

A TEORIA SISTÊMICO FUNCIONAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA TRABALHAR COMO TEXTO

Rosângela do Socorro Nogueira de SOUSA
Universidade Federal do Pará
rsns@ufpa.br

Resumo: *O presente artigo pretende uma reflexão sobre a contribuição da gramática sistêmico-funcional de base hallidayana para o trabalho com o gênero em sala de aula de língua materna sob o rótulo das metafunções. Não se pretende aqui nenhuma análise de corpus, mas uma discussão sobre como a sistêmico-funcional pode contribuir para as práticas metodológicas nas aulas de produção de texto.*

Palavras-Chave Funcionalismo.
Halliday. Metafunção. Texto.

Abstract: This paper aims to reflect on the contribution of systemic-functional grammar hallidayana base to work with the gender in academic classroom language under the label of metafunctions. Do not intend here no analysis of the corpus, but a discussion of how the systemic-functional can contribute to the methodological practices in the classes of text production.

Keywords: Functionalism. Halliday. Metafunction. Text.
..

Introdução

As reflexões apresentadas aqui são considerações iniciais sobre a relação entre funcionalismo e produção de texto em ambientes escolares. Considera-se que os textos produzidos nesse tipo de ambiente trazem, ou podem trazer, em si marcas do processo de ensino-aprendizagem e da relação hierárquica que se estabelece em sala de aula. Embora, haja opiniões de que o texto que se produz na escola não reflete, necessariamente, uma instância comunicada, há de se convir que eles têm em si, também, assim como os outros gêneros que circulam na sociedade, características específicas que os definem como uso efetivo da linguagem, portanto, gêneros e que incidem sobre eles a experiência cognitiva de quem produz o texto, a relação entre professor e aluno e as escolhas linguísticas, fazendo-os com que assumam determinada configuração.

Assim sendo, pode-se considerar que, o ensino de redação precise ter em suas bases metodologias uma teoria que o oriente quanto aos aspectos de uso da língua, fazendo-se importante o auxílio da teoria funcionalista, representada aqui pela teoria sistêmico-funcional de Halliday.

A teoria sistêmico-funcional

Nas bases da teoria funcionalista de Halliday, a língua é concebida como um sistema semiótico em que as escolhas são condicionadas por três fatores: a relação do sujeito com o mundo, a relação do sujeito com o outro e a relação do sujeito com a língua, ou seja, com as estruturas linguísticas. Esta última relação condicionada pelas pressões provenientes das outras duas relações, ou seja, da situação comunicativa.

Estas três relações definem, dentro da sistêmico-funcional, três tipos de significados, que formam a base dos estudos hallidayano. Estes três significados têm raízes funcionais e são chamados de significado experiencial, significado interpessoal e significado textual e se interinfluenciam.

Para cada significado corresponde, então, uma metafunção. Assim temos, para o significado experiencial a metafunção ideacional; para o significado interpessoal, a

metafunção interpessoal e para o significado textual a metafunção textual. A partir dessas três metafunções é possível olhar para o uso da língua em seus aspectos funcionais.

O tratamento da língua dado pelo funcionalismo nega a posição de Saussure no que diz respeito à sua natureza. Para os funcionalistas, a língua não deve ser vista como um “objeto” autônomo, mas sim submetida às pressões contextuais, tendo suas estruturas linguísticas definidas por estas pressões.

Assim, no trato com a língua, a teoria sistêmico-funcional analisa as estruturas linguísticas como resultado da atuação de toda a situação comunicativa sobre as estruturas gramáticas, ou seja, as estruturas gramaticais se definem a partir da comunhão de três elementos: o propósito do ato de fala, os participantes e o contexto discursivo.

As metafunções

Em seu livro, *Language as social semiotic – The social interpretation of language and meaning*, Halliday aponta para as relações existentes entre texto e contexto. Segundo o autor (1978, p. 136), “um texto é um produto do ambiente e mantém com este uma relação de interdependência”. Assim, pode-se dizer que os sentidos de um texto estão sob a influência de dois contextos básicos: o contexto de situação e o contexto de cultura.

