

Língua portuguesa no ProJovem Urbano^{*}

The language portuguese in Proyoung Urbane

Claudio Roberto Pinheiro^{**}
Sozângela Schemim da Matta^{***}

Resumo: Hoje a língua como interação, a língua em uso, é defendida pelos estudiosos e é objeto de inúmeras orientações para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. É o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus posteriores desdobramentos. Com o intuito de estabelecer essa relação, parte-se da hipótese de que o material didático elaborado para o programa ProJovem Urbano deveria acompanhar as atuais referências que privilegiam a dimensão sociointeracional da língua portuguesa. Objetivando perceber essas questões realizou-se uma análise das orientações no Manual do Educador e das atividades postas no Guia de Estudos dos alunos, procurando-se apreender a dimensão da textualidade apresentada nas atividades didático-pedagógicas sugeridas. Observou-se, então, que no material específico de língua portuguesa a proposta é ultrapassada e sua condução está voltada a assuntos e metodologias que não contribuem para o avanço da competência linguística e comunicativa dos alunos que frequentam o programa.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. ProJovem Urbano.

Abstract: The language like interaction, in use, is defended by the scholars and is an object of countless directions for the process of teaching and apprenticeship of Portuguese language. It is case of the Parameters Curriculares Nacionais. With the intention of establishing this relation, it breaks of hypothesis by which the educational material prepared for Proyoung should accompany the current references that privilege the dimension sociointeracional of Portuguese language. Aiming to realize these questions an analysis of directions happened in Manual of the Educador and of the activities put in Guide of Studies of the pupils, when for to apprehend the dimension of the textualidade presented in activities pedagogic-educationally it was noticed, then, that in the specific material of Portuguese the proposal is exceeded and his driving is turned to subjects and methodologies that do not contribute to the advancement of linguistic and communicative competence of pupils who frequent the program.

Keywords: Teachin. Portuguese language. Proyoung urbane.

^{*} Artigo fruto de monografia apresentada no curso de Especialização em Letras na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2010.

^{**} Especialista. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. <claudiobrpr@hotmail.com>.

^{***} Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. <sozangela@yahoo.com.br>.

Introdução

A história da formação do povo brasileiro deixou uma dívida social que precisa ser resgatada e que se reflete na educação do país. O número de pessoas fora da escola, com formação incompleta ou deficiente, o que as coloca na faixa de desemprego ou subempregos, tem provocado, na atualidade, constantes ações que tentam minimizar esse vácuo existente no processo de escolarização.

Uma dessas atuais ações é o programa intitulado ProJovem Urbano¹, existente desde o ano de 2005, destinado a jovens entre 18 e 29 anos, já alfabetizados, mas que ainda não completaram o ensino fundamental.

Elevar o nível de escolaridade é o foco principal do Programa ProJovem Urbano, com vistas ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, através de três eixos principais: “conclusão de ensino fundamental, qualificação profissional e o desenvolvimento de experiências de participação cidadã.” (SALGADO, 2008, p. 12).

Este trabalho procura fazer uma reflexão sobre o modo como a disciplina de Língua Portuguesa atua neste projeto. Partindo da hipótese de que uma proposta dessa natureza não pode deixar de acompanhar as atuais práticas, condizentes com as concepções de língua e seu ensino, elaborou-se uma análise das orientações colocadas no programa ProJovem e os fundamentos sobre o ensino do português propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, fruto e causa de um amplo e variado questionamento das concepções e metodologias até então estabelecidas. Leva-se em consideração a ideia de que, sendo o ProJovem uma ação originada na esfera federal da educação pública, nada mais lógico do que pensar que os seus pressupostos estejam vinculados aos PCN, também da esfera federal, e com a finalidade do constituir-se em referência para as discussões da área.

Pela linguagem os homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

¹ Ver site: <http://www.projovemurbano.gov.br>

As atuais reflexões sobre a língua e o seu ensino devem levar os professores a um questionar-se sobre as suas ações pedagógicas. O que ensinamos, para quem, por que e como ensinamos determinam-se por uma posição adotada. Travaglia (1996) insiste em que não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino e dos elementos que dão forma ao que realizamos na sala de aula em função de muitas opções que fazemos ou que não fazemos. Este novo rumo, marcado pelas teorias linguísticas que apareceram a partir da metade do século XX, pressupõe um amplo processo de crítica, revisão, reformulação e aplicação, pois o que se observa no geral é que determinadas práticas ainda persistem amparadas nos modelos tradicionais hoje questionados, principalmente pelo estabelecimento de novas perspectivas teóricas e metodológicas fruto de importantes reflexões sobre o ensino da língua materna.

A proposta da Língua Portuguesa no ProJovem Urbano

É consenso afirmar, entre as atuais reflexões para o ensino da Língua Portuguesa, que a sua finalidade é a expansão das possibilidades do uso da linguagem no que se relaciona às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1997)

Leva-se em consideração, neste trabalho, a inerente relação que deveria haver entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a condução específica que se faz no Manual do Educador – Orientações Gerais, do Programa ProJovem Urbano e, logicamente, com o Guia de Estudos, assim nomeado o material didático de uso em sala de aula do programa. Entende-se a obviedade de uma proposta de âmbito federal como o ProJovem em seguir as orientações daqueles – os PCN –, também de âmbito federal. Ou seja, pressupõe-se um “faça o que eu digo e faça o que eu faço”.

Dentro de tal perspectiva, pretende-se, nesta análise, perceber a coerência de proposições no que se refere às atividades da língua falada, língua escrita e nas atividades de reflexão sobre a língua, considerando-se tanto o manual do professor quanto o guia de estudos do programa ProJovem Urbano e sua identificação com o conjunto de princípios e critérios que se estabelecem nos PCN de Língua Portuguesa.

