

# A análise crítica do discurso em contexto de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira: métodos e recursos

## Critical Discourse Analysis in teaching and learning Portuguese as a Foreign Language: methods and resources

Marta Filipe Alexandre

ESECS-Politécnico de Leiria  
CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra  
marta.alexandre@ipleiria.pt  
ORCID: 0000-0003-2898-8762

Inês Conde

ESECS-Politécnico de Leiria  
ines.conde@ipleiria.pt  
ORCID: 0000-0002-8068-8727

### RESUMO

No alinhamento de estudos sobre a dimensão discursiva no contexto ensino-aprendizagem do PLE, este trabalho procura mapear estratégias didáticas aplicadas na UC “Análise do Discurso”, no âmbito da licenciatura em Língua Portuguesa Aplicada, lecionada no Politécnico de Leiria. Focam-se métodos e recursos da Análise Crítica do Discurso, designadamente relações interdiscursivas e a representação dos atores sociais, segundo uma abordagem da língua que contempla aspetos de significação cultural, contexto, ideologia e relações de poder. Discutem-se etapas de análise, materiais usados na sua aplicação e a forma como são apropriados pelos estudantes. Os resultados realçam a necessidade de estabelecer constantes relações entre as características genológicas e os objetivos comunicativos dos textos, bem como a importância de orientar o trabalho de desconstrução de escolhas discursivas e práticas sociais e culturais. Destaca-se ainda a importância de se disponibilizarem e discutirem exemplos de análise crítica de textos a fim de potenciar as competências de descrição e interpretação por parte dos/as estudantes.

### PALAVRAS-CHAVE

Português como Língua Estrangeira, Análise Crítica do Discurso, representação de atores sociais, interdiscurso, cultura, relações de poder.

### ABSTRACT

Aligned with research about the dimension of discourse in contexts related to teaching and learning Portuguese as a Foreign Language, this paper aims at outlining didactic strategies applied in the curricular unit ‘Discourse Analysis’, taught in the undergraduate degree of Applied Portuguese, at Politécnico de Leiria. We focus on methods and resources of Critical Discourse Analysis to examine interdiscursive relations and the representation of social actors, based on an approach that takes aspects of cultural signification, context, power relations and ideology into account. The focus of the discussion is on the analytical steps, classroom materials and the ways students take them on board. Results highlight the need to permanently establish relations between genre features and the communicative aims of the texts, as well as the importance of guiding students’ work of deconstruction of discursive choices, as well as of social and cultural practices. Research also demonstrates the importance of providing and discussing examples of critical analysis of texts as a way to enhance students’ competencies of description and interpretation.

### KEYWORDS

Portuguese as a Foreign Language, Critical Discourse Analysis, representation of social actors, interdiscourse, culture, and power relations.

## **Análise Crítica do Discurso, cultura e ensino de língua: estabelecendo relações**

A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve dinâmicas de exposição a e apropriação de práticas culturais diversas, pelo que, também nesse contexto, língua e cultura estabelecem uma relação de indissociabilidade (Hua, 2019, p. 4). Deste ponto de vista, e como defende Hua (2019, p. 4), torna-se relevante abrir caminhos para discussões sobre a forma como essa relação deve ser trabalhada em sala de aula, partindo não só das motivações pessoais dos aprendentes, mas também das condicionantes sociais, económicas e políticas envolvidas nos processos pedagógicos. Neste âmbito, o uso da expressão “cultura como conteúdo” (Hua, 2019, p. 4) pretende ilustrar a necessidade de se considerarem os domínios culturais, isto é, os factos e os artefactos das comunidades, como ferramentas de contextualização de aprendizagens relacionadas com competências de leitura, escrita e oralidade, por exemplo.

Segundo este entendimento, ambiciona-se o desenvolvimento de uma consciência crítica relativamente à forma como a linguagem se institui não como veículo neutro de experiências, relações e ordens de informação, mas, antes, como um domínio em que relações de poder se articulam e negociam discursivamente em textos particulares que, por sua vez, podem ser usados em contextos de ensino-aprendizagem (Fairclough, 1995; McCarthy & Carter, 2014; Morgan, 1997; Mulcahy, 2008; Rogers, 2004; Rogers & Wetzel (2014); Rymes, 2016; Wallace, 1998; Wallowitz, 2008). Como afirmam Rogers & Wetzel (2014), “a linguagem está imbuída de valores” (p. 8), não podendo por isso ser considerada uma entidade neutra.

Significativamente, McCarthy & Carter (2014) discutem a relevância de, no contexto do ensino de língua, se implementarem estratégias para a aquisição de competências de produção e compreensão de diferentes tipologias textuais produzidas em contextos reais de uso, a fim de realçar o papel dos textos e do discurso no processo da significação sociocultural, bem como fomentar a consciência da natureza instável dos significados, dependentes que estão dos contextos de ocorrência, dos públicos e dos diferentes objetivos comunicativos dos textos (p. xii). O estudo do processo de significação deve ser feito através da abordagem discursiva de géneros textuais diversos na forma de “textos completos” (McCarthy & Carter, 2014, p. 1), pois, como reforçam os autores, só dessa forma é possível desenvolver reflexões em torno das interconexões entre linguagem, cultura e formações ideológicas, dado que o significado se constrói ao longo dos textos, quer através das escolhas linguísticas que revelam, quer dos contextos sociais que lhes subjazem.

Por um lado, este posicionamento vai ao encontro da teorização de Martin & Rose (2008) sobre géneros textuais e a associação que estabelecem com as práticas culturais e as suas hierarquias de acesso ao poder e ao conhecimento. Segundo os autores, e com base na teoria dos códigos sociosemânticos de Bernstein (1971, 1977, 1990, 1996 como referido em Martin & Rose, 2008, pp. 17-19), a aprendizagem da cultura está diretamente relacionada com o domínio competente de géneros textuais em contextos sociais, bem como do conhecimento das ideologias sociais que instanciam e que regulam o próprio acesso a essas tipologias textuais e aos seus efeitos de poder (Martin & Rose, 2008, p. 19). O conhecimento ou desconhecimento de determinados géneros terá consequências efetivas na forma como as pessoas se posicionam ou são posicionadas na hierarquia social, nas decisões que podem ou não tomar e nos modos como estas são legitimadas, na forma como se podem ou não defender ou resistir a significados ideológicos ou até a domínios de opressão (Martin & Rose, 2008, p. 19). Assim, essa aprendizagem, como apontam os autores, é também da responsabilidade das instituições educativas, já que existem géneros de acesso privilegiado a determinados grupos e instituições de poder, com a consequente manutenção de desigualdades, sendo a escola um contexto em que podem ser facultados aos estudantes recursos discursivos para os compreender e produzir de forma adequada aos contextos de uso.

Por outro lado, Mulcahy (2008) reflete nestes mesmos termos a partir do conceito de 'literacia crítica', enquanto filosofia que pretende tornar explícitas relações entre estruturas de poder, domínios de conhecimento, o uso da linguagem em contextos particulares e respetivas formações ideológicas, com vista a dar visibilidade a contextos de injustiça e assimetria e, assim, operar no sentido da transformação social (p. 16). Os recursos materiais à disposição dos professores e dos estudantes serão, então, na ótica da autora, os próprios textos, que devem ser submetidos a exercícios sistemáticos de análise crítica dessas mesmas relações, designadamente através de percursos de aprendizagem envolvendo os estudantes no seu próprio processo de problematização e consciencialização das escolhas que os textos instanciam e que podem, no plano do discurso, constituir e manter desigualdades e a ordem estabelecida, e percebendo, assim, como os textos "os posicionam como leitores, consumidores e seres sociopolíticos" (p. 18). Neste tipo de abordagem, devem, então, estar implicadas discussões sobre questões do foro político e cultural, perspetivando-se a relação entre a linguagem e a própria sociedade numa perspetiva "dialética", como esferas indissociáveis (Mulcahy, 2008, p. 18).