O contexto de situação determina as condições imediatas de produção de um texto, pois é a partir dele que falante/escritor define seu papel e o do outro no momento da produção de seu enunciado. Além disso, o falante/escritor aponta sua intenção comunicativa, considerando os aspectos do momento da enunciação.

O contexto de cultura, grosso modo, engloba o contexto de situação em um contexto mais amplo, que prevê os condicionamentos ideológicos e os valores balizadores das produções textuais dos indivíduos e aponta para os aspectos previsíveis do texto. Os significados são, então, produzidos numa atividade complexa que prevê que a linguagem confere sentido às coisas. É ela que permite negociações, construções e modificações na natureza da experiência social.

Considerando a linguagem como um dispositivo de significações e sua relação com os contextos extralinguísticos, admite-se o aspecto sistêmico da linguagem, que envolve

tanto o sistema lingüístico quanto o sistema de dados social dela. Os contextos de situação e de cultura assim sendo, agem sobre o sistema lingüístico, gerando significados, em uma via de mão dupla, já que o texto cria e o contexto do mesmo modo que o contexto cria o texto.

Admitindo a influência desses contextos sobre a produção de um texto, a relação do falante/escritor com a linguagem se estabelece numa prática de escolhas consideradas adequadas para cada evento comunicativo. Essas escolhas podem ser feitas, porque cada indivíduo, no momento da enunciação, tem conhecimento dos aspectos contextuais envolvidos naquela situação comunicativa.

Dentre as diversas possibilidades ofertadas pela linguagem, o falante/produtor escolhe aquelas que considera pertinentes para que atinja o propósito comunicativo. Neste sentido, fica claro que a linguagem é uma rede sistêmica que dá ao falante/produtor diversas possibilidades de uso do sistema lingüístico e que, a cada escolha feita, surge uma nova possibilidade de escolha em um outro estrato da língua. Pode-se fazer escolhas, dentro de um determinado contexto, do objetivo comunicativo do falante, do envolvimento ou não do falante de maneira direta com seu texto, das estruturas frasais, do léxico, etc.

Ao se fazer essas escolhas, ativam-se as metafunções da linguagem, denominadas por Halliday (1994) de metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual, tratadas a seguir.

Metafunção ideacional

A metafunção ideacional aponta para a língua como um lugar de reflexão, ou seja, quando usamos a língua para nos comunicar, deixamos transparecer através do uso efetivo que fazemos dele as nossas concepções, mais precisamente o modo como olhamos para as coisas do mundo.

Tomar a língua sob essa perspectiva traz à tona o fato de que a língua é mais do que um meio de interagir com outro. Na verdade, ela é o cerne da nossa abstração sobre a realidade. Nesse sentido, ela está sujeita às questões ideológicas que subjazem a nossa

formação como individual. Então, sempre usamos a linguagem para falar sobre alguma coisa.

Mas como isso se realiza linguisticamente? A metafunção ideacional está relacionada às escolhas feitas no sistema de transitividade, ou seja, envolve escolha de participantes, processos e circunstâncias que envolvem um “acontecimento”. Assim sendo, dependendo do que falamos, podemos ter participantes como agentes, metas etc; processos que exijam participantes com traços +humanos, - humanos etc.; e o envolvimento de circunstâncias locais, temporais etc.

Junte-se a isso o fato de que, quando nos pronunciamos sobre algo, não o fazemos aleatoriamente, direcionamos nossas mensagens a um receptor que, de algum modo influencia também as escolhas que fazemos no sistema linguísticos. Temos então a metafunção interpessoal representada pela/na linguagem.

Metafunção interpessoal

A metafunção interpessoal aponta para o fato de que a linguagem não é algo passivo. Quando fazemos uso dela, pretendemos uma ação sobre nosso interlocutor, seja para que ele assuma determinado comportamento, seja para que ele compartilhe de nossas opiniões.