Sobre o material em análise

Relativamente ao material do ProJovem Urbano, como já citado, oferece-se O Manual do Educador, cujo papel é estabelecer o diálogo com os docentes do programa para o seu efetivo trabalho com as atividades do Guia de Estudos – o livro didático oferecido aos alunos e no qual se encontram as atividades a serem feitas no dia a dia das aulas e cujos conteúdos determinam o processo de avaliação, formatado e determinado pelo próprio programa. Ou seja, não há espaço para o professor avaliar em um processo em que se respeitem as particularidades e heterogeneidade de seus alunos, o que causa estranhamento, principalmente dada a natureza do ProJovem.

O Guia de Estudos, como ocorre com a figuração da maioria dos livros didáticos, é organizado em Unidades e cada uma delas é subdividida em seções específicas, a saber:

1^a) VAMOS LER – em que se propõem exercícios de leitura, normalmente apresentada com um texto específico;

2^a) RELEITURA – em que se fazem exercícios de interpretação de textos;

3^a) VAMOS CONVERSAR – em que se sugerem debates, conversas, troca de ideias;

4^a) A LÍNGUA QUE USAMOS – em que se faz revisão de assuntos de língua;

5^a) VAMOS ESCREVER – lugar de proposta de produção de textos.

Observando a organização do Guia de Estudos, encontramos estabelecidas as quatro habilidades linguísticas básicas – falar, escutar, ler e escrever –, que determinam um conjunto de orientações teóricas e metodológicas atualmente imprescindíveis nas questões de ensino e aprendizagem de uma língua.

Vamos, então, discorrer sobre cada uma delas, fazendo um contraponto entre as concepções orientadoras do documento oficial (PCN), apresentando também as ideias de alguns estudiosos da língua que se harmonizam com essas concepções, e as orientações que o programa ProJovem propõe para os docentes e alunos envolvidos. Partindo do princípio de que essas orientações assim como as atividades sugeridas no Guia de Estudos devem estar afinadas

com as atuais concepções que norteiam os estudos da língua, vamos discorrer sobre elas.

Sobre a fala

Tradicionalmente a fala foi considerada uma atividade “naturalmente” não planejada, fragmentada por natureza, o lugar do “vale tudo” ou do “pode tudo”. Em função dessa forma de ver a fala, ela foi afastada das atividades escolares, pois considerada como “algo menor”, em se tratando dos estudos da linguagem. Em um processo gradativo, principalmente pelo advento da Linguística, esta modalidade foi conquistando o seu lugar dentro do universo escolar, melhor dizendo, o seu lugar nas reflexões sobre a língua.

Como bem observam os PCN:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos – por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social –, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da fala prestigiada. Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (BRASIL, 1997, p.38).

Assim, de um lugar negado até então, a oralidade passa a ser preocupação dos responsáveis pelo ensino da língua, no sentido de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua e as influências mútuas entre a fala e a escrita.

Levando em consideração todos esses aspectos, voltamo-nos ao programa ProJovem para resgatar as orientações referentes à fala. Encontramos o seguinte:

As pessoas falam em diversas situações, com diversos objetivos, e isso determina as características da fala em cada momento. No contexto de um curso, o estudante tem oportunidade de conviver com situações mais formais, que o levam a tentar esmerar-se na produção de um discurso mais elaborado. Situações pedagógicas programadas com esse fim levam o aluno a tomar consciência das diferenças e da necessidade de adaptar sua fala aos objetivos do momento e à situação.

Toda a intervenção sua, educador, deve ser discreta e cuidadosa, mostrando que a variação é um fato natural das línguas.

Exemplos de situações pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da capacidade de usar diferentes formas de linguagem: debate, júri, simulado, apresentação de notícias, apresentação oral de trabalhos de pesquisa, dramatização, jogral, etc. (SALGADO, 2008, p. 94).

Como relatado, são essas situações que podem se converter em boas atividades de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral. Propõe-se a observação dos outros recursos usados em distintas finalidades comunicativas, atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, o que implica necessariamente a habilidade de escuta e reflexão sobre a língua. Como observa Antunes (2004):

[...] uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”. (ANTUNES 2004 p. 25).

Nota-se na proposta do programa, ainda que timidamente, a referência ao fenômeno da variação, como “um fato natural da língua”. Palavra de ordem nas atuais reflexões sobre a língua, a variação linguística ainda tateia uma forma adequada de ser trabalhada, além dos estereótipos que comumente são vistos nos livros didáticos, os quais, na maioria das vezes, acabam por confirmar o histórico preconceito com que este assunto vem sendo abordado.

Talvez por isso, o autor das orientações do ProJovem coloque o seguinte: “Toda a intervenção sua, educador, deve ser discreta e cuidadosa,

mostrando que a variação é um fato natural das línguas”. Fica a indagação: o que se quis dizer com “intervenção *discreta e cuidadosa*”?

A democracia no espaço escolar acaba perdendo seu valor quando se tem a visão do “certo” e “errado” ou quando se considera a valorização exclusiva da língua escrita sobre a língua falada, corroborando assim um preconceito que retarda o avanço educacional, ocorrendo, em consequência, a inevitável discriminação. Geraldi (1990) observa que:

A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente não damos aulas só para aqueles que pertencem ao nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente. (GERALDI, 1990, p. 44).

Mais do que discrição e cuidado, os docentes de língua devem ter conhecimento sobre a história social e linguística deste país, a qual aponta um dado estatístico inquestionável: os brasileiros falantes das variedades linguísticas “estigmatizadas” constituem a imensa maioria da nossa população. Dessa forma, observar os fenômenos da variação e mudança linguística de modo mais consistente, como algo próprio do sistema e do processo por que passa uma língua viva é fundamental. Assim, novamente se pode questionar: por que “intervenção cuidadosa e discreta”?

