



Levando a linguagem a sério: o ensino de Língua Portuguesa a partir do texto

André Vinícius Lopes Coneglian*

Resumo: Um dos ingredientes para o ensino de língua materna eficiente é que os professores disponham das categorias e dos procedimentos analíticos para o trabalho com a linguagem. Este artigo defende que é no curso de Letras que os professores em formação inicial devem se familiarizar com as categorias e os procedimentos. Desse modo, este texto discute o papel das Ciências Linguísticas na formação do profissional de Letras a partir de três perguntas: (i) O que se propõe ensinar na educação básica? (ii) O que se deve pretender ensinar no curso de Letras? (iii) Como a linguística pode guiar o ensino de língua materna? Para responder a última pergunta, a perspectiva funcionalista da linguagem, como uma teoria que penetra na constituição dos textos, é posta no centro das reflexões, pois ela permite que a língua seja verificada e estudada em sua vivência, em sua manifestação real.

Palavras-chave: ensino de português; texto; Linguística Funcional; prática reflexiva.

Introdução: educação, linguagem e mediação semiótica

Para isso, a escola, no desempenho das suas funções de educar e cuidar, deve acolher os alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais.

(Brasil, 2013, p. 113)

Como fica posto na epígrafe, a função educadora da escola se conduz e se efetiva por meio de métodos e de estratégias que levam em consideração as características cognitivas e culturais dos alunos que a frequentam. Assim, a prática educadora é – ou, pelo menos, deveria ser – construída juntamente com o aluno, como prevê Freire (2010). No contexto escolar, em todas as disciplinas, a construção conjunta dos objetivos e ações é, inevitavelmente, alcançada por meio

.DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160433.

* Docente da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. Endereço para correspondência: coneglian03@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1726-8890>.

da linguagem. Ela desempenha papel fundamental no processo educativo, sendo a principal responsável pela “mediação semiótica” (Hasan, 1992; Vigotski, 2005 [1987]) entre o plano mental e o plano social.

Tem-se nas aulas de Língua Portuguesa, provavelmente, o melhor território para a construção conjunta de práticas cidadãs, culturalmente ancoradas e intersubjetivamente dirigidas. Afinal, a linguagem; que é a própria instância mediadora entre falantes e permite que eles verbalizem crenças, desejos e, acima de tudo, influenciem-se mutuamente de modo a cumprir seus objetivos comunicativos; é posta no centro das discussões, das reflexões e do exame cientificamente conduzido.

Um dos grandes problemas das aulas de Língua Portuguesa, entretanto, é que o ensino de língua se confunde com o ensino de gramática (Zanini, 1999). As gramáticas escolares e os livros didáticos, em sua maioria, trazendo lições de gramática normativa, tradicional, apresentam noções teoricamente frouxas, exercícios práticos ineficazes e propostas reflexivas incoerentes (Neves, 2017)¹. O que se ensina nas aulas de Língua Portuguesa fica distante da realidade direta do aluno, que mal consegue vislumbrar a *aplicabilidade* dos conhecimentos a respeito da língua trabalhados naquelas aulas. Nesse contexto, a linguagem perde toda a sua potência de mediação semiótica.

A agravante do problema é o despreparo dos profissionais que saem dos cursos de Letras sem o conhecimento mínimo de gramática (tradicional) de Língua Portuguesa, de Teoria Linguística e de prática de trabalho com o texto em sua complexidade constitutiva. O despreparo desses profissionais para um trabalho consistente com a leitura e para o estímulo da competência comunicativa dos alunos é refletido em práticas ineficazes, reprodutoras do conteúdo do livro didático, o qual serve, muitas vezes, de *muleta* para o professor. Por consequência, os objetivos do trabalho escolar com a linguagem se perdem, ou ficam apenas minimamente claros.

Nesse contexto, faz-se importante considerar, em primeiro lugar, o que se procura alcançar com o ensino de língua portuguesa na educação básica para que, então, seja possível considerar as bases teóricas e práticas que devem ser desenvolvidas na formação inicial do profissional de Letras. De fato, como fica previsto pelas teorias pedagógicas mais atuais, esse profissional pode atuar como um professor consciente do seu papel de formador para a cidadania, para o respeito e para igualdade, conduzindo seu trabalho a partir da reflexão sobre a linguagem e sobre o papel fundamental que ela desempenha na construção da identidade humana.

Basta a experiência de estágio obrigatório na educação básica, entretanto, para que um aluno do curso de Letras se dê conta de que o ensino de língua materna na escola não é uma tarefa fácil. Não só porque existem inúmeros fatores que parecem agir contra uma boa prática docente, desde o grande número de alunos em sala, passando pela, por vezes, dificultosa relação entre professor e alunos, entre professor e pedagogos, chegando a fatores sociopolíticos, mas principalmente porque o aluno (em formação) de Letras percebe que não dispõe de uma bagagem mínima de conhecimento teórico e prático que possibilitem não só uma prática educadora reflexiva, mas principalmente uma prática educadora

1 A partir de um mapeamento do modo pelo qual são apresentadas as categorias gramaticais em um conjunto aleatório de livros didáticos do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, Neves (2017) aponta, no plano teórico, principalmente, a falta de rigorosidade científica no tratamento das categorias, a falta de um direcionamento para a organização textual, a motivação e os efeitos pragmáticos e, no plano prático, a prevalência de exercícios de rotulação e de substituição.

sistematizada. São justamente formação inicial e possibilidade de construção de uma bagagem teórica que facilitam e possibilitam a prática pedagógica reflexiva que se discute aqui.