Esta leitura alinha-se com a proposta de análise social avançada pela Análise Crítica do Discurso (ACD), que considera a relação entre a dimensão dos eventos,

das práticas e das estruturas sociais (Fairclough, 2003, p. 23). Os textos correspondem à atualização semiótica da dimensão social, das relações e modos de interação entre agentes sociais (manifestadas em géneros), das identidades (materializadas em estilos) e de formas de representar a realidade (manifestadas em discursos) (Fairclough, 2003, p. 26). Estes níveis de significação não se realizam indissociadamente, relacionando-se por processos de “internalização” (Harvey, 1996 como citado em Fairclough, 2003, p. 29), ou seja, os textos, nessa interação, participam numa rede complexa de significados e resultam “das relações dialéticas entre o poder causal de ordens do discurso mais ou menos estabilizadas (e, no nível mais abstrato, línguas)” (Fairclough, 2006, p. 166), isto é, de articulações entre géneros, discursos e estilos, bem como da forma como os atores sociais fazem uso de recursos para manter ou transformar essas articulações.

De facto, a ACD afigura-se como enquadramento teórico e metodológico relevante em contextos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira cujo foco seja também a dimensão cultural. Isto porque fornece ferramentas de análise e interpretação de textos que, num diálogo interdisciplinar com outras abordagens, tais como a Gramática Sistémico-Funcional (GSF), visam desconstruir as complexas articulações de sentido que neles se configuram.

Mais particularmente, no modelo da GSF, Halliday (1978) define o texto como uma “unidade semântica” (p. 109) que se realiza nos níveis lexicogramatical e fonológico do sistema linguístico. Tal significa que, nesses níveis, ele atualiza o “potencial de significado” (p. 109) constituído pelas possíveis escolhas semânticas do sistema. Poder-se-á, então, afirmar que o texto também realiza níveis superiores das estruturas de significado, tais como as dimensões da cultura, aos quais correspondem também os seus diferentes “modos de interpretação” (Halliday, 1978, p.138). Assim, entende-se que as escolhas lexicogramaticais podem também refletir níveis de significação social. De acordo com esta descrição, o texto reflete um “movimento contínuo no sistema” (Halliday, 1978, p. 137) ou um “processo contínuo de significação” (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 524), na medida em que expressa as ordens superiores do significado que constituem o sistema semiótico cultural, podendo modificá-lo nesse processo (Halliday, 1978, p. 137). Como apontam Halliday e Matthiessen (2004), o sistema e o texto não devem ser encarados como sistemas totalmente distintos, mas antes como “fases de um e do mesmo fenómeno” (p. 524). O facto de um dado contexto de situação se revelar no texto permite desconstruir, na materialização textual, a relação entre o plano semântico e o contexto social (Halliday, 1978, p. 141).

Seguindo esta perspetiva, Fairclough (2003) realça que a análise textual, em ACD, não se define por uma abordagem meramente linguística, pois parte da compreensão

da linguagem “como um elemento da estruturação e relação relativamente durável das práticas sociais” (p. 3). A cultura, encarada deste ponto de vista, é também construída discursivamente, na medida em que a linguagem exerce um papel constitutivo e regulador das práticas sociais (Barker & Galasinski, 2001, p. 1). Neste âmbito, ao analista caberá perceber as interconexões entre esse nível societal e as escolhas que os textos revelam, configuradas também em géneros e formas de representar aspetos da realidade, os discursos. No processo, estará envolvida a consciência de que um dos efeitos dos textos é a constituição de formações ideológicas, isto é, formas de representar o mundo e os seus agentes que de algum modo determinam e fixam assimetrias de poder e relações particulares de dominação (Fairclough, 2004, p. 230).

Por conseguinte, a aprendizagem através do texto, enquadrada pela ACD, beneficia de uma dimensão crítica emancipatória que, nas palavras de Fairclough (2004), colabora no desenvolvimento de “condições semióticas para a transformação” (p. 233), o que inclui a possibilidade de identificar e desafiar as próprias ideologias e os seus efeitos, além de formar a própria aprendizagem no ato da análise propriamente dita (Rogers, 2004, p. 12).

Adicionalmente, Rogers & Wetzel (2014) defendem que “a literacia crítica não é possível sem análise do discurso” (p. 1), ou seja, não é possível desenvolver projetos educativos de literacia crítica sem uma base de análise do discurso que possa ativar reflexões em torno dos textos e das suas articulações de poder e de interesse, bem como das identidades que representam. Neste artigo, procuramos, assim, apresentar percursos analíticos em ACD num contexto de ensino-aprendizagem no qual se privilegia o uso de textos autênticos, ou linguagem em uso, como forma de promover, juntamente com os estudantes, a aquisição da competência linguística e cultural em língua portuguesa, orientados pelo objetivo de desenvolver uma “consciência crítica da linguagem” (Fairclough, 1995, p. 221). Para atingir esse objetivo devem ser adotadas metodologias e recursos que equipem os estudantes com ferramentas que lhes permitam desafiar, de forma reflexiva, as representações e interações inscritas nos textos, e, por outro lado, participar no processo de transformação das práticas sociais (Fairclough, 1995, p. 222). Entende-se, aqui, nas palavras de Fairclough (1995), que “a consciência crítica da linguagem é um pré-requisito para uma efetiva cidadania” (p. 222).

Contudo, tal não significa que, nos contextos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, se devam descurar abordagens sobre a estrutura formal da língua, mas sim que esses domínios possam ser tratados sob o ponto de vista da ACD (Fairclough, 1995, p. 224), isto é, que os professores acionem mecanismos que permitam aos/às estudantes adquirirem conhecimento e colocarem questões sobre

a natureza dos textos enquanto objetos que “são construídos” (Janks, 1993 como citada em Janks, 2000, p. 176) e como tal se apresentam como práticas discursivas que podem ser objeto de desconstrução das escolhas de representação que realizam, mas também de aspetos que “escondem, silenciam ou colocam em segundo plano” (Janks, 1993 como citada em Janks, 2000, p. 176).

Enfim, também Rogers & Wetzel (2014) adotam essa perspetiva ao assinalar que os estudantes já trazem consigo conhecimento sobre discursos que formam e são formados pelas práticas discursivas e sociais em que estão envolvidos, inclusivamente na sala de aula. Estes discursos ou conhecimentos prévios do mundo têm um papel relevante, na medida em que “mantêm, constroem, resistem, ou transformam narrativas e ideologias existentes” (p. 9). Caberá, pois, ao/a professor/a criar condições pedagógicas que assinalem estas dimensões e a forma como os discursos se disseminam, inclusivamente através dos textos que os/as estudantes consomem dentro e fora da sala de aula, para que possam não só entender o seu funcionamento, mas também os seus efeitos e, desse modo, estarem aptos a participar na sociedade de modos que almejem “futuros sociais mais justos e equitativos” (Rogers & Wetzel, 2014, p. 10).