Como bem observa Gnerre e outros (1985), deve-se ultrapassar a visão da língua somente como código ou como simples item do processo de comunicação para se deparar com a sua complexa natureza, suas relações com as noções de registro e variação, seus aspectos sociofuncionais. Claro fica, então, que a língua está longe de se constituir em um departamento estanque, pois revela o seu aspecto heterogêneo, multifacetado, que varia de uma época para outra, de um grupo social para outro, de um lugar diferente de outro. Da mesma forma, o desempenho linguístico dos falantes pode variar com os distintos contextos.

No Brasil, nos últimos tempos, a variação linguística tem sido objeto de intensos debates linguístico-pedagógicos, com o intuito de sensibilizar a postura dos professores que, até há alguns anos, tinham como predominante a visão de que a principal função da escola era “enquadrar” os seus alunos na norma culta portuguesa, ou seja, corrigir o “português errado”. Afirmar Sírio Possenti (1996) que é preciso dizer com todas as letras que as variedades são

boas e corretas e que funcionam segundo regras tão rígidas quanto se imagina que são as regras da língua clássica dos melhores autores. As variedades não são, pois, erros, mas diferenças, e que, “apesar das diferenças, todos falamos a mesma língua.” (p. 34)

Além disso, é importante destacar que, apesar de as representações entre a fala e a escrita serem distintas, as relações entre as duas modalidades são inegáveis. Como afirma Marcushi (2001, p. 37) “as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos.”, embora se perceba claramente a dualidade presente nas atividades escolares, até, por assim dizer, ratificando um valor social que ainda se apresenta muito forte na sociedade como um todo.

Reforça-se, então, para o professor, o compromisso com o conhecimento linguístico, nada “discreto e cuidadoso”. A necessidade de se entender, por exemplo, que as características próprias das mais diversas manifestações da fala encontram explicações no próprio sistema e processo evolutivo da língua (BORTONI-RICARDO, 2004); que a aquisição da escrita se relaciona com a fala, em um processo gradativo, o chamado *continuum* tipológico, como proposto por Marcushi (2001); que se deve considerar nas atividades escolares de língua portuguesa a realidade linguística dos alunos para, a partir dela, poder contextualizar as distintas manifestações próprias das instâncias públicas e das instâncias privadas que caracterizam a língua.

Dentre as áreas da Linguística, a sociolinguística subsidiou o entendimento do fenômeno da variação, quando lançou o conceito de papéis sociais, de modo que foi possível perceber as diferentes nuances do discurso de acordo com os lugares sociais ocupados pelos sujeitos que o produzem. Também foi contribuição da sociolinguística a elucidação dos fatores que determinam as diferentes produções linguísticas. Assim, região, tempo, classe social, grau de escolaridade, idade, sexo, padrão cultural, profissão, gêneros, estilos, entre outros, foram colocados no centro da discussão sobre os estudos da linguagem e, acreditamos, para não mais sair.

Apesar de no Guia de Estudos – que faz as vezes do livro didático no programa - não aparecer nenhum indicativo que, concretamente, direcione a reflexões e atividades dessa natureza, principalmente no que diz respeito ao fenômeno da variação, percebe-se, nas instruções do programa, a tentativa de estabelecer situações diferenciadas da língua oral: “debate, júri, simulado,

apresentação de notícias, apresentação oral de trabalhos de pesquisa, dramatização, jogral, etc.” (SALGADO, 2008, p. 94).

Fica uma indagação: as “instruções” dadas conseguiriam, de fato, levar para a sala de aula a discussão sobre o valor da heterogeneidade real da língua brasileira, como reflexo da condição humana, na sua dinâmica de variedades de papéis sociais, com legitimidade reconhecida? Sabe-se que o modo de abordar a língua falada depende da noção de língua adotada. Observando as instruções oferecidas aos professores do programa, depreende-se de que não há uma preocupação maior em explicitar a noção de língua com que operam e, ao nos debruçarmos sobre o Guia de Estudos, não encontramos nas unidades analisadas nenhum tratamento que possa direcionar, de fato, o olhar dos discentes à imensa riqueza e a variedade de usos da língua, nos seus distintos aspectos.

Sobre a leitura

As atividades de leitura assim se fundamentam nos PCN:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL 1998, p.69-70).

Ou seja, ler é um modo de produzir sentidos. Está aí uma proposta de leitura que deve ir além da mera extração de informações textuais, que ultrapasse o trabalho mecânico de decodificação letra por letra, palavra por palavra. Uma proposta de leitura em que o leitor realiza um processo ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seu projeto de leitura, do seu conhecimento prévio, de seu contexto.

A aprendizagem da leitura tem uma inegável função social, de resgate da cidadania, pela possibilidade inerente de se conhecer, refletir e atuar sobre

uma dada realidade (BRITO, 2003). Por isso mesmo, não se pode levar a leitura para a sala de aula como uma mistificação, como algo sagrado, como a redentora da humanidade. A leitura se constitui historicamente como uma ação cultural entre sujeitos e, portanto, constitui um valor que se articula entre os valores e saberes sociais. Desse modo, quando lemos um texto, mobilizamos dois aspectos, a saber: aquele que se refere à constituição da experiência de vida de cada um de nós e aquele que nos fornece o texto. (GERALDI, 1996).

Assim, assume-se que a leitura pode funcionar como construtora de conhecimento que só é construído se o sujeito, num determinado contexto histórico, utiliza seus sistemas de referência e interpretação, para manipular e dar sentido às informações. Paulo Freire, grande pensador da educação brasileira, já dizia: “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1993, p. 20).

