
INTEGRAÇÃO DOS COMPONENTES DA LINGUAGEM: UMA VISÃO FUNCIONAL DO ENSINO DE LP

ANDRÉ LUIZ RAUBER*

RESUMO

Este estudo pretende apresentar, à luz de alguns princípios da teoria funcionalista, reflexões acerca da proposta de ensino de Língua Portuguesa a partir da consideração da unidade entre texto, gramática, literatura e redação, o que configura uma prática interdisciplinar de ensino de língua materna. Neste trabalho, a língua é compreendida como atividade de interação social, que desempenha funções passíveis de serem consideradas na abordagem didática feita no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade, ensino, língua portuguesa, funcionalismo.

INTRODUÇÃO

A análise dos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa (LP) no currículo do Ensino Médio, cujas bases estão pautadas em uma visão que considera a inter-relação dos componentes da linguagem e seu estudo na escola a partir da reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade (PCNEM, 1999), conduz-nos a algumas reflexões que pretendemos desenvolver neste estudo: a consideração de uma proposta de integração dos componentes do ensino de LP e o reconhecimento de uma concepção de linguagem que considera o “uso” em diferentes contextos e modalidades.

Sobre o conhecimento de LP, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de LP (PCNEM, 1999, p. 137) afirmam que “a novi-

* Professor da Universidade Federal do Mato Grosso.
E-mail: rauberal@ibest.com.br

dade [do ensino de LP] está em antever a disciplina no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade”. Com isso, pretende-se romper com uma concepção de língua destituída de significados contextuais e pragmáticos, que, há décadas, estabelecia o ensino de LP de forma fragmentada em aulas de Redação, de Literatura e de Gramática, e adotar uma percepção que, segundo Oliveira e Coelho (2003, p. 95), valoriza “o caráter social da expressão lingüística, com a integração dos estudos de língua e de literatura”. O reconhecimento da atividade de “reflexão” sobre os fatos sociais que envolvem a língua e do texto como unidade básica de estudo abriu espaço para que uma vertente lingüística de cunho funcionalista começasse a ocupar espaços nas aulas de LP até então dominados por concepções formalistas de língua.

São essas considerações que direcionaram o estudo apresentado neste trabalho em que se busca, a partir de uma percepção da língua como mensagem e como evento de interação (HALLIDAY, 1973; HALLIDAY et al., 1974; DIK, 1989), apresentar uma possibilidade de prática de ensino de LP com caráter interdisciplinar. As reflexões apresentadas neste artigo foram divididas em duas seções, nas quais se procura evidenciar, a partir de postulados funcionalistas, uma visão teórica sobre o processo de “integração” dos componentes da linguagem e uma sugestão de aplicação com base no estudo do conto “O búfalo”, de Clarice Lispector.

A INTEGRAÇÃO DOS COMPONENTES DA LINGUAGEM NAS AULAS DE LP À LUZ DE PRINCÍPIOS FUNCIONALISTAS

A escola, conforme indica Henriques (2002), ao transformar o professor de Português em três – o professor de Gramática, o professor de Literatura e o professor de Redação – instituiu uma concepção de língua fragmentada, gerando a “disciplinarização” da LP. Tal concepção foi questionada pelos PCNEM (1999), que trouxeram para o contexto escolar uma noção de língua mais social e cooperativa.

A compreensão da língua não como um corpo dividido em várias partes, mas como atividade humana que se mostra na sua própria constituição, como atividade social (HALLIDAY, 1973; DIK, 1989) que aciona diferentes conhecimentos, exige um trabalho em sala de aula que rompa definitivamente com as fronteiras disciplinares, promovendo, assim, a interdisciplinaridade.

A consideração do caráter social da língua, evidenciado em Halliday (1973), Halliday et al. (1974) e Dik (1989), constitui um ponto de interseção entre alguns princípios do pensamento funcionalista da linguagem e uma concepção de ensino de LP baseada na inter-relação linguagem, língua, fala, escrita, texto, gramática, leitura e literatura.

Alguns autores funcionalistas têm apontado a necessidade de superação das fronteiras que dividem o estudo da língua e da literatura. Halliday et al. (1974, p. 281) afirmam que “a literatura é a língua por si mesma, o único uso da linguagem talvez em que a finalidade é usar a língua”. Os autores reconhecem que a relação entre literatura e língua é inerente: o texto literário é expressão de língua. Essas observações mostram um ponto de contato entre a teoria das funções da linguagem postulada por Halliday (1973) e a concepção de literatura de Candido (1985), sintetizado no quadro a seguir:

METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM/ HALLIDAY (1973)	FUNÇÕES DA LITERATURA/ CANDIDO (1985)
Textual	Construção de estrutura e significado
Interpessoal	Intenções do autor
Ideacional	Forma de conhecimento

Entendemos, portanto, que a literatura, como mais uma entre as diversas modalidades lingüísticas, explicita funções desempenhadas pela língua de modo geral. À metafunção ideacional, associamos a função de conhecimento da literatura; à metafunção interpessoal, as expressões e intenções que ela manifesta; e, finalmente, à metafunção textual, a função que lhe dá *status* de materialidade e sentido.

