

SILVIA CRISTINA RAPATONI RIBEIRO

PROJETOS DE LETRAMENTO:

uma proposta para a ressignificação da produção escrita na escola

ASSIS

2015

SILVIA CRISTINA RAPATONI RIBEIRO

PROJETOS DE LETRAMENTO:

uma proposta para a resignificação da produção escrita na escola

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

ASSIS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

R484p	Ribeiro, Silvia Cristina Rapatoni Projetos de letramento: uma proposta para a ressignificação da produção escrita na escola / Silvia Cristina Rapatoni Ribeiro. Assis, 2015. 196 f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista. Orientador: Dr^a. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho 1. Letramento. 2. Língua portuguesa - Escrita. 3. Educação - Projetos. 4. Professores - Formação. I. Título. CDD 370.193 469.1
-------	--

SILVIA CRISTINA RAPATONI RIBEIRO

**PROJETOS DE LETRAMENTO: uma proposta para a
ressignificação da produção escrita na escola**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras – UNESP para a
obtenção do título de Mestra em
PROFLETRAS (Área de Conhecimento:
Linguagens e Letramento)

Data da Aprovação: 19/08/2015

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: PROFA. DRA. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE
CARVALHO - UNESP/Assis



Membros: PROFA. DRA. DJANE ANTONUCCI CORREA - UEPG/Ponta Grossa



PROFA. DRA. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS - UNESP/Assis

Dedico este trabalho acadêmico aos professores e professoras do curso de Mestrado Profissional Profletras, em especial à professora, orientadora e amiga Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, pela dedicação e compartilhamento de saberes; aos amigos de curso com os quais convivi durante essa jornada, salientando a companhia e a amizade de Regiceli Bento de Almeida Farizato, presença fundamental nas longas horas de viagem até Assis; às amigas professoras do fazer diário, pelas palavras constantes de incentivo e valorização; aos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, inesquecíveis companheiros de viagem; à minha família, com imensa gratidão a Luís Adriano Martins Ribeiro, marido, amigo e companheiro, e à filha amada Ana Laura Rapatoni Ribeiro, pela compreensão por tantos momentos de ausência e por fazerem parte de cada passo dessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradecer... Quantos são merecedores de meus agradecimentos por ter chegado até aqui!

Como não pensar em Deus, nos amigos, na família... Como não agradecer as providências divinas que colocaram em minha vida pessoas tão maravilhosas, amigos e familiares, que compartilharam e incentivaram essa minha jornada em busca da realização de um sonho tão grande: o de cursar um mestrado.

Quantas lembranças neste momento...

Longa e infundável jornada: infância bastante humilde em bens materiais, mas riquíssima de amor, de carinho, de ensinamentos! Adolescência de certeza em relação ao valor do estudo: bilhete de acesso a um futuro melhor, caminho mais certo de realização de sonhos, os quais, simples, mas do fundo da alma. Curso universitário, especializações e trabalho caminhando sempre juntos: cansaço e força, dificuldades e vitórias... Família sempre presente: esteio.

Minha gratidão eterna, então, a todos os anjos humanos que comigo caminharam por essa estrada de trocas de aprendizagens e que, nos muitos momentos em que as dificuldades apareceram, emprestaram-me suas asas para que eu pudesse voar sobre elas.

Quando não houver caminho

Mesmo sem amor, sem ilusão

A sós ninguém está sozinho:

É caminhando que se faz o caminho...

(Sérgio Britto)

Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)



RIBEIRO, Silvia Cristina Rapatoni. **Projetos de Letramento**: uma proposta para a ressignificação da produção escrita na escola. 2015. 196f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