Um dos eixos fundamentais do ensino de uma língua, a leitura, em uma concepção interacional/dialógica, considera o texto como lugar da interação e da constituição dos interlocutores em que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”.

Reafirma-se a importância de o professor ter uma concepção de leitura que subsidie as atividades com seus alunos. Focar no autor? No texto? Focar no leitor?

A concepção considerada tradicional (apesar de muito presente ainda hoje) baseia-se nas abordagens estruturalistas, nas quais os sentidos do texto são prontos e acabados no seu interior, um sentido preexistente ao leitor, cuja função é a de recuperar aquele sentido dado pelo autor. É o caso de atividades de interpretação em que aparece a famosa pergunta “O que o autor quis dizer?” e pronto. Ou seja, o autor era considerado a instância máxima quanto à atribuição de sentido ao texto; depois dele, somente o professor era capaz de apreender exatamente o que o escritor tentou transmitir, por isso, cabia-lhe a tarefa de ensinar os alunos a atingirem a compreensão. (GROTTA, 2000, p.28).

O foco no texto representa uma concepção de língua como código, como mero instrumento de comunicação, em que o leitor se configura como um sujeito predeterminado pelo sistema. Essa concepção surge forte quando da valorização do esquema de comunicação, em que as palavras-chave eram emissor, texto, destinatário. É o momento em que os livros didáticos de

português passam a se chamar Comunicação e Expressão. Há aí um avançar nas discussões sobre a língua, pois se desloca o olhar para os outros elementos do processo que não apenas o autor do texto.

Posteriormente, o deslocamento torna-se mais radical, pois o foco passa a ser o sujeito/leitor, responsável pela produção de sentidos, baseada na bagagem cultural que este possui. Assim, o leitor utiliza o seu conhecimento prévio para ir formulando hipóteses de sentidos possíveis ao texto, e testá-las ao longo da leitura.

Essa postura criou uma grande perplexidade para os professores, principalmente porque ela mostrou-se a eles de modo radical. A ideia de que cada leitor tem a sua própria interpretação do que lê – criando a conotação de a leitura ser uma espécie de vale-tudo, como se o leitor fosse a origem do sentido presente no texto e que qualquer interpretação que ele fizesse teria de ser considerada - eliminaria a possibilidade de qualquer intervenção pedagógica.

Na concepção interacional da língua, que norteia os PCN, o foco resgata os três elementos, ou seja, a leitura passa a ser vista como um processo de produção de sentidos em que participam autor, leitor e texto – ocasionando um repensar nas posturas radicais relativas à leitura (ou qualquer aspecto envolvendo a linguagem), à luz dos novos tempos, das características da sociedade e, principalmente, da atual comunidade escolar.

As experiências e os sistemas de referências do leitor fazem dele, porque sujeito histórico e socialmente constituído, um construtor de sentidos do texto, mas não se pode esquecer de que a sua leitura também está condicionada às condições históricas em que se encontra o texto. Além do que, na materialidade do texto, revela-se a língua, e conhecer o seu funcionamento leva a pistas que criam relações para um produtivo jogo de sentidos possíveis que caracterizam a interlocução.

Para estabelecer um referencial de discussão com as reflexões originadas dos PCN, menciona-se, agora, a proposta de encaminhamento do ProJovem para a questão da leitura:

A leitura pode ter vários objetivos: decodificar e compreender; formar habilidades cognitivas para uma leitura melhor; estimular o gosto pela leitura de textos de diversos gêneros; informar sobre a história literária e a cultura brasileira. É muito provável que os alunos do ProJovem Urbano ainda precisem desenvolver uma base sólida para decodificação

segura, mas isso não dispensa o trabalho simultâneo com a compreensão mais ampla do texto. Portanto, é importante que você comece o trabalho do curso retomando a consciência da representação sonora da língua e a noção de convenção ortográfica.

[...] Deve haver um grande esforço no sentido de proporcionar momentos de leitura livre, de forma que o aluno possa ir formando seu gosto por textos de diversos gêneros, principalmente o literário. Para isso, é interessante a formação de um “cantinho de leitura”: uma mala de livros e revistas, uma pequena estante, podem oferecer interessantes oportunidades aos alunos.

Além dos textos sugeridos nos Guias de Estudo, você pode enriquecer o acervo e solicitar também aos alunos que tragam textos de sua própria realidade para que sejam lidos e discutidos em aula.

As atividades de leitura devem ser bem variadas: você lê em voz alta e os alunos acompanham em silêncio; algum aluno lê em voz alta e os outros acompanham; todos fazem leitura silenciosa com debate posterior; o tema de leitura é discutido em duplas... (SALGADO, 2008, p.94).

Já de início, surge uma indagação: qual o sentido posto de “decodificar”? O que se quer dizer com “É muito provável que os alunos do ProJovem Urbano ainda precisem desenvolver uma base sólida de decodificação segura...”? E sugere o seguinte: “Portanto, é importante que você comece o trabalho do curso retomando a consciência da representação sonora da língua e a noção de convenção ortográfica”.

Salvo engano, pode-se depreender que há aí uma postura equivocada de língua e de leitura. Condicionar as atividades de leitura à representação sonora da língua e convenção ortográfica, sem uma explicação mais detalhada, pode parecer à primeira vista uma atitude simplista em que se pressupõe um “desconhecedor” da modalidade escrita, uma ausência de letramento dos alunos do ProJovem. Sabe-se que para ler é preciso praticar a leitura, cuja exigência não se restringe ao conhecimento do código linguístico, pois:

uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto. (ANTUNES, 2004, p. 27).

Não se está aqui a defender uma ideia excludente dos padrões próprios da modalidade escrita, mas apenas a questionar certas posturas que insistem em realçar alguns pontos em detrimento de outros.

