



Programas de Português do Ensino Secundário em Portugal e no Brasil: orientações teóricas

Souza, Marinete Luzia Francisca & Messias, Carla

marineteluzia@hotmail.com, Universidade de Coimbra

carlamessias@yahoo.com.br, Pontifícia Universidade São Paulo

Resumo

Neste artigo, buscamos elucidar, a partir da leitura dos programas curriculares do Brasil - O *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) e de Portugal *Programa de Português – Cursos científicos, humanísticos e tecnológicos* (10°, 11° e 12° anos), a forma como esses documentos articulam seus discursos no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa e Literatura, objetivando demonstrar quais são as relações teóricas entre eles, isto é, como tais documentos se posicionam do ponto de vista da formação linguística oral e escrita dos alunos e que implicações têm tido no cotidiano escolar. Reporta-se, assim à teoria de Mikhail Bakhtin, à estudos especializados nos programas curriculares (do Brasil e de Portugal) e na problemática dos gêneros discursivos, literários e textuais. Resulta daí um estudo em duas partes: apresentação diacrônica do ensino da Língua Portuguesa em ambos os países e a apresentação e análise dos PCNs, no caso do Brasil, e do *Programa de Português–Cursos científicos, humanísticos e tecnológicos* (10°, 11° e 12° anos), em Portugal.

Palavras – Chave: programas curriculares de português (Brasil/Portugal), gêneros do discurso/texto

Abstract

In this article, we seek to elucidate, from the reading of the programs curriculum Brazilian - National Curriculum¹⁵² Parameters (PCNs) and Portugal Portuguese - Program - Courses scientific, humanistic and technological (10°, 11° and 12° years), the form how these documents articulate their discourses with regard to the teaching of Portuguese Language and Literature, aiming to demonstrate which are the theoretical relationships between them, that is, as such documents are positioned from the standpoint of oral and written language training of students and that have implications taken in the classroom. Refers so to the theory of Mikhail Bakhtin, the specialized studies in the curriculum (from Brazil and Portugal) and the problem of speech genres, literary and textual. It follows a study into two parts: a diachronic presentation of the teaching of Portuguese language in both countries and the presentation and analysis of PCNs, in the case of Brazil and Portuguese-Program Courses scientific, humanistic and technological (10°, 11° and 12° years) in Portugal.

Keys-word: programs curriculum of portuguese (Brazil/Portugall), genres de português (Brazil/Portugal), gêneros of discourse/tex, literature.

1. Introdução

O propósito deste estudo é verificar quais as relações teóricas entre os programa de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Secundário em Portugal e no Brasil, percebendo como tais documentos se posicionam, do ponto de vista da formação linguística oral e escrita dos alunos e ainda quais são as teorias linguísticas em que se fundam. Para isso, organizamos o texto em duas partes: a) visão diacrônica de Língua Portuguesa na história da educação de ambos os países; b) análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), no caso do Brasil e do *Programa de Português – Cursos científicos, humanísticos e tecnológicos* (10°, 11° e 12° anos) e cotejamento das semelhanças e diferenças entre os programas para estabelecimentos das semelhanças e diferenças do ponto de vista da abordagem e concepção de língua e literatura. Analisa-se pois, os programas brasileiro

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio e português Programa de Português para o Ensino Secundário (10°, 11° e 12° anos).

Confronta-se assim os programas referidos, procurando identificar os traços da teoria de Bakhtin e a forma como essa se manifesta nas propostas curriculares de cada um dos países, estabelecendo um esboço inicial das implicações dessa abordagem ao ensino do texto literário.

Reporta-se à crítica especializada em Mikhail Bakhtin e à estudos sobre os impactos de ambos os documentos nas escolas brasileira e portuguesa, entre estes, o próprio Mikhail Bakhtin, Ângela Kleiman e João Wanderley Geraldi, Cristina Melo, Rui Vieira de Castro, Beth Braith e José Luiz Fiorin e Marcuschi, Machado. E, remete-se ainda à história do ensino do Português nos dois países.

