



O PAPEL DAS ANTOLOGIAS NA CONSTRUÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DOS ESTUDANTES:

Uma análise a partir da perspectiva linguístico-discursiva

THE ROLE OF ANTHOLOGIES IN THE CRITICAL-REFLEXIVE CONSTRUCTION OF STUDENTS:

An analysis from a linguistic-critical perspective

Revista dos Cursos de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 10/09/2025

Aprovação do trabalho: 12/12/2025

Publicação do trabalho: 24/08/2026

Dirlei Luciano Benatti  
dirleibenatti@estudante.ufscar.br
 Universidade Federal de São Carlos

Ana Cecília Teixeira Gonçalves  
acgteixeira@uffs.edu.br
 Universidade Federal da Fronteira Sul

COMO CITAR

BENATTI, Dirlei Luciano; TEIXEIRA GONÇALVES, Ana Cecília. O PAPEL DAS ANTOLOGIAS NA CONSTRUÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DOS ESTUDANTES: : uma análise a partir da perspectiva linguístico-discursiva. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1-15, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/1152>.

Resumo

O presente artigo tem como objetivo investigar a aula de Língua Portuguesa, analisando o papel de Antologias na construção crítico-reflexiva dos estudantes. Nesse viés, a análise tem como embasamento teórico os estudos linguístico-discursivos do ensino de línguas. Assim, busca-se construir um percurso histórico acerca da disciplina Língua Portuguesa (LP) no Brasil, percorrendo sobre o papel do livro didático e do professor na aula de linguagem, bem como elencar as mudanças no ensino de LP após o movimento de reformulação iniciado por volta dos anos 1980. Com relação à metodologia, baseia-se no modelo de análise e descrição de textos proposto por Bronckart (1999) e reformulado por Machado e Bronckart (2009). Dessa maneira, são considerados, durante o procedimento de análise, não só a identificação do contexto de produção textual, mas também a organização das análises dos textos que se distribuem da seguinte forma: infraestrutura textual, mecanismos enunciativos e funções sintático-semânticas. Nesse sentido, busca-se analisar concepções de linguagem e seleção de objetos de ensino presentes na Antologia escrita por José Baptista da Luz, em 1963, *corpus* da pesquisa, avaliando sua contribuição para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas e para a construção da criticidade e da cidadania dos alunos. Por meio da análise, é possível observar que o manual didático foca em um ensino gramatical e prescritivo, dessa maneira, não estimula aspectos discursivos, nem mesmo o senso crítico dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino; Língua Portuguesa; material didático; capacidades discursivas; senso crítico.

Abstract:

This article aims to investigate the Portuguese language class, analyzing the role of Anthologies in the critical-reflective construction of students. In this context, the analysis is theoretically grounded in linguistic-discursive studies of language teaching. Thus, the aim is to construct a historical trajectory of the discipline of Portuguese Language (LP) in Brazil, discussing the role of the textbook and the teacher in the language class, as well as listing the changes in LP teaching after the reform movement that began around the 1980s. Regarding the methodology, it is based on the model of text analysis and description proposed by Bronckart (1999) and reformulated by Machado and Bronckart (2009). In this way, during the analysis procedure, not only the identification of the context of textual production is considered, but also the organization of the text analyses, which are distributed as follows: textual infrastructure, enunciative mechanisms, and syntactic-semantic functions. In this sense, the aim is to analyze the conceptions of language and the selection of teaching objects present in the Anthology written by José Baptista da Luz in 1963, the corpus of the research, evaluating its contribution to the development of linguistic-

discursive abilities and the construction of students' critical thinking and citizenship. Through the analysis, it is possible to observe that the didactic manual focuses on grammatical and prescriptive teaching, thus not stimulating discursive aspects, nor even the critical sense of the students.

Keywords: Teaching; Portuguese language; didactic material; discursive abilities; critical sense.

Introdução

O objetivo deste trabalho¹ é investigar a aula de LP, analisando o papel das Antologias na construção crítico-reflexiva dos alunos. Para isso, pretende-se, primeiramente, construir um percurso histórico acerca da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil; seguidamente, procura-se elencar as mudanças no ensino de LP após o movimento de reformulação, as quais se distanciam teoricamente da perspectiva das Antologias. Para finalizar, busca-se identificar concepções de linguagem e seleção de objetos de ensino nas Antologias.

Este trabalho justifica-se pelo fato de que a aula de LP é um espaço para fazer com que o aluno se torne um cidadão ativo e crítico na sociedade em que está inserido. Nesse enfoque, entender melhor os princípios teórico-metodológicos que fundamentam a aula de linguagem a partir da perspectiva linguístico-discursiva e do estudo da historicidade da língua faz com que se combatam práticas antidemocráticas que priorizam o conhecimento hegemônico, concentrado nas mãos de grupos que estão em situação de superioridade e que, por essa razão, têm domínio social.