Além disso, a consideração do modelo de interação verbal proposto por Dik (1989) leva-nos a entender que o nível pragmático oferece as condições para que o usuário da língua estruture seu enunciado a fim de criar determinado efeito de sentido. É a consideração desse macrodomínio – o pragmático – que permite vislumbrar no texto literário ou não-literário a integração dos componentes da língua. Segundo Neves (2002, p. 69), “a questão é integrar todos os componentes desde a base da produção lingüística”. O usuário da língua possui uma determinada intenção, um determinado controle de toda a situação de interação (pragmática), e, com o desejo de obter o efeito de sentido que pretende (semântica), decide a estrutura de seu enunciado (sintaxe). Essa interação revela, como indica Neves (2002, p. 69), “um todo orgânico que prende as propriedades físicas e semânticas da produção lingüística à inscrição dos interlocutores numa atividade cooperativa”.

Para Neves (2002), o reconhecimento pela escola da natureza cooperativa na interação verbal poderia representar a superação da fragmentação do ensino de língua, cuja organização ainda ocorre de modo separado: num horário, redação; em outro, exercícios de gramática normativa ou descritiva; e, em outro, atividades de leitura. “Tudo como se houvesse um mundo da língua e seu sistema e outro mundo da linguagem, ou seja, do uso lingüístico” (NEVES, 2002, p. 270), contribuindo para manutenção de velhas crenças, como a de que há uma gramática fora do texto e do discurso, como se o texto não fosse organizado gramaticalmente e como se a leitura, ou a própria literatura, fizesse parte de um outro mundo que não o da língua.

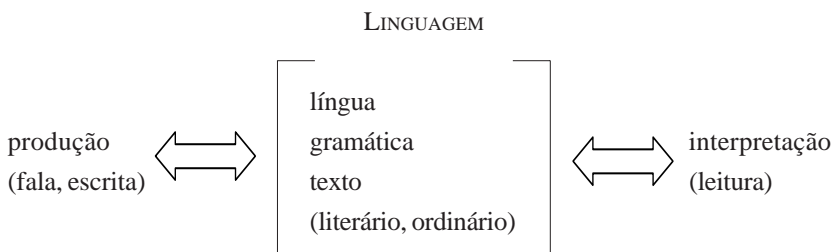
Assumimos uma visão funcionalista da linguagem como pressuposto básico para as análises e reflexões apresentadas neste trabalho, destacando especialmente os princípios relacionados à consideração:

- da língua como instrumento de interação social, conforme apresentado por Dik (1989);
- das metafunções que a língua executa na interação verbal, conforme proposto por Halliday (1973);

- da língua em uso, “uso” entendido como toda realização lingüística efetiva. Isso envolve as modalidades oral e escrita da língua, como indicado em Halliday (1973);

- do texto como unidade básica de estudo. De acordo com Halliday, o texto é a linguagem em operação. É na função textual que a linguagem contextualiza as unidades lingüísticas (apud NEVES, 1997).

Esses princípios sustentam uma visão de ensino de LP que considera a inter-relação dos domínios e componentes que constituem a própria natureza interdisciplinar da linguagem, na qual a língua se manifesta, a partir de uma gramática, que se materializa no texto (literário e não-literário), nas expressões lingüísticas determinadas pela interação verbal e que podem ser percebidas na produção e recepção de textos orais e escritos. Essa integração foi considerada no trabalho de Casseb-Galvão (2005), apresentado na ABRALIN, que discute o princípio da fluidez lingüística aplicado ao ensino de LP. O esquema abaixo é uma versão adaptada desse estudo e sintetiza, de certo modo, as reflexões sobre o caráter interdisciplinar da linguagem de que falamos nesta pesquisa:



Quando produzimos um texto, sabemos que, automática e simultaneamente, são postas em ação competências e habilidades dos domínios da gramática, da cognição, da leitura, da pragmática etc. Seguindo esse raciocínio, como pensar a produção textual isolada da reflexão sobre a língua? Ou dissociar língua de literatura, uma vez que a literatura se manifesta textualmente por meio da língua e como isolar a leitura se ela

perpassa todos esses domínios? Acreditamos, desse modo, que o uso da linguagem se constitui acionando-se, simultaneamente, na maioria das vezes, esses domínios.

