

O FUNCIONALISMO LINGÜÍSTICO E O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Manoel Guilherme de Freitas

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, mguilhermedefreitas@hotmail.com

Resumo: Este artigo é fruto das discussões, das leituras e de produções das disciplinas do PPGL/CAMEAM/UERN, enquanto aluno especial de Doutorado sobre a corrente/polo lingüístico designado de o Funcionalismo lingüístico e o ensino de Língua portuguesa. Assim sendo, foi possível entender que o ensino de Língua portuguesa urge mudanças para que estas transponham a análise linear e superficial dos dados, enunciados lingüísticos. Assim sendo, deverá ser essencial à formação de novos leitores e de produtores de textos em potenciais na língua em foco. Por fim, o Funcionalismo lingüístico subsidiará novos olhares pautados a uma concepção de linguagem, que leve em consideração, não só elementos lingüísticos e internos do texto, mas fundamentalmente, os externos e sociais da língua, dos sujeitos que falem/interajam, de maneira que a interação aconteça, os diálogos brotem e mediem o uso desta língua, a partir de suas diferentes manifestações linguageiras, ou seja, de situações de uso da língua, enquanto prática social e comunicativa dos sujeitos falantes/nativos em interação frequente.

Palavras-chave: Funcionalismo, Língua, Sujeitos, Diálogo, Interação.

I Introdução

O ensino de Língua portuguesa tem melhorado o desempenho nas escolas de educação básica do país, embora existam, ainda, professores que, ainda, resistem às inovações, ou seja, ao aperfeiçoamento constante.

Foi pensando acerca da prática educativa *in loco* de sala de aula, que pretendemos discutir e/ou trocar as experiências referentes ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, de Língua portuguesa, da Escola Estadual Professora “Maria Edilma de Freitas”, na cidade de Pau dos Ferros – RN.

Para tanto, o enfoque do *corpus* está no Funcionalismo lingüístico e sua relevância no sentido de transpor os limites físicos da sala de aula, indo para o contexto, o uso, às situações sociais de produção dos enunciados, sem, necessariamente, limitar a transcrição de normas/regras de uma gramática, distante dos falantes e das experiências de vidas dos discentes.

II Discussões teóricas e resultados

A Língua é social e histórica. Logo, ela é a condição prioritária para a formação cultural, podendo esta até possibilitar a promoção e a ascensão social dos alunos na sociedade vigente. Para tanto, será fundamental que alunos tenham acesso ao código lingüístico escrito e falado. Assim

sendo o indivíduo tem acesso ao sistema de signos e passará a atribuir valores e significações às enunciações vivas dos falantes.

Nesse percurso, ele descobre o mundo e a realidade circundante. Nesse sentido, Brait (Apud ROJO, 2002, p. 17) se refere: dizendo que a:

Língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade. Assim, aprendê-la é aprender não somente as palavras é saber combiná-la sem expressões complexas, mas aprender pragmaticamente os seus significados e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Nesse sentido, transpõe o significado literal, linear e vai para o contexto, a enunciação. Logo, exige, cada vez mais, a ruptura com o passado e a introdução do novo, do diferente através dos fatores externalistas e/ou interativos da linguagem, sendo-os consubstanciados nas condições materiais e históricas, que medeiam à existência humana, além dos fatores internos da língua, exigindo assim conhecimentos inerentes à sua compreensão e análise.

Neste contexto, o ensino de Língua portuguesa, doravante LP, tem passado por mudanças significativas oriundas, principalmente da incorporação da Gramática do Texto e das Teorias do Discurso, ajudando assim na busca de novos objetivos voltados à formação do aluno-sujeito, de forma que expresse criticamente suas opiniões, pensamentos, defenda seu ponto de vista. Enfim, interagir sócio e discursivamente pelo viés da língua.

Apesar desse contexto emergente, o ensino nem sempre teve a conotação plural, o que contraria os documentos oficiais, os livros e as revistas especializadas e, principalmente, as escolas, que visam um ensino sociointerativo e/ou discursivo. Neste sentido, o ensino era alimentado através da estrutura, já que partiam sempre de pares mínimos de enunciado, da oposição das funções, das categorias gramaticais, na visão saussuriana, das famosas dicotomias (SAUSSURE, 1996).