Na continuidade das orientações sobre leitura na proposta do ProJovem, aparece a sugestão de estratégias para as atividades de leitura:

Todo texto merece inicialmente um trabalho ampliado que faça as ligações necessárias com a vida do autor. Quem escreveu, quando, como, em que gênero, com que objetivo, para passar que ideias, como essas ideias se relacionam com outras são as questões iniciais.

Associadas à leitura e à compreensão, devem vir informações a respeito da produção do texto: autor, veículo, objetivo, editora, etc. (SALGADO, 2008, p. 94).

Ressalta-se novamente a ausência de uma concepção de língua em que se considere a atividade de leitores ativos, que estabeleçam relações entre os conhecimentos constituídos e as novas informações contidas no texto, fazendo inferências, comparações, formulando perguntas, enfim, dialogando com o texto.

Seguindo a análise da proposta, pode-se observar a presença de uma espécie de comando aos professores: “Só então, depois de bastante explorados, os textos devem prestar-se ao estudo da língua propriamente dita.” (ibidem).

O que se quer dizer com isso? Que o estudo da língua está além do texto? O que seria “estudo da língua propriamente dita”? Seria aí uma proposta de se trabalhar a “gramática” (no sentido que se atribui à gramática tradicional)? Parece que sim; como se essa gramática e língua fossem equivalentes.

No Programa ProJovem, em cada volume do Guia de Estudos, há uma espécie de introdução para o aluno, chamada “Os autores conversam com você”, em que se delineiam as propostas e objetivos de cada disciplina. Da Língua Portuguesa, apresenta-se o seguinte:

Língua Portuguesa propõe um trabalho muito interessante. É possível que muitos jovens estejam fora da escola há muito tempo e tenham perdido o hábito de ler textos de algumas páginas. É esse o seu caso? Mesmo que não seja e você esteja em dia com a leitura, vale a pena fazer as atividades e até ajudar os colegas que tenham mais dificuldade. Há muitas atividades que ajudam a recordar as habilidades iniciais de leitura. Vamos trabalhar com textos em verso e em prosa e a principal

tarefa será identificar as informações explícitas no texto. E vamos começar as atividades de escrita, escrevendo um bilhete, que é um tipo de texto bastante simples. Não perca, você vai gostar! (GUIA DE ESTUDOS I, 2008, p. 14).

Frustra-nos a ausência de um encaminhamento metodológico mais consistente. É inerente ao ProJovem o atendimento a jovens de 18 a 29 anos, já alfabetizados, que por diferentes motivos não concluíram o Ensino Fundamental e, por essa razão, se considera a hipótese de um possível distanciamento desses alunos com a leitura e escrita de textos. Mas por que se diz “distanciamento de textos de algumas páginas”? Qual é o sentido desta expressão? Não conseguimos descobrir.

Para servir de ilustração, vamos nos deter na Unidade I, cujo título é OS NOMES PRÓPRIOS, em que se pretende “retomar e reforçar os conhecimentos sobre a língua portuguesa, especialmente quanto à leitura e à escrita”. Diz mais: “Focalizaremos a noção de nomes próprios entre outros assuntos, como sílabas e verbos.”. Criou-se a expectativa...

No VAMOS LER – primeira seção da unidade - aparece o texto *Quadrilha* de Carlos Drummond de Andrade, e imediatamente o tópico de RELEITURA cujo comando é “Leia novamente o texto, bem devagar, apreciando as palavras”. É isto mesmo: “leia novamente o texto, bem devagar, apreciando as palavras”. Que concepção de leitura subjaz a essa atividade? Nova expectativa é gerada...

Na Atividade 1, na sequência da proposta de leitura do poema, aparece uma série de perguntas – a) Quem amava Teresa?; b) Quem amava Raimundo?; c) Quem amava Maria? etc. - que objetivam na resposta os nomes usados no poema – João, Teresa, Raimundo, Maria, Joaquim, Lili, Estados Unidos, J. Pinto Fernandes – para se chegar à conclusão de que em todas as respostas aparecem nomes próprios, que eles são escritos com letras maiúsculas: os chamados substantivos próprios.

Na Atividade 2, aparece um exercício de interpretação do poema, colocado assim:

A) A leitura do texto mostra que:

a) () O amor tem uma organização de correspondência lógica.

b) () É fácil encontrar a pessoa certa para amar.

- c) () Todo amor é correspondido pela pessoa amada.
- d) () O amor correspondido é difícil de encontrar.

Qualquer pessoa que passou por um curso de Letras, quiçá autores de didáticos, sabe que no poema de Drummond há outras implicações além das apresentadas para os alunos na Atividade 2. Alves (2001, p. 60) diz:

Enquanto não se compreender que a poesia tem um valor, que não se trata apenas de um joguinho ingênuo com palavras, ela continuará a ser tratada como gênero menor e, pior ainda, continuará a ser um dos gêneros literários menos apreciados no espaço escolar.

O que se observa no material do ProJovem, infelizmente, está longe de cumprir com o objetivo fundamental da poesia: “mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atíçar o poder da imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes importantes da nossa experiência de vida” (ALVES, 2001, p. 60).

Embora no currículo do Ensino Fundamental não haja especificidades sobre a leitura literária e sobre o trabalho com poemas, entendemos que, a partir do momento em que um poema é oferecido aos alunos no seu material, deve-se estabelecer com ele uma relação pertinente ao gênero escolhido, pois como observa Lajolo (1993):

A mera inclusão de textos tidos como bons e superiores entre os textos escolares não soluciona nenhuma das faces da crise de leitura. Pois a presença de um excelente texto num manual pode ficar sem a contrapartida, qual seja, o texto tido como bom pode ser diluído pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através das atividades com que ela circunda a leitura. (LAJOLO, 1993, p. 45).