Nesse sentido, fazemos uso da linguagem para transformar, ou seja, para agir sobre a formação do outro, colocando-lhes também nossas crenças e ideologias. A partir da observação dessa relação entre os indivíduos, pode-se dizer que usamos a linguagem para as nossas relações de troca, negociação, por meio de pedidos de bens e serviços, observadas pelas estruturas de perguntas-respostas, estruturas imperativas ou por meio de estratégias de polidez, figurando os sistemas de modo e modalidade.

Vale observar que, embora estejam sendo tratados, aqui, separados, os significados não são compartimentados, eles ocorrem simultaneamente no texto, a partir das nossas escolhas linguísticas e estruturais que se apresentam por meio da metafunção textual.

Metafunção textual

Os significados estão imbricados na construção do texto, o que faz da metafunção textual uma função facilitadora da realização dos significados ideacional e interpessoal, pois permite a realização textual delas.

Essa terceira metafunção nos mostra a materialização dos significados no texto, tendo, por excelência, um caráter de organização de sentidos, envolvendo, portanto, questões de coesão e coerência intra e extralinguística.

Aqui não se tem mais apenas a estrutura canônica frasal apresentada pela gramática normativa. A preocupação no funcionalismo se dá por meio da estrutura de informação, que aponta para o que é Dado e o que é Novo, colocando-os em posições específicas na cláusula; e a estrutura de mensagem, definindo-se o que é Tema e o que é Rema, também orientados pelas posições que ocupam na sentença, início para o Tema e fim para o Rema.

Nas palavras de Halliday:

Dado + Novo e Tema + Rema não são a mesma coisa. O Tema é o que eu, o falante, escolho levar como meu ponto de partida. O Dado é o que você, o ouvinte, já sabe aproximadamente ou lhe é acessível. Tema + Rema é orientado ao falante, enquanto Dado + Novo é orientado ao ouvinte. (Halliday, 1994:278)

Considerando os aspectos da metafunção textual no que diz respeito à estrutura de mensagem e à estrutura de informação, podemos ver como de fato funciona a gramática de um a língua e atestar que a gramática não é um sistema prescritivo, mas sim um sistema de realizações reais e funcionais, influenciado pelos contextos de cultura e de situação.

Os PCN e o ensino de língua portuguesa: bases funcionalistas, práticas tradicionais

Como vemos hoje o ensino de redação? Como os professores têm orientado os alunos quanto à produção de texto? Como os alunos entendem o processo de construção de um texto? Essas questões ainda são muito latentes quando nos deparamos com as dificuldades das aulas de redação.

Os professores estão sempre em busca de fórmulas mágicas para ensinar a processo de criação de um texto e acabam caindo, quase que completamente, nas fórmulas didáticas “facilitadoras” de preencher lacunas com espaços paragrafais específicos de introdução, desenvolvimento e conclusão: eis um texto de quatro parágrafos! E os alunos acreditam, então, que já sabem o suficiente sobre tal processo.

O interessante desse processo é que o que se usa no ensino de língua corresponde a uma forma cristalizada de ensino que contraria, aliás, até os documentos oficiais da educação, pois segundo tais documentos:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCN, 1998, p.32)

O que se observa no que diz respeito às orientações dos PCN é que o uso da escrita deve ser direcionado para a funcionalidade dos textos, pois prevê um aprendizado que direcione o aluno para as tarefas cotidianas da linguagem nos contextos sociais em que ele esteja inserido. Nesse sentido, observam-se ecos da teoria funcionalista, considerando-se que o ensino de língua deve ser pautado no uso que fazemos da linguagem e não em nomenclaturas e modelos pré-estabelecidos.

Além disso, os objetivos previstos nos PCN contrariam também práticas muito comuns em sala de aula como, por exemplo, o ensino puramente gramatical e descontextualizado.

Um dos objetivos inscritos nos PCN versa sobre as práticas textuais, sejam elas orais e escritas, apontando para as questões funcionais dos textos que se produz na escola. Assim, segundo os PCN, o ensino de língua portuguesa, já no ensino fundamental, deve instrumentalizar o aluno para:

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (PCN, 1998, p.32)

Como se pode observar, o ensino não deve ser direcionado para práticas alheias às atividades sociais dos alunos e, vale ressaltar, deve prever a atuação social desses educandos, considerando que essa atuação é pautada em uma diversidade de gêneros que concretiza todos os aspectos funcionais da língua.