RESUMO

O presente trabalho propõe uma análise a respeito da produção textual escrita no ambiente escolar, em atividades desenvolvidas sob o enfoque de projetos de letramento, como uma proposta para a ressignificação da prática de produção textual escrita na escola. Ressignificar o ensino e a aprendizagem da língua escrita no ambiente escolar com o intuito de formar alunos mais autônomos e responsáveis é algo essencial para o alcance pleno da cidadania. O insucesso escolar, decorrente, muitas vezes, da dificuldade em realizar com eficiência essa ressignificação, faz com que um número expressivo de alunos, mesmo tendo passado por um processo de escolarização relativamente longo, não tenha entrado em contato com experiências significativas em termos de práticas de letramentos e consolidação de conhecimentos. Nossa hipótese é a de que um trabalho sistematizado com projetos de letramento pode contribuir sobremaneira para amenizar tal insucesso. O objetivo deste trabalho é, pois, apresentar uma reflexão sobre a inserção dessa prática no contexto escolar. Para a presente investigação, implementamos e observamos o desenvolvimento de um projeto de letramento com um grupo de alunos de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública paulista. Nesse contexto, buscamos investigar formas alternativas para aproximar, o máximo possível, os alunos de situações autênticas de comunicação social escrita, fugindo de modelos didáticos de produção que não tivessem vinculação com o mundo social. Dessa forma, observamos que os projetos de letramento podem se constituir, não só como uma proposta que auxilia no processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita, mas, fundamentalmente, como uma estratégia da prática docente que leva ao desenvolvimento da escrita como instrumento emancipatório discente, na busca por alternativas para uma educação de maior qualidade. Os pressupostos teóricos que sustentam essa investigação baseiam-se em estudos sobre letramentos (Oliveira *et alii*, 2011; Kleiman, 1995; Soares, 1998; Rojo, 2009; Mortatti, 2004; Street, 2014) e no trabalho com a pedagogia de projetos (Dewey, 1947; Hernández, 1998). Para o desenvolvimento desse estudo, nos pautamos na abordagem metodológica da pesquisa qualitativa; como compreende, também, uma parte prática, a pesquisa adquire um caráter aplicado, nos moldes da pesquisa-ação (Telles, 2002), envolvendo interesses e conhecimentos construídos no interior da realidade que é objeto de estudo.

Palavras-chave: Letramento. Projetos de letramento. Produção textual escrita.

RIBEIRO, Silvia Cristina Rapatoni. **Literacy projects**: a proposal to give new meaning to written production at school. 2015. 196f. Dissertation (Portuguese Language Master Degree). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

ABSTRACT

This paper proposes an analysis about the text production written at school in activities under the focus of literacy projects, such as a proposal for the writing of textual production practice reframing school. Reframing the teaching and learning the language written in the school environment in order to train more autonomous and responsible learners is something essential to the full range of citizenship. The school failure, resulting often the difficulty in performing efficiently this redefinition, it causes a significant number of students, even having gone through a relatively long educational process, has not come into contact with significant experience in terms of practices of literacies and consolidation of knowledge. Our hypothesis is that a systematic work with literacy projects can contribute greatly to mitigate this failure. The objective is therefore to present a reflection on the inclusion of this practice in the school context. For this research, we implement and observe the development of a literacy project with a group of students from 8th grade of elementary school, in a São Paulo public school. In this context, we seek to investigate alternative ways to approach as much as possible, students in authentic situations of written media, fleeing didactic models of production that had no connection with the social world. Thus, we observed that literacy projects can be, not only as a proposal that aids in the teaching and learning of writing mode, but fundamentally as a teaching practice strategy that leads to the development of writing as an emancipatory instrument student in the search for alternatives to a higher quality education. The theoretical assumptions that underpin this research are based on studies of literacies (Oliveira *et alii*, 2011; Kleiman, 1995; Smith, 1998; Rojo, 2009; Mortatti, 2004; Street, 2014) and working with the pedagogy of projects (Dewey, 1947; Hernández, 1998). For the development of this study, we base on the methodological approach of qualitative research; as also comprises a practical part, the research takes on a character applied, along the lines of action research (Telles, 2002), involving interests and knowledge built inside the reality that is the object of study.