Nesse sentido, podemos considerar a gramática, a cognição, a leitura, a pragmática etc. como intradomínios, pois há uma relação de interseção entre eles, em que um intradomínio pertence, ao mesmo tempo, ao outro, ou seja, a interseção desses intradomínios da língua constitui a dinâmica da interação verbal. Figurativamente, essa relação de interseção dos domínios da linguagem poderia ser comparada a um círculo em cujo interior, interligados, estivessem os intradomínios da língua (gramática, texto, leitura, literatura) e, em volta, compondo o próprio traçado da esfera, estivesse a linguagem, como produto humano e responsável pela interação sócio-comunicativa.

UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO

Um exemplo de que é possível aliar os componentes e domínios da linguagem nas aulas de LP será discutido, tendo como base um texto do conto “O búfalo”, de Clarice Lispector (1990, p. 157-158), que transcrevemos a seguir:

Mas era primavera. Até o leão lambeu a testa glabra da leoa. Os dois animais louros. A mulher desviou os olhos da jaula, onde só o cheiro quente lembrava a carnificina que ela viera buscar no Jardim Zoológico. Depois o leão passeou enjubado e tranqüilo, e a leoa lentamente reconstituiu sobre as patas estendidas a cabeça de uma esfinge. “Mas isso é amor, é amor de novo”, revoltou-se a mulher tentando encontrar-se com o próprio ódio mas era primavera e dois leões se tinham amado. Com os punhos nos bolsos do casaco, olhou em torno de si, rodeada pelas jaulas, enjaulada pelas jaulas fechadas. Continuou a andar. Os olhos estavam tão concentrados na procura que sua vista às vezes se escurecia num sono, e então ela se refazia como na frescura de uma cova.

Mas a girafa era uma virgem de tranças recém-cortadas. Com a tola inocência do que é grande e leve e sem culpa. A mulher do casaco marrom desviou os olhos, doente, doente. Sem conseguir – diante da aérea girafa pousada, diante daquele silencioso pássaro sem asas –, sem conseguir encontrar dentro de si o ponto pior de sua doença, o ponto mais doente, o ponto de ódio, ela que fora ao Jardim Zoológico para adoecer. Mas não diante da girafa que mais era paisagem que um ente. Não diante daquela carne que se distraía em altura e distância, a girafa quase verde. Procurou outros animais, tentava aprender com eles a odiar. O hipopótamo, o hipopótamo úmido. O rolo de carne, carne redonda e muda esperando outra carne roliça e muda. Não. Pois havia tal amor humilde em se manter apenas carne, tal doce martírio em não saber pensar.

O texto começa com a frase “Mas era primavera”, sem que nenhuma outra oração a ela se agrupe, rompendo o convencionalismo da gramática normativa que afirma que esse tipo de oração, introduzida pela conjunção *mas*, “vem ligada a outra de igual função” (cf. ALMEIDA, 1997, p. 523), para com ela formar uma estrutura coordenada. No conto, porém, a oração “Mas era primavera” não vem ligada a uma outra, mas ligada à semântica de todo texto. O leitor só perceberá o sentido da relação de adversidade apresentada nessa oração quando estabelecer uma relação entre ela e as ações e atitudes da personagem desenvolvidas na dimensão do texto, e não apenas nos domínios da frase ou do período. Esse é um bom exemplo para ilustrar a relação que vimos apresentando entre conhecimentos lingüísticos e literários, entre sintaxe e semântica, entre língua e uso.

Halliday (1973) afirma que o texto tem de ser visto como organização da informação, como organização da interação e como organização semântica – reveladas lingüisticamente pelas noções de tema e foco, de modalidade, de transitividade e de coesão –, que evidenciam as funções: ideacional, interpessoal e textual da linguagem. Assim, para a compreensão dos conteúdos e das expressões manifestados em diferentes textos, não só os níveis sintático ou morfológico deverão

ser acionados, mas, também, o semântico, o discursivo e o pragmático. Nessa perspectiva, o texto tem de ser visto, segundo Neves (2001, p. 58), como “unidade com nível de expressão e nível de conteúdo”.

Em “O búfalo”, o uso, no nível expressivo, do enunciado “Mas era primavera”, reflete, no nível do conteúdo, a adversidade de um ser que só sabia amar, mas que precisava aprender a odiar e por isso buscava encontrar, entre os animais do zoológico, um que lhe ensinasse a ler o seu próprio ódio. Para expressar essa tensão que se projeta em todo o conto, são empregadas construções sintático-semânticas que retomam a todo tempo o sentido adversativo, em enunciados como: “*mas* a girafa era uma virgem de tranças recém cortadas” (p. 157), “*mas* não era no peito que ela mataria” (p. 158), “*mas* o elefante suportava o próprio peso” (p. 159), “Eu te odeio’, disse depressa. *Mas* não sabia sequer como se fazia” (p. 159).