Dessa forma, a ênfase recaía sobre o sistema, isto é, a forma, já que pouca atenção foi dada à leitura, à compreensão textual e à produção de texto. Esse modelo, mesmo sendo ultrapassado, ainda, resiste, por parte de alguns profissionais que reproduzem as regras da gramática normativa, decerto alimenta um pensar convencional e homogêneo da língua.

Portanto, o ensino das décadas de 60 e 70 no país incorporou o modelo mecanicista às salas de aula. Nele, a figura do professor foi imponente dentro deste prisma vigente, haja vista que reproduziu o manual da gramática tradicional como a uma possibilidade para aprendizagem dos alunos.

Porém, já nas décadas de 80 e 90 no Brasil, começam a aparecer novos olhares com vista à superação dessa pedagogia, dando diferentes rumos ao ensino, através de concepções sociodiscursivas. E, com elas, “o ensino de língua e de sujeito”, também, (KOCH, 2002). Nesse sentido, a ênfase recaiu sobre a linguística bakhtiniana, conforme aponta Neves (2002, p. 153), quando diz:

A palavra-chave da linguística bakhtiniana é *diálogo*. Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, enunciação.

Neste contexto, alguns lingüistas têm afirmado que esta passou por uma crise identitária, pelo fato de existir e reprodução das regras da gramática normativa, somado da ou introdução os tópicos do Texto e do Discurso concomitantemente. Sem, no entanto, existir uma metodologia adequada a sua efetivação prática na sala de aula. Ou seja, não fazia bem nem uma pedagogia nem outra.

Neste âmbito, tais avaliações mostraram e continuam a mostrar que há deficiências nos alunos tanto referente à análise linguística quanto às noções de Teorias do Texto e do Discurso - TeD, embora já apresentem avanços lentos. De tudo isso, resulta uma certeza, as novas teorias, concepções de texto, de ensino e de sujeito, fazem-se necessárias à melhoria do ensino, já que tais estudos sobre os gêneros textuais têm mostrado que “o homem não se comunica por frases soltas, mas por textos, sendo que cada texto encontra ancorado em um gênero específico” (DIONÍSIO, 2002, p. 22).

Noutros termos, opondo a concepção linear de ensino, pode-se afirmar que a ruptura do paradigma passa, prioritariamente, pela incorporação do texto às aulas de LP, através de gêneros textuais diversificados, de forma que os alunos tenham acesso a esse universo textual, despertando neles o hábito e o prazer pela leitura, além da formação crítica dos alunos. Sobre este pensar educativo, Neves (2002, p. 153) comenta:

Enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social é a unidade de base da língua, que se trate do discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. A natureza da língua é essencialmente *dialogica* e, isso se reflete nas próprias estruturas linguísticas. A enunciação é de natureza social, portanto ideológica.

Assim sendo, o ensino passa a ser significativo para os alunos, a partir da intervenção imediata do professor através de estratégias de leituras e de escrita voltadas à consecução desses objetivos. No entanto, como fazê-los? Segundo especialistas, requer o uso de novas concepções de linguagem voltadas ao indivíduo em seu meio social, onde atenda às necessidades reais e imediatas dos sujeitos.

Para tanto, faz-se necessário o uso do texto na sala de aula, desde que seja contextualizado e significativo. Dessa forma, o ensino não se limita ao uso da língua enquanto entidade formal. Porém, deve ser inovador, diferenciado, atendendo às expectativas referentes à leitura, à compreensão, à produção textual dos alunos. Ainda sobre o ensino, as autoras Brandão & Vieira (2007, p. 10) mencionam os princípios fundamentais à prática didático-pedagógica:

(i) O objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência de leitura e produção textual; (ii) a unidade textual em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoantes as possíveis situações sociocomunicativas – deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de Português; e, (iii) os elementos de natureza formal relativos aos diferentes níveis de gramática – são essenciais para a construção do texto.

Portanto, estes são os pilares que, na visão das autoras, devem ser essenciais ao ensino de Língua portuguesa, ou seja, desenvolver competências pautadas à diversidade de gêneros e de tipos textuais existentes, de forma que os alunos usufruam deste conhecimento linguístico nas diversas esferas sociais de suas vidas.

Para tanto, os professores não devem tratar a língua como se fosse homogênea, já que ela não é. Nesse sentido, Brandão & Vieira (2007, p. 21) comentam que “a Língua Portuguesa não é homogênea, como nenhuma língua é homogênea, mas sim, heterogênea plural e polarizada, se considerar o todo do português brasileiro e não apenas a idealizada norma padrão”. Ou seja, tratar a língua como se fosse homogênea é, simplesmente, negar a sua diversidade e pluralidade lingüística.

