

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

PRISCILA OLIVEIRA MONTEIRO MOREIRA

*Trocando histórias: da palavra falada à confecção de livros
artesanais na Educação de Jovens e Adultos*

Porto Alegre
2012

PRISCILA OLIVEIRA MONTEIRO MOREIRA

*Trocando histórias: da palavra falada à confecção de livros
artesanais na Educação de Jovens e Adultos*

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de Licenciatura em
Letras pela Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Professora Orientadora: Luciene Juliano
Simões

Porto Alegre
2012

PRISCILA OLIVEIRA MONTEIRO MOREIRA

*Trocando histórias: da palavra falada à confecção de livros
artesanais na Educação de Jovens e Adultos*

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de Licenciatura em
Letras pela Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Aprovado em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Orientadora: Luciene Juliano Simões

Professora Ana Lúcia Liberato Tettamanzy

Professor Antonio Marcos Vieira Sanseverino

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos de Redação e Literatura de pré-vestibular popular e estágios, pelos desafios que me provocam há anos e pela cumplicidade na vida adulta. Aos autores dos textos que reviso e alunos particulares com bloqueio criativo, pois me motivam a pesquisar sobre língua materna escrita e me tornam facilitadora da prática.

Aos meus Avós, que nunca entenderam direito o que eu estudo, mas sabem que “é pra professora” e sempre me incentivaram de alguma forma. Ao meu Avô, em especial e *in memoriam*, grande contador de histórias que jamais frequentou a escola. À minha Mãe, por ter encarado ser minha família sozinha, por ter me mostrado desde cedo livrarias, cinemas, exposições, parquinhos e por proporcionar a materialização de muitas das minhas vontades.

À universidade pública, por custear minha sobrevivência através das bolsas de monitoria, iniciação científica, extensão e mobilidade acadêmica. Às políticas públicas inclusivas e projetos voluntários de educação popular que, apesar das adversidades, se sustentam ao longo dos anos. Aos meus colegas de luta pela educação popular.

Ao Prof. Dr. Homero Vizeu Araújo, que desde 2008 confiou no meu trabalho como pesquisadora. À Universidade Federal de Minas Gerais, por ter recebido minhas propostas de estudo na área de Edição, especialmente à Prof^a. Dr^a. Sônia Queiroz, por ter me adotado academicamente durante minha temporada mineira; à Prof^a. Dr^a. Maria Inês Almeida, pela referência com publicações indígenas. À Prof^a. Dr^a. Luciene Simões, que aceitou orientar meu trabalho final, e ao Prof. Dr. Pedro Garcez, pelas valiosas conversas sobre ensino.

Aos meus colegas de profissão e grupo de pesquisa, pelas trocas acadêmicas e pela compreensão das minhas ausências. Especialmente aos meus amigos, que também são família, com quem partilho a existência, estejamos nós no sul, sudeste, norte, nordeste do Brasil ou noutros cantos do mundo. Aos teóricos marxistas, existencialistas, materialistas por seu legado; aos literatos todos; a tudo que foi pintado, filmado, musicado; a toda poesia que existe e que me inspira.

Agradeço a todos que, de diversas maneiras, se dispõem a responder minhas perguntas, que geram outras perguntas, em constante dialética. Agradeço, sobretudo, à vida por sua renovação constante e pelas situações de aprendizado, às quais me sinto convocada a reagir diariamente.

Viver é muito perigoso... Porque aprender a viver é que é o viver mesmo... Travessia perigosa, mas é a da vida. [...] O mais difícil não é um ser bom e proceder honesto, dificultoso mesmo, é um saber definido o que quer, e ter o poder de ir até o rabo da palavra.

Guimarães Rosa. In: *Grande sertão: veredas*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. O CONTEXTO, A IDEIA, AS BASES TEÓRICAS	10
1.1 O contexto	10
1.2 A ideia	11
1.3 As bases teóricas	14
2. A PROPOSTA	19
3. A REALIZAÇÃO	21
4. EDIÇÃO E PREPARAÇÃO DO LIVRO: AVALIANDO INDIRETAMENTE	24
5. O LANÇAMENTO DE <i>TROCANDO HISTÓRIAS</i>	28
6. SURPRESAS TEXTUAIS	30
6.1 Sofisticações narrativas	30
6.2 Mapeamento dos usos não convencionais da língua escrita	30
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	36
Anexo 1	38
Anexo 2	39
Anexo 3	41
Anexo 4	42
Anexo 5	43
Anexo 6	44
Anexo 7	45

RESUMO

Este trabalho propõe-se a relatar e analisar a prática realizada em Estágio de Língua Portuguesa I, na Educação de Jovens e Adultos, durante período de mobilidade acadêmica realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bem como refletir sobre as condições de aprendizagem na educação brasileira de adultos e seus projetos pedagógicos. Para amparar a discussão teórica, nos valem dos argumentos de Antoine Compagnon, Antonio Candido, Márcia Abreu, Maria da Graça Costa Val, Paulo Freire, Percival Britto, Sírio Possenti, Umberto Eco, entre outros. A partir da contação de narrativas de vida dos alunos, os textos orais foram versados para escrita por eles e compilados para edição de um livro artesanal intitulado *Trocando histórias*, que atendeu projeto gráfico do Laboratório de Edição (Faculdade de Letras/UFMG). A preparação do original foi realizada pela estagiária e o processo de costura manual foi executado pelos alunos a partir de oficinas ministradas em aula. Após confecção do livro, realizou-se seu lançamento, que mobilizou a comunidade escolar e apontou para questionamentos sobre apropriação do livro como patrimônio cultural, reflexão sobre língua materna escrita e oral, legitimidade autoral, resignificação do conceito de literatura e letramento literário.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; narrativas orais; letramento literário; ensino de língua materna.

ABSTRACT

This work proposes to report and analyze the results of the first Internship on the teaching of Portuguese Language, in the Adult and Youth Education, during the period of academic mobility taken place at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), as well as reflect about the learning conditions in the Brazilian education of adults and its pedagogical projects. To make this theoretical discussion, we used arguments of Antoine Compagnon, Antonio Candido, Márcia Abreu, Maria da Graça Costa Val, Paulo Freire, Percival Britto, Sírio Possenti, Umberto Eco, entre outros. Through the telling of stories of the students' lives, the oral texts were translated to writing by the students and compiled for the edition of a handicraft book entitled *Sharing Stories*, which involved a graphical project designed by the Laboratory of Edition (of the Graduate School in Literature and Languages, UFMG). The preparation of the originals was made by the intern and the process of sewing them was executed by the students in workshops given in class. After its confection, there was the book's launching, which mobilized the school's community and raised questions about the appropriation of the book as a cultural patrimony, as well as a reflection concerning the written and spoken native language, the authorial legitimacy, the re-signification of the concept of literature and the literary literacy.

Key-words: Adult and Youth Education; oral narratives; literary literacy; first language teaching

INTRODUÇÃO

Há anos sou acompanhada pela curiosidade. Meu percurso no curso de Letras incentivou o surgimento de perguntas que foram acumulando-se com os anos. Estas desconfiças me trouxeram até aqui, neste trabalho de finalização de curso, e também me levaram até Minas Gerais à procura de orientação sobre como confeccionar livros artesanais.

Realizei Estágio de Língua Portuguesa I no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2011/2 e, durante o período de observação, percebi que os alunos e eu partilhávamos uma dúvida que, apesar de minha docência voluntária de Literatura em pré-vestibular popular e da graduação em Letras, me acompanhava: o que faz a literatura ser literatura? Necessariamente precisa estar escrita ou pode ser oral? Com esta motivação, criei um projeto para levantar esses questionamentos, bem como considerar legitimidade autoral, tendo a oportunidade de aplicá-lo na turma de Jovens e Adultos para quem lecionei em Belo Horizonte. O resultado foi livro *Trocando histórias*, lançado em novembro de 2011, que reúne narrativas dos alunos sobre um momento de suas vidas que quisessem contar e suas experiências com escrita e publicação.

Este trabalho pretende sintetizar minha experiência de estágio e leituras ao longo da graduação. Amparada pela experiência como professora voluntária de Literatura¹ e Redação,² pelas discussões sobre ensino nas aulas de graduação, somadas à luz de Percival Britto, Antonio Candido, Paulo Freire, Márcia Abreu, Maria da Graça Costa Val, Roxane Rojo, Pierre Bourdieu, entre outros, pretendo problematizar brevemente o ensino de língua materna a partir de narrativas orais versadas para escrita e a apropriação do livro como patrimônio cultural, assim como contextualizar projetos educacionais voltados para adultos. Principalmente, pretendo apresentar metodologicamente o andamento das aulas, partilhar a experiência docente e contribuir para estudos sobre Educação de Jovens e Adultos, oralidade e produção escrita com adultos.

¹ Pré-vestibular popular Resgate, sede em Porto Alegre; professora de 2008 a 2010.

² Pré-vestibular popular ONGEP, sede em Porto Alegre; professora em 2010 e 2012.

1. O CONTEXTO, A IDEIA, AS BASES TEÓRICAS

1.1 O contexto

Realizei minha observação e regência na turma 71 do Centro Pedagógico, nível iniciante do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF 2) em 2011/2. O Centro Pedagógico (CP) é uma escola federal de ensino fundamental ligada à Universidade Federal de Minas Gerais e propõe-se a inserir seus alunos na estrutura de ensino, pesquisa e extensão ao longo de seu percurso escolar. Para ingressar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do colégio, os alunos passam por uma prova que nivela alfabetização e numeramento, o que concede às turmas certa homogeneidade em termos de conhecimentos já adquiridos.