Esse cenário monológico na aula de LP contrapõe-se a uma concepção sociointeracionista de linguagem. Neste caso, deve-se propiciar momentos em que todos podem dialogar de maneira democrática, afastando-se, assim, de atitudes e ambientes educativos que favorecem preconceitos ou discriminação de alunos. Cumpre destacar que, nesse contexto interacional e dialógico, o educador da área da linguagem tem papel fundamental: deixa de ser transmissor e analista da língua para se tornar, como explica Paulo Freire (1987), aquele que conscientiza para a libertação de seu aluno.

Como forma de alcançar os objetivos propostos, faz-se o uso do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999) e reformulado por Machado e Bronckart (2009). Nessa perspectiva, os autores entendem a linguagem como uma ação humana contextualizada, integrada por actantes distintos, presentes em contextos sociais diversos, com uma finalidade definida. Além disso, no que tange aos aspectos da historicidade e constituição da disciplina curricular LP, tomam-se por base, sobretudo, os escritos de Soares (2002), Pietri (2003), Bunzen (2006, 2011) e Razzini (2010). Ainda, fundamenta-se em Freire (1987) para se abordar a concepção crítica e emancipadora dos estudantes.

Portanto, este trabalho organiza-se da seguinte maneira: em um primeiro momento, realiza-se uma reflexão sobre os aspectos histórico-metodológicos da disciplina LP; subsequentemente, discorre-se sobre as mudanças no ensino de LP após o movimento de reformulação (1980); na continuidade, apresentam-se a metodologia e a análise e discussão dos resultados; por fim, tecem-se as considerações finais.

¹ A presente pesquisa teve seu início ainda no ano de 2023, por meio da participação como bolsista de Iniciação Científica, durante o período de 12 meses, no projeto intitulado “A Disciplina Língua Portuguesa: Aspectos Teórico-Metodológicos que Fundamentam a Aula de Linguagem”, o qual foi financiado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (EDITAL Nº 485/GR/UFSF/2023). Dessa maneira, o referido projeto de pesquisa verificou os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a disciplina de Língua Portuguesa (LP) no Brasil no século XXI, bem como analisou atividades de linguagem em livros didáticos pertencentes a dois momentos distintos do ensino de língua materna: os anos 2000 e a atualidade.

1 A historicidade da disciplina Língua Portuguesa no Brasil

Para pensar acerca da constituição curricular da disciplina de LP, Soares (2002), Pietri (2003) e Razzini (2010) explicam qual foi o contexto histórico e teórico, desde o período do Brasil Colônia até a contemporaneidade, que embasaram/embasam os conhecimentos para a definição de uma aula de linguagem. É com base nessa perspectiva histórica que Bunzen (2006) nos explica, também, sobre a fabricação da disciplina escolar português.

Nesse sentido, no início do século XVI, conforme explica Bunzen (2006), após o “descobrimento”² do Brasil, o conceito de educação sofreu modificações, isto é, os filhos das classes mais altas, mamelucos e crianças indígenas, começaram a frequentar a escola para aprender a contar, escrever e ler. Isso acontecia através do contato com as doutrinas religiosas, pois o estudo tinha como finalidade formar adeptos ao catolicismo. Nesse contexto, Soares (2002) esclarece que a nossa língua materna, inicialmente, não estava presente no intercuro social e nem no currículo escolar, visto que prevaleciam três línguas no Brasil Colonial: o *português*, trazido pelo colonizador e presente somente na alfabetização; a *língua geral*, de origem indígena, usada para comunicação entre indígenas e portugueses; e o *latim*, prestigiado socialmente, preservado pelos jesuítas no ensino primário e secundário.

Após a criação das práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Ataque Studiorum Societas Jesu* (1599), o português europeu oral foi quase totalmente excluído do currículo; em vez disso, segundo Bunzen (2006), institui-se uma visão retórico-gramatical voltada para a cultura humanística. Percebe-se, até então, uma supremacia das línguas latinas e gregas, sem nenhuma menção sobre a língua nacional.

Somente no século XVIII surge uma atenção maior à língua portuguesa. Soares (2002, p.159) cita uma passagem do texto de Marquês de Pombal a fim de explicitar a imposição do português no território conquistado: “sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma”. Tendo em vista essa premissa, coube ao Marquês de Pombal tornar, além de oficial, obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, assim, proibindo o uso de todas as outras línguas, conforme explica Soares (2002).

Após a reforma pombalina, priorizou-se, na aprendizagem, a língua dos colonizadores em todo o período escolar, não apenas no momento de alfabetizar. Nesse contexto, a partir dos anos 50 do século XVIII, afirma Soares (2002), foi imposta a gramática da língua portuguesa juntamente da gramática latina, ambas sendo componentes curriculares nas escolas. Dessa maneira, o português servia como apoio para aprender a gramática do latim. Contudo,

paulatinamente, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social (perda que só se concretizou já no século XX, quando terminou por ser excluído do sistema de ensino fundamental e médio), a gramática do português foi se libertando de sua ensilagem em relação à gramática latina, ganhando autonomia (Soares, 2002, p.162).