A hipótese inicial era, portanto, a de que, assim como o conceito bakhtiano de “gêneros do discurso”, o conceito de gêneros textuais do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart e colaboradores) e o de tipologia textual, de Jean-Michel Adam fundam os PCNs do ensino fundamental no Brasil, poderiam estar presentes também nos PCNs do Ensino Médio, como também no *Programa de Português – Cursos científicos, humanísticos e tecnológicos* (10°, 11° e 12° anos). Tais programas têm ajudado a articular os saberes em termos linguísticos, em Portugal e no Brasil, de modo a permitir a implementação de novas metodologias e sobretudo, o advento de uma concepção de ensino da Língua Portuguesa centrada na textualidade.

2. Abordagem diacrónica do ensino da área de Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil

A propósito desta seção, discute-se alguns fatos históricos, políticos, sócio-culturais que influenciaram a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal: organização curricular, destaque e privilégio dados à algumas disciplinas e conteúdos. Fatos que indicam, portanto, que a política educacional exercida em qualquer país está ligada às exigências produtivas externas e internas, ao avanço das descobertas científicas e ao tipo de cidadão que se deseja formar.

A atividade educacional no Brasil do século XX foi regulada por uma política educacional que pode ser distinguida em três momentos. O primeiro deles, compreendido entre 1890 e 1931, corresponde à viabilização do funcionamento de escolas primárias pelo Estado, deixando a encargo da União, o ensino secundário e superior. Nota-se que o início desse momento dá-se no final do século XIX, período em que ocorria na história política do Brasil o advento da República, fortemente marcada pelas ideias liberais e positivistas (SAVIANI, 2005).

Seguindo essa abordagem, Zotti (2005) retrata que o processo político da fase inicial desse primeiro momento – 1891-1894 – era liderado por militares e intelectuais que viam na educação o elemento fundamental para a solução dos problemas do país, sendo vista como o caminho para se formar o homem que deveria construir um país livre do atraso cultural e econômico. Entretanto, é válido ressaltar que o ensino era destinado a uma elite oligárquica.

Em relação às normas de regulamentação da Educação no Brasil e as propostas para o ensino primário, secundário e superior, a política federal, nessa primeira fase, realizou cinco reformas, a de 1890, 1901, 1911, 1915 e 1925. Na primeira delas, Benjamin Constant¹⁵³, por meio do decreto n. 981 de 08 de novembro de 1890¹⁵⁴, propõe uma organização para a educação primária e secundária.

¹⁵³ Benjamin Constant Botelho de Magalhães, militar, professor e estadista brasileiro foi nomeado Ministro da Instrução Pública (hoje Ministério da Educação e da Cultura), durante o governo provisório e promoveu a reforma curricular que levou

No que se refere ao ensino secundário ou ginásio, organizado em sete anos, oferecido pelo governo federal, o enfoque dado ao ensino do Português destinava-se ao estudo completo da Gramática Expositiva e a exercícios de redação, com auxílio do professor no primeiro ano; no ano seguinte, ao ensino da Gramática Histórica e exercícios de composição. Nesses dois anos de ensino, o Português ocupava a segunda cadeira e a ele era destinado o total de três horas de aulas semanais. Nos anos subsequentes, o ensino do Português era uma revisão do que fora visto nos anos anteriores, como acontecia com as demais disciplinas. É na reforma de 1890 que Benjamim Constant propõe e introduz os estudos científicos no ensino secundário oferecido pelo Ginásio Nacional, antigo Instituto Nacional de Instrução Secundária, conciliando-os com os literários. Nesse período, percorria no regime educacional o ideário positivista e o método utilizado era o intuitivo. A essa proposta seguirão as reformas que a sucedem sem muita alteração.

A reforma de 1901, conhecida como Código Epitácio Pessoa, busca uma uniformização do ensino secundário em todo o país, equiparando-o à proposta do Ginásio Nacional. Algumas das alterações realizadas por essa reforma foram a passagem do ensino secundário para seis anos, a retirada do regulamento à função formativa desse ensino, a proposta de seriação¹⁵⁵ e os exames de admissão a qualquer série do ensino. As diretrizes propostas ao ensino secundário permanecem, praticamente, as mesmas da proposta anterior, estreitando-se apenas a relação do ensino secundário com o superior, pois o objetivo era proporcionar ao aluno cultura intelectual necessária para seu ingresso no nível superior. Algumas mudanças ocorreram no programa curricular, o que acarretou uma descaracterização do ideário positivista que percorria o ensino brasileiro. Entretanto, no que se refere às disciplinas consideradas tradicionais (o Português, por exemplo), ligadas ao interesse do ensino superior e à formação da elite da época, essas mudanças inexistem. (ZOTTI, 2005)