Tendo em vista esse cenário, a proposta deste artigo é a de que o profissional de Letras deva encontrar o subsídio teórico que ampare sua prática como professor na fase inicial de sua formação. O que se defende é, portanto, que uma formação teórica sólida para reflexão (científica) sobre a linguagem constitui a base intelectual para que os alunos de Letras, futuros professores da educação básica, exerçam uma prática educadora reflexiva e transformadora. Nesse encaminhamento, é imprescindível chegar a um consenso a respeito do que se pretende que seja ensinado no curso de Letras sobre linguagem, a partir do que se busca alcançar com o ensino de língua materna na educação básica.

Se essa base para a formação dos alunos de Letras provém da Ciência Linguística, cabe ainda estabelecer a que tipo de reflexão linguística os universitários devem ter acesso. Um problema que se apresenta, de início, é definir a matriz teórica para a reflexão sobre a linguagem, uma vez que existem inúmeras vertentes na Ciência Linguística e que, justamente por causa dessa multiplicidade, há pouco consenso entre os linguistas sobre fatos básicos da gramática, como, por exemplo, os critérios definidores das classes de palavras. É possível que os mais céticos, como ironiza Langacker (2013), duvidem de que os linguistas possam contribuir eficazmente para a prática pedagógica.

Nesse modo de condução, busca-se responder três perguntas, sem as exaurir: (i) O que se deve pretender ensinar na educação básica? (ii) O que se deve pretender ensinar no curso de Letras? (iii) Como a formação linguística pode guiar o ensino de língua materna?

A primeira pergunta diz respeito àquilo que se pretende ensinar na educação básica, e a segunda, àquilo que se pretende ensinar nos cursos de Letras (Brasil, 1997a, 1997b, 2001, 2018a, 2018b). A resposta para ambas as perguntas passa por uma avaliação do que está posto nos documentos oficiais para o ensino de língua materna no Brasil, seja em que nível de ensino for. A terceira pergunta diz respeito ao papel da Ciência Linguística, de um modo geral, no ensino de língua materna e na formação do docente de Letras. A resposta para a última pergunta passa por uma avaliação, breve, de duas correntes do pensamento linguístico, o formalismo e o funcionalismo, a fim de mostrar que é nesta última corrente que se encontram os subsídios para a condução de um ensino de língua reflexivo, centrado no uso e a partir da vivência da linguagem, colocando-se o texto, como uma peça comunicativa, no centro das reflexões sobre os variados usos linguísticos.

1 O que se propõe ensinar na educação básica? A questão da prática reflexiva com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e as Leis Nacionais de Diretrizes e Bases (LDB), o currículo da educação básica, que compreende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, deve ser coerente a uma base nacional comum (a Base Nacional Comum Curricular – BNCC), que diz respeito ao conjunto de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, e deve atender a uma parte diversificada, que diz respeito às características sociais, econômicas e culturais específicas de cada comunidade

escolar. Como parte integrante da base nacional comum, estão os saberes ligados à Matemática, à História, à Língua Portuguesa, entre outros.

Para o ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) proveem o direcionamento metodológico e, especificamente, a fundamentação teórica para o trabalho com a língua na escola. Nesse documento oficial, fica posto como objetivo de ensino de Língua Portuguesa no ensino básico o alcance, por parte dos alunos, de uma plena participação social por meio do domínio da linguagem, como “atividade discursiva e cognitiva”, e por meio do domínio da língua, como “sistema simbólico” convencional de uma determinada comunidade (Brasil, 1997b, p. 19).

Deriva desse objetivo a concepção de linguagem adotada nos PCNs como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (p. 20). Nessa medida, aprender a língua, para usá-la em sociedade, seria “não somente aprender palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade de si mesmas” (p. 20). Dessa maneira, o que vem sendo apresentado nos PCNs sobre o domínio linguístico por parte do falante contempla os três componentes da língua, a sintaxe (*combinar as palavras*, construcional), a semântica (*saber as palavras*, significado), e a pragmática (*pragmaticamente seus significados culturais*, comunicação).

A grande preocupação apontada nos PCNs é a de o ensino de Língua Portuguesa ficar restrito ao ensino de gramática, preocupação, essa, decorrente de uma história muito bem documentada em que as aulas de Língua Portuguesa se resumem ao trabalho com uma gramática (descontextualizada). No documento, consta a ressalva de que a reflexão metalinguística, que toma forma no estudo da gramática, deve ser apenas um apoio para a produção e interpretação de textos, fixados como território para o exercício de reflexão sobre a língua em uso. Daí fica aconselhado que os professores se valham de inúmeros textos orais e escritos para o trabalho com a linguagem em sala de aula.

