

## FUNCIONALISMO E ENSINO: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Milcinele da Conceição DUARTE\*

Vânia Cristina CASSEB-GALVÃO\*\*

### RESUMO

Discutimos neste trabalho a relação profícua entre a teoria funcionalista de linguagem e a teoria dos gêneros discursivo-textuais, visando demonstrar a sua aplicabilidade e a sua contribuição para um ensino de Língua Portuguesa (LP) eficaz, atendendo aos reais objetivos propostos nos PCNs (1998 e 2000). Os princípios funcionais apresentados em Halliday (1973), Dik (1989), discutidos em Neves (2010 e 2013) e Casseb- Galvão (2006 e 2011), entre outros, embasam teoricamente este trabalho e se coadunam com as propostas de Franchi (2006), Pauliukonis (2011), Casseb-Galvão (2011) e Kuhn e Flores (2008), e constituem as bases teórico-metodológicas de uma sequência didática (SD), proposta em (Duarte, em preparação)<sup>3</sup>. Essa discussão culmina com a proposta de uma sequência didática que auxilie o professor na compreensão da relação produtiva teoria e a prática, além de fornecer subsídios para um ensino de língua que considere a interação social e o domínio das práticas de leituras e escritas em diferentes modalidades e diferentes contextos situacionais de comunicação.

Palavras-Chave: Funcionalismo. Gêneros discursivo-textuais. Propostas metodológicas. Ensino.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho de caráter teórico-metodológico tem como objetivo discutir a triangulação – Funcionalismo, Gêneros e Ensino, procurando demonstrar as suas estreitas relações e contribuições para um ensino de LP. Logo, pensar em Funcionalismo e Ensino significa reconhecer a possibilidade de uma relação profícua entre a teoria, que se imbuí de analisar a língua em uso, em seu contexto real, dinâmico e funcional, e a prática do ensino de LP, que visa atender as aspirações parametrizadas nos PCNs (1998 e 2000), concebendo a língua dinâmica, fluida que se constrói no seu uso efetivo, nos movimentos de interação, dependendo do seu contexto de produção, dos seus agentes e de suas intenções comunicativas para constituir-se.

Os estudos da corrente teórica funcionalista têm uma aplicabilidade à análise de diferentes fenômenos linguísticos, contemplando desde a constituição do léxico e da gramática, às questões relativas ao uso e ao ensino da língua, considerando os aspectos sócios históricos envolvidos nas

---

\* Universidade Federal de Goiás.

E-mail: milcinele@yahoo.com.br

\*\* Universidade Federal de Goiás.

E-mail: vcasseb2@terra.com.br

<sup>3</sup> DUARTE, M. C. Uma proposta de Sequência Didática Funcionalista. (Tese de doutorado em andamento)

escolhas discursivas. Cunha (2008) ressalta que se trata de uma abordagem, que procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso.

Nessa perspectiva, Casseb-Galvão (2006) destaca como foco dos interesses funcionalistas a eficiência na interação, de modo que os estudos centram-se na maneira de construir e interpretar as expressões linguísticas no seu uso interativo satisfatório. Tais interesses coadunam diretamente com que propõem os PCNs (1998) para o ensino de LP, cujo foco fixa-se na eficiência comunicativa e na forma de conceber a língua como manifestação da interação humana, possibilitando a participação social do falante.

Desse modo, a estreita relação demonstrada por Oliveira e Cezario (2007) entre os objetivos do ensino de LP, definidos nos PCNs (1998), e a perspectiva funcionalista de análise linguística ganha relevância e, sobretudo, se reafirma com a definição de língua delineada nesses parâmetros, enquanto organismo não autônomo, produto e instrumento de comunicação, de persuasão, de expressão e de simulação.

A produtividade da relação Funcionalismo e Ensino licencia a aplicabilidade de alguns princípios funcionalistas às atividades de análises e reflexões sobre a língua, que podem ser consideradas importantes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de LP. Em vista disso, é nosso objetivo estabelecer um diálogo entre a Linguística Funcional, a Linguística Textual e o Ensino de LP, viabilizando meios teórico-metodológicos de articular uma sugestão de SD (proposta em Duarte em preparação) que possa ajudar o professor a aproximar as discussões funcionalistas acerca da língua e linguagem às atividades efetivamente práticas do cotidiano escolar.

Nesse viés, acreditamos, em consonância com Casseb-Galvão (2011, p. 871), ser possível despertar “uma sensibilização do aluno para o fenômeno linguístico a partir de uma experiência singular com o texto”, explorando a sua discursividade e os recursos linguístico-discursivos, através de um processo interativo, suscitando no aluno a capacidade de agir refletidamente, discutir questões, argumentar, contra-argumentar, e perceber a funcionalidade das escolhas linguísticas promovidas nos textos. Desse modo, justifica-se o nosso transitar da Linguística Funcional à Linguística Textual, a fim de articular meios de colaborar com o ensino de LP de modo geral.

## 1. CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL AO ENSINO

Da Linguística Funcional, recorreremos aos princípios funcionais que regem a proposta de SD em (Duarte, em preparação). As suas escolhas se justificam por contribuir metodologicamente para uma concepção sociointerativa e dinâmica do ensino de língua, os quais se efetivam nas trocas

e nas interações linguísticas, promovendo o desenvolvimento das competências e habilidades comunicativas dos alunos no processo de ensino aprendizagem de LP.

### **1.1 Princípio da Interação Verbal**

Defendido por Dik (1989), a base elementar desse princípio é que a linguagem se constitui na interação, considerando os aspectos sintático-semânticos, pragmáticos e o dinamismo das relações sociais. As intenções pragmáticas compartilhadas entre os interlocutores configuram-se em regras instrumentais que regem as expressões linguísticas estruturadas e reguladas por princípios semânticos, sintáticos, morfológicos e fonológicos, dentro de um padrão de interação. Trata-se, portanto, de uma atividade cooperativa estruturada que depende de uma base conceptual comum entre os interlocutores para integrar as funções cognitivas superiores do ser humano. Desse modo, a língua é um instrumento de interação social que não existe por si mesma, mas em virtude do seu uso.

Rauber (2005, p. 53), numa leitura de Dik (1989), ressalta que a expressão linguística cumpre, antes de tudo, a função de intermediar o processo de interação dos interlocutores, considerando à relação entre a intenção do falante e a interpretação do destinatário. Essa função de mediadora confere a expressão linguística o reativamento do modelo cognitivo-pragmático da construção dialógica entre os interlocutores, em que o falante tenta modificar a informação pragmática do outro, enquanto que o outro antecipa e reconstrói essa informação.

Além do modelo de interação verbal de Dik, recentemente, outro modelo também de interação foi esboçado. Na tentativa de explicar a origem da comunicação humana, Tomasello (2008) propõe o modelo de cooperação humana que tem uma base psicológica sustentada na habilidade para participação em atos de intencionalidade compartilhada. Esse modelo baseia-se na necessidade do ser humano em cooperar, em ajudar, em compartilhar com os outros, informações e expectativas mútuas sobre esses motivos cooperativos, fundamentados na capacidade de interagir dentro de uma base conceptual comum.