Keywords: Literacy. Literacy projects. Written text production.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1. Objetivos	15
1.2. Justificativa	15
1.3. Metodologia	21
 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	 28
2.1. Pedagogia de Projetos: raízes históricas do trabalho com projetos	29
2.2. Os estudos sobre Letramento: a consolidação do termo no Brasil	38
2.3. Letramento e Alfabetização no contexto nacional	42
2.3.1. Alfabetização	42
2.3.2. O conceito de letramento no contexto educacional brasileiro	45
2.4. Novos estudos do Letramento	49
2.5. Os projetos de Letramento	52
2.6. Considerações sobre autoria na produção textual escrita	55
 3. AS ATIVIDADES PROPOSTAS	 62
3.1. Um olhar sobre o contexto	62
3.2. “É caminhando que se faz o caminho”	63
3.3. Analisando os resultados	85
 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	 93
 REFERÊNCIAS	 99
 ANEXOS	 105

1. INTRODUÇÃO

Ela está por toda parte, nos mais variados lares de nossa sociedade, vestida de gala ou roupa casual, de trejeitos finos, sérios, matreiros ou debochados... Ela nos envolve, encanta, exige de nós uma reflexão, faz-nos emocionar, rir ou chorar, provoca-nos, intriga-nos, engaja-nos com o mundo – próximo ou distante – e é, cada vez mais, um bilhete de acesso aos diversos contextos pelos quais circulamos: é a tecnologia da escrita.

Tendo em vista tal amplitude e importância, pretendemos, com a realização deste trabalho, propor uma análise a respeito da produção textual escrita no ambiente escolar, em atividades desenvolvidas sob o enfoque de projetos de letramento, como uma proposta para a ressignificação dessa prática nesse contexto.

Ressignificar, aqui, tem como pressuposto a tentativa de fazer algo já existente buscando alternativas diferenciadas, dando a elas um “novo” sentido, um “novo” olhar. Em outras palavras, construir uma proposta de trabalho com produção escrita na escola (que se pressupõe ser algo rotineiro), na perspectiva dos projetos de letramento, muito embora saibamos que a pedagogia de projetos não seja nenhuma novidade, uma vez que remonta aos estudos de Dewey (1947). Trata-se, então, de realizar uma “junção” entre o que já se conhece sobre o universo escolar e suas práticas por nós vivenciadas e as reflexões que vimos construindo no transcorrer das atividades realizadas para o Programa de Mestrado PROFLETRAS, à luz das leituras e discussões decorrentes (Oliveira *et alii*, 2011; Kleiman, 1995; Street, 1984, 2014; Soares, 1998; Mortatti, 2004; Rojo, 2009; Hernández, 1998; entre outras), acrescidas de um grande desejo de melhorar nossa maneira de conceber e realizar a prática pedagógica na sala de aula.

Constantemente somos interpelados por divulgações na mídia sobre a “baixa” qualidade de ensino oferecida pelas escolas públicas, evidenciadas por números, aferidos por avaliações externas, com comentários de “especialistas” que sabem como ninguém apontar as falhas da escola que atende a mais de 80% dos alunos no Brasil, indicando, como uma das mais sérias causas para o caos, a má qualificação profissional do professor.

Incomodados com tal situação, muito embora saibamos das condições adversas com as quais lidamos diariamente no exercício de nosso trabalho e que afluem para o

engendramento da situação atual historicamente construída, estamos sempre a buscar outros conhecimentos, ávidos, até mesmo pelo nosso comprometimento, por reflexões que nos auxiliem em nossa prática.

Nesse sentido, buscando realizar um estudo sobre um assunto que, de certa maneira, entranha todos os fazeres pedagógicos no contexto escolar, deparamo-nos com a questão da produção escrita. Mesmo diante da evidência de tamanha importância do conseguir se expressar por meio da escrita com autonomia, coerência e responsabilidade, diversos estudos (Costa Val, 2004; Antunes, 2003; Geraldi, 2003; Possenti, 1996) ainda apontam para o “empobrecimento” da produção textual escrita na escola, evidenciando que tal fato possui como um dos motivos para isso a reprodução de “modelos” a serem seguidos pelos alunos ao produzirem seus textos, na grande maioria das vezes, textos direcionados à leitura e apreciação únicas do professor.

Nesse sentido, Mazzotti (1986), *apud* Geraldi (2006, p. 221) afirma:

O que a escola cada vez mais oferece não são os processos do conhecimento, mas seus produtos já elaborados e na maioria já mutilados, defasados, desgastados. O ensino nas escolas para o povo, cada vez mais se torna reiterativo; não há lugar para pensar, criticar, elaborar, construir, criar, produzir. (MAZZOTTI, 1986, p. 113)

De práticas como essas descritas acima, das quais temos a intenção de nos distanciar, decorre um silenciamento do sujeito que escreve (se escreve e quando escreve, o que constitui outro grave problema no cotidiano escolar), uma vez que seu texto, para si mesmo e para o social, parece ter pouca representatividade, pouco significado. O ato de escrever, muitas vezes, passa a ser visto como dom para poucos e a gerar um sentimento cada vez maior de incapacidade.