Os PCNs constituem uma excelente e segura referência para o ensino de Língua Portuguesa na escola, enquanto o direcionamento prático, que permite ao professor levar seu trabalho a cabo efetivamente, é encontrado no novo documento proposto pelo Ministério da Educação (MEC). No ano de 2018, o MEC apresentou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² – documento com caráter regulador, uma vez que “explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2018a, p. 13). A BNCC é muito mais explícita quanto a habilidades e competências que um estudante deve dominar. No entanto, para os propósitos deste artigo, fez-se a escolha de analisar os PCNs em contraponto com a BNCC porque aquele documento apresenta, com mais profundidade, a base teórica que deve nortear o ensino de Língua (materna) Portuguesa nas escolas. Esse fato fica reconhecido no seguinte trecho do documento da BNCC: “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já

² Aponte-se que a BNCC é um documento recente e será gradativamente implementado no contexto educacional. Isso não significa desprezar os PCNs de Língua Portuguesa, especificamente, principalmente no que diz respeito à fundamentação teórica apresentada. Conforme mencionado neste artigo, a BNCC não apresenta uma sustentação teórica firme como o fazem os PCNs de LP.

assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (Brasil, 2018a, p. 63)”.

A proposta desse novo documento é ser mais prática do que teórica, ao mesmo tempo que redireciona e ajusta algumas proposições feitas nos PCNs de Língua Portuguesa. De todo modo, a orientação geral e o encaminhamento de trabalho com o texto são mantidos tal como vêm apresentados nos PCNs. Pode-se facilmente verificar isso com o seguinte trecho da BNCC, segundo o qual a proposta:

assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018a, p. 63, ênfase original)

De fato, o trabalho com a linguagem deve ser centrado no texto, pois nele são verificados os processos básicos que constroem as significações e que fazem do texto uma peça em função da comunicação humana. Trabalhar com o texto passa, portanto, necessariamente pela gramática da língua, que é entendida como o próprio cálculo de formação dos sentidos. Por meio da análise da estrutura da língua contextualizada, nos textos, os alunos são levados a refletir sobre a construção discursiva da linguagem, que implica toda a formação ideológica que com ele vem. No próprio documento da BNCC fica explicitado que o trabalho com a metalinguagem não é um fim em si mesmo, como se vê no trecho a seguir:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, *devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.* (Brasil, 2018a, p. 67, ênfase acrescida)

Ainda assim, no documento da BNCC, especificamente para o Ensino Fundamental, verifica-se uma orientação, tanto no Eixo de Leitura (Brasil, 2018a, p. 67-72) quanto no Eixo de Produção Textual (Brasil, 2018a, p. 72-74), para que o professor trabalhe os elementos significativos do texto. O Quadro 1, abaixo, traz os temas que pertencem propriamente ao domínio da gramática e que constam como práticas e habilidades a serem desenvolvidas no Eixo de Leitura. Aponte-se que se privilegia aqui a apresentação das habilidades desse Eixo, pois estão organizadas a partir de temas ligados à produção de sentidos, diferentemente do Eixo Análise Linguística/Semiótica, que será comentado mais adiante.

Quadro 1: Dimensões ligadas à Gramática apontadas como habilidades fundamentais para a prática de leitura na BNCC.

Eixo de Leitura
<ul style="list-style-type: none"> ● Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana. <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. ⇒ Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. ● Dialogia e relação entre textos. <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. ● Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto. <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. ⇒ Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). ⇒ Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos. ● Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos. <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros. ● Estratégias e procedimentos de leitura. <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. ⇒ Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.

Fonte: Adaptado de Brasil, 2018a, p. 68-70.

Todos os pontos apresentados no Quadro 1 estão ligados, de uma forma ou de outra, ao funcionamento da estrutura da língua, portanto, à gramática. O documento aponta, por exemplo, a interpretação de estratégias de ponto de vista, do papel social dos interlocutores e campo/esfera em que um gênero se situa. Essas questões, quando encontram instanciamento no texto, geralmente estão ligadas a uso de pronomes, de tempos verbais e de expressões dêiticas (Ruba, 1996; Tobin, 2010). Outra questão apontada é a identificação das vozes presentes no texto,

como discursos diretos, indiretos, indiretos livres. A construção dessas estratégias depende amplamente do sistema de transitividade da língua, dos verbos de elocução e, até mesmo, da criação de meios multimodais para a instalação de vozes no texto (Sanders, 2010; Pascual, 2014).

É um grosseiro engano pressupor que todas essas questões apontadas na BNCC podem ser trabalhadas sem que se faça qualquer referência à estrutura da língua e, nessa medida, à gramática. Do mesmo modo, é altamente enganoso pressupor que o trabalho com a gramática em sala de aula pode ser eficaz fora do texto. Na própria organização da BNCC do Ensino Fundamental, tem-se o Eixo de Análise Linguística/Semiótica, que é pensado para a avaliação da “materialidade dos textos” (p. 76). No entanto, o Eixo fica organizado de tal modo que as habilidades e competências indicadas se resumem a reconhecimento de categorias – “conhecer as classes de palavras abertas [...] e fechadas”, (p. 79) – e às operacionalizações taxonômicas – “analisar suas [as classes de palavras] funções sintático semânticas e seu funcionamento (concordância e regência)” (p. 79). Não se verifica qualquer indicação, no Eixo, ao modo pelo qual as análises e avaliações pretendidas, de fato, podem chegar à produção de sentidos no texto, ou até mesmo à finalidade desse tipo de conhecimento metalinguístico. De todo modo, não cabe, aqui, fazer uma crítica ao modo pelo qual a BNCC está organizada.

Enfatize-se, para todos os efeitos, que o trabalho com o texto passa pela gramática e pela organização dos processos linguísticos que fazem do texto o que ele é, como se discute a seguir na seção 2.