O modelo de cooperação humana de Tomasello (2008) funda-se em explicações ontogênicas (desenvolvimento e crescimento individual) e filogênicas (de expansão e evolução cultural) para demonstrar que o ser humano possui uma tendência explícita a interagir, uma espécie de necessidade genética. Desse modo, mesmo sendo um modelo que centra suas atenções nos gestos como o apontar e a mímica, nos gestos icônicos, as explicações de base conceptual comum do autor coadunam e vão ao encontro do modelo de interação verbal proposto por Dik (1989), tendo a expressão linguística como mediadora desse processo.

Aplicar esse princípio de interação ao ensino é promover, conforme propõe Travaglia (1995), a tão sonhada abertura da aula à pluralidade dos discursos, cuja escola cumpre o seu papel de integração à comunidade nas diversas situações de comunicação. Seria a abertura da escola à vida, priorizando o desenvolvimento das competências necessárias a uma interação autônoma e participativa dos alunos nas situações de interlocução, leitura e produção textual.

Entre os autores que se destacam por defenderem o princípio de interação verbal ao ensino, temos: Geraldi (1996) que considera o fenômeno de interação verbal o próprio espaço da realidade da língua que se realiza nas instâncias públicas e privadas; Antunes (2009) que defende a concepção interacional, funcional e discursiva da língua que só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situação de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos; e ainda Cunha (2000) que propõe a interação como eixo central que pode organizar as atividades de aprendizagem, de ensino e de avaliação, tanto do ponto de vista pedagógico quanto didático, oferecendo assim, o maior número de escala de potencialidades da língua para o seu uso adequado em diversas situações.

Além dos autores citados anteriormente, também temos os PCNs (1998) e os PCNEM (2000) que já trazem em sua base de parametrização o princípio da língua como instrumento de interação, o que de certo modo, licencia e abre espaço para que esse princípio organize e fundamente um ensino de uma língua mais dinâmica, mais fluida que se constitui de fato na interação.

## **1.2 Princípio das Metafunções que a linguagem executa na interação verbal**

Esse princípio baseia-se na existência da língua não por dispor de certas estruturas, mas pelo fato que estas estão a serviços de cumprir funções, papéis desempenhados pela linguagem. O precursor das metafunções é Halliday (1973), que defende ser as funções básicas da linguagem relativas ao desenvolvimento social humano e às experiências além dos relacionamentos sociais. Dito de outro modo, a organização interna da língua se projeta para cumprir funções, relacionadas ao uso social, que por sua vez determina a forma, ou seja, o uso social determina como a língua será manifestada.

Nesse viés, a palavra função ganha conotação de uso, pois ao nos referirmos à função da linguagem, estamos nos reportando à forma como as pessoas usam a linguagem, não no sentido de variação de uso, mas como um alicerce para a evolução do sistema semântico. As três grandes metafunções da linguagem estabelecidas por Halliday (1973) são: a Ideacional ou representacional, a Interpessoal e a Textual. A combinação e a realização simultânea dessas três metafunções determina

a estrutura do contexto conversacional e equilibra o ato de fala em representação, troca e mensagem, conforme explica Neves (2010).

A metafunção Ideacional relaciona-se diretamente à construção das experiências do mundo concreto, real ou do universo subjetivo. Expressa a realidade da forma que ela é estruturada. Representa o mundo e seus processos, entidades e relações. O conteúdo Ideacional é necessariamente a expressão do conteúdo. A metafunção Interpessoal realiza-se no processo de interação nas relações sociais, sendo, necessariamente, a expressão da ação, representada na gramática das línguas pelo sistema de modo e pelas modalidades. A metafunção Textual é a materialização das duas primeiras metafunções, estabelecendo vínculos com a ela mesma e com os próprios fenômenos linguísticos.

Morinaka (2010) explica a aplicabilidade das metafunções de Halliday na estrutura interna da língua, de modo que a função Ideacional se realiza através do sistema de Transitividade, através dos processos, os próprios verbos conforme denominação da gramática tradicional. A função Interpessoal se realiza através do sistema de modo oracional, através dos modais. E a função Textual se realiza através da organização temática no plano oracional e através da coesão localizada em torno da oração. Assim, “quando falantes/escritores produzem um texto, as metafunções mesclam-se à léxico-gramática da linguagem através do qual o significado é construído” (MORINAKA, 2010, p. 77).

Nesse contexto, percebemos o quanto o princípio das metafunções possui um caráter articulador, pois pode ser suporte e operacionalizar todas as atividades linguísticas desenvolvidas em sala de aula, reconhecendo as diferentes dimensões da organização linguístico-discursiva, articulando um ensino produtivo, baseado na noção de gênero, conforme prevê Casseb-Galvão (2011).

### 1.3 Princípio da língua em uso

Considerar a língua em uso significa compreender esse “uso” como toda realização linguística efetiva, realizada dentro de um contexto situacional. Conforme Halliday (1973), os usos que os falantes fazem de sua língua, no processo de interação, modela e determina a estrutura do sistema linguístico. Logo, qualquer análise do sistema linguístico está diretamente subordinada à compreensão de contextos sociais específico, em inter-relações e em interfaceamentos. Esses contextos sociais estão relacionados às noções de contexto de situação<sup>4</sup> e contexto de cultura<sup>5</sup>, cuja

---

<sup>4</sup> Contexto de situação diz respeito ao próprio ambiente verbal ou contexto social da linguagem, onde o texto se insere, tendo como elementos condicionantes: o *campo*, o *modo* e a *relação*. Além disso, o contexto de situação determina o registro da linguagem ligado àquela situação de interação humana, ou seja, as variações no uso da linguagem de acordo com os diferentes contextos situacionais particulares, transformando-se de acordo com as suas variáveis.

<sup>5</sup> Contexto de cultura, por sua vez, diz respeito ao conhecimento, às crenças, aos princípios sociais inseridos na história cultural dos participantes da interação verbal num contexto de situação.

compreensão fornece a chave que dá acesso à apreensão da maneira como os indivíduos usam a língua dentro de uma determinada cultura.

Desse modo, o princípio funcional da língua em uso revela o caráter heterogêneo e múltiplo da linguagem, demonstrado nas variações, nas mudanças e nas formas como os falantes lidam com esses traços constitutivos da identidade de sua língua. E de certo modo, nos mostra a estabilidade relativa das estruturas linguísticas em relação às formas e aos conteúdos, os sentidos. Nessa perspectiva, Neves (2010) reconhece que:

não é necessário insistir no fato de que é no próprio uso que está determinadamente a base da construção da identidade linguística num determinado espaço, mas a reflexão sobre o uso bem como a avaliação do padrão são também componentes do perfil identitários da comunidade, pelo que representam de ativação do imaginário coletivo, naquele espaço simbólico (NEVES, 2010, p. 33).