² Parte-se do entendimento que não houve descobrimento, mas, sim, uma invasão, visto que havia, no território brasileiro, a presença de povos indígenas anteriormente à chegada dos portugueses.

Sob esse viés, com o passar do tempo, muda-se, gradativamente, o ensino de língua materna nas escolas. Por exemplo, no Colégio Pedro II, visto como um modelo nacional, em 1885, juntamente das disciplinas de Retórica e Poética, acrescentaram-se leituras de autores brasileiros e portugueses, explica Razzini (2010). Acredita-se que essa inserção no ensino de leituras e atividades de língua portuguesa influenciou cada vez mais a ascensão da língua no ambiente escolar. Igualmente, outro fato destacável foi que, “em 1891, o exame de Português era o mais importante entre os Preparatórios, e era exigido para entrada em todos os cursos superiores” (Razzini, 2010, p.52).

Até os anos 40 do século XX, após retórica, poética e gramática unirem-se para formar a disciplina intitulada Português, conforme Razzini (2010), continuavam-se usando textos de autores consagrados para a realização de atividades na aula de linguagem. No entanto, é possível observar que esse estudo, realizado a partir de materiais didáticos, embora tivesse natureza literária, na realidade, enfatizava aspectos gramaticais: leitura, recitação, estudo do vocabulário, da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises “lexicológica” e “lógica”, da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente (Razzini, 2010, p.54). Nesse âmbito, pode-se perceber que o texto dos autores consagrados procurava [...] “oferecer ‘bons’ modelos vernáculos, nacionais e morais, para a ‘boa’ aquisição da língua, além, é claro, de oferecer a seus leitores certa formação literária, mas sem priorizá-la” (Razzini, 2010, p.54).

Entre os anos de 1950 e 1960, Pietri (2003) explica que começou a modificar o conteúdo da disciplina, devido ao acesso à educação da classe desfavorecida da sociedade, a qual estava reivindicando o seu direito social, isto é, de receber uma educação formal. Igualmente, muda-se o alunado que começou a estar na escola, com condições financeiras/socioeconômicas baixas comparadas aos estudantes que a frequentavam. Em outras palavras, a nova realidade tinha os filhos da burguesia e dos trabalhadores aprendendo juntos, no mesmo espaço, conforme afirma Soares (2002).

No geral, percebe-se que o Programa de Português de 1951 prioriza exercícios práticos de gramática e textos literários, atendendo a dois objetivos: “a habilitação do aluno para falar e escrever corretamente” e “a missão do professor de despertar no aluno o amor pela língua pátria e gosto literário” (Bunzen, 2011, p. 898-899).

Para que esses objetivos fossem alcançados, era necessário um número maior de professores e é nesse momento que ocorre uma seleção rápida, porém pouco seletiva de educadores. Assim, tem-se uma mudança no perfil de docentes, isto é, não são somente estudiosos da língua e da literatura, mas também outras pessoas que se interessavam em ensinar, pontua Soares (2002).

Mais tarde, no contexto militar dos anos 70 do século XX, houve uma influência na escola que seguia os princípios políticos e ideológicos vigentes do estado. Com isso, muda-se o nome da disciplina de Português:

comunicação e expressão, na séries iniciais do então criado primeiro grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no segundo grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. (Soares, 2002, p. 169)

Nesse ínterim, o aluno deveria desenvolver e melhorar atitudes voltadas para saber quem era seu emissor e receptor da mensagem no momento de dialogar, tanto em situações verbais como também não-verbais (Soares, 2002). Sobre o mesmo assunto, Bunzen (2006) acrescenta que a língua, através da comunicação oral, era vista como meio de integração do educando ao seu contexto social.

Em seguida, na metade dos anos 1980, muda-se o nome da disciplina para Português novamente, bem como são introduzidos os estudos sobre as ciências linguísticas no material didático, conseqüentemente, mudando o modo e a visão de ensinar gramática do português:

A vertente linguística textual vem ainda ampliar essa nova concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos, evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo no visível da palavra e da frase' (Soares, 2002, p.172).

Nesse sentido, começa-se uma (re)configuração do ensino de língua materna através de duas políticas públicas federais³: a reformulação do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN):

Tanto os PCN quanto os critérios do PNLD se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoquem práticas de *usos* da língua(gem) e de *reflexão* sobre os usos. Ambas as políticas públicas apostam no *texto* como unidade de ensino e nos gêneros como objetos de ensino (Bunzen, 2011, p.905).

Dessa forma, começa-se a ter um olhar mais interacionista para a linguagem, “que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (Soares, 2002, p.173). Posteriormente, no ano de 2017, ocorre a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual norteia todo o currículo da Educação Básica no âmbito federal, estadual e municipal no Brasil. No documento, tendo-se em vista, em específico, o ensino de LP, pretende-se

garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 2017, p. 63).