A produção escrita que segue por esse viés não promove autonomia, não desenvolve protagonismo, não constrói cidadania, não auxilia na formação de alunos-autores. Muitas vezes, a produção textual escrita na escola não dá conta desses aspectos porque está centrada apenas no escrever para ser avaliado; o que é feito de acordo com critérios pouco explícitos aos alunos, sem uma relação mais próxima aos fatos que estão pululando na sociedade. Além disso, muito do que se faz em produção textual escrita

ainda tem um aporte centrado em questões gramaticais, o que sabemos não deve ser negligenciado, entretanto, não pode ser considerado o foco na realização das atividades.

Leal (2008), num olhar sobre o que acontece em determinadas práticas de sala de aula, revela que, na escola,

[...] o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido. A lógica escolar elimina, desse modo, a atitude responsiva ativa, pois o aluno sabe de antemão que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva ao que produz. O resultado é o entendimento ou a introjeção de que o texto escrito é sempre um produto fechado, com fim em si mesmo. (LEAL, 2008, p. 55)

Bakhtin assim aborda essa questão: “se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica.” (1992, p. 350)

Ressignificar a produção de texto, então, do nosso ponto de vista, tem a ver com o como enxergar esse texto de forma discursiva, no diálogo entre o eu (que se deseja com marcas de autoria, como explicitaremos melhor no capítulo que trata da fundamentação teórica) e o outro. De acordo com Suassuna (2014, p. 9), trabalhar discursivamente com a produção de texto seria “trazer o conflito das vozes, consolidar uma posição, dar consistência aos argumentos.” Muitos educadores, como já explicitado, ainda centram sua atenção na correção gramatical, apenas, além de, por vezes, o professor requisitar a escrita de um texto sem ter um objetivo real em mente, tornando a atividade um escrever apenas por escrever.

Como já mencionado, também, na escola atual, a produção escrita aparece pouco e isso se deve a variados fatores, dentre eles a exigência de um tempo de que grande parte dos professores não dispõe, tanto para planejar as produções quanto para realizar as devolutivas e as intervenções necessárias – o que se agrava quando ponderamos as horas semanais trabalhadas e o número de alunos matriculados em cada turma que faz parte da jornada de trabalho do professor. Outro aspecto dificultador diz respeito às concepções que o professor tem sobre o que seja produzir textos na escola e como fazê-lo, aspecto que depende, inegavelmente, da formação inicial e continuada do profissional docente.

Ressignificar o ensino e a aprendizagem da língua escrita no ambiente escolar, então, com o intuito de formar alunos mais autônomos e responsáveis é algo essencial para o alcance pleno da formação integral do aluno e sua ação em sociedade. O insucesso escolar, decorrente, muitas vezes, da dificuldade em realizar com eficiência essa ressignificação, faz com que um número expressivo de alunos, mesmo tendo passado por um processo de escolarização relativamente longo, não tenha entrado em contato com experiências significativas em termos de práticas de letramentos e consolidação de conhecimentos.

Como nos afirmam Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 12):