No ensino de LP, esse princípio possibilita um redirecionamento de algumas atividades fragmentadas de estudo de regras, para atividades que operem sobre a própria linguagem, de modo que essas regras sejam exercitadas, compreendidas e que permitam fazer o que recomenda Franchi (2006, p. 97), isto é, “levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, operando sobre a sua própria linguagem, através de práticas diversas dos fatos gramaticais de sua língua”.

Nesse viés, trabalhar com a língua em uso na sala de aula, nada mais é do que priorizar o texto como uma unidade básica do ensino que também é um princípio funcionalista, conforme veremos a seguir.

#### **1.4 Princípio funcional que considera o texto como unidade básica de estudo**

De acordo com Halliday (1973), o texto é a própria linguagem em operação e é na função Textual que essa linguagem contextualiza as unidades linguísticas. Neves (2013) acrescenta que o desvendamento das funções da linguagem se dá na construção de sentido do texto e se organizam regidas pela função textual. São os textos que simultaneamente representam a realidade, ordenam as relações sociais e estabelecem identidades, materializando os discursos. Assim, o texto em função é organizado, conforme propõe Neves (2013), com base no tripé: COGNIÇÃO – GRAMÁTICA – DISCURSIVIZAÇÃO, que sustentam os usos naturais de uma língua.

Com uma base teórica visivelmente funcionalista, os PCNs (1998) apontam o texto como *locus* privilegiado, tanto na modalidade oral quanto escrita, nas aulas de língua materna. Considerado como a unidade maior de funcionamento da língua, manifestação verbal marcada por completude semântico-sintática, ou seja, é no texto que as formas desempenharão múltiplas funções de acordo

com a situação comunicativa. Os fatores pragmáticos, semânticos, discursivos e sintáticos são envolvidos como um todo de sentido e forma.

Desse modo, ao se trabalhar com texto em sala de aula devem ser considerados os fatores sociais envolvidos em sua produção, em seu contexto de circulação e de recepção, bem como as motivações pragmáticas que o tornam uma manifestação sócio-histórica, compreendendo as relações intertextuais, ou seja, o diálogo que trava com outras expressões verbais circulantes na comunidade linguística. Em outras palavras, por serem os textos produtos de construtos de interação, o seu estudo deve considerar todas as instâncias envolvidas na produção verbal, uma vez que estes “são tomados como resultantes da experiência humana, contingenciados por toda sorte de fatores, que serão responsáveis por sua configuração final e que não podem, portanto, ser desconsiderados em seu tratamento” (OLIVEIRA e CEZARIO, 2007, p. 91).

Assim, é por meio do texto, conforme demonstra Halliday (1973), em seu modelo de análise funcional da linguagem, que as funções de conhecer o mundo e de interagir com o outro se materializam. Logo, é pela função textual que a língua se atualiza via gêneros discursivos, ou seja, o gênero é a esfera da atividade interativa e um dos princípios funcionais também recrutados aos nossos propósitos.

### **1.5 Princípio funcional que considera os gêneros discursivos como instrumento de ensino**

No processo de interação, os gêneros são vistos como *locus* específicos de manifestações da linguagem, considerando tanto as suas singularidades, relacionadas aos sentidos instaurados em contextos específicos, quanto às suas generalidades, relacionadas às suas significações mobilizadas de cada enunciado. Nesse sentido, como afirma Bakhtin (1997), a linguagem se materializa por meio de enunciados únicos e concretos, viabilizando a noção histórica e socialmente situada de sujeito, numa relação dialógica. Logo, não há enunciado que não seja parte de um gênero.

Neves (2010) afirma que um texto nasce sempre configurado em um gênero, em vista de um propósito, e que os gêneros são vistos “como tipos de organização simbólica dos significados ideacionais e interacionais em textos coerentes e relevantes operacionalizados na função textual” (NEVES, 2010, p. 11). Diante disso, Casseb-Galvão (2011, p. 870) acredita que “uma orientação decorrente dessa concepção prevê o reconhecimento de diferentes dimensões da organização linguístico-discursiva e pode auxiliar na operacionalização do ensino baseado na noção de gêneros”, conforme indicado nos PCNs (1998), contemplando-se, assim, a demanda pelo desenvolvimento de competências diversas.

Assim, considerar que a língua se atualiza via gênero discursivo significa atender os objetivos reais do ensino de LP propostos nos PCNs (1998), pois a partir de um trabalho bem articulado com os gêneros discursivos é possível o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos em práticas sociais de uso da linguagem. Além disso, para desenvolver tais habilidades, depende também da compreensão de que a língua realizada em texto e atualizada via gênero está organizada em níveis que se articulam e se integram para constitui-la, noção fundante para qualquer perspectiva de análise funcionalista da linguagem.

## 2. CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL AO ENSINO

Após mostrar a estreita relação entre os princípios teóricos funcionalistas e o ensino de LP, de certo modo, mais produtivo e significativo, voltado para uma ressignificação das concepções de língua e linguagem, adentraremos no universo do texto, ou mais especificamente, no universo dos gêneros, por representarem a língua em uso em situações reais. Logo, as discussões linguísticas sobre gêneros discursivo-textuais também são materiais profícuos para o ensino de LP, uma vez que os gêneros são resultados das necessidades e das atividades socioculturais que refletem, de um lado, as relações entre os membros de uma comunidade e, de outro, a sua realização via linguagem. Em vista disso, é relevante apontar para concepções que fundamentam o estudo dos gêneros e sua apropriação para fins didáticos.

Em relação às concepções teóricas dos gêneros, cumpre-nos esclarecer, primeiramente, que há dois posicionamentos teórico-metodológicos relativamente distintos – gêneros discursivos e gêneros textuais; relativamente porque são abordagens que tanto se aproximam, por considerarem os aspectos sociais e discursivos da linguagem, quanto se distanciam, ao colocarem em cena perspectivas de análises e conceitos-chaves distintos. Os gêneros discursivos são mais centrados na descrição de situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, e os gêneros textuais centram com mais frequência na descrição da composição e da materialidade linguística de textos.

Nesse contexto, há, portanto, autores que optam pela vertente teórica de gêneros discursivos, entre eles destacam-se Bakhtin (1997), Brait e Pistori (2013), Rojo (2005). Enquanto que na linha de frente dos gêneros textuais, temos autores como Bronckart (2012), Marcuschi (2008) e Bonini (2005). Apesar das divergências, mas por postularem e defenderem princípios da língua em uso, da concepção dialógica da linguagem, da visão do homem como um ser social que se constitui na e pela interação, e de que os eventos comunicativos, analisados isoladamente não configuram a realidade desse sistema, nos posicionamos defendendo que para o Ensino de LP, as abordagens de gêneros discursivos e gêneros textuais se completam.