Na organização do conteúdo cognitivo, de acordo com Neves (2001), são feitas opções que no nível do texto marcam-se pela coesão. O *mas*, “que já no latim vulgar adquiriu sentido adversativo, se volta especialmente para marcar, argumentativamente, relações de desigualdade entre predicados” (NEVES, 2002, p. 184). Em “O búfalo”, essa relação de desigualdade fica bem evidente com a colocação do *mas* no início de algumas sentenças, em posição de tópico.

Ao mostrar a relação entre determinado elemento lingüístico e seu papel de representar ou gerar um determinado efeito de sentido em um texto, seja ele literário ou ordinário, o professor levará seu aluno a compreender que a gramática não existe fora do texto e que o texto só existe porque se organiza como unidade lingüística e comunicativa, ou seja, porque tem uma gramática.

Antunes (2003) considera que o estudo do texto, da sua seqüência e da sua organização sintático-semântica levará o professor a explorar categorias gramaticais, conforme o texto em análise, sem perder de vista que não é a categoria em si que vale, mas a função que ela desempenha para o sentido do texto. Em suma, é preciso que o aluno saiba que

efeitos se conseguem com o uso de um *mas* em um texto, como em “O búfalo”. Não simplesmente que decore a lista de conjunções coordenativas adversativas e as classifique em frases isoladas, por exemplo.

Além disso, o professor mostrará para seu aluno que certos usos da língua são específicos do gênero literário, mas que, mesmo assim, o texto literário desempenha funções no plano da expressão, da intenção e da informação, funções que estão manifestadas em sua estrutura textual.

Esse momento de “reflexão” sobre a língua e seu funcionamento propicia também que o aluno conheça um pouco dos aspectos da obra da autora Clarice Lispector. Com sua subversão do estilo tradicional da narrativa, quebra a seqüência “começo, meio e fim”, assim como a ordem cronológica, e funde a prosa à poesia, ao fazer uso constante de imagens, metáforas, antíteses, símbolos, sonoridade, criando uma narrativa densa, marcada pela introspecção psicológica e pelo fluxo de consciência. Esses aspectos podem ser apreendidos do seu conto “O búfalo”, em que o fluxo de consciência percorre toda a tessitura da narrativa. Nesse tipo de análise, o professor pode mostrar as escolhas lingüísticas que contribuem para a construção da adversidade na dimensão semântica e sintática do texto, levando o aluno a uma experiência sensível com a escrita literária.

Depois de compreendido, interpretado e analisado lingüisticamente o texto, e após a pesquisa sobre sua autora, poderá ser realizada uma atividade de produção de texto. Nela, os alunos poderão elaborar uma carta endereçada à mulher que busca o ódio no jardim zoológico; um texto argumentativo sobre os sentimentos de amor e ódio, ou ainda sobre a traição. O professor poderá também pedir para os alunos continuarem a história, sugerindo um outro final, por exemplo.

No caso da experiência com o conto de Clarice Lispector, aluno e professor terão, ao mesmo tempo, uma aula que envolve língua, literatura, leitura e produção de texto, com a integração dos componentes da linguagem. Com isso, dá-se ao estudo da língua um caráter mais reflexivo

e contextual e, por que não dizer, mais natural, uma vez que se afasta do artificialismo do estudo que, na maioria das vezes, dissocia o produto do sujeito, ou seja, a língua e tudo o que dela deriva, daquele que a utiliza, o homem. Ainda que este seja um pequeno exemplo, esperamos que contribua para que mais reflexões, em relação à integração dos componentes da linguagem, sejam feitas e, aos poucos, ganhem o espaço que lhes é de direito nas aulas de LP.

INTEGRATION OF LANGUAGE COMPONENTS: A FUNCTIONAL VISION ON PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

This study, based on the principals of functionalist thought about language, presents discussions regarding Portuguese language teaching taking into account the unity between text, grammar, literature and composition, which can be considered an interdisciplinary practice of L1 language teaching. In this work, language is viewed as social interaction, in functions that can be considered in an approach closer to the school context.

KEY WORDS: Interdisciplinary practice, teaching, portuguese, functionalism.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 41. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula, 1).

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CANDIDO, A. *Vários escritores*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1985.

CASSEB-GALVÃO, V. C. O princípio da fluidez lingüística: considerações para o ensino de línguas. In: *IV Congresso Internacional da Abralín*. Brasília, 2005. (Mimeografado).

DIK, S. C. *The theory of functional grammar*. Dordrecht – Holland/Providence-EUA: Foris Publications, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, M. (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguagem*. São Paulo: Global, 1973. p. 125-161.

_____. et al. *As ciências lingüísticas e o ensino de língua*. Petrópolis: Vozes, 1974.

HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

LISPECTOR, C. *Laços de família*. 19. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Gramática na escola*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

OLIVEIRA, M. R. de; COELHO, V. W. Lingüística funcional aplicada ao ensino de português. In: CUNHA, M. A. F. et al. (Orgs.). *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.