## Considerações metodológicas

Alinhando-se com estudos que exploram a dimensão discursiva no contexto ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE) (Brito, 2012; Galvão, 2012; Nóbrega, 2018; Silva, 2012; Ye, 2020, Yuqi, 2015), este trabalho consiste na apresentação reflexiva de alguns dos métodos e recursos por meio dos quais se têm vindo a desenvolver práticas de análise crítica do discurso em contexto de ensino-aprendizagem de PLE, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, mais especificamente na unidade curricular ‘Análise do Discurso’, que integra o plano curricular do terceiro ano da licenciatura em Língua Portuguesa Aplicada, destinada a estudantes internacionais e frequentada sobretudo por estudantes originários da China Continental, com um nível de proficiência requerido de B1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL) e orientada para a aquisição e consolidação de nível B2 (Conselho da Europa, 2001).

Trata-se de uma disciplina que procura responder aos desafios colocados perante a explicitação do conhecimento linguístico na sua relação dialética com o real social, em turmas constituídas por estudantes em contexto de imersão linguística e cultural e cuja formação é orientada para a futura prática profissional nas áreas da tradução/ interpretação, ensino de língua, comunicação intercultural, entre outras. Dada a pro-

veniência dos/das estudantes, esta unidade curricular presta-se ao confronto e problematização de pontos de contacto e divergência que decorrem de diferentes mundivivências culturais, sociais e económicas, os quais são mobilizados em sala de aula.

As ferramentas e recursos usados na unidade curricular pautam-se pela tentativa de levar os/as estudantes a perceberem não só o funcionamento linguístico, mas também as dinâmicas sociais e culturais que constituem os textos e que por eles são constituídas. Isto concretiza-se por meio da exposição e discussão em torno de aspetos linguísticos concretos (o que inclui as estruturas lexicogramaticais) e de domínios mais abstratos das estruturas sociais. Ao longo do trabalho, são usados exemplos de análise textual, enquadrados na ACD, e focam-se em detalhe (1) as escolhas interdiscursivas dos textos (Fairclough, 2003) e (2) as opções do sistema de escolhas de representação verbal dos atores sociais (van Leeuwen, 1997, 2008) e de processos de representação visual (Kress & van Leeuwen, 2006).

Assim, aborda-se, em primeiro lugar, o potencial interdiscursivo dos textos, ou “interdiscursividade”. O estudo do potencial interdiscursivo dos textos parte do princípio de que diferentes discursos “correspondem a perspetivas do mundo” (Fairclough, 2003, p. 124) e procura entender como a constituição dos textos resulta de processos articulatórios entre formas de representar o mundo, e o ângulo privilegiado nessa representação (Fairclough, 2003, p. 129), géneros textuais particulares e os seus modos de ação e interação, bem como os estilos, ou identidades que neles se inscrevem (Fairclough, 2003, p. 124). Uma das formas de aceder aos discursos realizados textualmente é através do léxico que atualizam (Fairclough, 2003, p. 129; Resende & Ramalho, 2006, p. 72), pois as palavras usadas em contextos de enunciação específicos privilegiam determinados campos do conhecimento sobre o mundo, ou “temas” (Fairclough, 2003, p. 129), em detrimento de outros possíveis (Fairclough, 2003, p. 37), que se podem articular de várias formas, estabelecendo entre eles relações discursivas que podem ser de dominação, competição ou complementaridade (Fairclough, 2003, p. 124). Como afirmam Machin & Mayr (2012), “estes discursos ou campos irão significar determinados tipos de identidades, valores e sequências de atividades que não são necessariamente explícitas” (p. 30), cabendo, por isso, ao/a professor/a a criação e aplicação de modos e estratégias de leitura que permitam aos/às estudantes identificar e interpretar a natureza e os efeitos dessas relações.

Em segundo lugar, considera-se o estudo sobre a representação dos atores sociais, à procura de pistas sobre o seu papel sociológico nos textos (van Leeuwen, 2008, p. 23). Neste caso, parte-se de estratégias de análise que conduzam os/as alunos/as a identificarem formas de “exclusão” (van Leeuwen, 2008, p. 29) ou “inclusão”

verbal dos atores sociais (van Leeuwen, 2008), considerando, nessas dimensões, um trabalho de reflexão conjunto sobre os modos através dos quais as escolhas identificadas podem ser o resultado da forma como participantes são representados em textos em termos do seu papel mais ou menos relevante, ativo ou passivo e as respectivas implicações de poder (van Leeuwen, 2008, p. 33).

Note-se que, no trabalho analítico desenvolvido com os/as estudantes, são usados materiais multimodais que lhes permitam analisar e interpretar os significados sociais implicados também em diferentes estruturas de representação imagética. Os modos de realização visual do “significado representacional” são descritos por Kress e van Leeuwen (2006) como recursos que representam tipos de atividades e os participantes que nelas participam com diferentes níveis de envolvimento ou domínios de poder ou delas são excluídas. Fomenta-se, assim, um questionamento sobre as diferenças de significado e de poder construídos através de “estruturas processuais narrativas” (p. 59), nas quais os participantes estabelecem tipos de relações entre si no seio de ações, os “processos acionais” (p. 63) ou através de linhas oculares, os “processos reacionais” (p. 67), bem como sobre “estruturas conceituais” (p. 79), que definem os participantes através de categorias ou classes que dependem de determinados julgamentos sociais. Este enquadramento é usado no estudo da representação dos atores sociais para ilustrar a forma como estabelecem relações no modo visual.

Ainda assim, nas atividades demonstradas no presente artigo, os alunos não usam ainda a terminologia da Gramática do Design Visual (GDV), pois trata-se de um tópico abordado numa unidade curricular, “Discurso e Multimodalidade”, lecionada em semestre subsequente. Inicia-se, todavia, uma aproximação aos textos visuais como abordagem prévia a essa teoria, aplicando-a a questões que se prendem com as relações de poder que se estabelecem visualmente entre atores sociais ou a questões relacionadas com a sua inclusão ou exclusão.

Os textos aqui usados para ilustrar os percursos analíticos dos/as estudantes correspondem a atividades desenvolvidas no âmbito da avaliação contínua da unidade curricular, no anos letivos 2020/2021 e 2021/2022, na forma de exercícios elaborados em contexto de sala de aula e de outros que integram o Portefólio de trabalhos de alunos/as ao longo do semestre. Os resultados são apresentados de forma a explicitar as diferentes fases de aproximação aos textos, o que inclui: (i) a apresentação das abordagens teóricas adotadas e a sua explicitação, (ii) exemplos de análise facultados aos/às estudantes, (iii) bem como a apresentação e discussão do resultado de alguns dos trabalhos analíticos dos/das estudantes.

## Ensino-aprendizagem das relações interdiscursivas

Em contexto de sala de aula, o estudo da interdiscursividade dos textos, começa, numa primeira fase, e como ilustra a Figura 1, adiante, com a explicitação de conceitos da ACD que permitirão aos estudantes enquadrar a reflexão sobre a articulação de discursos nos textos e as escolhas linguísticas que o constitui. Esta estratégia de ensino-aprendizagem, maioritariamente expositiva, recupera, todavia, o conhecimento prévio dos estudantes sobre os textos que consomem, a par das suas perceções sobre padrões temáticos e formas de representação de assuntos relacionados com o real social.