³ Além das políticas públicas, há uma terceira: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996, a qual define/regulariza toda a organização da educação brasileira levando em conta os princípios expostos na Constituição.

Nessa perspectiva, a aula de LP deve considerar e ter como objetivo a formação de um sujeito ativo socialmente, capaz de interagir em diferentes contextos. Desse modo, percebe-se a importância de, na aula de LP, explorarem-se atividades de linguagem voltadas para uma formação mais crítico-reflexiva dos estudantes, do mesmo modo, para uma consciência coletiva de ensino e aprendizagem, pois, como explica Freire (1987, p.20), “não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração”.

2 Mudanças no ensino de Língua Portuguesa após o movimento de reformulação

Quais seriam as modificações sugeridas pelos pesquisadores no que tange à aula de LP no conhecido movimento de reformulação dos anos 1980? Dentre elas, a concepção de linguagem, distanciando-se de uma perspectiva como forma de expressão do pensamento ou comunicação. Agora, volta-se para o “trabalho com a língua viva, com a língua nas interações, com a língua nos diversos contextos das relações sociais entre sujeitos” (Pereira; Costa-Hübes, 2024, p.27). Convergente com essa ideia, Antunes (2017, p.142) menciona que “toda ação de linguagem é uma atividade de interação, entre dois ou mais sujeitos, que agem em mútua cooperação e partilham um conjunto de conhecimentos, de intenções e interesses”.

Em consonância com esse enfoque, Geraldi (2011) explica que, no ensino de língua, é mais importante entender as relações que se constituem entre os sujeitos enquanto estão usando a linguagem do que identificar e nomear quais sentenças foram usadas. Assim, o aluno conseguirá desenvolver capacidades linguístico-discursivas que atendam à situação social e de interação à qual ele é exposto, bem como entender o contexto de uso de determinado enunciado dentro do texto, da mesma forma, com autonomia e segurança no momento de produzi-lo.

À vista disso, é necessário alterar as práticas pedagógicas no ensino de língua materna, pois “se ficarmos apenas na descrição das formas no eixo das repetibilidades, assumimos apenas os ‘significados’. Se em conjunto com as formas, buscarmos refletir sobre como tais formas se mobilizam nas interações sociais, assumimos os ‘sentidos’” (Pereira; Costa-Hübes, 2024, p.27). Sob esse viés, parte-se do entendimento de que não se escolhem as palavras pensando em sua condição ortográfica, mas, sim, explica Antunes (2017), de acordo com os nossos propósitos comunicativos.

Para que isso aconteça em sala de aula, para essa nova aula de LP, deve-se considerar o trabalho com atividades de leitura e de produção textual, mas, por que de sua importância? Entende-se que “através do ensino de produção de textos estimula-se o desenvolvimento de habilidades complexas que são mobilizadas no próprio processo de elaboração de textos” (Leal; Brandão; Cavalcanti, 2021, p.177).

Como ferramenta para que isso aconteça, tem-se a prática de análise linguística, a qual “surtiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (Mendonça, 2006, p.205). Partindo desse entendimento, como se pode planejar atividades de leitura e produção textual que contemplem essas capacidades discursivas? Geraldi (2011, p.57) responde a essa questão: “a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos”.

Desse modo, “a leitura deixa de ser um encontro furtivo com o texto ou consigo mesmo para ser um encontro permanente com o outro. O leitor passa finalmente da categoria de excluído para a de participante” (Leffa, 1999, p.14). Logo, o aluno deixa de ser passivo e passa a ser um sujeito ativo não só dentro do ambiente escolar, mas também agindo criticamente na comunidade onde está inserido. Nesse sentido, a voz do estudante, presente na escrita ou na oralidade, terá validade dentro do ambiente escolar. Mesmo com

divergências no que se refere aos aspectos culturais, linguísticos e/ou religiosos, o aluno precisa ser visto como sujeito social pleno. A partir disso, é importante não repetir práticas tradicionais:

um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer [...]. Mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, [...] ele escreve o texto não para um leitor, mas para o professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever (Geraldi, 2010, p.98).

Nessa lógica, quando há atividades de produção textual, os estudantes precisam de informações, como, por exemplo, o destinatário, o objetivo e o contexto em que circula esse determinado texto na sociedade. Assim, “escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social” (Marcuschi, 2010, p.78). E para se promover isso é necessário tomar o letramento como o principal objetivo da aula: “implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais” (Kleiman, 2007, p.4). Nesse contexto, entende-se que a função da escrita está implicada, necessariamente, por uma situação ou prática social a qual os jovens terão que interagir com o outro indivíduo por meio da linguagem, a fim de exercer sua cidadania e de ter sua voz ouvida.