Nessa direção, os conteúdos gramaticais podem ser organizados segundo instruções de sentido (Travaglia, 2000), ou seja, o programa de gramática pode trazer funções como *marcar o grau de certeza de um enunciado* e, a partir daí, discutir os recursos linguísticos disponíveis para essa função (certos tipos de advérbio, determinadas configurações modo-temporais do verbo, alguns adjetivos etc.). É dessa forma, então, que o objetivo do ensino de gramática é atingido: o desenvolvimento da competência comunicativa do falante. O autor ainda propõe uma metodologia que:

se integra verdadeiramente com o ensino de produção e compreensão de textos e com o ensino de léxico/vocabulário e que é capaz de desenvolver a competência comunicativa dos alunos e, por isso mesmo, promover um ensino de gramática pertinente para a vida das pessoas. (Travaglia, 2000, p. 59)

O trabalho com a gramática em contexto escolar, portanto, torna-se pertinente à medida que o aluno visualiza na disciplina maneiras de articular mais adequadamente seu texto, a fim de cumprir seu objetivo comunicativo. Uma parte desse saber linguístico já integra o repertório do aluno, uma vez que o indivíduo não aprende a língua na escola, mas, sim, por meio da interação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, os quais predisõem esse indivíduo ao uso da língua. Os alunos chegam à escola, de acordo com Bechara (1991), sabendo utilizar a língua, com um saber “prévio e limitado” (Bechara, 1991, p. 5) da modalidade da fala e da escrita.

Se se considera que o aluno já vem com um saber prévio sobre a língua, cabe, então, à escola e ao professor possibilitar a sistematização desses saberes linguísticos. Dessa forma, Callou (2009, p. 19) aponta que não se deve focalizar uma visão de língua “rígida, monolítica”. As regras gramaticais são flexíveis e é pela sistematização da gramática, como aponta Travaglia (2000), que o aluno tem contato com as diferentes formas e usos de construção.

O texto tem um lugar privilegiado na operacionalização dessa proposta, pois é nele que o processo de interação se estabelece, seja na modalidade escrita ou na falada. A partir desse texto é que se deve promover a prática reflexiva sobre a construção das significações presentes na gramática. A abordagem ao texto deve ser de peculiar precisão para que esse não se torne apenas um argumento para o ensino de gramática, o que leva a um “reducionismo na visão do que seja gramática de uma língua” (Travaglia, 2000, p. 63), e, dessa forma, desconsideram-se alguns aspectos pertinentes à própria linguagem.

No texto, são observados alguns processos de construção do enunciado, cuja responsabilidade de organização recai sobre a gramática da língua. A análise dos processos básicos de constituição do enunciado, descritos em Neves (2006), viabiliza a interpretação do texto como um sistema funcional de produção de significado na interação verbal³.

Assentada a expectativa do que se deve prever ensinar nas aulas de Língua Portuguesa, examine-se, então, o que está previsto, em documentos oficiais, que se ensine nos cursos de Letras, em que o professor realiza sua formação inicial.

2 O que se deve pretender ensinar nos cursos de Letras? A questão da formação inicial do professor de Língua Portuguesa

De acordo com o documento oficial das Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, o objetivo desse curso é “formar profissionais interculturalmente competentes, *capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito*, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (Brasil, 2001, p. 30, ênfase acrescida). Fica definido, dessa forma, o perfil do profissional de Letras, que, coerentemente com aquilo que se busca alcançar na educação básica (cf. epígrafe do presente artigo), deve ser um profissional socioculturalmente esclarecido.

O mais importante apresentado na referida descrição do objetivo de um curso de Letras é o que vem destacado em itálico. Note-se que está muito bem enfatizada a criticidade que o aluno de Letras deve adquirir na lida com as múltiplas formas de linguagem. Essa criticidade não é desenvolvida senão por meio de um trabalho sistemático e científico com a linguagem ao longo do curso. Obviamente, os alunos não deverão sair especialistas em Linguística ou em Crítica Literária, no entanto, como já fica previsto nas Diretrizes do curso, devem ser estimulados e ensinados a refletir teórica e criticamente a respeito da linguagem, seja ela de que modalidade for.

A formação desse profissional implica, necessariamente, em desenvolvimento de capacidades e de habilidades próprias da área de Letras. Segundo o documento oficial, tais competências e habilidades⁴ são: “domínio do uso da língua portuguesa

3 São esses os processos: (i) a construção de predicções; (ii) a construção de redes referenciais; (iii) a modalização da linguagem; (iv) a construção dos enunciados complexos. Para uma discussão mais aprofundada a respeito de uma prática de ensino a partir do trabalho com o texto e com os processos básicos de construção do enunciado, ver Neves (2010) e Coneglian (2013); este último apresenta uma proposta de sequência didática para o trabalho com a modalização no ensino médio.

4 No documento, aparecem descritas outras competências e habilidades, tais como “preparação profissional atualizada; domínio da informática”, entre outras. Essas competências estão mais relacionadas à área de Didática e de Pedagogia, por esse motivo a elas não serão feitos comentários ou qualquer discussão neste artigo. No entanto, deve-se deixar reconhecida a importância do desenvolvimento dessas capacidades e habilidades ligadas à prática pedagógica.

ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional” (Brasil, 2001, p. 30).