Então, por que lhes desconsiderar? Se na rua o povo fala diferente, no bar, no campo de futebol, seria um equívoco pensá-la como algo uniforme, como os gramáticos recentes mencionam. Não há dúvida de que deve oferecer aos alunos outras variantes da língua, ou simplesmente, partir da linguagem que o aluno possui e oportunizá-lo o acesso à norma culta, padrão.

Assim sendo, tal aceção é imprescindível ao professor para que este possa melhorar o ensino na sala de aula, pois há “textos” no plural, a prova disso são os vários formatos e funções em que os gêneros assumem. Diante disto, é condicionante que se abra a “escola à pluralidade dos discursos” (TRAVAGLIA, 2001, p. 41). Ainda nesse sentido, o próprio autor reforça que:



A nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos, etc. Todavia se se acredita que em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há por que, realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, à norma culta.

Dessa forma, concordamos com o autor, quando este afirma que a escola tem esse poder de ajudar os alunos na obtenção da norma culta, pois se não fizer isto, quem a fará? Porém, tem, também, a obrigação de mostrar outras linguagens e/ou variações, ou seja, modos de uso da língua, de maneira que eles possam utilizá-la, notadamente, dependendo do contexto, da situação, dos usuários, da faixa etária, dentre outros enfoques. Para Travaglia (2001, p. 42), há basicamente dois grandes tipos: a “variação dialetal e a variação de registro”, cada um com seus subtipos específicos.

Nesse sentido, o foco de análise da língua não é mais a forma, a estrutura, mas a enunciação, a fala em posição à língua (SAUSSURE, 1996). E, com ela, novos olhares se voltam à interação, à comunicação face a face. Neste contexto, a escrita que foi legitimada pela tradição escolar ao longo dos anos, passa a ter a fala como contígua e não oposta, pois funcionam num *continuum* em que uma modalidade não vive sem a presença da outra.

Assim sendo, esta mudança de concepção linguística solidificou mediante a incorporação das noções do outro, do sujeito, do discurso e do texto. Logo, dos gêneros textuais. Estes são condicionantes ao repensar da prática educativa do ensino de Língua portuguesa, se levar em consideração o viés sociointerativo.

Neste âmbito, o texto ganhou em importância na medida em que “é sócio e historicamente construído nas várias esferas sociais de que o homem participa” (apud FREITAS, 2008). Dessa forma, este é fundamental para que provoque os efeitos de sentidos desejados no ensino de LP, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos, tendo como parâmetros essenciais: a leitura, a escrita e a produção textual. Acerca dos gêneros textuais, Marcuschi (2008, p. 147) reforça:

Atualmente, a noção de *gênero* já não mais se vincula apenas à literatura, como lembra Swales (1990:33), ao dizer que hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva do discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias. É assim que se usa a noção de gênero textual.

Vale salientar que a classificação dos gêneros textuais a partir da literatura antiga, não atende à diversidade de textos, que circulam na modernidade, bem como a realidade social dos

alunos, haja vista existir um leque grande de novos gêneros no cotidiano, que somente os clássicos da literatura: lírico, dramático, narrativo, épico não satisfaz. Assim sendo, a tradição retórica, de antes, ficou relegada em segundo plano, em face aos novos gêneros textuais oriundos das teorias enunciativas.

Deste modo, o texto alimenta toda uma prática social pautada às transformações do sistema educativo. No caso específico de língua portuguesa é cobrado dos alunos que eles saibam adequar às diversas linguagens as situações reais e específicas do cotidiano deles. Logo, que estes usufruem do código linguístico às suas necessidades prioritárias, adequando-as ao registro, às normas de convenções da escrita de maneira que satisfaça às suas necessidades.

Portanto, isto é possível no ensino a partir da utilização da leitura e da escrita consoante os gêneros textuais. Neste sentido, Dionísio (apud BATHIA, 1997, p. 629), menciona que eles são “um conceito que achou seu tempo”. Isto é, não tem como ensinar sem que não se recorra à presença de algum gênero, hajam vista serem condicionantes à melhoria do ensino, tendo em vista sua utilidade, flexibilidade, plasticidade.

De outra maneira, o professor cotidianamente na labuta escolar tem como melhorar aprendizagem dos alunos, principalmente na leitura, na escrita e na produção textual, tendo em vista que a regra pela regra, decerto fora de um contexto real de uso não faz sentido para os discentes, bem como vira monotonia, o que poderá desencadear desinteresse frequente.