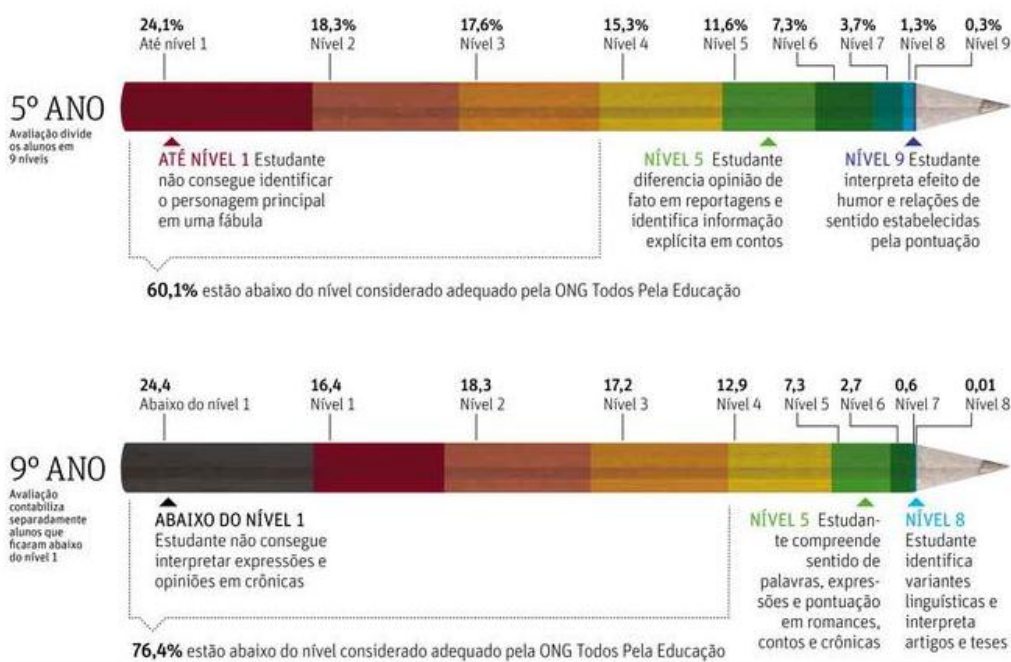
Nela [em nossa sociedade] atuam várias estruturas de poder e sistemas de interesses interconectados, apresentados como redes complexas e dinâmicas que interferem cada vez mais na vida do ser humano, moldando as práticas institucionais e favorecendo enormemente a desigualdade, a exclusão e a impossibilidade de atuar com sucesso na vida social. (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 12)

Um exemplo recente, divulgado pela mídia, acerca do nível de conhecimento de Português dos alunos da rede pública brasileira, publicado pelo jornal Folha de São Paulo¹, em 11/12/2014, evidencia como o “atuar com sucesso na vida social”, para muitos brasileiros, torna-se algo bastante desafiador:

¹ Fonte: <http://acervo.folha.com.br/fsp/2014/12/11/15/> Acesso em 07/06/2015. Texto completo em anexo.

NÍVEL DE CONHECIMENTO DE PORTUGUÊS DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA

Dados se referem à Prova Brasil, avaliação federal aplicada em 2013



Os números mostram que, aproximadamente 25% dos alunos brasileiros, do 5º e do 9º anos do ensino fundamental público, estão no nível 1 de aprendizagem, considerado o mais baixo na avaliação de Português. Referente ao 5º ano, o texto evidencia que 60% dos alunos demonstraram desempenho inadequado na avaliação em relação à série em que estudam, o que, ao final do 9º ano do Ensino Fundamental atinge a marca de 76%.

Frente a esse panorama de insucesso escolar alardeado pela mídia, constatado por avaliações como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), Prova Brasil, entre outras, e, especialmente, vivenciado por nós, vislumbramos a relevância deste estudo, uma vez que nos propomos não apenas a refletir sobre práticas que não têm frutificado, mas também a repensar alternativas que nos possibilitem trilhar por caminhos diferentes aos usuais na produção textual escrita, no espaço escolar. Tais alternativas, aqui propostas, estão articuladas por meio de um projeto de letramento com vistas à formação de um aluno que se deseja mais inserido e agente socialmente, empoderado pela escrita, o que é coerente com o papel social da escola na construção da cidadania.

As perguntas que norteiam a realização desta pesquisa, então, são: De que forma a proposta de trabalho com projetos de letramento pode se constituir em estratégias de prática docente que levem ao desenvolvimento da escrita como instrumento emancipatório na busca por uma educação de maior qualidade? Quais aspectos dos projetos de letramento contribuem para a ressignificação das práticas escolares de produção escrita?

1.1. Objetivos

Os objetivos que norteiam este trabalho são:

Objetivo geral:

Refletir sobre os papéis docente e discente frente ao desenvolvimento de um projeto de letramento e a consequente ressignificação do ensino e da aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa resultante da implementação de tal projeto.