O ponto chave para a formação do profissional de Letras está na confecção de um currículo que leve os alunos a perceberem língua e literatura “como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (Brasil, 2001, p. 31). A partir disso, é apenas razoável assumir que o trabalho com a Língua Portuguesa nos cursos de Letras não pode estar centrado em noções tradicionais que enrijecem e deturpam a natureza do sistema linguístico, tirando dele sua essência interacional e cultural.

Reconhece-se que é altamente complicado pensar o que se *deve* ensinar nos cursos de Letras considerando-se apenas alguns dos objetivos apresentados no Documento Oficial, como se faz aqui. No entanto, ressalve-se que a discussão é enquadrada a partir do que *se deve pretender* ensinar nos cursos de Letras. Um exame completo, que não caberia aqui, certamente levaria em conta a formação e organização dos currículos dos cursos em todo o País. Por esse motivo, a pergunta que dá título a esta seção e que orienta a organização desta proposta é *O que se deve pretender ensinar nos cursos de Letras?*, uma vez que não há, nos documentos oficiais, uma diretriz tão segura e tão delimitada quanto aquela que aparece nos documentos da educação básica.

De todo modo, a partir do pouco que consta na Diretriz nacional, fica minimamente prevista, para os cursos de Letras, uma educação linguística que conduza os alunos a refletir, teórica e criticamente, sobre a língua como instrumento de interação entre indivíduos de uma comunidade. Um dos pontos-chave, na formação dos currículos e na projeção dos objetivos desse curso, tem de ser o entendimento de que o alunado de Letras é aquele que está se formando para atuar como um professor que, necessariamente, precisa estar munido das categorias para desempenhar, também, seu papel de analista da linguagem.

Esse quadro justifica a relevância da escolha de uma teoria que seja coerente com essa visão de linguagem e que possibilite a investigação de toda a riqueza e de todo o potencial significativo que a linguagem humana possui. Disso trata a próxima seção.

3 Como a ciência da linguagem, funcional orientada, pode guiar o trabalho com o texto no ensino de língua materna?

O que define a linguística funcional é a rejeição da autonomia da língua, tão fortemente defendida na linguística formal. Ou seja, a língua não pode ser descrita, explicada, analisada como um sistema autônomo: ela é um sistema que naturalmente emerge da comunicação e da cognição, e por elas é moldado (Givón, 1995). Em sua formulação mais extremada, tal autonomia implica não apenas a dissociação entre língua, comunicação e sistemas cognitivos, mas também, em decorrência disso, a existência de um conjunto de primitivos puramente gramaticais requeridos para a descrição sintática (Langacker, 2013).

Givón (2001) considera a autonomia da língua como uma noção precedente e determinante para o surgimento das teorias cognitivo-funcionais. A autonomia da língua encontrou abrigo principalmente na teoria gerativo-transformacional de

Chomsky (1975, por exemplo), que possibilitou a análise de uma gramática livre de “condições gramaticalmente irrelevantes”.

A teoria linguística tem antes de mais (sic) como objeto um *falante-ouvinte ideal*, situado numa *comunidade linguística completamente homogênea*, que conhece a sua língua perfeitamente e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efetiva, não é afectado por condições *gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (causais ou característicos)*. (Chomsky, 1975, p. 83, ênfase acrescida)

Esses componentes que Chomsky rotula como “condições gramaticalmente irrelevantes” – limitações de memória, distrações, focos de atenção e de interesse – são chamados por Tomasello (1999, 2003) de “habilidades sócio-cognitivas”⁵, habilidades que não só atuam a predispor o indivíduo à aquisição da linguagem, como também possibilitam o amadurecimento de sua competência comunicativa. Nesse sentido, essas seriam condições relevantes para a constituição e para o uso das estruturas gramaticais da língua.

A abstratização da língua em regras algebraicas que organizam sintaticamente a construção de orações nesse paradigma formal se resolve, no paradigma cognitivo-funcional, pela verificação da maneira como as estruturas de que a língua dispõe são utilizadas de modo a alcançar a comunicação eficiente entre falantes. É característica desse paradigma a consideração de fatores semânticos e pragmáticos intervenientes na organização sintática da estrutura linguística. É compatível com a visão de Neves (2006), de Langacker (2013, p. 6), segundo a qual a gramática não pode ser completamente predita a partir de um conjunto de fatores independentes (precisamente a semântica e a pragmática), mas a estrutura, a significação e os efeitos comunicativos são componentes interligados.

Givón (1995, p. 9) apresenta um conjunto de premissas que devem ser consideradas no estudo da língua em uso:

- a linguagem é uma atividade sociocultural;
- a estrutura serve à função cognitiva e comunicativa;
- a estrutura é não arbitrária, motivada e icônica;
- a mudança e a variação estão sempre presentes;
- o significado é dependente do contexto e não atômico;
- as categorias não são discretas;
- a estrutura é maleável, não rígida;
- as gramáticas são emergentes;
- as regras de gramática permitem violações. (Givón, 1995, p. 9, tradução nossa⁶)

5 Tomasello (2003) classifica as habilidades sociocognitivas em dois grupos: no primeiro grupo, estariam aquelas habilidades específicas da leitura de intenção (*intention reading*), como a habilidade de compartilhar e direcionar a atenção sobre objetos e eventos no mundo; no segundo grupo, estariam aquelas habilidades específicas do estabelecimento de padrões, como a habilidade de agrupar em categorias objetos e eventos similares. Para esse autor, essas habilidades começam a aparecer na criança a partir dos nove meses de idade. Obs: mantivemos a citação do autor conforme original, a saber: “sócio-cognitivas” (sic), apesar de o Acordo Ortográfico ter alterado sua grafia.