Com base nisso, a perspectiva funcionalista de ensino de Língua portuguesa parte da noção de que a gramática deve estar no ensino, sem que se recorra à tradição gramatical para explicar os fatos da língua, ancorada nas modalidades: fala e escrita, tendo nos gêneros textuais a base necessária a sua efetivação, contudo sem imposição, mas partindo de situações reais de aprendizagens dos alunos.

Portanto, o uso da gramática ou não no ensino tem inúmeras implicações teórico-metodológicas, principalmente porque define tanto a concepção pedagógica dos professores, quanto à eficácia no ensino. Neste *lócus* deverão usar de maneira contextualizada, partindo de enunciados concretos, situações reais no processo ensino-aprendizagem.

Dito de outra maneira, o ensino que centre no Funcionalismo serve as mais variadas formas de comunicação e/ou interação entre os sujeitos. Todavia, o trabalho docente com essa concepção/polo linguístico consubstancia na mudança de concepção pedagógica por parte de professor de Língua portuguesa. Neste pensar, faz-se necessário romper com os aspectos micros da língua, em função de sua exterioridade, condição de produção dos enunciados.

Nesse sentido, a fala e a escrita são modalidades complementares e não opostas, sendo que centraremos na concepção de língua dentro dos aportes teórico-metodológicos do Funcionalismo

lingüístico, dada a contribuição recente aos estudos linguísticos, haja vista que a forma linguística em uso determina a sua função. Ainda assim, existe uma motivação inerente tanto interna quanto externa, fruto de pressões sociais do sistema linguístico.

Dessa forma, esse “paradigma linguístico” (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 17), concebe a língua como um produto de interação entre os sujeitos, haja vista ela ser social e “dialógica” (BAKHTIN, 1995, p. 223). Assim sendo, concordamos com as autoras Cunha & Souza (2007, p. 7), quando afirmam que “A língua como uma atividade social enraizada no uso cotidiano e condicionada por pressões advindas de situações de interação variadas, e a gramática como uma estrutura dinâmica e maleável, que emerge das situações cotidianas de interação”.

Consoante às autoras, gramática é uma necessidade, se for a partir das situações interacionais da língua, sendo, portanto, uma estrutura maleável e dinâmica, contrapondo as definições histórico-comparativas e estruturalistas de épocas anteriores. Se ela é dinâmica, então, por que insistir num modelo pedagógico de ensino de língua, distorcido das aspirações e necessidades dos alunos?

Ainda assim, as explicações podem ser várias, a própria tradição, a falta de conhecimento do professor de LP, a disposição dele para com o planejamento, bem como mais disciplina e organização das atividades didáticas, a habilidade e a dinamicidade nas situações corriqueiras de linguagem, seleção de gêneros textuais diversificados e/ou adequados, senão também a leitura e a produção de texto dentro de contextos híbridos.

Enfim, requer do professor procedimentos didáticos eficazes quanto ao uso da língua. Neste contexto, os professores optam pelo mais simples, que é reprodução linear dos significantes impressos, principalmente pelo fato de ser escrito, estando à disposição para a cópia.

Nesse sentido, a gramática é uma necessidade, porém a partir das situações interacionais da língua, sendo, portanto, uma estrutura maleável e dinâmica, contrapondo as definições histórico-comparativas e estruturalistas. Se ela é dinâmica, então, por que insistir num modelo pedagógico de ensino de língua, distorcido das aspirações e necessidades dos alunos?

Ainda assim, as explicações quanto ao ensino do professor de LP podem ser várias, a própria tradição, a falta de conhecimento do professor de LP, a disposição dele para com o planejamento, bem como mais disciplina e organização das atividades didáticas, habilidade e dinamicidade nas situações corriqueiras de linguagem, seleção de gêneros textuais diversificados e/ou adequados, leitura e produção de texto dentro do contexto.

Enfim, requer do professor procedimentos didáticos eficazes quanto ao uso da língua. Neste contexto, os professores optam pelo simples, que é reprodução linear dos significantes impressos, principalmente pelo fato de ser escrito, estando à disposição para a cópia.