Seguem as reformas de 1890 e 1901, as Reforma Rivadávia Corrêa e Reforma Carlos Maximiliano, respectivamente de 1911 e 1915, fundadas no ideário positivista, logo partidárias da Gramática Normativa. No decurso destes anos, os debates conduziram a mudanças intensas no sistema de ensino: cursos secundários por áreas, cursos gerais, ênfase ou não nas disciplinas de base, exames parcelados realizados para a entrada nas séries do ensino secundário; permanência do ensino seriado etc.

A última reforma desse período, a de João Luiz Alves surge em 1925 com o Decreto nº 16.782-A, de 13/1/1925, estabelecendo que os cursos passassem de preparatório para ingresso dos alunos no curso superior para um “preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicar o indivíduo” (DECRETO nº 16.782/25 *apud* ZOTTI, 2005). Essa nova proposta surge em um momento de transição da sociedade brasileira: das oligarquias cafeeiras ao modelo urbano-industrial, impulsionado pela industrialização em nível mundial. Nesse novo modelo social, o proletariado e a classe média despontam como forças políticas, o que favorece o declínio das oligarquias cafeeiras e impulsiona mudanças em torno da educação escolar, sendo, portanto, a segunda década do séc. XX assinalada por discussões de educadores que traziam as idéias do movimento escolanovista¹⁵⁶. Essas discussões acabaram pressionando o governo federal, que, por

seu nome. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890reforma%20benjamin%20constant.htm

¹⁵⁴ http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm

¹⁵⁵ o ensino passa a ser dividido em séries.

¹⁵⁶ O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar – se das práticas pedagógicas anteriores. No fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo “escolanovismo” da década de 20, já eram levantadas e colocadas em prática. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm consultado em 21/08/2009.

meio dessa reforma visava, no nível secundário, a um curso que não servisse apenas como um preparatório para ingresso dos alunos no curso superior.

Ao término desse primeiro momento, o que era perceptível quanto ao ensino de Língua Portuguesa é que sobre ele pairava a concepção de que contribuiria para a formação de uma identidade nacional.

De acordo com Saviani (2005), o segundo momento da política educacional do Brasil ocorre de 1931 a 1961 e é caracterizado pela proposta de um ensino unificado em todo o país, com a finalidade de atender a todos sem distinção. Esse período é marcado por duas reformas educacionais que culminam, no final de 1961, na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024/61). A primeira, reforma de Francisco Campos (1931), propõe mudanças relativas ao ensino superior e secundário; a segunda, Reforma Capanema, ocorre na primeira metade da década de quarenta, centrando-se na reestruturação do sistema seriado de ensino. Nesse contexto, tendo por base as reformas educacionais associadas aos acontecimentos políticos, sociais e econômicos que vigoravam no Brasil, a abordagem dada ao Ensino de Língua Portuguesa (LP) no primário e secundário, como assinala Marcuschi (2001), sofre também influência da concepção linguística do período.

Machado (2007, p.23) retomando Marcuschi (2001) nos apresenta, na década de 50, duas concepções de língua co-existent. Uma concepção de língua como sistemas de regras sob uma visão estruturalista centrada nos estudos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua, o que gerou no ensino de LP atividades que objetivavam o ensino-aprendizagem das normas gramaticais. Outra, uma concepção de língua como capacidade inata da espécie humana, tendo por base os estudos gerativistas a respeito da sintaxe. A autora acrescenta a essa perspectiva a observação de que esses estudos lingüísticos não estão estanques no tempo e no espaço, mas desenvolveram-se paralelamente no quadro de outras áreas.

O terceiro momento histórico vivido pelo Brasil, compreendido entre 1961 e 2001, é, segundo Saviani (2005), correspondente a uma tentativa de unificar o ensino no país tendo como referência uma concepção pedagógica produtivista com ênfase no processo de desenvolvimento econômico. Esse período é marcado pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – a Lei n° 4.024, de 20/12/1961, que visava organizar o funcionamento do ensino brasileiro, em todos os níveis. Entretanto, em 1964, com o golpe militar, todo o ensino do país foi reorientado, embora o governo não tenha considerado necessário modificar totalmente a nova lei, acrescentou a ela o que considerava adequado à nova situação do país.