Na Figura 1, que corresponde a uma reprodução parcial dos primeiros diapositivos usados em aula, apresenta-se também um exercício preparatório de análise que tem como objetivo estimular o questionamento crítico sobre os textos e suas realizações no plano lexicogramatical. Mais precisamente, aborda-se, em textos publicitários do Banco BPI e Santander, o processo de lexicalização da realidade como construção de temas ou campos de conhecimento particulares e os seus objetivos comunicativos, bem como formações ideológicas a partir da reflexão sobre ângulos de representação dos campos identificados.

1

2

3

4

5

6

Figura 1 – Exposição do conceito de interdiscurso e exercício prévio de aplicação de conhecimentos.

Numa segunda fase, e como se mostra nos diapositivos reproduzidos na Figura 2, adiante, sintetizam-se, por escrito, as respostas dos estudantes. Com a intervenção da docente, por meio de questões orientadas, são identificadas as palavras “vida” e “projeto” como coincidentes nos dois textos multimodais, bem como os significados sociais que, em ambos, adquirem tendo em conta os seus contextos de ocorrência.

**Projeto**

**Vida**

**Exercício**

1. Que palavras se repetem nos seguintes textos?  
 \* crédito pessoal, vida, projeto, banco

2. Quais os temas que essas palavras introduzem?  
 \* identificação de um produto financeiro que se associa à possibilidade de personalizar e adaptar a realidade de cada cliente  
 \* Banco como entidade que queriam e realizar projetos  
 \* Uma imagem, não sendo representado os seguintes temas: o família como ideal de vida e valorização da família nuclear e tradicional, a alienação do tipo de projeto de vida que a expectativa da vida em sociedades contemporâneas ocidentais, os jovens, bancos, investimentos, ter filhos, ter uma casa, ter um carro, viajar, fazer negócios, por ser jovem, não associar a ideia de sucesso na vida. São discursos com um estilo e projeto de vida diferente do comum.  
 \* ideia de que os indivíduos devem projetar a sua vida segundo um plano definido, com etapas e objetivos.  
 \* ideia de vida como uma entidade que deve ser projetada/organizada/planeada.

**Exercício**

3. Qual é a perspectiva usada? Negativa? Positiva? Quem beneficia dessa perspectiva?  
 A perspectiva dos agentes sociais é positiva. Os discursos destes textos sustentam a ideia de que criar um crédito no seu banco é algo benéfico e que resulta em mais felicidade. Quem beneficia dessa perspectiva são as entidades bancárias, e quem interessa angariar clientes.

**Figura 2** – Síntese dos resultados da discussão levada a cabo em aula sobre os discursos que se articulam nos textos publicitários do Banco BPI e Santander.

A partir da identificação da articulação lexical entre “projeto”, “vida”, “crédito pessoal” e “banco”, conclui-se que há uma relação de complementaridade e que se dissemina a representação social, e enraizada culturalmente no ocidente, embora cada vez mais globalizada, de que a vida das pessoas é um percurso de governança (Fairclough, 2003, p. 32) que necessita de ser projetado, programado e reflexivo e do qual devem fazer parte entidades que se identificam no texto como agentes benéficos, como é o caso dos bancos. Além disso, os produtos financeiros são representados como adaptados às necessidades pessoais de cada cliente, personalizando, assim, ideologicamente os seus efeitos. Da discussão faz ainda parte a dimensão visual, embora não se use terminologia da GDV (Kress & van Leeuwen, 2006).

Através destes recursos, os estudantes conseguem identificar, numa das imagens da Figura 1 (v. antes, diapositivo 5), alguns padrões de representação visual, designadamente uma concepção contemporânea e ocidental de família heteronormativa, associada a um estatuto social de classe média alta, a brancura, a juventude e a capacidade financeira. Ao mesmo tempo, os estudantes são capazes de reconhecer processos de naturalização da figura da mãe como elemento cuidador e protetor. A turma, desse modo, move conhecimento adquirido e novo conhecimento sobre discursos para identificar os seguintes temas, construídos e legitimados multimodalmente: a valorização da família nuclear e tradicional como projeto de vida; os padrões sociais expectáveis nas sociedades contemporâneas ocidentais relacionados

com juventude, brancura, heterossexualidade, parentalidade, maternidade, aquisição de bens (casa, carro) e a projeção de estilos de vida de classe média alta (viajar, projetar o futuro). É também evidenciada a relação entre estes discursos e noções de sucesso e felicidade, que se tornam evidentes a partir das questões colocadas sobre os textos. Pelo que ficou exposto, é possível, nesta fase, e através das ferramentas e recursos usados, orientar os estudantes a identificarem e interpretarem sentidos nem sempre evidentes nas suas leituras de textos e que se relacionam com a dimensão da ideologia e da forma como mantém determinadas formações e interesses da ordem social estabelecida, que sustentam relações assimétricas de poder (Fairclough, 2003, p. 9).

A etapa seguinte da abordagem sobre a interdiscursividade visa a construção e reforço da autonomia dos estudantes, visto que se espera que, ao longo do semestre, elaborem várias análises – que devem anexar ao Portefólio individual de trabalhos. Para tal, faz-se, num primeiro momento, um exercício de análise semelhante aquele realizado na introdução do conteúdo. O exercício, reproduzido na Figura 3, corresponde à análise interdiscursiva de um anúncio da *L'Oréal* relativo a um produto de cabelo. Após discussão em aula, facultar-se um texto-modelo para cada resposta, consentâneo com as reflexões tecidas a propósito dos textos anteriormente abordados. Disponibilizado na plataforma Moodle, este documento pode ser consultado em contextos de estudo autónomo. Ainda em contexto de sala de aula, são lidas as respostas e realça-se a diversidade de verbos usados na análise (introduzir, sugerir, remeter, dizer respeito a, significar, construir; assumir, posicionar-se). Além disso, explicita-se o significado de conceitos complexos, tais como “personificação dos cabelos” e “universalidade”, relacionados com construções ideológicas em torno da legitimação do valor do produto. Neste ponto, discutem-se as realizações lexicais e explicitam-se os discursos que anunciam e articulam, bem como as suas dimensões ideológicas relativamente à feminilidade e à forma como é representada em torno de expectativas de trabalho sobre e embelezamento do corpo, como suas atribuições e como atos aprazíveis e benéficos (Lazar, 2011, 2017), bem como as relações de interesse relacionadas com o género textual em causa, o texto publicitário.

## 1. INTERDISCURSO

### 1.1. Indica as palavras-chave do texto 1.

As palavras-chave do texto 1 são: "1.º tratamento", "universal", "sublimes"; "viver", "extraordinário", "óleo".