Na EJA do CP, nomeada de PROEF 2 (o PROEF 1 lida com alfabetização, ou seja, séries iniciais), três níveis estão disponíveis para matrícula e equivalem as 7ª, 8ª e 9ª série do ensino regular. Eles são chamados de *iniciante*, *continuidade* e *concluente*. Minha motivação inicial de estágio era descobrir como se dava o contato com textos literários no primeiro ano e, principalmente, se o Projeto dispunha de material didático para os alunos, pois em pesquisa prévia encontrei rara bibliografia direcionada para educação de adultos e, por tratar-se de um núcleo de referência de ensino, resolvi investir na proposta.

Fui convidada pela coordenação e professor regente para participar das reuniões semanais que aconteciam para preparar aulas dos três anos. Essa reunião era conduzida pela coordenação do Núcleo de Português para orientar os professores que eram, todos, alunos de graduação de licenciatura da UFMG em semestres iniciais, remunerados com bolsa, cumprindo carga horária no colégio. Como em um grupo de pesquisa, os professores procuraram por livros didáticos que contemplassem o nível de dificuldade dos alunos, mas não os encontrou: os disponíveis foram considerados muito avançados para o fôlego de leitura dos alunos. Por isso, a pauta principal da reunião, além de fazer um balanço da semana anterior, era planejar semanalmente atividades para os três níveis, criando ou adaptando propostas de livros, reagindo de acordo com a demanda da turma, do Projeto e da escola. Cada ano do Projeto possui um eixo temático, sendo que o nível iniciante é “identidade”, para o qual procurei contribuir com minha proposta de estágio. O ano seguinte ao iniciante, a continuidade, trata de pesquisa de opinião e introduz narrativa como gênero textual.

1.2 A ideia

Quando iniciei minhas observações na turma, os alunos dominavam a leitura de crônicas e cartas pessoais, que eram produzidas em grupo, para atividade de correspondência integrada entre Português e Geografia com os alunos da EJA em Itabira (MG). Esta proposta estava sendo finalizada e demonstrou níveis distintos de facilidade e dificuldade de escrita entre os alunos, cabendo, quase sempre, ao aluno mais desenvolvido em escrita do grupo responder textualmente.

Poemas de Carlos Drummond de Andrade foram lidos e a turma, segundo o professor, conseguiu acompanhar a leitura, apesar de ter encontrado dificuldade em discernir o que seria poesia ou não, demandando, indiretamente, a definição de literatura, conceito que surgiu ao longo das aulas que pude observar. Um expressivo debate acontecera uma aula antes do início de minhas observações e teria deixado claro que, na opinião da turma, para algo ser literário, necessariamente, precisaria estar impresso em um livro.

Para “resolver” tal discussão, o professor levou a primeira atividade que acompanhei que se propunha a definir o que seria um texto literário (anexo 1), diferenciando o literário do não literário com uso de notícia de jornal e uma crônica feita a partir dela. Como o gênero não era foco de abordagem, mas sim a diferenciação entre linguagens, o quadro que compõe as definições tenta mostrar através de contrastes o que seria um estilo textual e outro. Não houve contato direto com textos para que os alunos percebessem suas diferenças, apenas a diferenciação através do quadro expositivo.

Essa proposta acabou por ser dicotômica e pouco definidora, a exemplo dos termos usados: “Recriação da realidade sem compromisso formal com o mundo verdadeiro” *versus* “Relação direta com a realidade externa”, que não define nem especifica. A turma, apesar da disposição para participar, reagiu à atividade com perguntas objetivas: “então, o que é literatura?”, “mas isso é literário ou não é?”, mostrando que, apesar da atividade ter sido pensada para definição, a dicotomia não foi clara a ponto de responder ao conceito. A afirmação da necessidade de estar impresso e a dúvida sobre o que seria literário apontou para um caminho que pensei aprofundar: ampliar o conceito de literatura e introduzir formas de linguagem próximas do cotidiano, como a oralidade, para aproximá-los de narrativas orais e escritas.

Três semanas depois, ainda durante a observação, uma atividade pareceu-me ter possível diálogo com a primeira: o resgate de expressões da oralidade em contraste com o padrão da escrita (anexo 2). Apesar de questionar escrita e fala, a atividade é notoriamente corretiva, mostrando a oralidade como uma espécie de “internetês” que exigiria vocalização para ser compreendida. Na atividade da segunda página (anexo 2), apesar do professor afirmar que não está necessariamente “errada” a maneira como falamos em relação à forma como escrevemos, a turma reagiu dizendo que “a gente fala tudo errado”, que não sabiam falar direito. Esta atividade ocorreu pouco depois da polêmica nacional sobre o uso do livro didático e, curiosamente, não foi comentada na reunião dos professores como corretiva; foi, aliás, considerada bastante própria para EJA por ser divertida.

No final do período de observação, os alunos estavam bastante curiosos com minha presença, especialmente por eu não ser conterrânea deles (“Como ocê veio parar aqui?”, “O Rio Grande de Sul é mesmo muito longe, né, não?”) e por a professora ser “menina”, como alguns me chamavam, muito nova em relação a eles para estar lá na frente. O professor titular, muito disposto com a turma e com minhas ideias, elaborou uma atividade sobre variação linguística a partir de uma crônica de Luis Fernando Veríssimo, com expressões que mineiros desconhecem, mas gaúchos conhecem bem. Palavras como “peixada”, “batida”, “parada”, “sinaleira” e “lomba” geraram muito riso e abriu espaço para que falássemos sobre variação e formas de registro. Principalmente, criou abertura de diálogo da turma comigo. Assim, pude encarar a turma de senhores que poderiam ser meus avós na semana seguinte com um projeto que, desde o início, eu achava ousado demais, mas que me levava até Minas Gerais e eu estava disposta a executá-lo.

Reuni o material distribuído pelo professor ao longo da minha observação. Após revê-lo e considerar minha impressão sobre a turma, percebi que os alunos desconheciam que textos orais pudessem ser fontes literárias e talvez os desprezassem como capital cultural. Através dos exercícios dados, eles pareciam estar sendo levados a pensar oralidade como uma fonte inferior, digna de correção. Isto ficou evidente através das respostas dadas ao professor na atividade que procurava definir o que seria literatura (algo necessariamente escrito e impresso), além de comentários paralelos que pude captar posteriormente, como uma espécie de desvalorização do conhecimento de cada um.

A partir das leituras realizadas em aula, aliadas às observações e minha leitura de mundo, julguei a noção da turma digna de questionamento, pois reproduziria uma visão canônica discutível, que é muito negativa à experiência estética e social de indivíduos, principalmente para alunos adultos, que tiveram o acesso à escola negado em sua idade ideal. Por acreditar que fosse possível reconceituar esta visão, pensei em um projeto que partisse de narrativas orais para que os alunos pudessem se sentir autores de suas narrativas e serem seus protagonistas. Apesar de possuírem pouca experiência com escrita, por serem adultos falantes de uma língua eles se comunicam através de narrativas orais constantemente, desde o início de suas vidas, e são fluentes nesta habilidade.

Cabe dizer que a turma possui perfil clássico de aluno de EJA: trabalhadores, muitos já aposentados, vindos do meio rural, atuantes no mercado informal ou em empregos de pouco prestígio. Os alunos da turma 71 têm idades entre 35 e 65, ingressaram ou retornaram para escola depois de muitas décadas e, aparentemente, possuem baixa estima por seus conhecimentos prévios, supervalorizando os conhecimentos escolares e o mundo grafocêntrico, impresso e letrado, ao qual, aparentemente, eles não sentem pertencer. Essa postura é corroborada por muitas atividades didáticas analisadas por Roxane Rojo (2006), que percebeu este comportamento como quase típico em muitas tarefas escolares em livros didáticos para diversos níveis e idades.³

A turma 71 não havia passado por atividades de produção textual individual, apesar de terem trabalhado com leituras de textos diversos, tais como poesia, crônica e notícia. A atividade escrita passa, inclusive, pelo desafio de materializar a forma e organizar as ideias no papel, o que exige prática. Apesar de não haver preparo prévio para a proposta com aulas expositivas sobre produção textual, serviu-nos de base o princípio dialético da língua em uso e na ampliação do sentido de letramento para, também, considerar textos orais como produções. Considerei que, ao exercer a autoria de seus textos, os autores se posicionariam, e se tornariam responsáveis por seus posicionamentos e escolhas narrativas, o que poderia impeli-los a pensar em textos de opinião, eixo de ensino para o ano seguinte.

A proposta de gerar um impresso com as narrativas orais serviria de suporte para novas circulações dos textos, entre leitores e também ouvintes, mostrando que a palavra

³ ROJO. As relações entre fala e escrita: alguns mitos e perspectivas. 2006.

escrita e a narrativa oral não precisam ser perecíveis, diminuindo a distância que o livro como objeto cultural ocupa em nossa sociedade ocidental. Vale dizer que durante meu estágio obrigatório realizei estágio remunerado no Laboratório de Edição de Livros da Faculdade de Letras (FALE/UFMG), de cuja equipe fiz parte sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Sônia Queiroz, que aceitou minha proposta de editar o livro da turma 71 e, em poucas semanas, terminar seu processo de impressão para o lançamento no Centro Pedagógico.

1.3 As bases teóricas

Ao reler os Parâmetros Curriculares Nacionais, percebi que seria objetivo de meu trabalho “Utilizar as diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (PCN, 1998, p. 8). Através do contato da oralidade como fonte de produção criativa e, posteriormente, elaborando uma produção escrita em língua materna, pensei possibilitar aos alunos o exercício da cidadania por transitar entre gêneros e diferentes formas de registro.