Para justificar esse nosso posicionamento em relação ao ensino, consideramos tanto o caráter dialógico que viabiliza a noção historicamente situada de sujeito e que tem o enunciado como unidade real da língua, evento único e concreto, um acontecimento, defendido por Bakhtin (1997), quanto à visão de que a linguagem é uma operação ativa que se materializa no nível textual, considerada tipos linguísticos concretos, que dispõem de índice para a reconstrução dos sentidos no nível abstrato dos tipos psicológicos e nos processos de interpretação dos interlocutores, defendida por Bronckart. Acreditamos que essas posições teóricas são válidas para uma noção de gênero mais ampla no universo pedagógico de ensino.

Mesmo quando os PCNs (1998, p. 21) preconizam uma visão bakhtiniana de gênero, ao afirmarem que os gêneros são determinados historicamente e que as intenções comunicativas implicam em condições de produção dos discursos, ao afirmarem que produzir linguagem significa produzir discurso e que todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos, eles não negam que os discursos, enunciados, materializam-se em textos. Tal fato é provado quando esses parâmetros afirmam que “o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos” (BRASIL, 1998, p. 21). Além disso, a noção de texto definida nesses parâmetros contempla tanto a noção discursiva quanto a noção materialista de gêneros, como se pode constatar no seguinte excerto:

O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p.21)

Desse modo, ao trabalhar com as concepções de gêneros discursivos e textuais na escola é possível identificar um diálogo constitutivo que as unem, no que se refere ao caráter interativo da linguagem, em relação à abordagem de textos e as instâncias de uso da linguagem. Cumpre-nos ressaltar que tais teorias não são conteúdos para serem ensinados na educação básica, mas precisam ser discutidas e aprofundadas pelos professores da área, para que estes, por sua vez, possam ter suportes teóricos que lhes permitam direcionar as suas escolhas e as suas práticas de ensino. Além disso, é interessante pontuar que os objetivos do ensino de LP, na educação básica, não priorizam os gêneros como conteúdo a ser ensinado, e sim o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, em práticas sociais de uso da linguagem, ou seja, em gêneros discursivos.

Cerutti-Rizzati (2012) ressalta que os gêneros não devem ser objetos de ensino em e por si mesmo, e sim instrumentos, o meio para que se desenvolvam os reais objetivos do ensino de LP. A autora adverte que a perspectiva da escola não deve ser ensinar gêneros como empacotamentos exaustivos e taxonômicos, esquadrinhado como rol de itens, listados previamente para cada série,

nem muito menos trazer as discussões teóricas que os concebem para os alunos. Os gêneros precisam ser entendidos e mobilizados não como artefatos, mas sim como processos de interação, pois os objetivos deste ensino consistem em

[...] potencializar ao máximo as habilidades de uso da linguagem em interação sociais significativas, as quais se consubstanciam por meio de gêneros discursivos que são ou não são recorrentes e cuja diversificação é consequência da ampliação das interações e não necessariamente propulsora delas. (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 259).

E para alcançar esses objetivos é necessário ter clareza de que é através dos gêneros que interagimos, nos expressamos, nos constituímos enquanto seres sociais. Logo, trabalhar com eles na escola não significa utilizá-los como “pretextos” para fins qualquer, mas como um eficiente meio para conduzir o ensino de LP.

## 2.1 Diálogos constitutivos dos gêneros discursivos

Um dos nomes de maior referência da corrente teórica dos gêneros discursivos é Bakhtin (1997), que discute o gênero não como uma forma da língua, mas como uma forma de enunciado que recebe uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado. O enunciado, por sua vez, é definido como unidade de intercâmbio verbal que se concentra no projeto enunciativo ou na relação interlocutiva, dialógica, constituindo uma cadeia responsiva, imensa e complexa que se estabiliza e constitui os gêneros.

Bakhtin (1997) propõe um estudo dos gêneros a partir da análise dos aspectos constitutivos de sua produção, uma espécie de organização arquitetônica, que envolve o tema, o estilo e a forma (construção composicional), formando um tipo característico e estável de enunciado. Esses, com maior ou menor grau de liberdade dentro do contexto interacional, funcionam como parte do aparato técnico da enunciação, e não seu centro, fundindo-se indissolúvelmente dentro do todo orgânico do enunciado, considerando o projeto de enunciação do enunciador.

Brait e Pistori (2013) alertam que o conceito de gênero não pode se reduzir, tão somente, a essa caracterização do discurso a partir da definição de tema, composição e estilo, muito propagados em artigos científicos, como uma receita que dará conta da compreensão e ensino de gêneros. As autoras ressaltam que a concepção de gênero vai sendo construída ao longo dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, de modo a se perceber:

(i) Os interlocutores envolvidos, ou seja, a tendência dos estudos da linguagem que possibilita o diálogo em torno desse conceito; (ii) o conceito aí produzido e suas características; (iii) a fundamentação teórica e metodológica envolvida na conceituação. (BRAIT e PISTORI, 2013, p.373)

Assim, o conceito de gênero produzido pelo pensamento bakhtiniano “são frutos de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber conhecimento, linguagem, relação homem-mundo” (BRAIT e PISTORI, 2013, p.374). Nesse sentido, essa concepção não se limita a estruturas ou textos, ainda que os considere como dimensões constituintes, mas essencialmente ao princípio dialógico e à maneira de entender e enfrentar a vida.

Rodrigues (2005) argumenta que para compreender a noção de gênero do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin é necessário partir de fundamentos nucleares, “como a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da linguagem e da consciência” (RODRIGUES, 2005, p. 154), o que implica, desse modo, não dissociá-la das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana. Conceitos estes que permitem a apreensão, sem redução, da noção de gênero.

Scheuwly e Dolz (2004), influenciados pelas concepções de Bakhtin, defendem a importância dos gêneros enquanto (mega)instrumentos que possibilitam aos sujeitos agirem discursivamente numa situação de interação, considerando que tanto a sua forma quanto a sua estrutura são definidas pela função social do gênero. Além disso, a concepção dos autores vai ao encontro da concepção de Cerutti-Rizzatti, quando afirmam que ao ser escolarizado, o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros discursivos deve estar voltado para o desenvolvimento da linguagem e não pode ser o fim em si mesmo, enquanto o domínio de uma pura forma linguística.

Rojo (2005), ao analisar as duas vertentes teóricas de gêneros discursivos e gêneros textuais, reconhece que aqueles que optam por uma perspectiva discursiva dos gêneros partirão sempre “de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor” (ROJO, 2005, p. 199), além de priorizar a apreciação valorativa sobre o(s) seu(s) interlocutor(es) e sobre a temática abordada.

Desse modo, Rojo (2005) não hesita em demonstrar a sua opção pelas orientações teóricas dos gêneros discursivos, no enfoque bakhtiniano, considerando ser mais útil e produtivo explorar com os alunos “as características da situação de enunciação – relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traços nos textos – que fazermos análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem” (ROJO, 2005, p. 207). Essa decisão da autora fundamenta-se na ideia de que nossos alunos não precisam ser gramáticos de textos e nem muito menos conhecer uma metalinguagem sofisticada, mas, antes de tudo, eles precisam ter acesso letrado a textos, com habilidades para leituras críticas e cidadãs desses textos.