A oportunidade de mudança no sistema educacional surge com o fim do regime militar e a promulgação da Constituição de 1988. Assim, uma proposta de lei para a educação no país é apresentada à Câmara dos Deputados no mesmo ano em que se efetiva a nova Constituição, entretanto é somente em 1996 que uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394) é aprovada.

A LDB n. 9394/96 teve como proposta disciplinar à educação escolar que deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Para tal, promove alterações no campo do ensino de primeiro e segundo grau, como também das universidades, sob a base de uma única lei regulamentar. A partir dela, são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1997; 1998) e do Ensino Médio (1999), como também o Plano Nacional de Educação (2001). A educação escolar passa a ser organizada em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior.

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, do início dos anos 60 ao advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,) pode-se dizer que é influenciado pelas vertentes teóricas que surgem no século XX, como também pela visão produtivista da educação numa tendência em atender à demanda social e econômica.

Na década de sessenta, por exemplo, os estudos da sociolingüística, atestando que a variação lingüística estaria ligada à variação social e os estudos da psicolingüística, abordando os processos de aquisição da linguagem, trouxeram uma concepção de língua como fato social. Com isso, a sociolingüística traz para o ensino sua abordagem sobre a valorização das variantes não-padrão da língua contra os preconceitos existentes, levando para a escola o trabalho com as variedades como um fato normal, enquanto a psicolingüística leva para o ensino a questão processual e cognitiva da aprendizagem. Configura-se, ainda, no final dessa década os estudos da Pragmática, da Lingüística Textual e da Análise do Discurso Francesa, e no início dos anos 70 a Análise da Conversação, que trazem em comum uma nova unidade de análise: o texto, contribuindo para uma nova forma de abordagem do ensino da língua, sobretudo após os anos 80 (MARCUSCHI, 2001).

Entretanto, segundo Machado (2007, p.23-24) tanto os estudos sociolingüísticos quanto os demais não conseguiram desempenhar, nos anos 60, uma influência efetiva e significativa sobre o ensino “não ocorrendo transposições didáticas dos conhecimentos neles construídos para conhecimentos a serem ensinados”.A autora acrescenta ainda, que os estudos da Lingüística Aplicada direcionados ao ensino das línguas e a produção e compreensão de textos a partir do seu uso efetivo, no final da década de setenta adentrando-se aos anos 80, vem contribuir para o ensino da Língua Portuguesa. Afirma, também que as concepções lingüísticas não surgiram estanques, mas associaram-se a conhecimentos advindos de outras disciplinas. Uma delas, a Psicologia, responsável pelo surgimento de diversas teorias que circulam e exercem influência no meio educacional: o behaviorismo, o cognitivismo piagetiano, a psicologia vygotskyana. Ao se pensar nas influências lingüísticas para o ensino de LP deve-se compreender e conhecer as demais teorias que percorreram e percorrem a educação no país como também os processos políticos que a envolve.

A proposta curricular brasileira, no final do século XX, para o Ensino Médio foi organizada por áreas e com temas transversais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. (PCNs: Ensino Médio, 1999 p. 32-34).

No que diz respeito ao ensino de LP, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Médio, assim como o do Ensino Fundamental, foram elaborados com a finalidade de “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área” (PCNs, 1998; p. 13) e com o objetivo de dar condições aos alunos de “ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania” (PCNs 1998; p.58). Essa proposta reúne uma síntese das teorias desenvolvidas na última década do século XX, apresentando duas novidades. A proposta de “estudo da língua materna na escola apontando para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” e a proposta de eliminação da dicotomia das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura. (PCNs, 1999; p.137

Em relação a história da educação em Portugal, excetuam-se o período do liceus e passagem do ensino do Latim para o do Português por volta de 1836, quando apareceram as primeiras gramáticas da Língua Portuguesa, pois interessa-nos os direcionamentos dados ao ensino do Português do início do período republicano aos dias atuais.