Márcia Abreu encoraja a repensar o conceito de literatura e literário. Ela considera o que creio encaixar-se à turma 71, às atividades que acompanhei ao longo da observação e ao diagnóstico de literatura em nossa sociedade:

O conceito de *Literatura* foi naturalizado – ou seja, tomado como natural e não como histórico e cultural – e por isso se tornou tão eficiente. Por esse motivo, em geral, as definições são tão vagas e pouco aplicáveis. [...] Nós temos que discutir o que é literatura, pois ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais. Estamos tão acostumados a pensar na literatura intrínseca de um texto que temos dificuldade em aceitar a idéia de que não é o valor interno à obra que a consagra. O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribuem para que ela seja considerado *literário*. (ABREU, 2006, p. 41)

Alguns autores problematizam o conceito de literatura, mas, em sua grande maioria, estar em forma de letra parece ser consensual. Antoine Compagnon considera: “No sentido mais amplo, literatura é tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), são todos os livros que a biblioteca contém (incluindo-se aí o que se chama literatura oral doravante chamada). Essa acepção corresponde à noção clássica de ‘belas-letras’[...]” (2010, p. 31). Umberto Eco considera que “É verdade que os objetos literários são

imateriais apenas pela metade, pois encarnam-se em veículos que, de hábito, são de papel” (2003, p. 9).

Apesar disso, sabemos que a palavra falada pode servir de herança para gerações através da transmissão de conhecimentos e, simultaneamente a essa ancestralidade, ser preenchida pela ficção e literariedade desenvolvidas pelo narrador, característica que singulariza a narrativa e pode torná-la autoral. Compreendemos que literatura é, sobretudo, uma arte verbal e concordamos com Michel Foucault: “Por toda a parte há somente um mesmo jogo, o do signo e do similar, e é por isso que a natureza e o verbo podem se entrecruzar ao infinito, formando, para quem sabe ler, como que um grande texto único” (1985, p. 50). O autor ainda aponta que antes do Renascimento

Houve um tempo em que esses textos que hoje chamaríamos de “literários” (narrativas, contos, epopeias, tragédias, comédias) eram aceitos, postos em circulação, valorizados sem que fosse colocada a questão de seu autor: o anonimato não constituía dificuldade, sua antiguidade, verdadeira ou suposta, era para eles garantia suficiente. (FOUCAULT, 1999, p. 273)

Portanto, observamos que, mesmo teoricamente, impera a cultura escrita como forma de legitimação literária. No entanto, Paul Zumthor aponta a habilidade narrativa como inerente ao humano, não sendo necessária a legitimação de um sistema cultural consolidado pela “antiga tendência de sacralizar a letra” (2010, p. 9):

Ninguém duvida que a capacidade de contar seja definidora do estatuto antropológico; de as lembranças, os sonhos, os mitos, as lendas, a história e tudo mais constituam, juntos, a maneira pela qual indivíduos e grupos tentam se situar no mundo. Não seria absurdo considerar hipoteticamente que toda produção da arte, tanto na poesia quanto na pintura e nas técnicas plásticas, inclusive na arquitetura, seja, pelo menos de modo latente, narrativa. (ZUMTHOR, 2010, p. 52)

Ao valorizar apenas a letra escrita/impressa, negligenciamos, indiretamente, produções de outra natureza. Antonio Candido pondera que

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. [...] anedota, causo, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO, 1988, p. 242)

Seguindo este raciocínio e procurando valorizar o conhecimento de mundo dos alunos como seu capital cultural, considere-os como prováveis autores e a escola como um possível espaço para desenvolver criatividade e produção escrita. Percival Britto adverte: “Como nesta sociedade estar atrasado na escola ou ter pouca escolaridade é marca de insucesso, a expressão *educação de adulto* traz consigo um forte estigma: o educando é visto como alguém inferior, marcado” (2003, p. 196). Em semelhante medida ao preconceito que os alunos da EJA sofrem, também narrativas orais são estigmatizadas.

Concordamos com Antonio Candido (1988) que todos têm direito à literatura, e com Paulo Freire sobre a impreterível necessidade de autonomia, sendo que sempre vi a escolha de trabalhar com adultos “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (1996, p. 19). Lecionar para adultos sempre foi, para mim, uma decisão literalmente política, apesar de muitas vezes ouvir, em salas de professores que frequentei, que lecionar à noite era uma espécie de sobra da carga horária, que os alunos são “piores” do que os do dia, em uma síntese que eu ousou chamar de refugio.

O ato de unir a turma em roda para convidá-los a assumir a condição de narradores e ouvintes de seus colegas cria um espaço de interlocução e de concentração para ler o outro, ou nos termos de Rildo Cosson, proporcionar “experiências literárias” (2011, p. 17). Para Freire, a atividade de versar um texto oral para escrito procura valorizar o saber dos alunos para que se apropriem de suas narrativas, pois

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra [...] a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. [...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1996, p. 20)

Sobre as atividades corretivas (anexo 2) de fala quando escrita, esclarece Luiz Antônio Marcuschi, em nota de rodapé, semelhante problema na hierarquia em que se enquadraram as histórias em quadrinhos:

A ignorância desse fato [que existem escritas formais e informais, e entre ambas, um contínuo de variações] leva muitos autores de livros didáticos a considerarem a *quadrinização* [...] como produção oral e não como um tipo de escrita. (MARCUSCHI, 2001, p. 21)

Sabendo do preconceito e da resistência em outros ambientes escolares em trabalhar com oralidade, e por perceber que o professor titular da turma 71 mostrou-se receptivo à proposta sem exigir o cumprimento de disciplinas de gramática obrigatória,

o desenvolvimento do estágio focou-se na produção, escuta, escrita, reescrita de narrativas e confecção do livro, reconhecendo ser esta uma situação privilegiada de trabalho. Alinhamos nossos argumentos aos de Sírio Possenti, que afirma que “a gramática não precisa ser ensinada”, pois “é fácil reconhecer dentro de uma sala de aula quando todos os alunos sabem gramática. É só ouvi-los falando”, e consideramos que o “verdadeiro problema – que é de cidadania, de inserção – é de circulação pelos discursos. O que se poderia dizer é que este é um problema de leitura e de escrita” (2001, p. 9).

Para Possenti, considerar a sala de aula um lugar de trabalho e respeito pelo aluno “significa enxergar as pessoas presentes na sala como indivíduos que tem experiência de vida, que leram, que conhecem coisas, ouviram falar de coisas e assim por diante” (2001, p. 11). Para tanto, um dos pontos de chegada do projeto foi criar uma nova condição de circulação de texto oral.

Sobre o critério de seleção das narrativas a serem contadas, os alunos autoavaliariam seus repertórios para exposição, pois, segundo Maria da Graça Costa Val,

Quem escreve avalia o próprio texto, e, nesse caso, avaliar pode significar rever, corrigir, reescrever, passar a limpo, confirmar ou negar hipóteses no ato da escrita, o que não precisa ser necessariamente realizado apenas na escola nem numa única aula. [...] Na verdade, se pensarmos nas nossas práticas sociais fora do ambiente escolar, chegaremos à conclusão de que nossos textos (falados e escritos) são constantemente avaliados por interlocutores, assim como nós avaliamos os textos com os quais interagimos. [...] Assim, numa conversação, por exemplo, temos parâmetros que nos permitem avaliar se nosso interlocutor está falando muito ou pouco, se sua fala está aborrecida ou interessante, se ele está sendo coerente ou está se contradizendo, se seu palpite foi adequado ou inadequado, etc. (COSTA VAL *et all*, 2009, p. 29-31)

Foram objetivos do estágio: mobilizar conhecimentos prévios sobre narrativa; inserir gênero oral como possível forma de expressão literária; proporcionar aos alunos reflexão sobre língua escrita e falada, seus efeitos em determinados contextos, possíveis semelhanças e contrastes; contribuir para o eixo temático “identidade”, trabalhado ao longo do ano iniciante do PROEF 2 no Centro Pedagógico pelos professores de todas as áreas do conhecimento; valorizar a experiência de vida dos alunos, considerando a singularidade de cada um, convidando-os a serem autores das próprias histórias.

O desafio de propor a união entre escrita e produção literária também foi nossa motivação. Segundo Luciene Simões e colaboradoras,

A união dessas duas disciplinas [Língua e Literatura] em um único componente fundamenta-se, [...] na intensa relação que se estabelece entre os fenômenos da língua representativa de uma cultura. [...] Aprender e ensinar língua portuguesa significa também aprender e ensinar literatura, e vice-versa. (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 46).

Além disso, buscamos contribuir para valorização da autoestima dos alunos enquanto indivíduos sociais capazes de produzir suas próprias narrativas; pontuar diferenças entre textos orais e textos escritos mostrando o uso de dêiticos no discurso oral, vícios de linguagem e expressões realizadas pela performance que não migram para o papel pela limitação da palavra escrita; acentuar a importância do trabalho escrito, da possibilidade de rascunhar antes da versão definitiva; (re)criar o conceito de literatura e cânone, dignos de serem valorizados socialmente; estreitar relacionamento da turma com livros.

Sobre a produção manual de um livro, procuramos proporcionar acompanhamento e participação ativa do processo de confecção de um livro artesanal; possibilitar aos alunos terem seus textos impressos; questionar a cultura do impresso e sua posição de prestígio social; considerar os sujeitos enunciativos como sujeitos subjetivos e atuantes. Esses objetivos são resultados de discussões teóricas para as quais a graduação me amparou e encorajou a pôr o texto no centro da sala de aula, incentivando a língua em uso e manifestações orais como norte comunicacional nas esferas públicas e sociais, além de autorizar os alunos a serem autores de suas manifestações, o que parece ser fundamental para incitá-los a assumirem sua cidadania.