Interessante pontuar que, apesar da atenção do círculo de Bakhtin não ter se voltado exclusivamente para o ensino, os aspectos constitutivos dos gêneros, como conteúdo temático, estilo

e a construção composicional contribuem tanto a uma análise puramente científica da linguagem quanto ao processo de ensino-aprendizagem de gêneros, mas é vital evitá-los como componentes distintos a serem procurados em cada gênero e como elementos definidores de gêneros, pois o uso das três categorias tem caráter meramente didático.

## **2.2 Diálogos constitutivos dos gêneros textuais**

Na vertente teórica dos gêneros textuais, Bronckart (2012) se destaca por defender que os discursos se materializam através de textos, considerados formas comunicativas globais e finitas, produtos de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais. Para o autor, o estudo do texto possibilita a ampliação da capacidade discursiva dos alunos, permitindo-lhes perceber a utilização de recursos disponíveis no contexto de situação e no contexto de cultura. Esse estudo, também proporciona análises e descrições mais detalhadas da estrutura textual, com destaque para as sequências textuais presentes em todos os gêneros, enquanto fenômeno de interação.

Para Bronckart (2012), os textos devem ser estudados a partir de três abordagens: como práticas de linguagem, como textos em si e como tipo de discurso. Os textos, segundo o autor, são produtos de atividades de linguagem em pleno funcionamento nos processos de interação social. Os mundos discursivos são articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que possibilitam ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. Assim, o caminho mais viável para o estudo dos gêneros, na perspectiva do autor, seria manter um aparelho nocional que permitisse a distinção entre três níveis de abordagem, envolvendo as atividades de linguagem, os textos e os tipos de discurso.

Esse posicionamento não se limita a tratar o texto numa perspectiva formalista radical, pois em nenhum momento é negado o seu caráter interativo. Para Bronckart (2012), os gêneros são componentes de interação social e as sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal) são esquemas de interação que contribuem para a organização da infraestrutura do texto. Nessa perspectiva, por serem mais delimitadas e menos variáveis que os gêneros, as sequências são passíveis de classificação e contribuem para a caracterização dos gêneros de modo geral.

Marcuschi (2008), em consonância com Bronckart (2012), concebe os gêneros como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. O autor reafirma o caráter social dos gêneros, cuja origem é decorrente das necessidades e atividades socioculturais. Destaca como caráter revelador o fato dos gêneros textuais surgirem, situarem-se e integrarem-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.

Ao propor a distinção entre tipo textual e gênero textual, Marcuschi (2008) revela considerar este último, na mesma concepção de Bakhtin e Bronckart, enfatizando os aspectos discursivos e enunciativos da língua e não as suas peculiaridades formais. Além disso, a postura teórica de Marcuschi é bem bronckartiana ao separar as definições de texto e discurso, considerando o primeiro como uma entidade concreta, materializada e corporificada em algum gênero textual, e o segundo como algo que se refere ao que o texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva.

Santos (2008), ao analisar os efeitos de sentidos de artigos acadêmicos e entrevistas orais, opta por uma abordagem de gêneros textuais, enquanto formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Essa definição é baseada em Marcuschi e caracteriza-se por não ser linguística, mas sim de natureza sócio-comunicativa, uma vez que, “segundo Marcuschi, dominar um gênero textual não significa dominar uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (SANTOS, 2008, p.43).

Bonini (2005) apresenta uma análise das sequências textuais difundidas por Jean-Michel Adam, aproximando-a ao quadro teórico da linguística textual, cuja definição de texto constitui-se como objeto circundado e determinado pelo discurso. O autor, ao desenvolver sua análise, discorre sobre a pertinência da noção de sequência nas diversas perspectivas do estudo dos gêneros, questionando o seu grau de relevância, enquanto recurso produtivo, quando trabalhados no interior dos gêneros.

Enfim, como não é nossa pretensão esgotar as inúmeras contribuições teóricas, tanto dos gêneros discursivos quanto dos gêneros textuais, reiteramos nossa posição de que no campo prático de ensino essas teorias se completam e possibilitam uma abordagem dos gêneros como objetos de ensino, enquanto instrumentos que mediam e dão formas, viabilizando a materialização de uma atividade de linguagem, para assim instrumentalizar o aluno para que possa participar de forma interativa de situações comunicativas nas mais diversas esferas e contextos sociais. E a sua compreensão estrutural estaria associada à compreensão do processo e das condições de produção da enunciação, das posições - ativa e responsiva - dos sujeitos, das condições de circulação e consumo conforme a perspectiva bakhtiniana.

### 3. POSSIBILIDADES DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS GÊNEROS DISCURSIVO-TEXTUAL NUMA PERSPECTIVA FUNCIONAL

Trabalhamos com quatro modelos teórico-metodológicos de transposição dos gêneros discursivo-textual que coadunam com as propostas funcionalistas e atendem as parametrizações

consubstanciadas nos PCNs (1998) e PCNEM (2000), no sentido de centralizar o texto como objeto de ensino, a interação verbal como foco, e as atividades de análise e reflexão da língua como suporte e subsídios das práticas de leitura, compreensão, produção e revisão das produções textuais. Esses modelos fornecem a base teórico-metodológica da SD de (Duarte, em preparação).

Desse modo, temos: a proposta de Franchi (2006) que sugere a contemplação das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas nas aulas de LP; a proposta de Pauliukonis (2011) que defende uma nova concepção de texto, enquanto atividade intersubjetiva e argumentativa que resultam num desvendamento e numa operação linguístico-discursiva estratégica em que a gramática é vista como processo de transformação e transação do texto; a proposta de Casseb-Galvão (2011) que faz uma análise das dimensões textuais possíveis de serem trabalhadas nas aulas de LP; e a proposta de Khun e Flores (2012) que defendem a prática de análise linguística como atividade que contemple a linguagem no seu aspecto de enunciado, enquanto unidade constitutiva de um gênero discursivo. Vejamos cada uma delas.

### **3.1 O ensino de LP através das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas - Franchi (2006)**

A proposta de ensino de Franchi (2006), mesmo não sendo funcionalista, traz uma abordagem sociointeracionista que coaduna e se alinha diretamente aos pressupostos funcionalistas, cujas bases tratam a linguagem como instrumento de comunicação e interação social, e o estudo e reflexão da língua têm como foco o aprimoramento das estratégias de leitura e produção textual. Nessa perspectiva, o ensino de gramática não pode limitar-se ao nível da sentença, mas deve dar conta da estrutura e da função do discurso, em todo o seu processo de produção e recepção.