Já na Atividade 3, resgatam-se alguns dos nomes próprios – João, Teresa, Lili, Raimundo, Joaquim - que aparecem no poema, e se pede para separá-los em sílabas.

Percebe-se que o tratamento destinado ou atribuído às “questões da língua” proporciona uma visão artificial do fenômeno linguístico. Primeiramente, o que se observa é um desvio do entendimento do gênero poema, cuja leitura deve levar o leitor à procura dos sentidos, intenções, ditos e pressupostos. O poema, em momento algum, é visto como uma unidade, um todo

semanticamente orientado e as palavras como partes significativas desse todo (ANTUNES, 2007). Ou seja, não houve trabalho de leitura e análise do texto, pois se as palavras, os “nomes próprios”, fossem trazidas de outra situação qualquer, o resultado seria o mesmo. O que dizer, então, da atividade de separação silábica? Mas, ainda continua ...

Em seguida, apresenta-se a forma verbal “amava” como indicativa de uma “ação ocorrida no passado e que durou durante um certo tempo” e passa-se para a Atividade 4, em que se solicita seguir a frase-modelo para se “praticar” o uso do tempo verbal, da seguinte forma:

Amar:

Naquele tempo, João amava Teresa.

Transforme os verbos de acordo com o modelo:

A) Cantar

Naquele tempo, Mariana Igreja.

B) Falar

Naquele tempo, Josémuito.

C) Andar

Naquele tempo, Raimundodoente.

etc.

Está claro que a observação do uso de um tempo verbal passa por outras instâncias, principalmente no texto de Drummond. O sentido do tempo verbal deveria ser visto, primeiramente, como é óbvio, pelo sentido que opera no poema, pois cria uma base em que repousa a sua força expressiva, não?

O poema *Quadrilha*, do grande Carlos Drummond de Andrade, figura como um mero pretexto para se “ensinar” nomes próprios e separação silábica. O poema utilizado com intenções que se desviam de sua própria natureza, de seu propósito social, sem observar as suas características textuais, discursivas, estéticas.

Naturalmente, o poema *Quadrilha* deveria levar à exploração dos sentidos do uso dos nomes das pessoas, da intenção do uso do verbo no pretérito imperfeito, do paralelismo sintático usado em praticamente todos os versos, na escolha do uso do último verso e assim por diante, trabalhando-se

com uma interpretação simbólica, própria da literatura, em que se remete para além do sentido literal das palavras. Mas não foi isso que se observou na Unidade analisada.

Será que reduzir um poema a exemplário de nomes próprios e atividades de separação silábica contribui para formar leitores? Pode-se, então, prescindir da apreciação das imagens, do ritmo, da inventividade, de seu caráter social, enfim, dos múltiplos aspectos que devem ser levados em conta para a formação de leitores? A leitura do poema acaba ficando em segundo plano e se passa a utilizá-lo apenas como ponte para exercícios gramaticais. Exercícios questionáveis, pois sabemos também que atividades de preenchimento com modelo são didaticamente superados e há tempo criticados pela sua própria inoperância.

Não se está aqui tentando radicalizar uma postura a ponto de dizer que ela, a gramática, não tem um lugar no ensino da língua. O que não se pode conceber é que uma orientação para professores de um programa de nível nacional deixe entrever uma concepção de língua dessa natureza. Afinal, qual é a coerência de uma fundamentação proposta, quando ela se acha em desacordo com os parâmetros que a deveriam nortear, posto que a fonte é a mesma?

Aponta Antunes (2004) que:

Na verdade, a compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo, tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes. Há um equívoco tremendo em relação à dimensão da gramática de uma língua, em relação às suas funções e às suas limitações também – equívoco que tem funcionado como apoio para que as aulas de língua se pareçam muito pouco com “encontro de pessoas em atividades de linguagem” e, muito menos ainda, com “encontros de interação” nos quais as pessoas procurariam descobrir como ampliar suas possibilidades verbais de participar da vida de sua comunidade. (ANTUNES 2004, p. 30).

Sobre a escrita

Nos encaminhamentos do Programa ProJovem sobre o ato de escrita, dispõe-se o seguinte:

A produção de textos é uma prática social necessária em várias situações e com vários objetivos. Escrevemos porque temos em mente algum propósito definido: informar, solicitar, esclarecer, combinar ou debater. Cada uma das situações nos propõe um gênero de texto, com estrutura própria e estilo específico. Quando escrevemos um cartão de felicitações podemos ser mais poéticos, quando escrevemos um requerimento estamos presos a uma forma fixa.

É importante compreender que para produzir um texto acessamos conhecimentos de várias naturezas: da língua, do gênero, da forma de comunicação, do assunto, da situação. É preciso compreender também que o texto vai sendo composto pouco a pouco e exige diversas versões e reescritas, até ficar satisfatório. Essa prática da reescritura deve fazer parte dos procedimentos pedagógicos, e é necessário que sempre você faça comentários encorajadores que estimulem o aluno a aperfeiçoar seu texto várias vezes.

É melhor escrever várias vezes o mesmo texto do que mudar de tarefa a cada produção de texto.

Entre uma versão e outra você deve ler o texto do aluno para fazer um diagnóstico, apresentar sugestões de alterações e ensinar itens gramaticais.

Com essa prática, o aluno vai se tornando mais atento e esforçado em relação ao seu próprio texto, além do que vai aprendendo a partir dos próprios erros. (SALGADO, 2008, p. 95).

De fato, escrever é interagir através de textos. Não se escreve sem uma razão, sem um interlocutor. Escrever não é um exercício vazio. Este é um grande desafio para a escola, à medida que ela tradicionalmente restringe-se a exercícios de escrita por eles mesmos, ou seja, nas palavras de Geraldi (2002), na escola há escrita, mas não há texto.