A partir desses pressupostos, a aula de linguagem, em vez de focar no professor como detentor do conhecimento, passa a ser concebida como uma construção entre eles, uma vez que “ não há saber mais ou menos; há saberes diferentes ” (Freire, 1987, p. 49). Nesse viés, a sala de aula, vista antes como um lugar de silenciamento e passividade, especialmente para as minorias sociais (pobres, pessoas lgbtqiap+, pretos, pessoas com deficiência), concebidos como “diferentes” dos padrões impostos pela classe opressora, tornaria-se um espaço de combate a todos os tipos de violência causadas por práticas pedagógicas autoritárias.

Para dar continuidade à discussão, na próxima seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa.

3 Metodologia

Nessa perspectiva, busca-se analisar concepções de linguagem e seleção de objetos de ensino presentes na Antologia escrita por José Baptista da Luz, em 1963, *corpus* da pesquisa, avaliando sua contribuição para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas e para a construção da criticidade e da cidadania dos alunos. Dessa maneira, tomando como base os escritos de Bronckart e Machado (1999, 2009), são considerados, durante o procedimento de análise, a identificação do contexto de produção textual da Antologia: a) o **contexto físico** - título da Antologia, nome do autor, público-alvo, ano de publicação e editora; b) o **contexto social e subjetivo** - informações sobre a obra, quem são os autores, quem são os alunos para os quais o material é destinado, fatos históricos relacionados ao ano de publicação. Além disso, a organização das análises dos textos se divide da seguinte forma: **infraestrutura textual, mecanismos enunciativos e funções sintático-semânticas**. A seguir, apresentam-se os resultados.

4 *Ponta de Lança* em evidência: reflexões críticas para aulas de língua portuguesa

4.1 *Contexto de produção da Antologia e aspectos organizacionais da obra*

Com relação à análise geral, no que tange ao contexto físico, a obra analisada é intitulada *Português: Antologia e Gramática*, escrita por José Baptista da Luz, autor que produziu diferentes materiais didáticos sobre o Português Ginásial, Básico e Técnico. A Antologia tinha como público-alvo alunos da primeira e segunda séries do primeiro ciclo. Foi publicada pela Companhia Editora Nacional, em São Paulo, no ano de 1963, em sua 11ª edição, exemplar nº 21500, ressaltando, em sua segunda página, que estava de acordo com a Nova Nomenclatura Gramatical.

Já no que se refere ao contexto social e subjetivo e aos aspectos organizacionais da Antologia, conforme o índice, a obra divide-se em duas partes: na primeira, aborda 54 *textos de leitura* de autores consagrados (os mais citados são: José de Alencar, Coelho Neto, Olavo Bilac, Visconde de Taunay, Monteiro Lobato, Manuel Bandeira entre outros); em seguida, na segunda parte, 54 *Lições de Gramática*, focadas, em específico, em aspectos da sintaxe e morfologia da língua materna. Embora as atividades de leitura e de gramática estejam apresentadas no índice separadamente, na Antologia, cada unidade tem a seguinte organização: um texto de leitura seguido de lições de gramática. Assim estão dispostas as 54 unidades.

Observa-se que o manual apresenta a junção entre texto literário e estudo da gramática, diferentemente daqueles publicados até os anos 1950, os quais eram divididos em duas partes: na primeira parte, a literatura, e, na segunda, tópicos gramaticais (Pietri, 2010). No caso do material analisado, certamente na tentativa de facilitar o trabalho do professor, é possível observar essa fusão do texto literário e da parte relacionada ao estudo da gramática, com a inclusão de exercícios sobre os tópicos gramaticais estudados.

Isto significa que, após a leitura de cada texto, concomitantemente, há aspectos gramaticais para serem trabalhados. Essa organização sublinha, dessa forma, uma não preocupação com aspectos linguístico-discursivos, como a interpretação e a reflexão crítica sobre o texto lido; trata-se, na realidade, de usar o texto como objeto para o estudo da gramática.

No que se refere às temáticas exploradas nos textos da Antologia, observam-se, majoritariamente, aspectos nacionais, os quais abordam temas diversos, desde os estados (Nordeste, Sul, Norte), a importância da pátria e da bandeira, a importância da pampa, mata virgem e dos mares, ainda, destacando deveres religiosos e o poder da oração, a vida da cidade e do interior entre outros assuntos relacionados ao país. A observação dos temas dos textos evidencia uma valorização nacional, ou melhor, um caráter nacionalista sobre o Brasil. Assim, mostra-se ou se "transmite" para os estudantes as coisas belas do país, dessa maneira, as Antologias constroem uma identidade nacional e também um modelo de língua a ser seguido. Na sequência, foca-se na análise da Unidade 1 do material didático.