Em consonância com Neves (2010), Franchi (2006) defende que o ensino de língua deve ser baseado em uma concepção de gramática orientada para o texto. Sem abandonar a normatividade, o autor propõe um trabalho criativo no estudo de gramática, relacionando-a a uma vivência rica da língua materna e permitindo ao aluno construí-la como resultado de seu próprio modo de operar com e sobre as expressões, concretizando um trabalho efetivo e não deslocado da vida. Dessa maneira, constitui-se uma aprendizagem significativa, criando condições precisas para tornar operacional e ativo um sistema ao qual o aluno já tem acesso em suas atividades linguísticas comuns.

Portanto, ao ampliar a sua concepção de criatividade e

baseando-se quase que exclusivamente em sua própria intuição e sensibilidade, pode o professor explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção dos enunciados, com o desenvolvimento de recursos expressivos de

seus alunos, com a arte de selecionar entre eles os que mais que lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo com que quer caracterizar. (FRANCHI, 2006, p. 101)

Nesse viés, o autor demonstra que é possível uma renovação do ensino de gramática, compreendendo-se que a atividade criadora se situa em contexto vital, social, científico e sistematizado no ensino de LP no Brasil. Ainda, que há uma relação harmoniosa entre gramática e criatividade. E que essa criatividade pode ser expressa nos trabalhos epilinguísticos, de modo que as regras sejam exercitadas no “desmanchar” e refazer de pequenos textos, envolvendo práticas como comparar expressões, transformá-las, experimentar novos modelos de construções canônicas ou não, brincar com a linguagem, investir nas formas linguísticas de novas significações.

Em outras palavras, o autor pretende demonstrar que a criatividade na linguagem se manifesta, ainda ao nível da construção das expressões, onde o sujeito, sendo o autor de sua própria história, constrói, o modo como lhe convém, as múltiplas formas que vai compondo linearmente e se posiciona em relação a isso, manipulando o material da linguagem, investindo-a de significação própria através de processos que acontecem por analogias, metonímias, como os esquemas relacionais, sintáticos e semânticos, constituindo representação de situações relativas a outras situações, ultrapassando assim, muitas vezes os limites do “codificado”.

De modo geral, a proposta de Franchi (2006) configura-se na substituição do normativismo renitente, onde a língua é o lugar de opressão, sem espaço para a criatividade, por um ensino que priorize a criatividade e a interação através de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, de modo a desenvolver os recursos expressivos mais variados que compõem a escrita e a oralidade. Consiste basicamente em anular as práticas fragmentadas de repetições inconscientes de fórmulas e os inadequados métodos de “ensino” da gramática.

Para o autor, as aulas de LP devem ser espaço para que o aluno se expresse, dê a sua opinião sobre determinado tema, exercitando as atividades linguísticas. Espaço para o aluno trabalhar na intervenção de textos, reescrevendo-os de modo a substituir expressões, ideias, contextos, provocando ou não mudança de sentido, exercitando as atividades epilinguísticas. E espaço para as análises das relações, das funções constitutivas das expressões da língua, tendo esta como objeto de estudo, exercitando, as atividades metalinguísticas.

Tais atividades levam o aluno, sobretudo, a conceber a gramática não como um receituário de regras e etiquetas de como se falar e escrever bem, mas sim como um saber linguístico que todo falante já possui e, como afirma Franchi (2006) “num elevado grau de domínio e perfeição”. As regras e princípios de construção e transformação da gramática devem estar a serviço do uso e das escolhas individuais e coletivas para fins pragmáticos da comunicação e da interação, isto é, a serviço de uma práxis social.

Enfim, o autor acredita que, a partir do momento em que o professor se der conta de seu importante e decisivo papel, ainda que às vezes transgressor ao sistema historicamente constituído no ensino da língua, conduzindo o aluno num espaço de rica interação social, não se limitando a meras simulações de comunicação, mas criando contextos de diálogos, conversas, permutas, contradições, apoios recíprocos, na constituição de interlocutores reais na oralidade e na a escrita, teremos, finalmente, um ensino significativo e eficaz e, conseqüentemente, um novo cenário com protagonistas proficientes em sua língua nas mais diversas situações de comunicação.

### **3.2 O estudo da gramática como processo de transformação e transação do texto - Pauliukonis (2009)**

As propostas de ensino de Pauliukonis (2009) também coadunam com os princípios funcionalistas, contemplam os objetivos de ensino de LP propostos nos PCNs (1998) e por conta disso, alicerçam metodologicamente a nossa SD funcionalista. Para a autora, o (talvez) maior desafio para o ensino de língua enfrentado nos dias de hoje, consiste na articulação do conhecimento gramatical com a necessidade de aprimorar a capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno. Essa articulação só é possível se se assumir uma nova concepção de texto, enquanto atividade intersubjetiva e argumentativa, resultado de um desvendamento e de uma operação linguístico-discursiva estratégica.

Nesse contexto, o texto deve ser trabalhado como um evento em situação dialógica, em que se manifestam informações através de elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática de acordo com um “contrato comunicativo” vigente para os diversos gêneros discursivos. O ensino de LP, segundo a autora, deve proporcionar ao aluno muito mais do que a habilidade de colecionar informações, este precisa saber fazer uso delas, relacioná-las e tirar conclusões a partir delas. Assim,

... em vez de procurar o que o texto diz, procurar analisar *como o texto diz e por que o texto diz o que diz* de um determinado modo, o importante é analisar no texto as operações e/ou estratégias que são produtoras de sentido e que, aí sim, podem ser recuperadas como tais pelo leitor. É nesse sentido que gramática e texto se entrelaçam. (PAULIUKONIS, 2011, p. 243, grifo da autora)

Esse entrelaçamento de gramática e texto dá um novo sentido ao ensino de língua, pois muda radicalmente a perspectiva do que é a gramática e de como ela se realiza. Nesse sentido, a gramática passa ser compreendida como uma engrenagem que organiza as relações para dar sentido ao texto. A partir do duplo processo de construção pressuposto pelo texto, resultado de ato interativo, Pauliukonis (2011) explica o papel da gramática na constituição do texto, acentuando que o processo



de transformação e o de transação constituem o fenômeno de semiotização ou discursivização do mundo, que é a passagem do nível da língua para o nível discurso, através das operações discursivas e organizações da matéria linguística em textos.

No processo de transformação ocorre a passagem de um mundo a significar - momento de escolha dos recursos linguísticos disponíveis na língua - para um mundo significado, feito por meio das seguintes categorias linguísticas: *designação, determinação, atribuição, processualização, modalização e relação*.

Já no processo de transação, o mundo significado torna-se objeto de troca linguageira entre os interlocutores do ato interativo, utilizando-se de estratégias de construção textual, configurada por sequências ou modo de organização do discurso que pode ser narrativo, descritivo ou argumentativo. Além desses três modos, que se caracterizam respectivamente por uma visão dinâmica, estática e dialética, temos também o modo *enunciativo*, processo regulador em que o sujeito se posiciona em função do que faz, constituindo-se em uma espécie de avaliação do sujeito enunciator sobre o seu texto construído. Esse processo, nada mais é do que uma estratégia da modalização em sentido amplo, referindo-se ao papel que o sujeito enunciator ocupa no texto.