De acordo com Castro (2005), no imediato pós-república, enfaizou-se os ensinos primário e superior sendo que as normas para o Ensino Secundário foram pensadas de modo pontual e de acordo com a necessidade.

Já a Ditadura Nacional (1928) ocupou-se grandemente do Ensino Secundário sendo a reforma de Carneiro Pacheco (Decreto-Lei n.27084) a primeira grande mudança feita pelo Estado Novo, levando à supressão da diferença entre curso geral e curso complementar e simplificação do currículo. Mas, é somente em 1947 que o Ministro Pires de Lima fará uma profunda revisão na área de Português no Ensino Secundário, suprimindo o Latim e transformando a disciplina em *Língua e história Pátria*. Tal reforma dura vinte e cinco anos e só sofrerá mudanças com a implementação do *Ciclo Preparatório para o Secundário* que estabeleceu cinco áreas para esse nível: Formação nacional e Espiritual, Iniciação Científica, Formação Plástica e Gimnodesportiva, Línguas Estrangeiras.

Após o 25 de Abril as reformas foram feitas de modo pontual procurando dar respostas aos problemas surgidos. Neste sentido, Castro (2005) afirma que, é mais proveitoso fazer uma análise da evolução da língua nos programas que isolar o período «pós-revolução».

Já as décadas de oitenta e noventa foram marcadas por importantes reformas no ensino as quais levaram a uma reestruturação dos manuais e um intenso debate nos meios de comunicação indo culminar no *Programa de Português – Cursos científicos, humanísticos e tecnológicos* (10°, 11° e 12° anos). O documento é então, resultado das novas políticas no campo educativo e articulam-se, no que se refere ao trabalho com a linguagem, em torno dos seguintes campos da análise do discurso, do sócio-construtivismo e da formação docente.

Essa reforma é precedida da que ocorreu em 1986 que submeteu a exame a reproposição dos conteúdos de ensino e a reabertura da escola então considerada fechada sobre si mesma. Assim, as discussões sobre o projeto de mudanças (de que mesmo) foram incorporadas no Projeto global de Reforma (1988) na sequência do qual foi publicado em 1989 o Decreto-Lei n. 286/89 que reforçou a disciplina acentuando sua capacidade integradora das demais aéreas escolares.

Igualmente, de 1997 a 2000, foram realizados amplos debates sobre o currículo do Ensino Secundário, lançando-se, em 2000, um documento complementar que sistematiza as posições fundamentais da revisão curricular. Aí se prevê a redefinição dos cursos gerais “favorecendo as dimensões teóricas e práticas dos cursos tecnológicos “conferindo-lhes uma natureza profissionalmente qualificante” e a diferenciação dos programas do Ensino secundário relativamente às áreas de especialização (DES,2000, p.12 *apud* Castro 2005, p.39). Decorre destes dois períodos a publicação dos programas de português de 1991 e 2001.

Castro (2005) lança um olhar aos atuais programas que regem a área em Portugal, os *Programa de Português – Cursos científicos, humanísticos e tecnológicos* (2001), ressaltando que, os Programas são fortemente ligados aos manuais escolares, neste caso, o “livro de Português” que dialoga com a gramática e com obras literárias e com sites.

Os manuais escolares, assim como os programas, funcionam como espaço de articulação do saber pedagógico. Isso faz com que Castro (2005; p.40) sustente a hipótese de que “estamos a assistir a um movimento de transformação das relações do discurso pedagógico”. Ou seja, o *Programa* cria um percurso comum a todas as áreas do secundário e atribui um novo papel à escola, o de fazer com que os cidadãos se comuniquem bem.

As metas para as disciplinas privilegiam a aquisição pelos alunos de competências comunicativas de leitura dando destaque à formação do leitor literário. Nesse quadro, a literatura é entendida como resultado de um conjunto “significativo e significante estável de textos, diacronicamente

perspectivados.” (1985, p. 47). Passa-se a olhá-la no quadro das tipologias textuais nas quais, o texto funciona como uma unidade fundamental que possibilita o discurso sobre as diversas situações comunicativas.

A ascensão da literatura à pluralidade do discurso pode ser comparada a abordagem da gramática que também passa a ser regida pelo texto mas, também não deixa de ser verdade que a literatura poderá ser pensada, ora numa perspectiva mais funcional, ora numa perspectiva mais humanista.