### 1.2. Refere os discursos que essas palavras introduzem no texto.

A palavra "tratamento" introduz discursos relacionados com a ciência, a medicina e o cuidado. Um tratamento é algo que se faz sobre uma pessoa ou ser vivo que tem alguma doença ou patologia. Assume-se, portanto, que os cabelos das mulheres têm vida e um problema que requer uma solução. Essa solução, por sua vez, está nas mãos da ciência. "Tratamento", além disso, tem um significado positivo. A personificação dos cabelos, isto é, a representação dos cabelos como elementos que têm vida (o cabelo é na realidade um tecido morto) está também presente no uso da expressão "os meus cabelos não podem mais viver sem ele". Nesta frase, o verbo viver constrói um sentido de humanidade. Além disso, sugere que os cabelos é que têm vontade própria. A palavra "universal" sugere que é um tratamento eficaz em todos os cabelos. A universalidade diz também respeito ao tipo de consumidor, que no texto pode ser qualquer pessoa, com qualquer tipo de cabelo. Os adjetivos "sublime" e "extraordinário" remetem para a ideia de qualidades acima do normal e do comum. "Sublime" significa que algo é esteticamente perfeito e belo. "Extraordinário" é um adjetivo que qualifica algo como sendo superior e com qualidades únicas, que dificilmente são imitáveis. "Óleo" é não só o tipo de produto que está a ser publicitado, como uma substância que em termos culturais tem significados específicos. Na imagem, a mensagem construída é a de que os cabelos bonitos são lisos e louros.

### 1.3. Qual é o ângulo usado para articular esses discursos? (o que se diz sobre o produto)

A representação do produto da Elseve, "Óleo extraordinário", é feita a partir de um ângulo positivo que introduz a ideia de que o produto é essencial para a saúde dos cabelos. A publicidade constrói a ideia de que o cabelo das mulheres tem um problema que precisa de uma solução. Dessa forma, a marca posiciona-se como uma entidade que promove a saúde do corpo, mas também, a outro nível, a perfeição. Além disso, transforma a aquisição do produto numa necessidade.



Figura 3 – Proposta de resolução de exercício sobre análise interdiscursiva.

### Exercício IV - Sobre análise de Interdiscurso

Consulta a seguinte ligação e seleciona uma área temática entre as seguintes: jornais nacionais, TV e sociedade, Ela, Ele, Economia e Gestão, Desporto, Saúde e Família, Tecnologia, Motores, Culinária, Bricolage e Decoração, Viagens, Cultura e Lazer, Regionais:  
<https://www.vercapas.com/capas-de-jornais-e-revistas/>

Analisa 3 capas de revista/primeiras páginas de jornais dessa secção (da secção que escolheram) e responde às questões:

1. Que palavras-chave identificas no conjunto de textos no segmento de imprensa que selecionaste (palavras que se repetem ou que se destacam visualmente, por exemplo)?
2. Quais os temas/assuntos (discursos) que essas palavras introduzem?
3. Qual é a perspetiva usada (positiva/negativa)? Há diferentes perspetivas para diferentes assuntos, isto é, alguns são representados negativamente e outros positivamente? Quais? Quem beneficia dessa perspetiva?
4. Dá 2 exemplos de temas que não são abordados (mas que poderiam ter sido abordados)?

Figura 4 – Enunciado da atividade de análise do interdiscurso (para o Portefólio individual).

Reunidos os recursos e ferramentas de análise abordados nas etapas anteriormente descritas, segue-se a aproximação à análise das relações discursivas nos textos. Nesse sentido, solicita-se aos estudantes que realizem uma pesquisa e seleção de textos jornalísticos em português, e que respondem a um conjunto de questões que lhes são familiares e que os orientam na análise e interpretação assentes numa perspetiva de abordagem crítica das representações.

O enunciado desta atividade corresponde à Figura 4 e é desenhado de forma a orientar o percurso de respostas dos estudantes, da relação entre léxico e discursos, da reflexão sobre o tipo de relação que esses discursos estabelecem entre si, à interpretação dos significados sociais e potenciais articulações ideológicas, bem como ao questionamento sobre o potencial de significado, pela tomada de consciência de que os textos podem silenciar ou suprimir campos do conhecimento e agentes sociais ou até oferecer diferentes perspetivas sobre o mesmo assunto.



Figura 5 – Capa da revista *Casas de Portugal*. Seleção do estudante 1.



Figura 6 – Capa da revista *Mais & Mais Crochet*. Seleção do estudante 1.

(1) Palavras-chaves: “boas vistas”, “mar”, “inverno”, “charme”.

Estas palavras estão a descrever algumas vantagens, que uma boa casa tem. Primeiramente, uma boa casa deve possuir as “boas vistas”. Podemos ver que a casa na imagem tem muitos vidros e menos parede.

Este tipo de casa não é comum, esta diferença pode levar algumas pessoas a compararem inconscientemente a sua casa com a casa da capa, porque o incommum é muitas vezes bom e, é o que as pessoas gostam de procurar.

A palavra como “charme” faz as pessoas acreditar que eles precisam de uma casa como a da capa, com as paredes de vidro e as boas vistas. O “inverno” é frequentemente frio e sem energia, mas como podemos ver, a capa mostra um tipo diferente de inverno. Sobre a palavra “praia”, estou certo de que é uma grande tentação para muitos portugueses, e quem não gostaria de viver em casa da capa no inverno depois de ver este slogan?

A casa moderna com boas vistas da capa é perspetiva positiva. Além disso, o tema da pressão de comprar a casa para jovens é tópico quente, que poderia ter sido abordado. Também o desejo interminável do povo poderia ter sido abordado.

Figura 7 – Análise interdiscursiva da capa da revista *Casas de Portugal*. Seleção do estudante 1. Texto transcrito tal como foi redigido e sem correções da docente.

(2) Palavras-chaves: “alegria”, “crochet”.

É uma capa de revista e é uma capa simples. A capa tem dois frascos de vidro com “crochet”, as cores de “crochet” e os frascos de vidro combinam de uma forma interessante e harmoniosa. Isto também faz parte do estilo decorativo.

Além disso, as palavras “decoração alegria” e “crochet” foram escolhidas em tons de azul, esta escolha faz a imagem parecer mais bonita e interessante, todo o que parece tornar o processo de decoração com “alegria”. Isto parece tornar o seu processo de decoração “feliz”. A decoração parece ser uma coisa alegre e divertida, tal como está nesta capa.

A expressão da capa pertence a perspetiva positiva. Ademais, voltar ao básico da vida poderia ter sido abordado. O ritmo rápido da vida faz com que algumas pessoas tenham saudades da vida antiga. Como o “crochet”, podemos passar uma tarde a tricotar lentamente e ao mesmo tempo ganhar paz de espírito. Além disso, a diversidade do mundo também poderia ter sido abordada. As diferenças nos estilos de decoração são também uma prova das diferentes personalidades de cada indivíduo. Algumas pessoas preferem um estilo de decoração moderno e minimalista, enquanto

Figura 8 – Análise interdiscursiva da capa da revista *Mais & Mais Crochet*. Seleção do estudante 1. Texto transcrito tal como foi redigido e sem correções da docente.

Em seguida, damos destaque a respostas de dois estudantes face à atividade explanada na Figura 4. Das escolhas textuais feitas pelo estudante 1, fazem parte a capa da revista *Casas de Portugal* e a capa da Revista *Mais & Mais Crochet*, n.º 35.

A análise da capa da revista *Casas de Portugal*, apreendida pelo estudante 1 e apresentada na Figura 7, revela que o estudante foi capaz de desconstruir sen-

tidos ideológicos implicados na forma como a lexicalização em torno de conceitos de estilos de vida realiza discursos que naturalizam expectativas sociais em torno de classe e capacidade financeira. Embora não faça uso de metalinguagem relativa aos conceitos de discurso e ideologia, atente-se, por exemplo, na forma como este reflete sobre a intenção comunicativa da capa, enquanto género híbrido que articula discursos promocionais que apelam ao desejo de consumo (“A palavra como “charme” faz as pessoas acreditarem que elas precisam de uma casa como a da capa, com as paredes de vidro e as boas vistas”; ‘sobre a palavra “praia” estou certo e que é uma tentação para muitos portugueses, e quem não gostaria de viver em casa da capa do inverno depois de ver este slogan?’). O segundo exemplo remete ainda para a forma como relaciona as escolhas do texto com o público-alvo, “os portugueses”, o que revela a tentativa de estabelecer uma relação dialética entre o nível do texto e a cultura em que se encontra em imersão e sobre a qual se questiona.