Em consonância com esse objetivo, os documentos oficiais dividem seus conteúdos em dois eixos: o do USO e o da REFLEXÃO. Embora não se possa separar, de fato, o uso da reflexão, é posto, no eixo do uso, a prática de leitura e de escuta de texto e a prática de produção de textos orais e escritos; enquanto no eixo da reflexão tem-se a prática de análise linguística.

Considerando o princípio sistêmico de que a língua é um sistema semiótico o qual o falante/escritor opera escolha em diversos níveis até a exaustão, pode-se dizer que, dividir os conteúdos, separando a prática de produção textual da análise linguística pode gerar equívocos sobre a forma de didatizar o ensino de língua, pois os aspectos linguísticos não estão isolados no uso da língua, ao contrário, eles se manifestam a partir da concretização dos textos em gêneros. Desse modo, não há como desvinculá-los. Observe-se, na tabela a seguir, a divisão dos conteúdos de acordo com os PCN.

Eixo do uso
1. historicidade da linguagem e da língua; 2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais: . sujeito enunciador; . interlocutor; . finalidade da interação; . lugar e momento de produção. 3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes. 4. implicações do contexto de produção no processo de significação: . representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos; . articulação entre texto e contexto no processo de compreensão; . relações intertextuais.

Eixo da reflexão

1. variação linguística: modalidades, variedades, registros;
2. organização estrutural dos enunciados;
3. léxico e redes semânticas;
4. processos de construção de significação;
5. modos de organização dos discursos.

Relacionando os dois eixos, percebe-se a irrelevância de colocá-los separados como se se tratasse de atividades independentes. Embora os parâmetros curriculares tentem tornar mais específico o estudo da língua, considerando que a reflexão se dá em um processo de compreensão de alguns fenômenos, o que nos é colocado como conteúdo de reflexão aparenta mais uma gama de conceitos a serem reconhecidos nos processos de produção textual, auxiliares na configuração dos gêneros.

Assim sendo, cabe ao docente embasar sua prática didática na adoção do movimento contrário do que se tem hoje, ao invés de direcionar sua prática, partindo do eixo da reflexão para o eixo do uso, deveria criar uma via de mão dupla em que se vai do uso para a reflexão e vice-versa num processo contínuo, em que o meio para se chegar à concretude do uso da língua seja a produção de texto.

Mesmo os PCN apontando para um horizonte em que figuram os gêneros textuais como veiculadores do uso funcional da língua, as notas e os comentários dos professores apontam para o contrário: textos com pouca funcionalidade e quase cópias uns dos outros por causa das padronizações didáticas. Muitos acreditam que ter uma boa ortografia e poucos desvios gramaticais é o suficiente para ser considerado um falante/escritor suficiente da língua, no entanto o que se tem visto é uma necessidade crescente de que os textos se tornem mais originais, trazendo em si as marcas dos seus autores e dos contextos em que são produzidos.

Essa necessidade abre um espaço que hoje pode ser ocupado pela teoria funcionalista, visto que o uso que se faz da língua em suas dimensões contextuais é o que faz de um texto um ato comunicativo eficiente e que atenda as necessidades de cada situação comunicativa.

Ora, se os professores passarem a tomar a língua do ponto de vista do uso e entenderem que cada texto produzido traz marcas da experiência de vida, da relação entre os interlocutores e do modo de apropriação dos recursos linguísticos, é possível que o ensino de língua, principalmente no que concerne à produção de gêneros se torne mais eficiente.

Mas o que é preciso que o professor saiba? É necessário que ele admita a originalidade nos textos, não aceitando a padronização dos textos como lacunas a serem preenchidas. É necessário que ele aceite que um aluno escreve para um avaliador, portanto escreve aquilo que acha que o professor quer ler, o que significa que nem sempre escreve o que realmente pensa. É necessário que ele saiba esclarecer ao aluno que o processo de escritura de texto na escola é uma espécie de simulacro da realidade fora daquele ambiente e que, portanto, o texto deva ser o mais real possível.