A autora salienta a importância de pôr em evidências as estratégias específicas e os procedimentos genéricos que são típicos do *modo* como eles se organizam no discurso para que seja possível a compreensão de um texto, pois “os diferentes gêneros textuais estarão sempre se organizando em sequências, segundo as características destes modos básicos de organização discursiva: o narrativo, o descritivo e o argumentativo” (PAULIUKONIS, 2011, p. 251).

Enfim, todas as proposições de Pauliukonis (2011) se direcionam na defesa de que o processo de interpretação ou da produção textual é feito a partir de influência e da ação do sujeito enunciator sobre o sujeito receptor em uma determinada situação comunicativa, que se faz entrelaçar com a teoria da gramática funcional, na qual o sentido do texto é construído a partir das operações linguístico-discursivas nos processos de transformação e transação “que possibilitam transformar a língua em discurso e cuja decodificação se torna fundamental para o processo de compreensão e produção de textos” (PAULIUKONIS, 2011, p.257), que por sua vez, se atualizam em gêneros discursivos.

### **3.3 O trabalho com gêneros e suas dimensões linguístico-discursivas - Casseb-Galvão (2011)**

Casseb-Galvão (2011) apresenta uma proposta funcionalista de trabalhar com os gêneros discursivos explorando as dimensões ideológicas, enunciativas, pragmáticas, informacionais e textuais. A autora parte do princípio de que a sintaxe se realiza via semântica e é acionada por

motivações pragmáticas e, postula que a composição dos gêneros também ocorre em níveis, que podem ser estudados na escola favorecendo o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

A base teórica de sua proposta é totalmente funcionalista e está em consonância com os PCNs, atendendo à concepção de linguagem como atividade sócio-histórica e enunciativamente condicionada à ideia de fluidez, de motivações cognitivas e ao contexto de uso, codificando, assim, as relações representacionais e as relações interpessoais; relações estas, presentes nas metafunções de Halliday, que são apresentadas pela autora de modo que a função Textual operacionaliza os componentes interpessoal e ideacional, este último correspondendo ao componente representacional e informacional da linguagem.

Desse modo, além de operacionalizar os componentes interpessoal e ideacional, a função Textual, segundo a autora, também prevê uma organização linguística a partir de subsistemas que estão a serviços da produção de efeitos de sentidos nos textos. Esses subsistemas estão organizados em dimensões linguístico-discursivas, sendo três pertencentes à organização interpessoal e outras cinco agregadas à organização representacional, que juntas e inter-relacionadas articulam de forma funcional o ensino baseado na noção de gêneros.

No componente interpessoal, cujo princípio básico é a língua como evento de interação, estão previstas as operações decorrentes do caráter social da linguagem, as quais manifestam as relações pessoais e as passadas na interação. Assim, teríamos um nível macro, abrigando questões inerentes à constituição sócio-histórica do sujeito e os discursos como exercício de atividade coletiva. No nível micro, estariam os usuários da língua com os seus repertórios pragmáticos, que são desenvolvidos num contexto sociointeracional específico. Ao reconhecê-los, os alunos estariam percebendo os aspectos sócio-discursivos nas dimensões ideológica, enunciativa e pragmática do texto. Aspectos esses como a identificação do gênero, a sua funcionalidade, os aspectos ideológicos e sócio-históricos de sua constituição que revelam o locutor (podendo esse ser individualmente identificado ou universal, não referencial, não individualizado).

Neste mesmo segmento, a autora apresenta as dimensões (informacional, textual, semântica, sequencial e sintática) visíveis no componente representacional, o qual “diz respeito à transformação das experiências humanas em significados contextualmente definidos; envolve as relações entre as expressões linguísticas e seu sentido” (CASSEB-GALVÃO, 2011, p. 870), relacionando, desse modo, os eventos do mundo extralinguístico a entidades linguísticas. Casseb-Galvão define esse componente representacional como o espaço de realização e materialização das experiências do mundo interno e externo do falante.

Nessa perspectiva, o texto passa ser trabalhado como expressão do conteúdo, e já é possível trabalhar questões relacionadas à definição e progressão temática, à seleção e à constituição

argumentativa, à composição estrutural do gênero, verificando a tipologia textual predominante. Além de poder exercitar mais especificamente a identificação de argumentos, a análise de informações centrais como constituintes de sequências argumentativas e as informações periféricas de sequências narrativas, entre outros. Cada dimensão pode ser explorada minuciosamente nas aulas de LP, numa sequência regular, proporcionando, assim, um ensino bem aprofundado e funcional de cada texto selecionado.

Um aspecto importante que a autora chama atenção diz respeito ao principal implementador dessa proposta, haja vista que,

(...) o professor, principal implementador dessa proposta, precisa ter razoável conhecimento a respeito do funcionamento da língua, dos discursos que permeiam a sociedade e do papel dos textos na divulgação desses discursos. Caso contrário, ele pode cair na tentação de ver os gêneros como depositários de regras da gramática tradicional normativa, e não como plataforma onde as estruturas linguísticas cooperam funcionalmente para a constituição textual. (CASSEB-GALVÃO, 2011, p. 869)

Enfim, trata-se de uma proposta viável, que além de atender aos reais objetivos do ensino de língua, favorece o amadurecimento intelectual do educando, proporcionando-lhe inúmeras possibilidades de uso e de análise da língua, atendendo aos PCNs (1998) e propondo atividades de práticas de compreensão e produção textual, e práticas de análise linguísticas.

### **3.4 A prática de análise linguística contemplando a linguagem em seu aspecto de enunciado - Kuhn e Flores (2008)**

E para fechar o nosso escopo teórico-metodológico, temos a proposta de ensino de Kuhn e Flores (2008), que se baseia no referencial enunciativo bakhtiniano e contempla aos princípios funcionalistas, atendendo também aos objetivos dos PCNs (1998) proposto para o ensino de LP. A proposta dos autores está calcada numa concepção de prática pedagógica inclusiva, que faz uso das discussões acerca da linguagem (suas funções, suas práticas) para “construir um aluno sujeito que consiga deslizar entre os registros da língua, que entenda e respeite as variedades, que leia os pressupostos e não-ditos, que faça coisas no mundo através da linguagem, enfim, que seja um verdadeiro cidadão” (KUHNS; FLORES, 2008, p.71).

Para que isso seja possível, segundo os autores, as aulas de LP devem ser espaço também de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, assim como propõem os PCNs, quando se referem às práticas de análises linguísticas. E a gramática, entendida aqui como sinônimo de normatização, precisa ser levada em conta na dimensão do uso da linguagem, tendo seu uso integrado ao texto. Isso implica, necessariamente, que a prática de análise linguística não pode se restringir ao estudo da

oração isoladamente, mas que deve contemplar a linguagem no seu aspecto de enunciado, na acepção de Bakhtin, ou seja, no aspecto de unidade constitutiva de um gênero discursivo.