6 Texto original: “[...] language is a social-cultural activity; structure serves cognitive and communicative function; structure is non-arbitrary, motivated, iconic; change and variation are ever-present; meaning is context-dependent and non-atomic; categories are less-than-discreet; structure is malleable, not rigid; grammars are emergent; rules of grammar allow some leakage”.

Esses princípios seriam compatíveis com um modelo no qual a língua fosse vista por sua função representativa, ou simbólica, nos termos de Langacker (2013), e por sua função comunicativa.

Em linhas gerais, a função comunicativa diz respeito à verbalização da experiência entre indivíduos de uma mesma comunidade linguística, por meio de símbolos linguísticos convencionais construídos intersubjetivamente (ou mutuamente). Dik (1997) define o processo comunicativo, a que chama de interação verbal, como uma atividade estruturada na qual os falantes da língua mutuamente constroem e reconstróem suas informações pragmáticas, que constituem o seu conhecimento de mundo.

No processo comunicativo, os símbolos linguísticos se associam formando padrões regulares de combinação. Aponta Tomasello (2003) que do constante e repetido uso desses símbolos linguísticos na comunicação da experiência são estabelecidos os padrões linguísticos e também os padrões gramaticais. Esses padrões linguísticos constituem *construções gramaticais* que instauram em si mesmas um significado, formado, em parte, pelos próprios componentes lexicais e, em parte, pelo resultado da combinação entre esses componentes. As construções gramaticais, afirma Goldberg (1995), são, então, o pareamento entre uma forma linguística e um significado⁷. Fauconnier e Turner (2002, p. 5), estendendo a concepção de forma para além da estrutura linguística (ficando incluídas a música, a matemática e as artes), afirmam que os seres humanos possuem as formas mais elaboradas em razão de suas habilidades mais eficazes de construir significações.

Nesse cenário é que se encaixa a gramática, que não é revelada na língua a não ser em textos, a unidade básica da comunicação. Toda produção linguística se dá, necessariamente, por meio de textos, sejam eles orais ou escritos. Afirmar Halliday (1994) que o texto constitui uma unidade significativa na comunicação, não uma unidade gramatical, mas é por meio da estrutura gramatical que a significação do texto é construída, processo pelo qual as próprias escolhas de formas e de estruturas feitas pelos falantes dentre as que lhe são possíveis evidenciam a construção do significado no texto.

A gramática – instituída na interação discursiva – que faz do texto essa unidade significativa é aquela que, como define Neves (2006, p. 11), “organiza as relações, constrói as significações e define os efeitos pragmáticos” a partir dos procedimentos básicos de organização do enunciado⁸, como a predicação, no acionamento de uma estrutura argumental do verbo; a referenciação, no estabelecimento da cadeia referencial do texto; a modalização, na impressão de marcas do falante quanto ao seu comprometimento com o enunciado; e a junção, na combinação de porções textuais.

Dentro da visão funcionalista, o texto constitui uma unidade semântica (Halliday, Hasan, 1976; Halliday, Matthiessen, 2014). Nele vem relevada a gramática, uma das responsáveis pela construção da significação do texto, e aparece revelado, também, o engajamento ideológico do falante que o produz, transparecendo as crenças, ideias e ideais que o constituem como sujeito no mundo, que formam, por assim dizer, o seu discurso.

Na visão sistêmico-funcional de Halliday (1994), particularmente, o texto é uma unidade estrutural do mesmo modo que o é a oração. Assim como a oração

7 Na visão Fauconnier e Turner (2002, p. 5-6), a forma em si não apresenta significado, mas ela “seleciona” as regularidades do processo significativo. O que a forma faz é suscitar significados e, por trás dela, está o “poder humano” de construir significações.

8 Ver Neves (2006) e Neves, Coneglian (no prelo) para uma descrição detalhada desses processos.

organiza um conteúdo semântico (a dimensão representacional), dirige-se para o contexto (a dimensão da mensagem) e representa uma forma de troca entre os interlocutores (a dimensão interpessoal), o texto também se constitui nessas dimensões⁹. Os elementos linguísticos que compõem essas unidades (o texto e a oração) são interpretados a partir da sua função na constituição estrutural. Por um lado, a função é vista a partir das relações (sintagmáticas) que as partes estabelecem entre si e, por outro, ela também é vista a partir das escolhas (paradigmáticas) que o produtor do texto faz na sua produção.

Por aí, já se observa que o trabalho com uma gramática na língua em uso extrapola uma análise puramente linguística (das formas) se estendendo a análises de discursos e de intencionalidades presentes nesses discursos. A proposta, afinal, é a gramática vista na complexidade textual e nas determinações discursivas¹⁰.

4 A que se chega, afinal? A primazia do texto no trabalho escolar, formação inicial e mediação docente

As implicações metodológicas e didáticas para um ensino de língua centralizado no texto têm sido amplamente discutidas, por exemplo, por Antunes (2003, 2008, 2009) e Neves (2003, 2010, 2012). Essas propostas buscam colocar o texto como uma peça em função, que se constrói na interação entre falantes e que, acima de tudo, é carregada de intencionalidade. Nessa direção, o ponto nevrálgico do trabalho com o texto em sala de aula é precisamente transcender aquele tipo de exercício puramente metalinguístico, como é próprio do trabalho fixado no domínio da oração e das relações sintáticas que nela se estabelecem.