4.2 *Unidade 1 da Antologia: infraestrutura textual, mecanismos enunciativos e funções sintático-semânticas*

Para iniciar a análise da infraestrutura textual, nota-se que a Unidade 1 (do mesmo modo que as demais) é dividida em duas grandes partes: *Texto de Leitura* e *Lições de Gramática*. Estas, por sua vez, apresentam uma subdivisão: na primeira parte, tem-se a subseção *Leitura* e a subseção *Vocabulário*; e, na segunda, as subseções *Gramática* e *Exercícios*, conforme apresenta o quadro abaixo:

Quadro 4. Antologia: organização da Unidade 1

Atividades de linguagem			
Texto de Leitura		Lições de Gramática	
1º <i>Leitura</i>	2º <i>Vocabulário</i>	3º <i>Gramática</i>	4º <i>Exercícios</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

Tendo em vista a divisão da aula de LP proposta para esta análise, em um primeiro momento, inicia-se com as atividades de leitura. Aqui, apresenta-se o texto intitulado *Leitura* do autor Júlio Nogueira e, subsequentemente, faz-se o estudo do vocabulário. Em um momento posterior, trabalha-se com atividades de gramática, a partir do conteúdo *Orações*. Na subseção *Exercícios*, encontram-se tanto atividades de gramática sobre o conteúdo trabalhado, como também atividades de produção (elaboração de uma composição, passagem de um texto em versos para um texto em prosa, produção de frases).

Com relação ao eixo vinculado às atividades de leitura, o texto trabalhado, *Leitura*, escrito pelo autor Júlio Nogueira, explora as seguintes temáticas, conforme quadro abaixo.

Quadro 5. Temáticas principais do texto de leitura da Unidade 1

Conteúdo temático	
1. Língua como forma de expressão do pensamento;	1. “A leitura deve ser expressiva, inteligente , de forma que dê aos ouvidos uma compreensão perfeita do trecho” (Luz, 1963, p.11).
2. Preocupação com a respiração e o ritmo;	2. “Alguns dos nossos jovens adquirem o mau hábito de proferir muitas palavras sem respirar , até que terminem um período por vezes demasiado largo” (Luz, 1963, p.11)
3. Leitura sem erros.	3. “Ler mal, sacrificando o mérito de um texto, é quase um atentado , uma profanação ” (Luz, 1963, p. 11).

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir disso, percebe-se a preocupação em defender uma língua homogênea, limpa e sem erros gramaticais, no momento da escrita; também sem problemas que prejudiquem a fluência durante a leitura oralizada. Esse entendimento de língua afasta-se do que Rojo (2004, p.3) propõe, ao mencionar que, no contato

com o texto, os alunos construirão um “conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles”.

Ainda no eixo da leitura, já adentrando nos mecanismos enunciativos, no texto, explica-se a maneira como se deve ler em sala de aula, de modo oral, mecânico, expressivo e sem erros, o que fica evidente no trecho a seguir:

A leitura deve ser **expressiva, inteligente**, de forma que dê aos ouvidos uma compreensão **perfeita do trecho**. Para isso várias condições se exigem de quem lê **em voz alta** (Luz, 1963, p.11).

Nesse contexto, por meio da locução verbal “deve ser” e dos adjetivos “expressiva”, “inteligente” e “perfeita”, nota-se o conceito de leitura ideal para a época: leitura fluente. A partir disso, o aluno era obrigado a realizar a leitura oralmente; caso o estudante não conseguisse realizá-la de tal forma, havia explicações no texto para que tudo ocorresse da maneira correta, como se pode observar na passagem abaixo:

A sucessão das palavras e membros de frases há de fazer-se sem **mutilações**, respeitando a sua dependência, valendo-nos, para isso, da pontuação que o autor distribui pelo seu discurso (Luz, 1963, p. 11).

Tendo isso em vista, verifica-se que não é permitido ocorrerem erros ou cortes durante a leitura, mas, sim, usar das mesmas “técnicas” que o autor do texto utilizou. A preocupação não se volta para o processo de compreensão ou interpretação do texto; apenas com a leitura correta e fluente. Não se considera o sujeito que realiza essa leitura, nem suas vivências ou até mesmo limitações; trata-se de uma atividade que preza pela homogeneidade. Ainda, é possível observar que a concepção de leitura é a de decodificação. Cumpre destacar que esse entendimento de leitura é limitado. A leitura, na realidade, é o encontro entre o texto e o leitor.

Outro ponto interessante são as palavras: *mutilação*, *sangue* e *discípulos*. A escolha do vocabulário volta-se para uma referência religiosa, algo importante para a época. Além disso, ao final do texto, o autor traz mais uma menção a essa ideia devota, quando afirma:

Ler mal, sacrificando o mérito de um texto, é quase um **atentado**, uma **profanação**” (Luz, 1963, p.11).

Em específico, as palavras *atentado* e *profanação* reiteram o sentido da religiosidade, consequentemente, o estudante que não conseguisse ler com fluência, conforme as regras estabelecidas, poderia ser visto como pecador.