A resposta anuncia também níveis de compreensão dos efeitos dos textos em termos de representações da realidade social que normalizam diferenças, desigualdades e assimetrias (“Este tipo de casa não é comum, esta diferença pode levar algumas pessoas a compararem inconscientemente a sua casa com a casa da capa, porque o incomum é muitas vezes bom e é o que as pessoas gostam de procurar”). Veja-se a forma como nesta passagem associa o atributo “bom”, patente em “boas vistas” a uma diferenciação de classe que privilegia estilos de vida semioticamente anexados a poder e privilégio. Esta associação é também evidenciada na relação que o estudante faz entre os modos visual e verbal, reconhecendo recursos imagéticos e linguísticos relacionados com poder aquisitivo nas sociedades ocidentais que são naturalizados na capa como expectáveis, benéficos e desejáveis, tais como conseguir comprar uma casa com características arquitetónicas que se abrem ao espaço exterior, construída com materiais dispendiosos, “os vidros”, e luminosidade (“Primeiramente, uma boa casa deve possuir as “boas vistas”. Podemos ver que a casa na imagem tem muitos vidros e menos paredes”).

Embora não responda diretamente à pergunta relacionada com as ordens de interesse implicadas no texto, o facto de se reportar ao desejo de consumo é elucidativa dessa consciência da mercantilização do discurso (Fairclough, 2003). O que o estudante demonstra, todavia, é a percepção de que as representações são visões particulares de mundo e que, sendo o resultado de escolhas, poderá haver alternativas. Essa noção revela-se nas seguintes escolhas lexicogramaticais: “A casa moderna com boas vistas da capa é uma perspectiva positiva. Além disso, o tema da pressão de comprar casa para jovens é tópico quente, que poderia ter sido abordado. Também

o desejo interminável do povo poderia ter sido abordado". O que esta passagem indica é que o estudante parece ter compreendido que o sentido promocional do texto (Fairclough, 2003, p. 33) opera constrangimentos nos discursos aos quais dá visibilidade, o da beleza, prazer, a ideia subentendida de que é possível usufruir de uma habitação e paisagens agradáveis e de que não são referidas dimensões de conflito, desigualdade no acesso à habitação, principalmente para as gerações mais jovens. Parece perceber que as ausências do texto são escolhas de representação que poderiam politizá-lo, enraizá-lo no plano social e nas suas reais assimetrias. Refira-se, ainda, o modo como introduz uma problematização sobre a sociedade de consumo, cujos processos e agentes são omitidos do texto.

O texto representado na Figura 8, também do estudante 1, identifica os conceitos relacionados com a lexicalização da realidade representada, o domínio da decoração. O estudante faz uso de um conjunto diverso de adjetivos para se referir à imagem que revelam um sentido de interpretação dos valores simbólicos dos recursos usados na composição, sugerindo os seus sentidos sociais ("simples", "interessante", "harmoniosa", "bonita", "feliz", "alegre", "divertida", "moderno", "minimalista", "fofo"). Relaciona, além disso, as manifestações lexicais com o modo visual, identificando a forma como complementam os sentidos em torno da ideologia implícita de que decorar é uma atividade leve e aprazível, com efeitos nos estados emocionais dos sujeitos ('as palavras "decoração e alegria" e "crochet" foram escolhidas em tons de azul, esta escolha faz a imagem parecer mais bonita e interessante, todo o que parece tornar o processo de decoração com "alegria". Isto parece tornar o seu processo de decoração "feliz"). O estudante estabelece uma associação entre os discursos de beleza e felicidade e de algum modo reconhece que, no texto, são indissociáveis. Na sua análise, está também patente a percepção de que há uma construção semiótica do conceito de alegria e que essa construção é linguística e visual e que está ainda anexada a discursos relacionados com referentes do passado, usados para construir uma estética retro, que, no texto, e como se refere na resposta, surge como elemento de desejo e bem-estar ("o ritmo rápido da vida faz com que algumas pessoas tenham saudades da vida antiga"; 'Como o "crochet" podemos passar uma tarde a tricotar lentamente e ao mesmo tempo ganhar paz de espírito'). A sua reflexão requer, contudo, mais aprofundamento em termos das formações ideológicas inscritas no texto relativamente à relação entre decoração e consumo de estilos de vida, designadamente a compreensão de que essa estética "antiga" é um produto de consumo e que envolve a escolha de determinados produtos para a compor. Poderia, também, refletir sobre dimensões culturais e de classe.

Atente-se, contudo, no uso de diversos conectores discursivos (“também”, “além disso”, “ademais”) na progressão temática da análise, bem como na forma como desconstrói as escolhas do texto e identifica ausências de representação (“Além disso, a diversidade do mundo também poderia ter sido abordada”; “As diferenças nos estilos de decoração são também uma prova das diferentes personalidades dos indivíduos”; “o mundo precisa da diversidade”). Embora careça ainda de uma perspectiva mais politizada sobre a diferença, estes exemplos remetem para a existência de uma consciência de que a capa escolheu um ângulo particular para representar um aspeto do mundo de entre vários possíveis.

## Ensino-aprendizagem do sistema de representação dos atores sociais



Figura 9 – Exposição geral das categorias analíticas do sistema de representação dos atores sociais.

O trabalho sobre o sistema de representação dos atores sociais tem início com a apresentação de uma primeira asserção fundamental (“Não há nenhuma forma neutra de representar uma pessoa.”), a partir da qual se clarificam conceitos de base (representação, atores sociais, ações sociais, opções) e se chega à sistematização das principais categorias analíticas. Conforme se reproduz na Figura 9, adiante, as possibilidades de representar uma entidade agrupam-se em duas opções principais: excluir ou incluir. Note-se que os estudantes são diretamente expostos à terminologia de van Leeuwen (2008) em português (van Leeuwen, 1997; Ramalho e Resende, 2011, pp. 148-153), como se visualiza no diapositivo da esquerda, e à explicitação do significado social, no diapositivo da direita.

Procurando especificar o alcance semântico das categorias do sistema, clarificam-se os traços de cada configuração particular e o significado a si associado, abordando dois exemplos textuais elementares: uma imagem e um enunciado

verbal que expressam uma representação equivalente. Apesar de ser uma terminologia orientada para a classificação da representação em textos verbais, torna-se pertinente utilizar, logo à partida, também textos visuais.

**INCLUSÃO VS. EXCLUSÃO**  
*Uma nova crise financeira internacional, ao estilo da vivida há uma década, é neste momento provável.*  
 A crise não é uma entidade, é um fenómeno.  
 A crise é um fenómeno causado por atores sociais.  
 A crise é um fenómeno vivído pelas pessoas como experiência negativa.  
 As palavras "crise" e "vivida há uma década" sugerem que há pessoas que poderão experimentar algo de negativo.