No entanto, não é só porque o texto tem o seu lugar nas aulas de Língua Portuguesa que o trabalho desenvolvido passa, necessariamente por uma reflexão do modo pelo qual se organiza a linguagem. É comum que o texto se torne apenas uma peça na qual o professor e os alunos destacam frases para repetir aquele mesmo tipo de raciocínio metalinguístico, fazendo rotulações e substituições de um elemento linguístico por outro. Esse tipo de prática só reafirma a necessidade de o professor estar munido de ferramentas e de conceitos que viabilizem o trabalho com o texto para além da metalinguagem. Esse tipo de preparo docente não deveria vir de outro lugar senão da universidade, lugar onde o estudante de Letras tem a sua formação inicial nos estudos da linguagem.

Se o que se pretende com o ensino de língua materna nas escolas é, de fato, que os alunos tenham “acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”, conforme está afirmado nos PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, 1997a, p.15), ou, ainda, que os alunos tenham uma “participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”, conforme prevê a BNCC (Brasil, 2018a, p. 64-65), tem de haver, no campo da formação inicial do profissional de Letras, uma garantia de que ele sairá do curso munido de categorias e procedimentos analíticos para o trabalho com a linguagem numa prática reflexiva.

9 A ideia defendida por Halliday (1994) e um sem número de linguistas (Matthiessen; Thompson, 1988, por exemplo) é a de que a organização da oração representa uma gramaticalização da organização textual.

10 Cf. *A gramática do português revelada em textos* (Neves, 2018), especialmente, para a uma impecável proposta de análise gramatical centrada no texto.

Essa prática prevê o engajamento do professor e do aluno num pensar criticamente a realidade em que estão inseridos. Tanto isso é verdade, visto que na lida com a língua e com a linguagem professor e aluno são *senhores* da própria linguagem, uma vez que ambos estão na posição de usuários da língua. Existe uma diferença entre professor e aluno, contudo, no que diz respeito à sua posição como usuários da língua. É o professor que dispõe de métodos e de estratégias que despertam a “curiosidade ingênua” do aluno, transformando-a, por meio da prática reflexiva, em “curiosidade epistemológica”, como propõe Freire (2010). Assim, faz-se necessário que o professor disponha de uma base científica que o permita lidar com o objeto de ensino, caso contrário, como acontece com o ensino da norma ideal, incorre-se em práticas *acientíficas*, portanto, não críticas ou falsamente críticas.

Nesse encaminhamento é pertinente apontar a mediação entre professor e aluno como um processo fundamental para a condução reflexiva no trabalho com os textos. A prática mediadora é o resultado de uma relação existente entre dois elementos opostos, não antagônicos e que, por meio dela, tornam-se da mesma natureza. Resulta, nesse caso, de dois polos relacionais: (i) a relação que o professor estabelece com o conhecimento que resulta no ensino; e (ii) a relação entre aluno e conhecimento que resulta na aprendizagem, e que acontece no momento em sala de aula (Meszários, 1981 apud Almeida et al, 2007).

Como se vê, o trabalho com a linguagem no texto que penetre nas construções de sentido criados por meio dos expedientes linguísticos não é fácil. O professor que se propõe a trabalhar com a linguagem sem estar munido das categorias e sem dominar os procedimentos de análise pouco poderá fazer por seu aluno. As aulas de língua materna permanecem, nessa medida, como aulas de gramática normativa, descontextualizada e alheia à realidade linguística dos alunos. No entanto, o professor munido dessas categorias e dominante dos procedimentos de análise leva o aluno a perceber que a construção de sentido se dá por meio da linguagem.

A efetiva apropriação da linguagem acontece na medida em que os alunos, na condição de falantes da língua, engajam-se em práticas sociais por meio da linguagem de modo a cumprir objetivos comunicativos estabelecidos no contrato interacional entre falante e ouvinte (Clark, 1996; Croft, 2015). Os alunos passam, necessariamente, a dispor de um sistema simbólico, convencionalizado em uma determinada comunidade de fala, que os permite levar a cabo diferentes contratos interacionais. Nesse ponto é relevante retomar a epígrafe. A linguagem é um patrimônio cultural *par excellence*, pois por meio dela se constroem simbolicamente conhecimentos, valores, os sentidos, modos de ser e de pensar (Deacon, 1997; Tomasello, 1999). É, nessa medida, um sistema de signos socialmente convencionalizados, responsável pelo intercâmbio social entre indivíduos que participam da mesma comunidade linguística. Nessa direção, a linguagem é o próprio processo pelo qual os falantes, efetivamente, negociam perspectivas, defendem crenças e opiniões e se comportam como seres, de fato, sociais (Tomasello, 2008; Croft, 2015).

Uma ação docente responsável nas aulas de Língua Portuguesa implica, necessariamente, não apenas reconhecer a linguagem como um sistema simbólico complexo, mas também conhecer o funcionamento desse sistema, o qual pode ser verificado em toda sua riqueza e potencial para a criação de significações nos diversos textos que os falantes, conjuntamente, produzem para cumprir contratos interacionais. É isso, afinal, que significa levar a linguagem a sério.