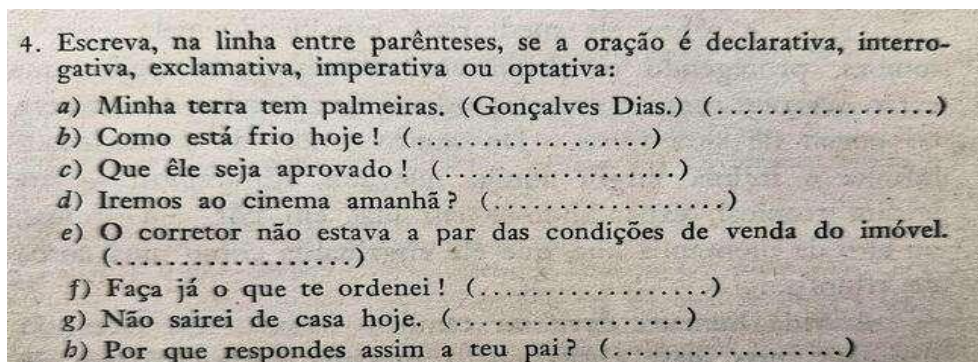
Seguindo na organização da unidade, e considerando a divisão da aula de LP, o segundo tópico é uma subseção voltada à *Gramática*. Aborda-se, em um primeiro momento, o conceito de *Oração* e sua classificação (*Declarativas, Interrogativas, Exclamativas, Imperativas, Optativa*) e, em cada classificação, são dados exemplos de frases descontextualizadas. É possível observar aqui, também, a concepção de linguagem *como expressão do pensamento* agora vinculada ao estudo da gramática, mais especificamente, ao conceito de oração:

Exprimimos nossos pensamentos por meio de palavras agrupadas. A

essas palavras agrupadas e que **exprimem um pensamento**, chamamos oração” (Luz, 1963, p. 12).

Nessa linha, encerrando a unidade, na subseção *Exercícios*, há três atividades de cunho gramatical. O exemplo abaixo retrata uma delas⁴ voltada aos tipos de oração (declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa ou optativa).

Figura 2. Atividades



Fonte: Luz (1963, p. 13).

A partir da atividade apresentada acima, observa-se um ensino tradicional da gramática normativa, a partir do qual se forma “um sujeito analista da língua, que saiba classificar palavras e frases, explicar estruturas linguísticas, que tenha domínio da gramática” (Costa-Hubes, 2017, p.273). Vale ressaltar aqui a diferença de concepções teórico-metodológicas entre a perspectiva da prática de análise linguística e a de gramática tradicional. Enquanto a primeira entende que a gramática é uma ferramenta para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos, a segunda apresenta uma natureza prescritiva, em que se estabelece o que é certo e errado no uso da língua (Mendonça, 2006).

Ainda na subseção *Exercícios*, no que diz respeito às atividades de produção de texto, percebe-se a ênfase na elaboração de composições. Cumpre ressaltar que, para a realização da atividade, não são dadas informações sobre o contexto de produção:

Faça uma **composição** que tenha por assunto “**como se deve ler**” (Luz, 1963, p.13).

Nesse sentido, nota-se que não há nenhuma explicação sobre a finalidade dessa escrita, seus destinatários ou o lugar que circularia o texto, servindo, apenas, para atribuir uma nota ao aluno e/ou para correção ortográfica da composição. Sob esse enfoque, evidencia-se que a produção textual não apresenta

⁴ Em razão do limite máximo de páginas, este estudo concentra-se na análise de apenas duas atividades do *corpus*.

nenhuma função social:

Pode-se considerar que as composições não tomam a escrita como um processo de interlocução, pois, além de indicações sobre o que escrever aparecerem de modo descontextualizado, não são estabelecidos para o aluno nem o objetivo da atividade, nem o leitor presumido, nem o espaço em que o texto irá circular (Marcuschi, 2010, p.69).

Salienta-se que apenas se explicita o assunto sobre o qual deve abordar o texto, não havendo outras informações a respeito dessa produção. É interessante destacar a questão moral presente na atividade, materializada por uma modalização vinculada ao eixo do dever: *como se deve ler*. No texto lido, explica-se o que é leitura e, no momento da produção, parece que se busca verificar se a lição foi aprendida pelo estudante, se entendeu os “ensinamentos” presentes no texto.

Nesse sentido, já adentrando o sintático-semântico, destacam-se os verbos no modo imperativo presentes nas atividades de gramática e de produção, as quais são apresentadas na subseção *Exercícios: faça, procure, passe, escreva e construa*. Nota-se que esses verbos remetem a um sentido ativo, de ordem e/ou dever.

Entretanto, por mais que os verbos denotem ações aos estudantes, essas ações preveem um aluno cujo papel é passivo, uma vez que sua atribuição é reproduzir o exemplo exposto na explicação do conteúdo ou no enunciado da atividade. Ademais, a função do estudante se reduz a um aplicador de regras, as quais serão memorizadas no decorrer das atividades repetitivas.