O autor considera essa bipartição simplista porque entende que os olhares para literatura são múltiplos. A reflexão sobre os tipos de textos passa a ser associada às características do exemplar textual que representa provocando a inserção da literatura num novo amplo quadro conceitual. O que na opinião de Branco (*apud* Castro, 2001, p.99) é uma subjugação da literatura aos paradigmas “utilitários”, tendendo a uma abordagem dos aspectos imediatos da arte. Já Zibbermann (*apud* Castro 2003, p.66) entende que mesmo diluída no conceito “vago de texto e discurso” a literatura tem condição de acentuar ao seu carácter estético.

Atualmente, as ações pedagógicas são pensadas ao nível das metas. Estas interferem nas metodologias e propostas escolhidas no âmbito das ações pedagógicas que inserem-se num campo intertextual, dialogando ora com literatura obrigatória para níveis de ensino de que trata, ora com os textos fundadores do discurso oficial.

Relativamente ao tema, os PCNs alertam para o fato de que o ensino da literatura segue, no Brasil, a problemática da segmentação entre ensino de língua e de literatura tendo sido pautado, no que refere aos estudos literários, pelo histórico da literatura; condena a divisão entre aulas de língua e literatura, implementada no Brasil após a publicação da LDB n.5692/71 e, propõe uma concepção ampla de linguagem na qual língua e literatura sejam trabalhadas simultaneamente.

Na seção seguinte, abordamos o gênero sob a perspectiva de Mikhail Bakhtin e sua relevância para a elaboração dos programas de Língua Portuguesa, brasileiro e português.

3. O gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no Programa de Português – Cursos científicos, humanísticos e tecnológicos (10, 11 e 12 anos) e implicações no quotidiano escolar

A problemática do ensino de gêneros literários se efetiva sob dois aspectos, um primeiro decorrente da própria noção formalista de gênero, que vigorou por muito tempo, e outro decorrente da historiografia e periodização literária, recaindo na discussão sobre o papel da literatura.

As pesquisas com os gêneros discursivos/textuais difundidas recentemente tem tido muita relevância no quotidiano escolar, em especial no que diz respeito ao ensino brasileiro, mas nem todas se adaptam ao ensino institucionalizado. Instala-se, conforme Bronckart (2006), o problema de transposição didática, pois nem sempre as propostas teóricas chegam devidamente à sala de aula, ocorre ainda, a chegada de várias propostas com aportes teóricos diferentes entre si.

No que respeita aos gêneros discursivos/textuais trata-se de uma discussão recente na história do ensino das línguas e literaturas; durante um longo período, o ensino da língua esteve ligado ao ensino de gêneros considerados canônicos. Após a crise do ensino nas décadas de 70 e 80 procurou-se uma aproximação com teorias que aprofundassem a “realidade textual”. Melo (1998; p. 59).

Melo¹⁵⁷ (1998, p.27) acentua também que, de acordo com a teoria de Bakhtin, o gênero deixa de estar ligado somente a teoria da literatura e, passa a estar ligado as práticas gerais de linguagem. Surge daí a ideia de que ao recorrer à diversos gêneros, a linguagem é essencialmente dialógica. Assim os gêneros terão valor preciso para a didática da literatura, pois, estes têm uma importante abrangência teórica.

Neste sentido, Mikhail Bakhtin (2003) esboça em seu ensaio “Os gêneros do discurso”, uma teoria capaz de reunir os gêneros e a concepção de linguagem voltada para as suas diversas manifestações, incluindo gêneros literários e não-literários. A “essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo”. Bakhtin (1992, p. 291) Mas, a variedade dos gêneros requer “variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve. O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo”. (BAKHTIN, 1992, p. 291)

Geraldi (1991; p. 4) considera que é nos acontecimentos discursivos que está a força produtora da linguagem sendo possível determinar os três principais aspectos a serem analisados nos acontecimentos interlocutivos: “a historicidade da linguagem, o sujeito e suas actividades linguísticas e o contexto social das interacções verbais”. (GERALDI, 1991, p.7)

No Brasil, a proposta de ensino de LP tomando por base os gêneros repercutiu, conforme explicitado anteriormente, a partir dos PCNLP que apontam uma perspectiva de trabalho com os gêneros discursivos/textuais escritos e orais tendo tido influencia da teoria bakhtiniana, do interacionismo sociodiscursivo, da linguística textual e da análise do discurso.