2. A PROPOSTA

Partindo do que seria uma lacuna da turma, meu projeto alicerçou-se na migração do suporte oral para o escrito, utilizando uma história contada depois escrita pelo mesmo narrador que a contou. A narrativa deveria ter sido algum acontecimento significativo para o contador, seriam histórias de vida que eles estivessem dispostos a *partilhar*, ou seja, a exposição pela autoria estava dada desde o início, apesar de a organização do livro não ter sido mencionada até o momento quase final do estágio.

A ênfase na socialização da história foi dada, pois, ao longo do ano, outras duas atividades foram realizadas nas disciplinas de Português e Teatro utilizando o mesmo objeto: experiências de vida. No entanto, essas atividades tinham por objetivo que o professor conhecesse os alunos, mas não que eles conhecessem uns aos outros. Tendo acesso aos textos produzidos para Português, o tom confessional e doloroso pelas situações que possuíam cargas dramáticas e psíquicas complexas (talvez porque verídicas), foi motivo para os alunos pedirem aos professores que não mostrassem a mais ninguém, muito menos a outro colega de classe. Minha ideia não era, necessariamente, abolir narrativas dramáticas (se elas surgissem, como de fato surgiram, não haveria problema), mas permitir que os alunos contassem livremente o que achassem que deviam. Foi salientado também que eles não seriam avaliados por suas performances, mas por suas histórias, isso porque iríamos ouvir as narrativas, não gravá-las ou filmá-las.

O critério de ser uma narrativa vivida nos fez questionar o valor de verdade, considerando que ela poderia ser inventada. Sobre isso, Avani de Oliveira, com quem nos alinhamos para pensar que sobre a constituição de autoria, considera a existência do *efeito de verdade*:

O conteúdo de um texto não expressa, necessariamente, a condição de verdade de seu autor, mas a lógica interna de uma determinada instância de discurso que legitima o lugar de dizer do sujeito/autor, pois o texto contém apenas o *efeito de verdade*, a partir da perspectiva de compreensão do autor e do conjunto de habilidades que evidenciou ao organizar, ao reunir os planos interior e exterior da língua(gem), para colocar-se como autor, capaz de construir uma unidade de sentido, contextualmente significativa, que se materializa na redação produzida. (OLIVEIRA, 2005, p. 157)

A escolha da narrativa era subjetiva e passava pelo julgamento do aluno sobre o que deveria ser escolhido (em detrimento óbvio da exclusão simultânea de tudo mais que não fora escolhido para ser narrado), portanto o foco da atividade não passava por considerar se a seleção foi apropriada ou não, mas se atendia a proposta de narrar, ouvir e, posteriormente, escrever. Apesar de ter sido orientada pelos professores de estágio a conduzir as narrativas para experiências específicas, tais como mundo do trabalho, optei pelo tema livre e não dirigido justamente por saber da saturação de propostas para EJA que contemplem a temática “trabalho”. Minha proposta passava pela percepção de que os alunos são sujeitos sociais, inclusive, mas não apenas: são seres criativos que podem romper com a realidade através da imaginação e (por que não?) da criação literária, tarefa que lhes costuma ser negada em detrimento de sua idade, privilegiando apenas debates materiais concretos e notoriamente não tão lúdicos como no ensino regular. A aproximação dos alunos do gênero narrativo e a mobilização de seus conhecimentos sobre ele, passam, além e ao mesmo tempo, pela legitimação de seus saberes e da autorização para contar a partir da perspectiva de suas experiências de vida, proporcionando reflexão sobre realidade *versus* fato (dialogando com as atividades anteriores sobre matérias de jornal), língua escrita e falada e seus efeitos nos contextos.

O passo final da proposta contava com a confecção de um livro artesanal e, com isso, procurava estreitar o relacionamento da turma (que não sabia onde era a biblioteca do colégio quase no final do ano!) com livros, possibilitar que os alunos tivessem seus textos impressos, questionar a cultura do impresso e sua posição de prestígio social e devolver o trabalho à comunidade escolar em forma de livro artesanal feito pela turma. Vale considerar que séries iniciais de ensino regular costumam ser apresentadas à estrutura da escola e ao acervo da biblioteca em pesquisa para disciplinas. Com a EJA, a situação parece ser diferente: não apenas neste estágio, mas em outras observações que realizei em Porto Alegre, Cachoeirinha (RS) e Belo Horizonte (MG), percebi que ensino de jovens e adultos costuma ser meramente instrumental, não privilegiando habilidades de pesquisa e questionamento, mas de condicionamento da realidade. Essa postura costuma ser corroborada pela coordenação escolar, como presenciei em reunião entre professores no Centro Pedagógico, que costuma justificar este discurso (exclusivo, como se a exclusão do ensino em idade regular tivesse sido pouca privação) por ser turno da noite, pelos alunos precisarem se deslocar de ônibus ou de carro, por terem filhos ou netos, por trabalharem ou estarem desempregados, por terem pouco ou muito tempo ao longo do dia, ou seja, justificativas para o descaso não faltam.

3. A REALIZAÇÃO

Para a introdução da proposta, cada aluno recebeu um comando que pedia que escolhessem uma história que viveram para contar oralmente para a turma (anexo 3). Li o enunciado e expliquei inventando uma história de exemplo, que teria acontecido em um ônibus a caminho do Centro Pedagógico. Alguns perceberam que a história não poderia acontecer (questionando, indiretamente, conceitos como verossimilhança, que destaquei no quadro explicando), mas concordaram que ninguém poderia “provar” se aconteceu ou não, já que eu afirmava que sim. A proposta “para casa” procurou dialogar com os quadros de atividade anterior que procurava definir através de comparações os critérios de literariedade de um texto (anexo 1).

Dois dias foi o tempo dado como respiro para a escolha da narrativa por compreendermos que a autoria é um processo e que, por isso, exige cuidado e seleção. A turma foi receptiva à tarefa e, na aula seguinte (minha primeira regência), formamos uma roda de cadeiras para contação de histórias, que conferia o formato clássico de escuta-conversa, como um *contrato de interlocução*, expressão que nos valem de Luciene Simões (2012, p. 49). Os alunos foram incentivados a contar espontaneamente, respeitando o silêncio de quem não se achava pronto para participar. Foram dados 4 minutos a cada narrador, mas o tempo não foi seguido à risca, pois algumas histórias se alongaram e outras foram mais curtas.

Um primeiro aluno quis mostrar sua prontidão com a tarefa e, já sentado em círculo com a turma, tirou do bolso um texto que escrevera para aula. Leu-o em tom pausado e, ao final da leitura, me olhou perguntando como tinha sido. Os alunos, com reprovação, se adiantaram e responderam, antes de mim, que não era assim que era para ser: “Era pra contar e ocê leu, sô!” Apesar de ter iniciado “às avessas”, considerei uma boa referência, pois foi possível verificar o porquê do texto trazido não se encaixar: o narrador ficou preso ao papel. Além disso, anunciei que faríamos o movimento inverso: iríamos primeiro contar a história para depois escrevê-la (o que gerou certo contragosto).

A aluna seguinte optou por focar a narrativa em sua experiência de trabalho, usando como recurso narrativo uma distinção recebida em forma de placa constando seu nome completo e agradecimentos pelos serviços prestados. Ela iniciou sua vida de trabalho como empregada doméstica para ajudar a família e, após muitos anos e várias residências, foi contratada para limpeza de uma faculdade no centro da cidade. Movida

por sua curiosidade, passou a frequentar a biblioteca e virou auxiliar dela, aprendendo a ler e sentindo o desejo de estudar. Ao aposentar-se, matriculou na escola e aquele era seu primeiro ano de estudos.

Um após outro, os alunos foram querendo narrar, sendo necessário interromper o fluxo em virtude do tempo. Relatos de temáticas diversas surgiram: histórias de infância, êxodo rural, lições de vida, dramas familiares, ingresso no mercado de trabalho, denúncias de más condições e trabalho infantil, a dificuldade de criar filhos e adquirir patrimônio. Esses eixos temáticos, que posteriormente eu precisaria definir para organizar o sumário do livro, parecem apontar para o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e creio, contribuam, em partes, para reconhecermos, como docentes, nossos interlocutores em sala de aula.

Após cada história, intervim ressaltando características da narrativa, tais como tempo, espaço, saltos temporais, trajetória do protagonista, clímax, efeitos de suspense. Também salientei recursos que textos orais podem usar, mas escritos não, tais como expressões performáticas, timbres de voz alterados, interação visual com os ouvintes, gestos, uso de objetos para auxiliar a narração, entre outros. Essas intervenções puseram luz sobre discussões teóricas que me inquietavam anteriormente por não definirem oralidade salvo pela dicotomia com a escrita,⁴ conforme também apontou Britto (2012) em palestra recente. Além das características destacadas, reforcei que prestassem atenção na história do colega, que se apropriassem dela, pois passava a ser do grupo no momento em que era contada. A intenção de direcioná-los a pensar coletivamente a ponto de unir os textos depois, como produção também coletiva, permeava meu pedido.

O cronograma inicial do estágio contava com quatro aulas práticas para todo o processo (narração, escrita, preparação do livro e encadernação), sendo apenas duas para a contação e audição das narrativas. Apesar disso, o envolvimento da turma fez com o tempo destinado às narrativas se estendesse, forçando o professor regente, a coordenação e a mim a repensarmos a carga horária. Devido à colaboração do professor e também a eventos que cederam horas inesperadas à minha regência, a atividade pode se alongar, durando três aulas. Cada período possuía 50 minutos e uma aula poderia

⁴ BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011; BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do texto e do discurso no Brasil. *Revista DELTA*, v. 15, n. especial, 1999, p. 183-199; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, Angela; BEZERRA, Maria A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001; NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática do português falado*. v. VI. Campinas: Editora UNICAMP/FAPESP, 1996; ROJO, Roxane. As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas. *Caderno do professor*. Belo Horizonte: CEALE, 2006.

contar com 1 a 4 períodos, em função das atividades paralelas que aconteciam na escola que não obrigavam as disciplinas a cumprirem suas cargas horárias, das quais nos “apropriamos” para desenvolver a proposta.