Referências

a. Documentos oficiais

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC. 1997^a.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: língua portuguesa*. Brasília: MEC. 1997b.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares para o curso de Letras*. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC. 2013.
- BRASIL. *Base Nacional Comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC. 2018a.
- BRASIL. *Base Nacional Comum curricular: ensino médio*. Brasília: MEC. 2018b.

b. Obras de consulta geral

- ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira. Os fundamentos da mediação pedagógica. In: ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira; ALMEIDA, José Luís Vieira de. (orgs.) *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola. 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática – opressão ou liberdade?* São Paulo: Ática. 1991.
- CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S.R.; BRANDÃO, S.F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Editora Contexto. 2009.
- CONEGLIAN, André Vinícius Lopes. O Ensino de Língua Portuguesa em questão: pode o ensino de gramática ser um exercício de prática da liberdade? *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 13, n. 2. 2013.
- CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Trad. José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Almedina. 1975.
- CLARK, Herbert. *Using language*. Cambridge: CUP. 1996.
- CROFT, William. Language as process. In: ARNON, Inbal; CLARK, Eve (orgs.). *Experience, variation and generalization: learning a first language*. Amsterdam: John Benjamins. 2015.
- DEACON, Terrence. *The symbolic species*. New York: W. W. Norton. 1997.
- DIK, Simon. The theory of functional grammar. vol 1. Berlin: Mouton de Gruyter. 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010 [1996].
- FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think – conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books. 2002.
- GIVÓN, Talmy. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins. 1995.
- GIVÓN, Talmy. *Syntax*. 2 vols. Amsterdam: John Benjamins. 2001.
- GOLDBERG, Adele. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: Chicago University Press. 1995.

- HALLIDAY, Michael. *An introduction to functional grammar*. 2a ed. Baltimore, Maryland: Edward Arnold. 1994.
- HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. Londres: Longman. 1976.
- HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. *An introduction to functional grammar*. 4ª ed. London: Routledge. 2014.
- HASAN, Ruqaiya. Speech genre, semiotic mediation and the development of higher mental functions. *Language sciences*, vol. 14, n. 4. 1992.
- LANGACKER, Ronald. *Essentials of cognitive grammar*. Oxford: OUP, 2013.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática passada a limpo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Categorias gramaticais em materiais didáticos. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura. (orgs.) *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- NEVES, Maria Helena de Moura; CONEGLIAN, André Vinícius Lopes. *O tratamento da língua em função*. São Paulo: Editora Mackenzie (no prelo).
- MATTHIESSEN, Christian; THOMPSON, Sandra. The structure of discourse and subordination. In: HAIMAN, John; THOMPSON, Sandra (orgs.) *Clause combining in discourse and grammar*. Amsterdã: John Benjamins, 1988.
- PASCUAL, Esther. Fictive interaction. *The conversation frame in thought, language and discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 2014.
- RUBA, Jo. Alternate grounds in the interpretation of deictic expressions. In: FAUCONNIER, Gilles; SWEETSER, Eve (orgs.). *Spaces, worlds and grammar*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- SANDERS, José. Intertwined voices. Journalists' modes of representing source information in journalistic subgenres. *English Text Construction*, vol. 3, n. 2. 2010.
- TOBIN, Vera. Joint attention, To the light house, and modernist representations of intersubjectivity. *English Text Construction*, vol. 3, n. 2. 2010.
- TOMASELLO, Michael. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- TOMASELLO, Michael. *Constructing a language: a usage-based approach to language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.
- TOMASELLO, Michael. *The cultural origins of human communication*. Cambridge: The MIT Press, 2008.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A sistematização do ensino de gramática em atividades de gramática reflexiva e outras. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (org.) *Discutindo a prática docente em Língua Portuguesa*. São Paulo: PUC-SP, 2000. p. 59-70.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. 3ª ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1987].
- ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, vol. 21. 1999.

Dados para indexação em língua estrangeira

CONEGLIAN, André Vinícius Lopes

Taking language seriously: the teaching of Portuguese based on texts

Estudos Semióticos, thematic issue

“Contributions of semiotics and other theories
of text and discourse to teaching”

vol. 15, n. 2 (2019)

issn 1980-4016

Abstract: *One of the main ingredients for effective first language teaching is that teachers possess the theoretical categories and practical procedures in order to work well with language in use. This paper argues that future teachers, during their initial formation level at universities, must become familiar with categories, theoretical and procedural issues. The discussion points the role linguistic sciences must play in this scenario. In order to do so, three main questions are addressed: (i) What is supposed to be taught in regular education?; (ii) What is supposed to be taught in courses at universities concerning language?; (iii) How can linguistic sciences guide first language teaching? The first two questions are answered by analyzing the official national documents proposed by the Ministry of Education and the last question, by an examination on how a functional approach can contribute to first language education, since it is a theory that allows the analysis of texts, and, thus, penetrates in the life of the language.*

Keywords: *Portuguese language teaching; text; functional linguistics; reflexive practice.*

Como citar este artigo

CONEGLIAN, André Vinícius Lopes. Levando a linguagem a sério: o ensino de Língua Portuguesa a partir do texto. *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019. p. 143-157. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse . Acesso em “dia/mês/ano”.

Data de recebimento: 29/07/2019

Data de aprovação: 02/09/2019