Em relação ao *Programa* português percebe-se, pela observação do índice do texto que, o Programa apresenta uma vertente mais prática em relação aos PCNs.

Também prevalece, no documento português, a concepção de linguagem de cunho bakhtiniano: ênfase nos gêneros do discurso/textuais que segundo se depreende da apresentação do programa, é entendido como uma forma de interação pela linguagem.

O documento português declara inicialmente que o objetivo é capacitar os estudantes de ferramentas que lhes possibilitem o uso adequado da língua materna sendo essa entendida como conteúdo e como objeto da aprendizagem. A aula de Língua Portuguesa deve favorecer então, tanto os conhecimentos explícitos como os conhecimentos implícitos da língua «atribuindo à escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno». (2001, p.4)

Diferentemente dos PCNs, o Programa Português destinado ao secundário nas vertentes cursos Científicos Humanísticos e Cursos Tecnológicos 2001, centra-se mais no ensino da língua, numa abordagem mais voltada às diversas forma de manifestação da linguagem, concedendo «particular importância à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua, proporcionando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística». *Programa de Português* (2001, p.4). Concluímos, portanto que, ambos os documentos refletem os atuais estudos de linguagem: os PCNs preocupam-se mais com a teorização e ligação da disciplina Língua Portuguesa com as diversas formas de manifestação da linguagem; o Programa português

¹⁵⁷ Para Melo (1998), a discussão relativa a problemática dos gêneros é muito útil no momento actual quer se pense numa compreensão teórica, quer se pense numa compreensão hermenêutica da literatura já que, as determinações arquitectuais atuam na consciência do leitor principalmente daqueles que estão em idade escolar pois, “os gêneros devem sua experiência à relação transtextual entre obras literárias” (1998, p. 37).

apresenta sugestões práticas de como trabalhá-las a partir da focalização na gramática normativa, mas entendendo-a como um saber transversal.

Isso deve-se, evidentemente, ao fato de, no caso brasileiro o documento estudado propor-se à funcionar com um lugar teórico no qual as diversas regiões do país basear-se-iam para estabelecer seus programas curriculares estaduais; no caso português, o documento funciona como programa curricular nacional. Mas embora, tenhamos percebido essa diferença quando da leitura preliminar destes textos entendemos que as finalidades dos textos demonstram haver uma semelhante concepção de linguagem.

Tais finalidades giram em torno das ideias de autonomia, capacidade, valores e competências e pretendem assegurar competências linguísticas voltadas ao uso da língua e interações linguísticas, seja no campo da língua escrita seja no da língua falada.

Há, em ambos, a separação entre conteúdos declarados e conteúdos processuais, todavia, o *Programa* estabelece diferenças entre os diversos aspectos da língua: compreensão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua para, em seguida, elencar os objectivos para cada um destes aspectos. Além disso, elenca sugestões metodológicas no que refere ao ensino da linguagem oral e escrita, da leitura (recomenda-se a leitura literária, entendendo-a como forma decisiva de acesso aos códigos culturais de que o estudante é parte) e avaliação.

A seção dos *Programa de Português – Cursos científicos, humanísticos e tecnológicos* (10°, 11° e 12° anos) que mais expressa a concepção de língua ali veiculada é a que trata das sugestões metodológicas pois, esta é entendida como sendo, simultaneamente, um espaço de transversalidade cultural, daí que recomende “um investimento significativo na promoção de situações de aprendizagem que efectivamente desenvolvam os conhecimentos e as aptidões linguísticas dos alunos e aperfeiçoem técnicas e instrumentos concebidos numa perspectiva multidimensional, integradora e transdisciplinar”. *Programa de Português* (2001, p.16).

No caso da leitura literária, o documento postula: “a leitura literária deve realizar-se desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e literárias” (*Programa de Português*, 2001, p.24). O aluno deverá estar preparado para lidar com um patrimônio cultural e contextual específico, bem como com terminologias literárias próprias. Nesse sentido, o Programa estabelece um grupo específico de textos, um *canon*, que foram considerados importantes para uma adequada cultura literária do estudante.