A interação entre os alunos foi evidente, de modo a mencionarem as histórias já narradas citando-as e alertando colegas que não tinham participado das aulas anteriores a comparecerem. A mobilização foi maior do que eu imaginava, mas agora, em reflexão posterior, me questiono: quem, afinal, não gosta de ouvir histórias? Não é porque adoramos narrativas que assistimos filmes, lemos romances, escutamos canções, assistimos novelas ou, como diria Antonio Candido sobre nossa capacidade de fabulação, alimentamos devaneios amorosos? Para as crianças do ensino regular, atividades de contação de histórias são numerosas, inclusive como projetos pedagógicos fixos, e o vínculo dos pequenos leitores com leituras se desenvolve e potencializa. Por que, então, isso não pode ser feito com adultos? Só por que cresceram não têm direito ao lúdico, ao riso, ao envolvimento literário? O que há de diferente no espaço escolar entre um turno e outro, salvo as idades dos alunos?

No final da terceira aula da roda de contação, pedi que a turma escrevesse o texto que foi contado oralmente, cuidando com as diferenças de linguagem que marcamos entre uma história e outra. Ele deveria ser feito em atividade extraclasse, para que pudesse ser escrito com calma no intervalo do final de semana, contando com quatro dias para maturação da escrita. Estimava-se que os alunos fossem capazes de articular diferenças de transição entre suportes orais e escritos, como os marcados por Maria da Graça Costa Val:

A justaposição e o conectivo “e” são recursos comumente usados na linguagem falada informal, em que não se faz necessário explicitar as relações entre as informações, porque se pode contar, além do contexto partilhado, com a ajuda de entonação, gestos, expressão facial, etc. Esse modo de inter-relacionar as ideias, no entanto, nem sempre funciona bem em inúmeros gêneros escritos, nos quais muitas vezes é preciso expressar, por conectivos, palavras articuladoras, ou mesmo por explicações, as relações entre uma e outra informação, porque elas nem sempre são óbvias e o leitor pode não ‘adivinhar’ a articulação pensada pelo autor, ou pode pensar noutra articulação possível. (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 56)

Ao iniciar a quarta aula, recebi grande número de textos, extremamente caprichados em capas coloridas. Dispus a turma em duplas para que lessem e revisassem os escritos dos colegas e os distribuí para que circulassem entre eles, criando visível forma de nova circulação das narrativas. Neste dia, levei alguns alunos comigo à biblioteca e retirei dicionários para que as duplas pudessem consultar e corrigir

possíveis erros ortográficos; entreguei um exemplar para cada dupla. Houve uma pequena resistência inicial para que os manuscritos circulassem, mas lembrei da importância de compartilhar e que se eles consideraram que estava bom para me entregar, então também estava bom para ser lido por outras pessoas. Assim que concordaram, todos os alunos tiveram acesso a todos os textos, criando uma nova forma de circulação do texto contado. Alguns estavam terminando suas últimas versões para entrega; portanto, dedicaram-se a terminá-las, mas, em geral, percebi grande envolvimento da maioria. A recepção dos textos gerou vibração, riso e intertexto com a lembrança da narração contada.

Fiquei disponível ao longo da leitura das duplas para dúvidas sobre “isso aqui está certo, fessora?” Também houve um movimento interessante que foi o de procurar o autor do texto para esclarecer o que estava escrito e o que ele gostaria de ter dito em determinado trecho que não estava compreensível.

O professor regente ajudou individualmente uma aluna com muita dificuldade, o que me fez refletir sobre a ineficiência, em parte, do processo de transição dos suportes, pois exigia habilidades distintas do narrador, que se expresse oralmente e pela escrita, bem como o não acompanhamento da produção, já que aconteceu individualmente, fora do espaço escolar.

Ao longo das três aulas utilizadas para a contação e audição de histórias, vinte e dois dos vinte e três alunos compareceram. Treze deles participaram contando oralmente e escrevendo; cinco escolheram entregar o texto sem tê-lo contado. Um participou como ouvinte, mas não conseguiu organizar-se para entregar o texto. Outro não pôde ir à aula em nenhum dos dias. Apenas um aluno entregou o texto escrito após o prazo final. Dois mudaram o tema contado quando transpuseram para escrita, pois no original escolheram momentos delicados e dramáticos e não queriam ser lembrados por este marco. O aluno que, na primeira aula, levou um texto escrito e o leu em voz alta percebeu que não era a proposta e modificou sua narrativa para a versão escrita.

Ao final da quarta aula, depois de terem me entregue os textos já revisados, fizemos uma votação no quadro para decidir qual nome seria dado à atividade como um todo. O título *Trocando histórias* originou-se daí. Após a votação, reforcei a ideia de compartilhar as produções, torná-las públicas entre os colegas e, por fim, comuniquei que faríamos um livro com todos os textos. Alguns acreditaram imediatamente e ficaram perplexos; outros acharam que fosse brincadeira. Mas não era.

4. EDIÇÃO E PREPARAÇÃO DO LIVRO: AVALIANDO INDIRETAMENTE

O trabalho editorial foi de responsabilidade do Laboratório de Edição da FALE/UFMG, lugar onde trabalhei ao longo daquele semestre. Fiquei responsável por organizar o arquivo virtual dos textos e preparar seu original (que inclui, inclusive, a revisão textual completa) para diagramação, que foi feita por outra colega. A última fase, chamada revisão de provas, foi realizada por outra revisora e também por mim. As técnicas de edição e encadernação manual seguiram o padrão dos livros da coleção Viva Voz, do mesmo Laboratório, a saber: papel da capa em *kraft*, gramatura 5mm, título em carimbo de tinta vermelha por pertencer à coleção de relatos e ensino, miolo em papel reciclado e costura medieval adaptada em fio encerado vermelho.

O projeto de confecção do livro foi aceito pela coordenação e equipe de trabalho, que prontamente aderiu à minha proposta e confiou na ideia. Os custos de impressão e encadernação ficaram por conta do Laboratório de Edição, que incluiu *Trocando histórias* em seu repertório editorial. O livro foi preparado ao longo da semana em que o Centro Pedagógico estava em recesso para evento interno, semana posterior a que recebi os textos manuscritos. Verifiquei como sendo problemática, mais uma vez, a curta duração do estágio, pois teria sido possível trabalhar com letramento digital, inclusive, se tivéssemos tido tempo de digitar os textos na sala de informática, ampliando ainda mais a noção de letramento.

As intervenções textuais feitas foram de ordem ortográfica, acentuação e concordância. Em virtude do pouco tempo que os alunos tiveram para revisar seus textos (apenas uma aula) e não tendo meu retorno imediato, pois tivemos recesso de uma semana, período que usei para preparar o livro, precisei me questionar muito sobre o processo de correção. Durante a digitação e preparação, questões sobre avaliação e erro se impuseram, pois não estava em avaliação a subjetividade do aluno enquanto narrador, tampouco sua seleção para narrativa. No entanto, a realização da forma e noções sobre erro e gramática se impuseram. Seria justo que eu devolvesse os textos riscados apontando erros gramaticais ou de acentuação, sendo que a narrativa estava ali, na mesma página, completa, funcionando como um texto, sendo que havia sido a primeira experiência de produção textual individual do ano? Seria papel da escola e meu, como professora, apontar algo que não havia sido tematizado em sala de aula? Para responder a essas dúvidas, apoiei-me em Costa Val:

O importante é o aluno reconhecer a existência de padrões textuais mais ou menos rígidos, mais ou menos estáveis, que são considerados adequados para as diferentes situações da vida social (gêneros textuais), e ir dominando

gradativamente as especificidades de uma gama deles – aqueles que serão úteis e necessários à sua participação na sociedade. (COSTA VAL *et all*, 2009, p. 56)

A avaliação final que me propus a fazer não contava com um conceito, mas com a materialização do texto. Cumpre dizer que não me foi exigido atribuir notas, pois a avaliação do Centro Pedagógico considera o processo do aluno ao longo do ano, tendo as narrativas contado, apenas, como argumento para professor regente somar qualidades aos alunos sujeitos à reprovação junto ao conselho de classe.

As etapas de preparação e diagramação aconteceram em tempo recorde de quatro dias. A turma acompanhou a confecção do livro apenas em seu acabamento, quando já impresso, necessitando apenas ser costurado junto à capa, em oficina que aconteceria em aula posterior a uma semana de recesso, tempo usado para preparação do livro. Todas as etapas editoriais de *Trocando histórias* aconteceram em nove dias, fato que só foi possível graças à disponibilidade de colegas do Laboratório de Edição que foram cedidos para tal função e, gentilmente, se dedicaram à proposta, para quem sou extremamente grata.

A quinta aula dada à turma 71 foi a oficina de costura e encadernação de livros (anexo 4) com material disponibilizado pelo Laboratório de Edição ou levados pelos alunos. Os custos com os materiais, apesar de serem mínimos, foram arcados pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais através do vínculo com o Laboratório de Edição. Também a ela coube gastos com impressão e registro na Biblioteca Nacional.