E o que é preciso então que o aluno aprenda? É necessário que ele aprenda que é falante de uma língua que está a seu serviço, para suprir as suas necessidades comunicativas. É necessário que ele aprenda que a correção de seu texto não é um processo de punição, mas um processo de re-escritura para as adequações contextuais. É necessário que ele aprenda que tanto o contexto quanto o seu interlocutor influenciam significativamente para as escolhas linguístico-estruturais que ele faz, para que ele possa, realmente, escrever um texto que seja seu e que se proponha servir aos seus objetivos comunicativos.

Se tomada por essa perspectiva, pode-se dizer que o funcionalismo tem muito a contribuir para o ensino de língua, pois a tomada de consciência de que a língua não é um objeto estranho tampouco algo com fim em si próprio pode fazer com que as metodologias se transformem em meios eficientes de ensinar a ação do homem pela/na língua.

Essa atitude de posse da língua e de uso eficiente dela pode trazer grandes benefícios para os falantes, pois suas atitudes linguísticas são representativas de sua condição de sujeito no mundo, influenciando e sendo influenciado por ele.

A partir daí, então, poder-se-á presenciar uma mudança significativa no ensino de língua e uma mudança maior ainda na forma como os falantes lidam com a língua em seus diversos contextos de situação tornando-se produtores de textos hábeis e críticos.

Ora tomar consciência de que pelo escrevem deixam entrever marcas de si, do outro e do contexto é uma forma de tomar consciência do poder da língua. Tomar consciência desse poder e usá-lo em favor de si é tornar-se artesão da língua em sua essência, transformando sua realidade e sua condição de homem no mundo. Assim sendo, o funcionalismo com sua teoria metafuncional pode reverter o uso precário que fazemos da língua e mais ainda modificar as práticas de sala de aula que vem contribuindo para um ensino de língua ineficiente.

Considerações finais

Ao relacionar os documentos oficiais atuais e a teoria funcionalista, é possível observar prenúncios de um entendimento de que a escola deve dar preferência à linguagem em uso em detrimento da normatização do ensino.

Os conteúdos do eixo do uso apontam para os aspectos das metafunções hallidayanas. Eles apontam para aspectos contextuais, o que está na base da teoria sistêmica de Halliday, quando coloca como um tópico contexto de produção. Apontam para a metafunção experiencial, quando considerada importante ensinar as representações de mundo. Apontam para a metafunção intertextual, quando consideram importante ensinar aspectos da relação entre os interlocutores e, por fim, apontam para a metafunção textual, quando consideram importante ensinar que os aspectos anteriores implicam na organização dos discursos, influenciando nossas escolhas para a construção dos gêneros.

Nesse sentido, os PCN prevêem um ensino que valoriza o uso, ou seja, o aspecto funcional da língua. No entanto, as práticas pedagógicas ainda não atingiram métodos eficientes para que esse ensino funcional se efetive no espaço escolar. Fazendo-se necessária uma mudança de prática docente, visando tornar o ensino de língua portuguesa menos normativista.

Os PCN, embora ainda não tenha atingido um expoente satisfatório quanto as suas bases teóricas para o direcionamento do ensino de língua portuguesa, já apontam para uma mudança significativa, mas somente apresentar uma proposta curricular em termos de ensino não é o suficiente. Essa proposta precisa de muitas reformulações no que diz

respeito à forma de organização do ensino, assim como no que diz respeito a que tratamento didático dar aos conteúdos de língua portuguesa em sala de aula.

Por fim, vale salientar que a teoria funcionalista ainda não tem um espaço significativo nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, estando em fase de expansão. Assim, ao reconhecer o efetivo espaço do funcionalismo no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, abrimos espaço para uma perspectiva de ensino que possa atender de fato às necessidades e anseios do ensino de língua materna.

Referências

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective** (capítulos 1 e 2). Deakin University.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London, 1994.

KATO, Mary A. **Formas de funcionalismo na sintaxe**. D.E.L.T.A. São Paulo: EDUC, v. 14.

NETO, Antonio Gil. **A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita: O processual e o lúdico**. 4 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.