Fiorin (2006; p.60) afirma, a respeito dos PCNs de LP, que estes provocaram uma importante difusão do ensino baseado nos gêneros discursivos “o gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob aparência de uma revolução no ensino Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática”.

Alguns pesquisadores entendem que as teoria que fundamentam os PCNs do ensino fundamental não foram, devidamente, explicitadas. Brait (2005), por exemplo, afirma, a propósito do documento que do ponto de vista do tratamento que dá aos textos, é evidente:

o conceito de gêneros discursivos, em parte diretamente calcados em Bakhtin, embora não haja referência no corpo do texto, e que ao se juntarem com “organização interna a partir de seqüências discursivas – narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional”, concepção essa advinda de outra fonte teórica, mesclam, indiscriminadamente, gênero discursivo e tipologia textual, estruturando o restante do trabalho com ensino e aprendizagem de língua, quase que exclusivamente, a partir de tipologias textuais. (BRAIT, 2000; p.26)

Essa mesma questão, a nosso ver, pode ser aplicada aos PCNs do Ensino Médio, visto que, se observarmos as referências bibliográficas da referida obra, constataremos a existência de autores de concepções teóricas e epistemológicas diferenciadas e que, no corpo do texto, não são referendadas distintamente. O que implica na impossibilidade de reconhecer-se a quem atribuir determinadas concepções do ensino da língua aos respectivos autores. Mas mesmo diante dessas constatações, pode-se dizer que os programas dos dois países impulsionaram as pesquisas sobre gêneros textuais e discursivos, favorecendo a criação de programas de leituras, à elaboração de interessantes manuais escolares etc.

O exame dos PCNs e do Programa de Português – Cursos científicos, humanísticos e tecnológicos (10°, 11° e 12° anos) permitiu identificar as convergências e divergência entre a abordagem da linguagem nos dois países de que são oriundos: o primeiro, funciona como diretiva geral; o segundo, funciona como um currículo já concluído; Em Portugal há maior preocupação com ensino dos textos literários canonizado determinando a obrigatoriedade de determinadas obras; no Brasil, opta-se por recomendar a leitura de certos autores deixando a cargo do professor a escolha da obra a ser trabalhada. Em ambos os casos há uma preocupação com a boa preparação do aluno para o mundo do trabalho e em dotá-lo das ferramentas necessária para o bom uso da língua.

Mas, o principal factor a ser destacado é o fato de vigorar, seja em Portugal seja no Brasil, a concepção dialógica de linguagem logo, plural, dialógica, passível de construída e desconstruída.

4. Referências bibliográficas

- Brait, B. (2005). PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. IN: Rojo, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula* (pp.27-40). São Paulo: Mercado de Letras.
- Bakhtin, M. /VOLOCHÏNOV V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- Bakhtin, M.(1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bronckart, J. (1999). *Atividades de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC.
- Castro, R. & Sousa, M.L.D. (1998). *Entre linhas paralelas*. Coimbra: Angelunovus.
- Castro, R. V (2005). *O Português no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.
- Geraldi, J. W. (1991) *Portos de Paragens*. São Paulo: Martins Fontes.
- Machado, A. R.(2007). Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. *Revista Veredas*, 10, 22-40.
- Marcuschi, L. A. (2001) O papel da ligüística no ensino de linguas. *Investigações Lingüística e Teoria Literária*, 13/14, 187-218.
- Melo, C. (1998). *O ensino da literatura e problemática dos gêneros literários*. Coimbra: Almedina
- Ministério da Educação e Cutlura (MEC). (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio*. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC.
- Seixal, J. & Pascoal, J. (2002). Ministério da Educação – Departamento de Ensino Secundário. *Programa de Português – Cursos científicos, humanísticos e tecnológicos* (10, 11 e 12 anos). Lisboa: Ministério da Educação.

- Saviani D. (2005) A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C.. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, p. 30-39.
- Zotti, S. A. (2005).O currículo do ensino secundário e a formação das elites republicanas. In: *XXIII Simpósio Nacional de História - História: Guerra e Paz*, Londrina: Editorial Mídia,23.