Trocando histórias é, portanto, a reunião dos textos orais que migraram para textos escritos, contando com vinte e um deles e mais dois inéditos, de uma aluna que aceitou publicá-los junto aos demais. O livro foi organizado por temáticas e recebeu as seguintes seções: “Causos no interior”, “Causos na cidade”, “Histórias de amor”, “Lições e aprendizados de vida”, “Infância ou Lá em casa era assim...” e “Prosas guardadas”. Quanto a esta última seção, vale ressaltar que foi uma proposta feita à turma, mas apenas uma aluna aceitou: trazer outras experiências textuais que os alunos quisessem mostrar. Para a única interessada, foi aberta a seção, que contém dois textos seus. O cuidado da autora com a disposição das palavras nas páginas foi mantido na transposição para livro. O prefácio foi escrito por mim e o posfácio, pelo professor regente da disciplina.

Por acreditar que os alunos pudessem acompanhar a transição normativa entre a versão manuscrita e a final, diagramada no livro impresso, optei por devolver os textos

sem nenhuma correção, apenas com alguns bilhetes incentivadores, criando na página escrita espaço para dialogar. Os textos originais foram devolvidos após o lançamento do livro em minha despedida. Para valorizar o cuidado com os manuscritos e suas capas bem trabalhadas, nós, estagiários do Laboratório de Edição, criamos uma guarda em mosaico, que acompanha a frente e o verso, com os textos digitalizados.

Essa experiência nos fez considerar, mais uma vez, que o que falta à EJA são oportunidades de escrita e criação. No entanto, convidar alunos adultos a se inscreverem no mundo da escrita é autorizá-los, oficialmente, a reconhecerem seus conhecimentos que são, em sua grande maioria, práticos e, portanto, pouco reconhecidos pelo distante mundo da erudição, que por natureza é abstrato.

Uma breve reflexão parece caber: em uma era em que tudo se virtualiza, *Trocando histórias* procurou retomar a materialidade colocando sobre os objetos óbvios novos olhares, resignificando o processo industrial ao mostrar o passo a passo de um livro artesanal. O expressivo número de adeptos às redes sociais contemporâneas e seus usos como espécies de diário apontam para um visível diagnóstico: gostamos de escrever e publicar nossas impressões, gostamos de ter um público leitor que acompanhe nossas produções. Por fim, gostamos de ter voz e saber que podemos ser ouvidos através da quantidade de “likes” que recebemos em nossos perfis virtuais. Evidentemente, a virtualidade aponta para novas condições de circulação de textos, que não dependem de custos com matéria física, mas parece também apontar para uma busca por coletividade, por identidade em transição e limiar, por nos autorizarmos como alguém que já possua bagagem e capital cultural suficiente para circular textualmente. Talvez nos falte, apenas, segurança com as regras da língua em uso, sendo papel da escola, portanto, mostrar suas possibilidades comunicacionais para além do estudo linear e estático de análise textual, que, por si só, não tem vida, não gera movimento ou aplicabilidade alguma.

5. O LANÇAMENTO DE *TROCANDO HISTÓRIAS*

O lançamento de *Trocando histórias* aconteceu na Semana do Conhecimento da EJA, dois dias depois da oficina de costura artesanal e encadernação. Este foi o décimo primeiro dia desde o início da preparação do original.

O evento, que era para ser apenas entre as turmas, tomou uma proporção muito maior: a pedido, as famílias dos alunos-autores foram convidadas e compareceram maridos, filhos, netos. Essa iniciativa proporcionou a organização de um coquetel montado pelos autores, assim como uma parede com flores em papéis coloridos organizada por eles para ser cenário para fotos com o livro. A grande repercussão escolar e o surpreendente envolvimento de todos, inclusive dos aparentemente dispersos ou que não se interessaram pelo projeto, foi muito compensador frente ao cansaço pelo empenho necessário para produzir todos os livros a tempo, uma vez que a data do lançamento foi antecipada a pedido da coordenação do PROEF 2 para coincidir com a Semana do Conhecimento.

Outra surpresa da noite foi o gênero autógrafo, que espontaneamente surgiu ao longo da noite do lançamento (anexo 6). Com simples ideia de pedir dedicatória no meu exemplar, todos os alunos decidiram autografar seus livros e os dos colegas, tendo sido preciso encaminhar autores e convidados para uma sala maior, com mesa ampla, onde todos puderam sentaram-se e autografar, fazendo dedicatórias, escolhendo atentamente as palavras para escrever. O evento foi noticiado no site da UFMG como um acontecimento aberto ao público e foi fotografado e postado em *foto log* por uma professora da Faculdade de Educação que fora acompanhar o lançamento. Muitos autores fotografaram com seus parentes com o cenário de flores ao fundo, o que aponta para apropriação do livro como, de fato, um grande acontecimento em suas vidas.

A primeira edição já iniciou esgotada: cada aluno recebeu um exemplar e também os professores-coordenadores, contando com uma tiragem de 50 livros. Durante o lançamento, realizamos a entrega “solene” de um exemplar autografado para biblioteca do Centro Pedagógico, sendo que a representante escolhida pela turma para fazer a entrega foi, justamente, a aluna que narrou sobre sua experiência de trabalho na biblioteca e ter vontade de estudar a partir de então. Posteriormente, fiquei sabendo que *Trocando histórias* deve integrar também o acervo central da UFMG, uma vez que faz

parte das publicações do Laboratório de Edição, que também ficam disponíveis gratuitamente ao público interessado.⁵

No esforço de sistematizar os acontecimentos junto ao cronograma, abaixo, segue quadro das atividades realizadas ao longo do estágio:

Síntese das atividades		Nº. períodos
-	Ao final da aula do professor titular, entrega da proposta.	-
Aula 1	Início das narrativas orais	2
Aula 2	Continuação das narrativas orais	4
Aula 3	Finalização das narrativas orais e pedido para escrita extraclasse	2
Aula 4	Circulação escrita das narrativas e revisão em duplas	1
-	Preparação de original, diagramação e revisão de provas	-
Aula 5	Oficina de encadernação	4
Aula 6	Lançamento de <i>Trocando histórias</i>	4

Imagem 1 – Cronograma síntese das atividades.

⁵ *Trocando histórias* está disponível para download no site www.lettras.ufmg.br/labeled e pode ser encomendado através do revisores.fale@gmail.com, com o custo de R\$10, referentes à impressão do livro.

6. SURPRESAS TEXTUAIS

6.1 Sofisticações narrativas

Recursos internalizados da narração oral como o de dirigir-se ao leitor, o uso de saltos temporais, estrutura de diálogo com ortografia simulando fala e marcação do tempo e espaço foram algumas das formas usadas com base no empirismo de cada um, que, ao meu ver, desde o ponto de partida já é um narrador. Com isso, verifica-se que

[...] os procedimentos literários de liberdade e experimentação com as potencialidades da língua, a curiosa observação de seus meios de expressão e a própria invenção desses meios, a graça, a expressão de si pelo exercício de certo rigor estético podem estar presentes no dia a dia das aulas de produção textual. (SIMÕES *et al*, 2012, p. 51)

Se as condições de estudo foram negadas aos alunos adultos na época regular, a imposição do mundo não lhes fez aprender menos, pois percebemos que impulsos narrativos, de fato, todos temos. Talvez nos falte, apenas, oportunidades de desenvolvê-los, sendo papel da escola fomentar a autoria e condições de produção textual para alunos de todos os níveis escolares, inclusive na Educação de Jovens e Adultos. A inscrição no mundo da escrita se dá através de letramentos de vários níveis, cabendo ao professor ser mediador da conquista desta prática.

6.2 Mapeamento dos usos não convencionais da língua escrita

Devido ao tempo de prática ter se esgotado e de o trabalho de reflexão linguística, especialmente acerca de convenções da escrita, ter ficado comprometido, organizei uma lista de tendências de usos não convencionais presentes nos textos escritos pela turma, para que o professor regente pudesse ter retorno concreto das dificuldades de escrita. Assim, supus que estes problemas pudessem ser trabalhados em reunião pedagógica e, a partir deles, agir pontualmente em sala de aula.

- Ortografia: “adevocacia”, “jente”; “caltelosa”; disanimava; “com migo”, “agente tinha”, “enfaxado”, “ele roubou”, “dirijir”, “conterrana”, “sexualmente”, “madroucada”;
- Preposições: “esperacem emcima”, “em baixo”;

- Uso de “s”, “ss”, “sc”, “c” ou “ç”: “cabeça para traz”, “depreça”, “carrocel”, “visinha”, “vicinha”, “concelho”, “filho naceu”, “rescepção”, “comessamos”, “comesei”, “rossa” (roça);
- “s” com som de “z”: “persebendo isso”, “dose anos”, “não saberia dessigna se era ciúmes”;
- Acentuação ou troca de sons: “horrivél”, “orgão”, “bençam”, “paciênte”, “também”, “simplismente”, “disanimava”;
- Início de frase com letra minúscula: “. quando ele chegou”;
- Troca de “v” por “f”: “devender”;
- Pronomes reflexivos, marcas do oral na escrita: “Eu achava que nunca mais ia se casar”, “se localiza-se”, “desta mulher que mim conhecia”, “Ele fez várias cirurgias plástica no seu corpo”, “rezorvi vorta”;
- Concordância: “Minhas história”, “ela era muito mal para nós”, “O povo ficavam todos”, “Um tropeiro que viviam trabalhando”, “O tropeiro tinham oito filhos”, “Até rodar cinco vez”, “ele nos chamavamos para fazer um lanche”.

A partir do levantamento dessas tendências, foi possível perceber que a grande dificuldade dos alunos concentra-se na ortografia das palavras, que parece ser uma dificuldade proporcional a de outros alunos de anos iniciais com pouco contato com a língua escrita, independentemente de serem do ensino regular ou não. A turma demonstrou domínio de estrutura de frase, organização sintática e ateu-se, em sua maioria, a erros ortográficos; demonstrou também ser absolutamente capaz de praticar decodificação e realizar comandos, o que lhe confere compreensão semântica.