28

**1 – Qual é a diferença entre o significado construído pela representação por inclusão e pela representação por exclusão?**

29

**1 – Qual é a diferença entre o significado construído pela representação por inclusão e pela representação por exclusão?**

Resposta: Quando um ator social é representado por inclusão, ele faz parte do mundo apresentado no texto. Pelo contrário, quando um ator social é representado por exclusão ele está ausente e não existe no mundo apresentado no texto.

30

**1.1 – O Texto 1 e o Texto 2 são cartazes do mesmo filme. Compara-os.**

31

**Opções do sistema de representação dos atores sociais**

- Representação por exclusão
  - O bolo foi comido.
  - A globalização está agora a afectar todos os economistas nacionais.
- Representação por inclusão
  - O João comeu o bolo.

32

**EXCLUSÃO: POR SUPRESSÃO OU POR ENCOBRIMENTO**  
 por SUPRESSÃO  
*O bolo foi comido / A cadeira partiu-se.*  
 por ENCOBRIMENTO ou COLOCAÇÃO EM 2.º PLANO  
*Uma nova crise financeira internacional, ao estilo da vivida há uma década, é neste momento provável.*

33

Figura 10 – Explicitação faseada dos significados associados às opções do sistema de representação – exemplo da oposição Inclusão/Exclusão.

Após breve exposição teórica, passa-se para uma especificação mais demorada dos significados decorrentes de cada opção prevista no sistema. Tal como no caso do trabalho sobre o interdiscurso, também este percurso configura um caminho pedagógico orientado para a potenciação e consolidação da autonomia dos estudantes e está ilustrado nos materiais parcialmente reproduzidos na Figura 10, adiante. Começa-se pela especificação do significado de um dos exemplos elementares apresentados antes (o exemplo verbal) (na Figura 10, o diapositivo 28, acima à esquerda), passa-se para a enunciação de um significado mais geral, que se poderá aplicar a qualquer texto particular (verbal, visual ou multimodal), que se lê sob a forma escrita (na Figura 10, os diapositivos 29 e 30), e segue-se para a sua aplicação, em debate oral, a um par de textos autênticos (v. diapositivo 31). Por fim, observa-se o registo escrito da representação diagramática das categorias analíticas (diapositivo 32). Este caminho entre exemplo elementar, significado geral, exemplo autêntico e significado complexo aplica-se a todas as categorias.

Sublinhe-se que a enunciação do significado geral de cada categoria, aplicável a qualquer exemplo textual, é proposta como exemplo a seguir pelos estudantes. Assim, nas tarefas seguintes, espera-se que os estudantes apliquem ao olhar para

os pares de textos que foram objeto de debate oral na aula e que, agora, os comparem por escrito. As primeiras quatro alíneas das tarefas seguem representadas adiante, na Figura 11, podendo verificar-se que os textos 1 e 2 são os mesmos que surgiam no diapositivo da Figura 10.

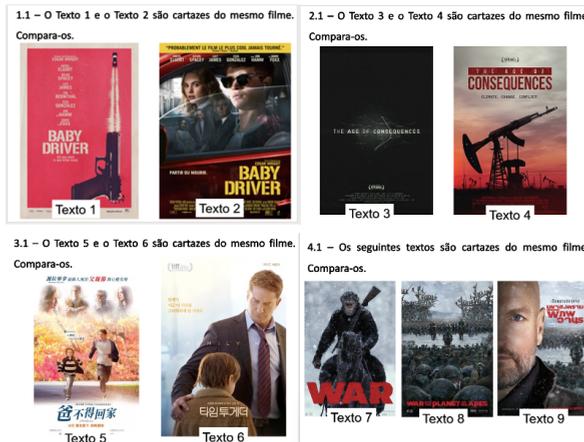


Figura 11 – Enunciado do exercício de análise das escolhas do sistema de representação dos atores sociais (reprodução parcial).

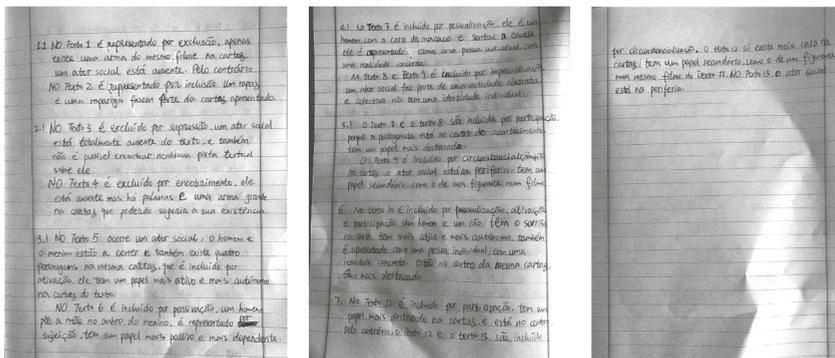


Figura 12 – Análise das escolhas de representação dos atores sociais em cartazes de filmes. Resolução do estudante 2.

Consideramos, em seguida, o trabalho realizado por dois estudantes em resposta às tarefas que se podem ler na Figura 12. Segundo se lê no trabalho reproduzido abaixo, na Figura 12, o estudante 2 faz a comparação de seis pares de textos através da categorização direta da representação dos atores sociais e da aplicação da fórmula identificadora do significado aos elementos concretos de cada cartaz.

Do ponto de vista da produção escrita, a par da apresentação dos conceitos especializados e do uso de termos (“é representado por exclusão”, “está totalmente ausente”, “tem um papel”), o trabalho destaca-se pelo uso do conector discursivo “pelo contrário” e da expressão modalizadora “poderão sugerir”. Todos estes elementos fazem parte da formulação oferecida como exemplo e a sua aplicação revela-se não só adequada como eficaz. Além disso, é de salientar a diversidade de verbos usados (existir, estar presente, encontrar-se, ocorrer). Daqui decorre que este tipo de exercício promove não apenas a formação de um olhar analítico, ou o reforço de competências gerais de escrita, mas também o domínio de competências mais finas, como o uso da sinonímia enquanto estratégia de coesão textual.

Do ponto de vista da compreensão e interpretação discursivas, a análise do estudante revela capacidade de inferir significados sociais complexos, como é o caso da diferenciação entre as categorias supressão e encobrimento (“No texto 4 é excluído por encobrimento. Ele está ausente mas há palavras e uma arma grande no cartaz que poderão sugerir a sua existência”). A oposição entre a ausência total de um ator e a possibilidade de existirem indícios (verbais, visuais ou outras) da sua presença ou existência no texto é desafiante, pois envolve a interpretação acerca do que poderá ser, ou não, uma pista textual.

## Considerações finais

Segundo Rogers e Wetzel (2014), a perspetiva da literacia crítica aplicada em sala de aula deve fazer uso de contextualizações teóricas e ferramentas de análise que propiciem um ambiente de questionamento perante os textos, assente na problematização das suas representações e tipos de interação a partir de perguntas como: “O que aconteceu aqui? Como é que sabemos? Que outra coisa poderia ter acontecido? Qual foi a intenção desta interação? Poderia ter sido interpretada de outra forma? Como podemos saber isso?” (p. 10). Questões que procuram auscultar não só no que é dito, mas a forma “como é dito” (Rogers & Wetzel, 2014, p. 10), o que incluirá identificar e interpretar as ausências e omissões que colaboram na dimensão ideológica dos textos.