De acordo com os encaminhamentos colocados acima, pode-se verificar a preocupação com a escrita de textos efetivos, articulados em situações efetivas de comunicação, nos distintos gêneros que as caracterizam. Mas aí começa um problema para a escola, pois ela é um espaço particular onde os diferentes gêneros textuais não encontram o lugar específico para as práticas sociais de referência.

Essa é uma preocupação que se pode verificar nos textos dos PCN de Língua Portuguesa (1997), quando dizem que “ensinar a escrever texto torna-se

uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato”.

Nos mesmos textos dos PCN, encontramos a resposta:

Todo texto pertence a um determinado gênero, que tem forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo de fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997).

Assim, a sala de aula é o lugar em que os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade podem e devem circular, para serem considerados quanto aos mecanismos de textualização e quanto à situação comunicativa do gênero a ela correspondente.

Os gêneros de textos evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem. (ANTUNES 2004, p. 50).

Também nos encaminhamentos do ProJovem para as atividades de produção textual, nota-se a preocupação com a releitura e reescrita do texto. A crítica que se pode fazer neste momento é quando se coloca o professor no papel de fazer um “diagnóstico” em “Entre uma versão e outra você deve ler o texto do aluno para fazer um diagnóstico, apresentar sugestões de alterações e ensinar itens gramaticais”.

Na verdade, o professor deve ser um mediador para que o próprio aluno possa olhar para seu texto e perceber as possibilidades linguísticas que se apresentam para melhorar, se for o caso, a sua competência em utilizar os elementos próprios do gênero que está sendo trabalhado.

Também fica vaga a expressão “... e ensinar itens gramaticais”. De que itens se está falando? Como isso pode se reverter em uma atividade produtiva de fato?

Resgata-se a preocupação de Antunes (2004, p. 26-27):

A prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto; a prática de uma escrita que se limita a oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua, nessa altura do processo de apreensão da escrita, como, por exemplo, a fixação nos exercícios de separação de sílabas, de reconhecimento de dígrafos, encontros vocálicos e consonantais e outros inteiramente adiáveis.

Ou seja, para se trabalhar texto, deve-se ter a preocupação de se elegerem elementos da materialidade linguística que colaborem efetivamente para o processo de escrita de determinadas situações textuais, em um processo epilinguístico, em que o aluno aprende a observar as particularidades das ocorrências, faz comparações, transformações e explora criativamente os recursos gramaticais a fim de melhorar a expressividade de seu texto, aprendendo a fazer escolhas.

Este ponto – a materialidade linguística -, ou a chamada gramática, foi abordado no ProJovem como um item à parte, intitulado de “reflexões a respeito do funcionamento da língua”. Sobre ele, abordaremos a seguir.

Sobre as reflexões a respeito do funcionamento da língua

Em relação ao item posto, nas orientações do Programa ProJovem, tem-se o seguinte:

As reflexões a respeito do funcionamento da língua ajudam o aluno a generalizar algumas regras e a compreender que existe um sistema com infinitas possibilidades de combinação. Entretanto, essas reflexões devem estar atreladas à prática de leitura e da escrita, não devem vir isoladas como itens para memorização ou automação. (SALGADO, 2008, p. 95).

Depreende-se daí a preocupação em se estabelecer uma gramática à prática da língua. Uma possibilidade de levar à sala de aula uma língua manifestada no seu funcionamento, a partir de suas condições de produção e recepção, em que se pressupõe o conhecimento das possibilidades de formação dos enunciados dessa mesma língua. Como um dos objetivos da escola é

criar condições para que a língua padrão culta seja aprendida, em especial de determinado grau de domínio de escrita e de leitura, não se pode, como dizem as orientações acima, trabalhar com fatos isolados e de pura memorização.

Entretanto, na sequência dos encaminhamentos, depara-se com esta colocação:

Uma das questões que mais preocupam os professores é a ortografia. O léxico da língua portuguesa é composto de cerca de 400.000 palavras, das quais Guimarães Rosa utilizou apenas 9.000 (2, 25%). Um falante adulto de nível médio chega a usar 6.000. Uma pessoa de nível primário usa em torno de 2.000.

A ortografia é uma convenção, um acordo social, que cristaliza na escrita diferentes formas de fala, para tornar a comunicação possível, mesmo que exista liberdade de pronúncia. Esse acordo tem cerca de 300 anos e se consolida pela escola, pela imprensa e pelos meios de comunicação de massa. Os gramáticos e lexicógrafos vêm depois.

Se a ortografia é uma convenção, necessita de ensino sistemático, mas o aprendiz deve ser ativo e refletir o tempo todo acerca do que está aprendendo. Assim é importante:

- estimular a curiosidade, o prazer na reflexão, a atenção voluntária, o interesse, o capricho, a consciência da necessidade da convenção, a consciência da memória visual;
- enfatizar os casos mais importantes e as palavras mais frequentes;
- reforçar as palavras referentes aos assuntos de estudo atual;
- criar oportunidades de reflexão, discussão, reelaboração.

Erro não é só falta de atenção; pode ser indicador do processo de amadurecimento e diagnóstico para o ensino.