Apesar de conhecer poucas regras de acentuação, ortografia e concordância, os alunos respeitam as regras que a língua falada utiliza, tal como se esperaria. O raciocínio parece arraigado na oralidade (de partida para a escrita) devido à formação cultural e experiência linguística. Apesar da diferença entre as fases de vida entre adultos e crianças, os erros apontam para tendências parecidas, uma vez que a dúvida entre “c”, “ss” ou “ç”, além da concordância de sujeito como “povo”, por exemplo, são erros complexos e típicos nas mais variadas fases etárias e escolares (FARACO, 2012).

Para muito além da alfabetização e do conhecimento funcional historicamente legado à EJA, este trabalho desejou conferir aos alunos um voto de confiança para seus processos de aprendizagem, ainda pouco estudado. Concordo com Antonio Candido,

que “O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades” (CANDIDO, 1988, p. 256) e também com Pierre Bourdieu e seus questionamentos sobre patrimônio cultural e legitimação.

A tendência dos desvios normativos demonstra a necessidade da transição dos suportes do oral para o escrito em um cotejo constante para que os alunos percebam suas semelhanças e diferenças, jamais conduzindo para prestígio ou desprestígio, mas convidando-os a percebê-las, sendo, portanto, desnecessário o uso de quadros contrastivos para definir o que é literário ou não, o que é convencional ou não em gêneros escritos variados, e assim por diante. O trânsito entre os gêneros textuais e o domínio do código escrito, nas diversas esferas sociais, se mostra como fundamental para vida escolar e, talvez, para motivação em continuar os estudos, no caso de alunos adultos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos do projeto parecem ter sido alcançados e ficam cada vez mais evidentes neste período “pós-livro”, através dos comentários sobre a experiência da participação e a da revalorização das próprias histórias, além das cartas que recebi na minha despedida da turma e do encontro ocasional com eles no *campus*, carregando *Trocando histórias* como parte de seus materiais na mochila. Um ano após o livro, estive em visita à turma e pude sentir o mesmo carinho da despedida, demonstrando o afeto que guardam da experiência.

Sobre a apropriação do livro, em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire considera o envolvimento dos alunos e a apropriação como indício de aprendizagem legítima, pois é isso que os transforma em indivíduos sociais conscientes: “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 13). Esta reflexão teórica me ampara no sentido de legitimar o projeto como formador de conceito e também de autonomia, alterando a relação dos alunos com a produção de textos orais e escritos, além de sua intimidade com o livro.

Considero que deixar o tema da produção textual livre foi fator produtivo, pois permitiu que os alunos tivessem condições de escolher o que queriam narrar, transcendendo a fronteira que costuma acompanhar narrativas de vida pelo cunho autobiográfico/memorialístico. Penso também que não ter divulgado inicialmente a proposta do livro foi positivo e parece não ter-lhes coagido a participar.

Um fato curioso me faz questionar sobre as condições de autoria que, de fato, a escola pode proporcionar. Apesar de dois dos narradores terem comparecido às minhas aulas e entregue os textos de modo satisfatório, no final do ano, eles foram reprovados na disciplina de Português, evidentemente à minha revelia, que era apenas estagiária. Dos dois, apenas um continuou estudando no ano seguinte; com o outro, o professor perdeu o contato e sobre ele nada soube me dizer quando estive em visita neste ano para o evento de pesquisa de opinião da turma, que agora está no nível continuidade e estuda narrativas como gênero (anexo 7). Apesar de ser um centro de referência de ensino e possuir mecanismos antirreprovação, como grupos de reforço, a EJA do Centro Pedagógico ainda reprova alunos que, mesmo acima de 50 anos, decidem estudar por prazer e não por obrigação ou necessidade. A descontinuidade do processo de ensino faz

com que exista uma espécie de sentimento de impotência perante este acontecimento, pois um estágio é apenas uma breve intervenção, uma espécie de curativo sobre uma ferida escancarada, que é a escola, órgão para o qual estou habilitada para atuar, mas que, no entanto, me paralisa frente a problemas muito maiores, que não tenho forças para corrigir em minhas aulas, apenas questionar.

Somando todas, meu estágio durou nove aulas, que penso poderiam ter tido mais reflexão crítica e participação dos alunos, se tivéssemos tido mais tempo, mas penso que foi possível resignificar a relação dos alunos com impressos. Sônia Queiroz (2004) em referência a Mestre Didi, escultor e escritor baiano, chama-o de “contador-autor”, expressão a qual nos apropriamos para nossos narradores. Para ela, historicamente “[...] é muito significativo que até hoje (com uma exceção apenas [de Mestre Didi]) os contos [populares] não sejam escritos pelos próprios contadores, mantendo-se, ainda, a fragmentação dos papéis do contador, oral, e do contista, escritor, homem das letras” (2004, p. 155). Acreditamos que essa consideração aponte para a predominância de legitimação cultural pelo universo da escrita, pelo sistema literário (autor – leitor – obra) e pelo consumo de obras fomentado pelo mercado editorial, que não costuma ser levado em conta quando se pensa em circulação de livros.

Nossa vivência como leitores costuma nos privar dos fatores materiais que conduzem um livro até nós. A materialidade de um texto depende de processos de seleção como o de autoria, o valor de ser publicado, seleção editorial, *design*, escolha do papel e da forma do impresso, gráfica, livreiro, processos de distribuição, colocação na prateleira dentro da livraria e mercado, o que significa custos, mas também interesses para gerar condições para lançar um autor em detrimento do outro. Todas essas variantes, talvez por ingenuidade nossa, costumam passar em branco quando estamos atuando como professores de Língua e Literatura. No entanto, nossa postura talvez apenas corrobore para aumentar distância entre leitores e livros, ou autores e possíveis obras, pois não é porque os textos não foram publicados que eles não existam. Para mim, tal conduta aponta, na verdade, para a autorização criativa que nós, como profissionais do texto, nos negamos a ter, em virtude de um discurso de genialidade que, diversas vezes, engolimos, inclusive, durante nossa formação como professores.

Assim, indiretamente, dificultamos o acesso de nossos alunos aos textos, assim como o mercado editorial faz conosco ao atribuir custo do impresso como acesso ao bem de consumo, criando a espécie de fetiche ao livro que naturalizamos no ambiente acadêmico na área de Letras. Fazer um livro artesanal com narrativas autorais que

partiram do oral para o escrito, e participar de, praticamente, todas as etapas editoriais, significa, para mim, oportunizar a apropriação não só da língua em uso e das diferentes formas de compreender letramento, mas apoderar-se da prática, dominar o processo de manufatura de livros e valorizar saber oral como patrimônio, inclusive, literário.

Apesar da pequena tiragem, o lançamento de *Trocando histórias* gerou mobilização e recepção concreta não só no ambiente escolar, mas no familiar dos alunos, tendo sido enviado por Correio para parentes no interior e por ter recebido quantidade de pessoas de fora da turma para o evento. A experiência de produzir um livro parece ter atuado diretamente na autoestima dos alunos, atingindo esferas que possivelmente não podemos dimensionar, apesar de entendermos que foi apenas um movimento isolado frente a uma postura escolar consolidada. Autorizar o sujeito a autorizar-se como autor parece ser uma das experiências que a escola deveria proporcionar, bem como autorizar o professor a criar em suas disciplinas, entendendo que ensino de Língua e Literatura transcendem as obrigações curriculares e são determinantes para a vida dos alunos.

Trocando histórias passou a ser um livro-documento, para que cada um dos alunos lembre e saiba da importância de valorizar suas próprias histórias, suas lutas pessoais, seus sonhos de meninice. Mais do que nunca, cada um dos alunos, é, ao meu ver, desde sempre um possível narrador. Creio também que, futuramente, seja possível continuar estudos sobre esta experiência a partir de uma teoria da literatura oral, tendo em vista os aspectos narrativos, as tendências de trajetória de alguns autores/personagens, especialmente as circunstâncias que impediram que esses homens e mulheres estudassem em tempo regular, além do diálogo com outros gêneros textuais. Também penso ser possível começar a construir, a partir da memória individual dos alunos, um material para compreendermos historicamente a trajetória dos alunos da EJA no Brasil, podendo, assim, elaborar materiais didáticos que sejam dignos de suas experiências e de seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BRITTO, Luiz Percival Leme Britto. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme Britto. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- CHARTIER, Roger. Leituras populares. In: *Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- COSTA VAL, Maria da Graça [et al.]. *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora / Ceale, 2009.
- ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Record, 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 25ª edição.
- FOUCAULT, Michel. A prosa do mundo. In: *As palavras e as coisas*. 3.ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: *Ditos e escritos*. v. 1. Trad. Vera Lucia Avellar Brito. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- GUIA DE ALFABETIZAÇÃO. Oralidade e escrita. In: *Os caminhos para ensinar a língua escrita*. São Paulo: Editora Segmento, 2011. v.1. (Revista Educação: CEALE 20 anos: publicação especial em duas edições).

- KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: *aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Editora Pontes, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, Angela; BEZERRA, Maria A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- OLIVEIRA, Avani de. A condição de autoria em redações do vestibular da UFRGS. In: *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- POSSENTI, Sírio. Existe a leitura errada? In: *Presença pedagógica*. v. 7, n. 40. Jul/ago. Belo Horizonte, 2001.
- REFERENCIAIS CURRICULARES. Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e as suas tecnologias. Língua portuguesa e literatura; língua estrangeira e moderna. Porto Alegre, 2009.
- ROJO, Roxane; COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.). As relações entre fala e escrita: alguns mitos e perspectivas. *Caderno do professor*. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2006.
- SIMÕES, Luciene *et all*. Cidadania, fruição e autoria. In: *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- ZUMTHOR, Paul. O lugar da controvérsia. In: *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia, Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



Literatura

Sabemos que o reino das palavras é farto. Elas brotam de nosso pensamento de maneira natural, não temos a preocupação de elaborar o que dizemos ou até mesmo escrevemos.