No entanto, esta concepção tradicional de ensino tem recebido inúmeras críticas, por que despreza as noções linguísticas do outro, da enunciação, das vozes, dos interlocutores reais. Enfim, limita aos aspectos internos da constituição do sistema abstrato da língua, haja vista não ter nenhuma vinculação com os fatores externalistas da linguagem, ou macros textuais da língua: a situação, o contexto, a intencionalidade, os papéis sociais dos sujeitos.

De outra forma, esse modelo de ensino tem na gramática o foco central no processo ensino-aprendizagem, embora seja questionado justamente pelo fato de a comunicação humana não se dá de maneira fragmentada, mas por textos, de forma que as regras (usos) devem ser contextualizadas, a partir de motivações internas e externas, que o sistema linguístico exige, tendo no Funcionalismo linguístico à consolidação desse pensamento último. Acerca dele, Cunha & Souza (2007, p. 17) reforçam que:

É importante ressaltar que o rótulo “linguística funcional” abriga diferentes modelos teóricos que compartilham entre si a concepção de língua como instrumento de comunicação que, como tal, deve ser analisada com base em situações reais de uso.

Esse pensar funcionalista rompe com os paradigmas gramaticais independente da época, ao mesmo tempo em que não descarta a utilização da gramática no ensino, desde que considere o eixo “uso-reflexão-uso” (PCNs, 1997, p. 44), que, obviamente, desencadeará “ação-reflexão-ação” acerca da língua. Assim sendo, segundo este documento, aparecerá como “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e de “Análise e reflexão sobre a língua”. (IBIDEM, 1997, p. 44).

Portanto, o estudo da língua não limita mais só a uma das variedades existentes, a norma culta, mas a eixos, que se complementam harmoniosamente, sem existirem a bipolarização ou divisão em partes, a saber: estudo de gramática, de leitura e produção de texto (redação).

Por isso, pretendemos rever a postura do professor de LP, o que leva, ainda, a reproduzir um ensino distante da realidade social dos alunos, numa época em que os jovens estão bombardeados de informações, através do acesso às novas tecnologias, já que estes usam celulares, internet, adquirem revistas, suportes textuais e isso, não é interação? Não leva ao diálogo? Não seria língua? Afinal, como explicar que o professor está alheio às transformações da sociedade moderna na sua grande maioria?

Neste contexto, foi pensando sobre o ensino de LP, a partir de sua evolução, variação, que não lida com modelos universais de gramática internalizada e/ou “ideal dos falantes” (SILVA APUD CHOMSKY, 1993, p. 41), mas à luz de questões emergentes no ensino, independente de ser da linha da Linguística Sistêmica Funcional – LSF, ou a do Oeste americana, o fato é que a contribuição funcionalista no ensino tem sido relevante às mudanças pretendidas.

Portanto, a questão não está no ensino da gramática, mas como se ensina essa gramática de maneira significativa? A partir de situações sociointerativas, abdicando do Formalismo linguístico e levando em consideração às situações reais e comunicativas da língua.

Considerações Finais

A mudança no ensino de Língua Portuguesa passa pelo professor, bem como pela mudança no ensino, principalmente se este for contextualizado, plural, principalmente funcional e interativo, para que os alunos sejam sujeitos no processo ensino-aprendizagem.

Portanto, um ensino estático não tem mais relevância aos alunos, pois a realidade e a necessidade é outra, pelo fato de o homem não se comunicar por frases soltas, mas por textos, manifestando superficialmente por gêneros textuais/discursivos, sendo a ferramenta básica do trabalho docente.

Um estudo profundo, logo funcional mostra que não há limites demarcados entre o certo, errado, diferente, apenas usos diferenciados de atos formativos, performativos, ou distintivos dos fenômenos da linguagem humana em situações de interações sociais discursivas, interativas da linguagem.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Lahud, Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRANDÃO, Sílvia Figueiredo & VIEIRA, Sílvia Rodrigues (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**, 1997.
- CUNHA, M. A. F da. **Abordagem funcionalista: a contribuição à formação do professor de português**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- _____ & SOUZA, M. M de. **Transitividade e seus contextos de usos**. Rio de Janeiro Lucerna, 2007. (Coleção Tópicos em Linguagem).
- DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.



KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 7ª ed. São Paulo: Contexto: 1994. (Repensando a língua portuguesa).

_____. **O texto e a construção de sentido**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna Cristina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: SP: Mercado de Letras, 1997.

SAUSSURE, Fernando. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix. 1996.

SILVA, M. C. P. DE & KOCH, I. V. **Linguística aplicada ao português: sintaxe**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

TRAVAFILIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2001.