Na verdade, é possível compreender a relevância de uma abordagem discursiva e crítica nas aulas de PLE, designadamente nas atividades de leitura conjunta de textos, da discussão oral de estudos, do uso de metalinguagem e de práticas frequentes de sistematização escrita. Assim terá ficado claro neste trabalho, na reflexão sobre cada uma das atividades realizadas e, por exemplo, na identificação e apropriação de diferentes recursos linguísticos. De facto, a análise do discurso desen-

volve e reforça competências do utilizador independente, nível B2, nomeadamente por meio da produção de textos em que se argumenta e defende um ponto de vista, a par de tarefas de exposição clara e detalhada (Conselho da Europa, 2001).

A concretização de projetos de literacia crítica, contudo, e sobretudo no seio de grupos com níveis de proficiência heterogéneos e face à complexidade das competências tal como contempladas no QECRL, requer um questionamento constante sobre formas de se ensinar e de aprender a identificar práticas sociais no discurso de forma clara, sustentada e produtiva. Outro desafio é tentar compreender como se pode operacionalizar o desejado trabalho com textos autênticos e contextualizados.

São diversas as perguntas com que nos deparamos ao longo das experiências letivas aqui brevemente descritas e são várias as limitações que, assumidamente, temos vindo a detetar. Será que devemos apostar num conjunto mínimo de ferramentas de análise, para que possam ser compreendidas e utilizadas de forma mais aprofundada? Ou devemos ampliar o leque de instrumentos analíticos, de modo a providenciar uma perspetiva abrangente e crítica da diversidade de objetivos e linhas de inquirição? Despojadas de certezas, ainda assim, algumas intuições parecem sair reforçadas e, entre estas, três se afiguram como particularmente salientes. Em primeiro lugar, é fundamental explicitar a estruturação dos textos e a relação entre a estrutura e objetivos comunicativos específicos. Não basta que um texto seja autêntico: a leitura também tem de ser autêntica e, portanto, situada, esclarecida e socialmente significativa. Em segundo lugar, é crucial desconstruir as escolhas discursivas. O domínio dos recursos semióticos (seja a língua, seja outro) assim o exige: o significado é construído. Em terceiro lugar, é determinante disponibilizar exemplos de análise. A dificuldade envolvida no desenvolvimento de uma análise textual pode variar, tal como o a dificuldade na sua apresentação por escrito. Contudo, o facto de uma tarefa de análise merecer, em alguns casos, diferentes possibilidades de resolução e, em certa medida, uma certa margem para variabilidade não deverá inibir-nos a nós, professores/as, de oferecermos aos/às estudantes uma, ou mais, propostas de resolução e de explicitar claramente o que se espera que concretizem.

## Referências bibliográficas

- Barker, C., & Galasinski, D. (2001). *Cultural studies and discourse analysis*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- Brito, M. (2012). *A expressão das emoções no contexto de ensino/aprendizagem de PLE em imersão – Estudo exploratório com recurso à teoria da avaliatividade* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/9910>

- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Lisboa: Edições Asa. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London and New York: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2004). Semiotic aspects of social transformation and learning. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 225-336). Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. London and New York: Routledge.
- Galvão, M. (2012). *Texto publicitário: Gramática do visual em manuais de língua portuguesa* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/9927>
- Halliday, M. A. K. (1979). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London, New York, Melbourne and Auckland: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Arnold.
- Hua, Z. (2019). *Exploring intercultural communication: Language in action*. (2<sup>nd</sup> Ed.). Oxon and New York: Routledge.
- Janks, H. (2000). Domination, Access, Diversity and Design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, Vol. 52, No. 2. <https://doi.org/10.1080/713664035>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. London and New York: Routledge.
- Lazar, M. (2011). The right to be beautiful: Postfeminist identity and consumer beauty advertising. In R. Gill & C. Scharff (Eds.), *New femininities: Postfeminism, neoliberalism and subjectivity* (pp. 37-51). Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Lazar, M. (2017). 'Seriously girly fun!': Recontextualizing aesthetic labour as fun and play in cosmetics advertising. In A. S. Elias, R. Gill, & C. Scharff (Eds.), *Aesthetic labour: Rethinking beauty politics in neoliberalism* (pp. 51-66). Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/978-1-137-47765-1
- Lima, M. (2015). *Multimodalidade aplicada ao ensino-aprendizagem de PLE – o anúncio publicitário como material de referência na aula de língua e cultura portuguesa* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/24460>
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis. A multimodal introduction*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC: Sage.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London and Oakville: Equinox.
- McCarthy, M., & Carter, R. (2014). *Language as discourse: Perspectives for language teaching* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Routledge. [versão Google Play]
- Mickan, P. & Lopez, E. (Eds.) (2017). *Text-based research and teaching. A social semiotic perspective on language in use*. London: Palgrave MacMillan.
- Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: The art of the possible*. London and New York: Routledge.

- Mulcahy, C. (2008). The tangled web we weave. Critical literacy and critical thinking. In L. Wallowitz (Ed.), *Critical thinking as resistance: Teaching for social justice across the secondary curriculum* (pp. 15-28). New York, Washington, D. C/Baltimore, Bern Frankfurt and Main, Brussels Viena and Oxford: Peter Lang.
- Nóbrega, M. (2018). *Multimodalidade em documento didático: A construção de um vídeo para formação em pedagogia do género* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/36336>
- Ramalho, V., & Resende, V. M. (2011). *Análise de Discurso (para a) Crítica: O texto como material de pesquisa*. Pontes: Campinas.
- Resende, V. M., & Ramalho, V. (2006). *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto.
- Rogers, R. (2004). An introduction to critical discourse analysis in education. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 1-18). Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rogers, R. & Wetzell, M. (2014). *Designing critical literacy education through critical discourse analysis: Pedagogical and research tools for teacher researchers*. New York and London: Routledge. [Versão Kobo]
- Rymes, B. (2016). *Classroom discourse analysis: A tool for critical reflection* (2nd ed.). Routledge: New York and Oxon.
- Silva, K. (2012). *O discurso do professor em contexto de aula de PLE. Análise de práticas discursivas na orientação de tarefas perspectivada pela teoria da avaliatividade* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8815>
- Thompson, J. (1990). *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication*. Cambridge: Polity Press.
- van Leeuwen, T. (1997). Representação dos actores sociais. In E. R. Pedro, *Análise Crítica do Discurso: Uma perspectiva sociopolítica e funcional* (pp. 169-221). Lisboa: Caminho.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wallace, C. (1998). *Critical language awareness in the foreign language classroom*. (Doctoral Thesis). University of London. [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10007455/8/Wallace,%20Catherine\\_Redacted.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10007455/8/Wallace,%20Catherine_Redacted.pdf)
- Wallowitz, L (2008). Introduction. In L. Wallowitz, *Critical thinking as resistance: Teaching for social justice across the secondary curriculum* (pp. 1-214). New York, Washington, D. C/Baltimore, Bern Frankfurt and Main, Brussels Viena and Oxford: Peter Lang.
- Ye, F. (2020). *O Humor verbal como instrumento didático em Manuais de português língua estrangeira/língua segunda* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/44816>
- Yu, D. (2022). *Cross-cultural genre analysis: Investigating Chinese, Italian and English*. CSR reports. Routledge: Oxon and New York.
- Yuqi, S. (2015). *Processos metafóricos no desenvolvimento da escrita em aprendentes chineses de PLE*. (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/24319>