As palavras, contudo, podem ultrapassar seus limites de significação. Podendo, assim, conquistar novos espaços e passar novas possibilidades de perceber a realidade.

O caminho que a literatura percorre é este. O artista sente, escolhe e manipula as palavras, as organiza para que produzam um efeito que vá além da sua significação objetiva, procurando aproximá-las do imaginário.

A obra do escritor é fruto de sua imaginação, embora seja baseado em elementos reais. Da concretização desse trabalho surge então a obra literária. Dotado de uma percepção aguçada, o escritor capta a realidade através de seus sentimentos. Explora as possibilidades linguísticas e as manipula no nível semântico, fonético e sintático.



A literatura é uma manifestação artística. E difere das demais pela maneira como se expressa, sua matéria-prima é a palavra, a linguagem.

Fonte: <http://www.brasile scola.com>

Observe o quadro a seguir, com a caracterização do texto literário e do não literário:

Características básicas do texto literário	Características básicas do texto não-literário
<ul style="list-style-type: none"> • Recriação da realidade sem compromisso formal com o mundo verdadeiro. • A interpretação amplia-se a partir das experiências e visões de mundo do leitor. • Finalidade estética, artística, lúdica. • Gêneros: poesia, conto, crônica, fábula, romance etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação direta com a realidade externa. • As margens de interpretação são mais estreitas e delineadas. • Finalidade prática, funcional. • Gêneros: notícia, reportagem, artigo científico, bula de remédio, manual de instruções, receita etc.

Para literário, podemos ter dez.

Na literatura, sempre um coração

Os limites que determinam se um texto é literário ou não nem sempre são muito nítidos, porque essa definição passa não só pela intencionalidade de quem escreve, mas também pela recepção do leitor, que contextualiza o conteúdo do texto, atribuindo-lhe sentido, razão de ser, a partir de sua bagagem de conhecimento, de sua sensibilidade, de seu senso crítico.



Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos-2º Segmento-Área de Português
Professor: _____
Aluno(a): _____
Data: 20/08 /2011

Oralidade x Escrita

Leia o texto abaixo:

Pois é. U português é muinto fáciu di aprender, purqui é uma lingua qui a genti iscrevi ixatamente cumu si fala. Num é cumu inglês qui dá até vontadi di ri quandu a genti descobri cumu é qui si iscrevi algumas palavras. Im português não. É só prestatenção. U alemão pur exemplu. Qué coisa mais doida? Num bate nada cum nada. Até nu espanhol qui é parecidu, si iscrevi muinto diferenti. Qui bom qui a minha língua é u português. Quem soubé falá sabi iscrevê.
Jô Soares. Revista "Veja" - 28.11.90

O comentário é do humorista Jô Soares, para a revista Veja. Ele brinca com a diferença entre o português falado e escrito. **Na verdade, em todas as línguas, as pessoas falam de um jeito e escrevem de outro. A fala e a escrita são duas modalidades diferentes da língua e é com esse fato que o Jô brincou.**

Lendo o texto com atenção, você irá perceber que o autor usou "i" e "u" no lugar das vogais "e" e "o". E isso ocorre frequentemente na fala.

Leia esta frase do texto:

"Até nu espanhol qui é parecidu si iscrevi muinto diferenti."

Veja agora a mesma frase na linguagem escrita:

"Até no espanhol que é parecido se escreve muito diferente."

Exercícios

1) Reescreva, no caderno, o texto de Jô Soares segundo a norma-padrão escrita, isto é, respeitando as normas gramaticais.

2) Além do Português, quais outras línguas são citadas no texto?

Observe mais casos em que a escrita é diferente da fala:

COMO FALAMOS	COMO ESCRREVEMOS
Ele tem um pobrema .	Ele tem um problema .
Tô muito cansado hoje.	Estou muito cansado hoje.
Os menino tão na rua.	Os meninos estão na rua.
Preciso fala com ocê .	Preciso falar com ocê .
Maria tá precisano de um emprego.	Maria está precisando de um emprego.
O leiti cabô .	O leite acabou .

3) Corrija a escrita das palavras abaixo:

Lidileite: _____ Mastumate: _____
Dendapia: _____ Kidicarne: _____
Tradaporta: _____ Badacama: _____
Pincumel: _____ Iscodidente: _____
Pondiõns: _____ Denduforno: _____
Sapassado: _____ Videperfum: _____
Oiprocevê: _____ Onquié? : _____

Escreva as palavras em voz alta e/ou compreendê-las.

4) Corrija as frases:

a) O mininu falo qui não ia cume salada.

b) A abobra tinha um gostu ispecial.

c) Eu i ela vamo no baile juntú.

d) Maria não quis cumversa com Carlos.

e) U passarín tá prezu na gaiola.

f) A menina não emprestou seu vistido para as colega.

g) Fábio tá brincano com seu irmão nu quintau.

h) Vô no supremecado compra algumas verdura.

i) Os guarda colocaram nova pracas de tramzito na avenida.

j) Não queru qui meus amigu passe aqui em caza.

k) O vasu da fror tá quebradu.

l) Queru sabe ondê qui oceis vaum.



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG
Centro Pedagógico



Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º segmento – Área de Português

Professor: Marcelo de Castro Estagiária: Priscila Oliveira Monteiro
Moreira

Data: ___/___/2011

ATIVIDADE PARA CASA

Entre o que vivemos e as lembranças que guardamos, há uma pontinha de imaginação no meio. Quase sempre (e sem perceber!) aumentamos os fatos, o número de pessoas, a ordem dos acontecimentos ou o final da história. São os nossos sentimentos em relação à lembrança e a nossa criatividade que nos permitem fazer isso.

Pensando que histórias que aconteceram também podem ser inventadas, vamos colocar nossa criatividade para funcionar! **Selecione uma história que aconteceu com você e que você queira compartilhar com seus colegas.** Pode ser alguma coisa que aconteceu na fila do banco, dentro de casa, no trabalho, vindo pra aula, algo alegre, triste, inesperado, inacreditável, um mistério que você nunca decifrou, algo que pode ter acontecido recentemente ou há muito tempo atrás.

Quem escolhe é você: a lembrança e a história são suas! O importante é que na aula de vem, quinta-feira, **você escolha algo que viveu para contar para turma.**

PS: Vale lembrar que ninguém saberá se o que você está contando aconteceu ou não, pois a história é sua e as lembranças também.

Costurando as ideias



Imagem 2 – Oficina de encadernação.

Anexo 5



Imagem 3 – Painel confeccionado pelos alunos para tirar fotos com o livro.



Imagem 4 – Turma 71, professores e coordenação.

Anexo 6



Imagem 5 – Gênero autógrafo

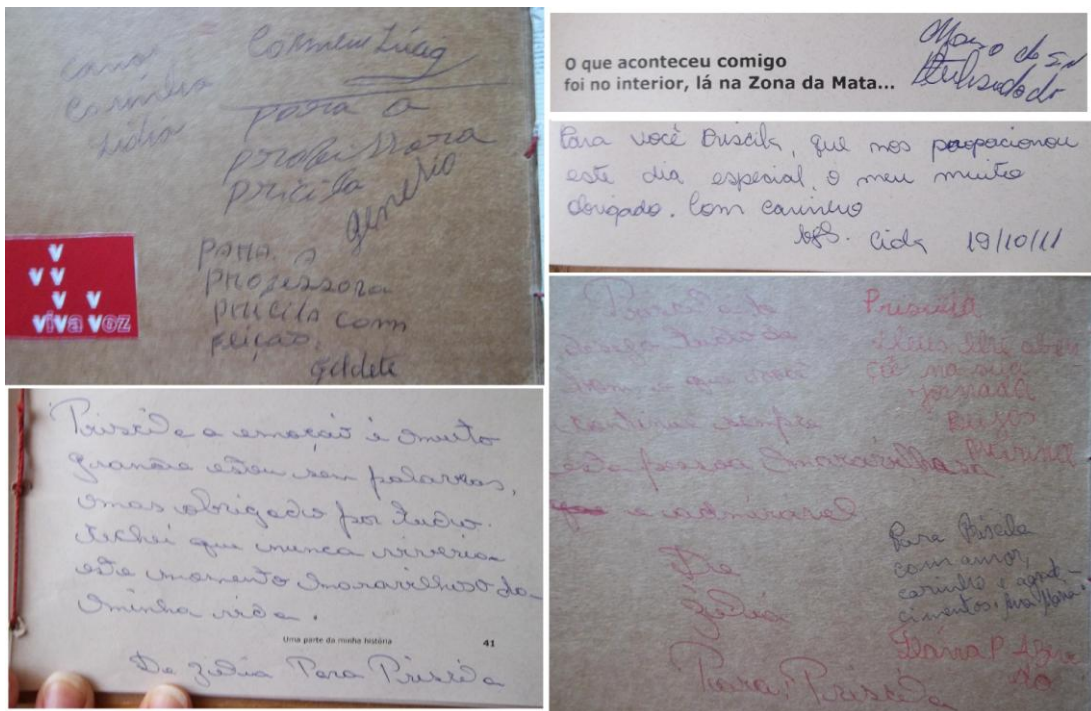


Imagem 6 – Autógrafos e dedicatórias.

Anexo 7



Imagem 7 – Antiga iniciante, turma de 71 (2011), agora continuidade (2012), com professores.