Em outras palavras, os autores propõem que no ensino de LP, longe de considerar a oração recortada do texto como unidade de ensino, deve-se trabalhar com o texto, através da prática de uma leitura envolvente, prendendo a atenção do leitor, e através de análise linguística, sem classificação exaustiva, sem nomenclaturas que precisam ser decoradas, mas antes de tudo numa leitura bakhtiniana, permitindo ao aluno perceber “aos aspectos relevantes que dizem respeito às competências linguísticas e estilísticas, proporcionando ao fim, o conhecimento sobre a heterogeneidade dos discursos” (KUHNS; FLORES, 2008, p.75-76).

Assim, para demonstrar que essa abordagem é realizável na prática, os autores propõem um exemplo de atividades que contemplam tais reflexões, fazendo uma intermediação entre análise linguística, gêneros do discurso e desenvolvimento da competência discursiva.

Em síntese, as quatro propostas demonstradas parcialmente aqui, as de Franchi (2006), Pauliukonis (2011), Casseb-Galvão (2011) e Kuhn e Flores (2008) configuram uma amostra de como podem ser exercitadas as práticas de análise linguística referidas nos PCNs e que, de certo modo, propiciam um ensino de LP mais produtivo, cumprindo com os seus reais objetivos. Por conta disso, são esses modelos que fundamentam os critérios metodológicos da SD de (Duarte em preparação).

## CONCLUSÃO

Por ter um caráter especificamente teórico-metodológico, não adentramos nos aspectos que constituem, de fato a elaboração da SD, mas reconhecemos que esta pode ser considerada um ponto de partida para reflexão e análise da relação contínua entre teoria e prática. Através de uma SD, é possível um momento de mediação entre a teorização linguística e a prática pedagógica, na qual se efetiva a relação entre os princípios funcionalistas à perspectiva de trabalho com os gêneros discursivo-textuais.

Os princípios funcionalistas, presentes nas obras de Halliday (1973), Dik (1989), Neves (2010, 2013) e trabalhados em Casseb-Galvão (2011), discutidos ao longo deste trabalho, tais como: a consideração da língua como instrumento de interação social; a consideração das metafunções que a língua(gem) executa na interação verbal; a consideração da língua em uso; a consideração do texto como unidade básica de estudo; e a consideração que a língua se atualiza via gêneros discursivos, constituem a base teórica da SD proposta em (Duarte, em preparação) e fundamentam a concepção de língua, enquanto sistema fluido, dinâmico que se constitui no processo de interação.

Enfim, esses princípios funcionais vão ao encontro das propostas dos PCNs, que preconizam os gêneros discursivo-textuais como instrumentos de ensino e, conseqüentemente, embasam teoricamente propostas de ensino de Franchi (2006), Pauliukonis (2011), Casseb-Galvão (2011) e Kuhn e Flores (2008) que juntos oferecem subsídios para uma prática docente mais produtiva, numa perspectiva funcional. Nesse viés, acreditamos que, o ponto de partida para o melhor desenvolvimento do ensino de LP no Brasil, é o trabalho articulado das contribuições das teorias linguísticas (aqui apresentamos algumas propostas do Funcionalismo), com as contribuições teóricas dos gêneros discursivo-textuais, enquanto práticas de linguagem diversas, visando redirecionamentos que proporcionem um ensino de qualidade em termos teórico-metodológicos.

#### FUNCTIONALISM AND EDUCATION: THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASES FOR A SEQUENCE TEACHING

#### ABSTRACT

We discussed this work the productive relationship between the functionalist theory of language and the theory of discursive genres, seeking to demonstrate their applicability and their contribution to effective education of Portuguese Language (LP), taking into account the real objectives proposed in the PCNs (1998 and 2000). The functional principles presented in Halliday (1973), Dik (1989), discussed in Neves (2010 and 2013) and Casseb- Galvão (2006 and 2011), among others, theoretically underlie this work and are consistent with the proposals of Franchi (2006), Pauliukonis (2011), Casseb-Galvão (2011) and Kuhn and Flowers (2008), and constitute the theoretical-methodological bases of a didactic sequence (SD), proposed in (Duarte, in preparation). This discussion ends with the proposal of a didactic sequence to assist the teacher in understanding the productive theory and practice relationship and provides subsidies for language teaching that consider the social interaction and the field of reading and writing practices in different modalities and different situational contexts of communication.

Keywords: Functionalism; Genres textual-discursive; Methodological proposals; Education.

#### REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J.L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H.C. **A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n2/02.pdf>. Acesso em 24 nov. 2003.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo; Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CASSEB-GALVÃO, V. C. **A gramática a serviço dos gêneros**. (UFG/CNPq). Goiânia, 2011.

\_\_\_\_\_. **Noções de Funções da Linguagem**: Percorso Teórico. Signótica Especial, n. 2. Goiânia, 2006.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas**: Os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. Revista Alfa. São Paulo. nº 56. 249-269, 2012.

CUNHA, J. C.; CUNHA, M. C. **Pragmática Linguística e Ensino-Aprendizagem do Português**: Reflexão e Ação. Belém-Pa: Pós-graduação – UFPA, 2000.

CUNHA, M. A. F. Funcionalismo. In: Mário E. Martelotta. (Org.). **Manual de linguística**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 157-176.

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

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, Sírio. (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006. (cap.2)

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas – SP: Mercado Letras, 1996.

HALLIDAY, M. A. K. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, Marcelo. **Fundamentos metodológicos da linguística**. São Paulo: Global, 1973.

KUHN, T. Z.; FLORES, V. N. **A enunciação e ensino**: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/2873/2169>. Acesso em 13 nov. 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORINAKA, E. M. **Estudos da tradução e linguística sistêmico-funcional**. Revista: Sitientibus, Feira de Santana, n. 42, p.73-85, jan./jun. 2010.

NEVES, M.H. M. **Ensino de Língua e vivências de linguagens**: temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Texto e gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RAUBER, A. L. **Interdisciplinaridade e princípios funcionalistas no ensino de língua portuguesa**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2005.

OLIVEIRA, M. R.; CEZARIO, M. M. **PCN à luz do funcionalismo linguístico**. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p.87-108, jan./jun.2007.

PAULIUKONIS, M. A. Texto e contexto. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.) **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Editora Contexto, 2011. pp. 239-258.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA ROTH, Désirée. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA ROTH, Désirée. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, M. F. **Modalidade Epistêmica e Evidencialidade**: um exercício de análise funcionalista em textos acadêmicos e em entrevistas com pesquisadores. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2011.

TOMASELLO, M. **Origins of Human Communicaton**. London, England: Cambridge, Massachusetts. 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus. São Paulo: Cortez, 1995.