1- Faça uma composição que **tenha** por assunto “como se deve ler” (Luz, 1963, p.13).

2- Passe para prosa êstes versos [...] (Luz, 1963, p. 13).

Em ambas as atividades, verificam-se características repetitivas, estruturais e mecânicas, ratificando a concepção de linguagem anteriormente apresentada. Na primeira atividade, a partir dos verbos *faça* e *tenha*, nota-se como o aluno é colocado, novamente, em um papel de receptor de conteúdos, visto como uma folha em branco à espera de ser desenhado. Por conseguinte, não se leva em consideração as vivências e/ou curiosidades pertencentes aos estudantes, pelo contrário, os verbos estão exercendo o mecanismo de imposição, isto é, a maneira como se deve escrever e sobre o quê. À vista disso, distanciando-se do esperado para uma aula de produção textual, em outras palavras, que se focalizasse “o trabalho de escrita como um processo interlocutivo e contextualizado em práticas sociais e culturais” (Marcuschi, 2010, p. 82).

Já na atividade de número 2, reitera-se o que foi mencionado anteriormente, pois a atribuição do estudante é, somente, mecânica e sem sentido/função, visto que terá que *passar* a linguagem na forma de versos para a forma de prosa, atentando-se, exclusivamente, às características estruturais de cada gênero.

Consoante às atividades de gramática, há duas atividades que se referem à gramática normativa, cujo foco é a sinonímia e a classificação de orações:

Escreve, na linha entre parênteses, se a oração é declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa ou optativa (Luz, 1963, p. 13).

Procure sinónimos das seguintes palavras: perfume, fértil, quente, descer, calar, dia etc. (Luz, 1963, p. 13).

Nota-se que o foco da primeira atividade é entender o conceito gramatical e colocá-lo na oração “corretamente”; na segunda, preconiza-se a simples troca de palavras sinônimas. Em nenhuma das duas, observa-se preocupação com o uso contextualizado da linguagem.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar a aula de Língua Portuguesa, focando, em especial, no papel de Antologias na construção crítico-reflexiva dos estudantes. Igualmente, debruçou-se sobre a historicidade da língua, destacando a evolução das teorias linguísticas, as quais influenciaram, de modo significativo, no entendimento do que seria uma aula de linguagem. Dessa maneira, Possenti (2000, p.95) sugere que é fundamental:

Fazer com que o ensino do português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções.

Esse entendimento é contrário àquilo que está presente na Antologia, uma vez que, no material didático, as atividades de linguagem reduziram-se, apenas, ao nível das frases, logo, não se detêm em questões que proporcionam o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas e o exercício pleno da cidadania, ou melhor, atividades que propiciam o avanço de habilidades de leitura e de escrita, as quais podem ter funcionalidade em contextos sociais diversificados.

Portanto, nota-se que a Antologia não desenvolve o senso crítico do aluno, pois suas principais atividades, divididas entre leitura e gramática, reduzem-se, apenas, em formar um aluno que sabia utilizar as regras gramaticais mecanicamente ou ler um texto com perfeição, já que a leitura é vista como decodificação, com ênfase na fluência. Em vista disso, a Antologia formou, por algumas décadas, alunos passivos e, possivelmente, sem senso crítico, expostos a atividades que os distanciavam de exercer seu direito de fala, de mostrar descontentamento ou reprovação diante das situações às quais eram expostos dentro do ambiente escolar.

Referências

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-

discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011. DOI: 10.7213/rde.v11i34.4513. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4513>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.139-161.

COSTA-HÜBES, T. da C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **Percursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 7, n. 14, p. 270-294, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153>. Acesso em: 21 set. 2022.

COSTA-HÜBES, T. da C; PEREIRA, R. A. A prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança. In: PEREIRA, R; A. RODRIGUES, R; H. COSTA-HUBES, T; da C. (orgs). **Prática de análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa**: entre a tradição e a mudança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 434p. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/10/EBOOK_Pratica-de-analise-linguistica-semiotica-pal-s-nas-aulas-de-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 19 de nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 213 p.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In:GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 8, p. 81-101.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 1ºed. São Paulo: Editora Ática, 2011, 105 p.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 3 jul. 2007.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; CAVALCANTI, A.P. de H. O ensino da produção de textos no Ensino Fundamental: reflexões sobre os documentos curriculares brasileiros. In: LIMA, A; MARCUSCHI, B. (orgs). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: Editora UFPE, 2021, p. 202. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/194.pdf>. Acesso em: 19 de nov. 2024.

LEFFA, V.J. **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999.

LUZ, J. B. da. **Português**: Antologia e Gramática. 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 31-77.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. KLEIMAN, A. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIETRI, E. de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003, 202f.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 70-83, jan./abr. 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (Não) Ensinar Gramática na Escola**. 6ª Reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

RAZZINI, Marcia P. G. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 1/2010, p. 43-58, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In.: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.