A língua é um objeto de conhecimento em suas diferentes unidades: textos, parágrafos, orações, palavras, morfemas, sílabas, letras. (SALGADO, 2008, p. 95-96)

Aprender a escrever é também aprender a usar a convenção ortográfica, mas situá-la como “uma das questões que mais preocupam os professores de língua portuguesa” é, no mínimo, desconsiderar uma visão consistente de língua inerente ao trabalho dos docentes. Como bem observado nos PCN:

Infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas. (BRASIL 1998, p. 85)

Isto é, entende-se o domínio da ortografia como representação de um processo que acompanha aqueles que utilizam a modalidade escrita, tanto na leitura como na produção textual. Ou seja,

É possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, [...]. (BRASIL 1998, p. 85)

O aprendizado de novas palavras, inclusive de sua forma gráfica, não se esgota nas próprias palavras e, por isso mesmo, é importante articulá-las à seleção do léxico relativo ao universo temático dos textos selecionados. E isso se dá em um continuum na vida de todos nós, escreventes de uma língua.

Também se percebe nas orientações do ProJovem uma visão simplista sobre o estudo do léxico da língua, em que não se consideram as atuais reflexões da Linguística Textual, principalmente no que diz respeito à propriedade dos elementos coesivos, nas suas relações de reiteração, associação e conexão. Ou seja, o léxico da língua é visto, nessas orientações, apenas pelos seus padrões estatísticos, quiçá questionáveis, pois acabam contradizendo as atuais orientações para o ensino da língua.

As palavras existem para entrar na corrente do texto, para, com outras e por causa de outras, construí-lo e significar. Precisam ser vistas não apenas na perspectiva de itens que têm um significado, mas também como itens que realizam a construção mesma do texto, que asseguram sua continuidade e sua unidade. As palavras são peças, pois, com que vamos armando essa continuidade e unidade. Por isso, precisam ser vistas também nessa dimensão da própria arquitetura do texto. (ANTUNES, 2009, p. 93)

Também causa um maior estranhamento ainda a afirmação de que a língua é “um objeto de conhecimento em suas diferentes unidades: textos, parágrafos, orações, palavras, morfemas, sílabas, letras.” Um olhar sociointerativo sobre a língua descarta tal reducionismo em que se desconsidera o todo, ou seja, a língua em uso que se dá por meio de textos.

Considerações finais

Para o professor do ProJovem, na apresentação do Manual do Educador, está colocado o seguinte:

O ProJovem Urbano é um programa inovador e o sucesso dele vai depender, em grande parte, do seu compromisso, entusiasmo e desempenho na realização das atividades que lhe forem sugeridas e das que ficarão a cargo de sua criatividade. (MANUAL DO EDUCADOR I, 2008, p. 14)

Entende-se a importância do Programa, os seus propósitos, a sua atuação socialmente relevante. É um modo de resgatar uma dívida social com a população brasileira, principalmente com seus jovens. O comprometimento e o entusiasmo em realizar as atividades sugeridas e fazer uso da criatividade para outras, entretanto, originam uma discussão hoje presente entre os profissionais da área. Mais do que compromisso, entusiasmo e criatividade, ser professor implica um posicionamento frente ao seu objeto de trabalho, já que toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente uma determinada concepção de língua.

Como diz Antunes (2004):

Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide.

Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES 2004, p. 39)

Ressalta-se, de antemão, a preocupação já constatada nas orientações preliminares, relativas às habilidades da fala, leitura, escrita, assim como os encaminhamentos de análise linguística apresentados. Preocupação pertinente, acreditamos, pois já dispomos de princípios teóricos, orientações pedagógicas, relatos de experiências didáticas suficientes para que mostre articulada, em programas desta natureza, uma direção mais pragmática, interativa e funcional de ensino de língua.

Assim, ocorre um questionamento: como ficam os professores que, na sua trajetória, detêm o conhecimento de uma tendência teórica que possibilita uma consideração mais ampla da linguagem, um fazer pedagógico mais produtivo e relevante? O que esses professores podem fazer diante das orientações de um projeto, como o ProJovem, de nível federal que, pela lógica, deveria ir ao encontro das inovações teóricas e metodológicas propostas pelos PCN, também de âmbito federal?

O que fazer? Desconsiderar o que está sendo sugerido nas atividades? Como, se adiante, a avaliação amarra os assuntos propostos? A autonomia da escolha do profissional de língua fica de alguma forma comprometida diante desse impasse.

Nota-se que o apego aos moldes tradicionais do livro didático está presente no Guia de Estudos de Língua Portuguesa do ProJovem. Como entender uma proposta de língua que se vincula à separação silábica, “nomes próprios” de um texto de Drummond, quando, simultaneamente, em outras áreas do conhecimento se faz reflexões sobre “ser jovem” no processo histórico, os jovens como produtores de cultura em Ciências Humanas; quando se trazem situações-problema para serem resolvidas em Matemática; quando se aprende, em Ciências da Natureza, sobre os nutrientes que nos dão matéria-prima e energia para viver; quando se reflete sobre a identidade e a diversidade cultural na parte de Participação Cidadã; quando se discute sobre cultura e convivência em Qualificação Profissional?

Ampliar a competência linguística e comunicativa – propósito maior das aulas de português – é ter repertório para reflexões do ser **da** e **na** linguagem que somos nós, que são os nossos alunos. Isso o Programa no todo atende. As aulas de Língua Portuguesa, infelizmente, não.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007
- ALVES, J. H. P. Abordagens do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASÍLIA. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano. **Manual do educador**: orientações gerais. Brasília, 2008.

_____. **Manual do educador**: unidade formativa I. Brasília, 2008.

_____. **Guia de estudo**: unidade formativa I. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. 3. Ed., Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

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

GNERRE, M. B., et al. Leitura e escrita na vida e na escola. **Leitura**: teoria e prática. Ano 4, n.6, dez.1985.

GROTTA, E. C. B. **Processo de formação do leitor**: relato e análise de quatro histórias de vida. Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas (Dissertação de Mestrado), 2000.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ORLANDI, E. P. et al. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

Recebido para publicação em 8 nov. 2010.

Aceito para publicação em 20 dez. 2010.