Objetivos específicos:

- Colocar os alunos o mais próximo possível de situações autênticas de comunicação social escrita;
- Propor atividades que se distanciem de modelos didáticos que não tenham vinculação com o mundo social;
- Refletir sobre as estratégias da prática docente no trabalho com projetos de letramento;
- Refletir sobre a ação discente no trabalho com projetos de letramento;
- Estimular nos alunos aspectos relacionados à autoria e autonomia na produção de seus textos;
- Refletir sobre como o desenvolvimento de projetos de letramento pode contribuir para a ressignificação do ensino e da aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa no espaço escolar.

1.2. Justificativa

Muitas são as razões que podem motivar um educador a embrenhar-se por uma pesquisa que leve em conta seu espaço de ação, a sala de aula. No caso deste trabalho, a motivação maior diz respeito ao desejo de nos aprofundarmos em um conhecimento que possibilite fazer algo de modo mais eficaz, no caso, trabalhar com a produção textual escrita por meio de projetos de letramento, refletindo sobre a prática social da escrita, analisando de que forma tais projetos de letramento constituem-se ou podem se constituir em estratégias de prática docente que levem ao desenvolvimento da escrita como instrumento emancipatório, ressignificando o que é produzir textos escritos no ambiente escolar.

Além disso, ao nos propormos a dar continuidade em nossa formação de professores, estamos trazendo para o nosso fazer pedagógico uma maior criticidade em relação ao que estamos ensinando, ao como o fazemos, para quem o fazemos, com quais objetivos realizamos tais ações. Isso pode ser pensado em conjuntura com o que disse Paulo Freire, para quem, ler e escrever são duas das maiores armas que a educação pode oferecer ao cidadão:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível. (FREIRE, 1996, p. 58)

A reflexão acerca da produção textual escrita na escola ganha relevância tendo em vista as amplas possibilidades sociais que se descortinam quando o sujeito domina com autonomia o processo da escrita para uso na sociedade, não só como atividade para cumprir solicitações do professor, como são grande parte das produções textuais escritas desenvolvidas na escola. Escrever com autonomia, então, coloca o aluno em um patamar de não reclusão, de empoderamento social, uma vez que será capaz de, com segurança, enunciar e fazê-lo com significado, coerência e competência.

Partindo do pressuposto de que a escola constitui-se em *locus* primordial da aprendizagem formal da escrita como instrumento social, pensar em alternativas que otimizem tal aprendizagem revela-se necessário, pertinente e, sobretudo, faz parte da função social do educador comprometido em fazer com que o aluno tenha conhecimentos construídos por ter passado pelos bancos escolares.

Nossa pretensão ao trabalharmos a produção textual escrita dentro de projetos de letramento tem a ver com o fato de que essa ação docente, acreditamos, ofereça a possibilidade ao aluno de se ver como ator social, capaz de expressar-se eficazmente em sua língua materna, sendo responsável por fazê-lo da melhor forma possível.

Essa pertinência se torna ainda mais relevante quando notamos, em consonância com a fala de diversos autores, que não há uma relação óbvia ou diretamente proporcional entre letramento e escolarização, como consideramos ser importante. Tfouni (2010), afirma, inclusive, que há uma “[...] ausência de relação direta entre escolarização e letramento” (p. 41), já que podemos constatar que muitas pessoas com uma escolarização considerada alta nem sempre são capazes de “[...] colocar-se como *autor do próprio discurso*” (TFOUNI, 2010, p. 42, grifos da autora). Essa autoria é algo que nos interessa firmar nessa relação entre escolarização e letramentos e será melhor abordada em capítulo pertinente.

Outros dados que corroboram nossa afirmação de que nem sempre escolarização e alfabetismo/letramento caminham num sentido diretamente proporcional, como consideramos ideal, são os evidenciados pelas tabelas a seguir, divulgadas pelo Instituto Paulo Montenegro, em 2013, acerca de dados aferidos sobre alfabetismo e analfabetismo funcionais em 2011- 2012, dados organizados sob a nomenclatura de Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf).

O Indicador de Alfabetismo Funcional foi idealizado e implementado pelo Instituto Paulo Montenegro, organização sem fins lucrativos, vinculada ao IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) e pela ONG Ação Educativa, sendo possível, com o auxílio das tabelas a seguir, realizarmos algumas considerações acerca dos resultados mensurados desde a primeira divulgação de dados, em 2001 até a última divulgação, em relação aos dados coletados em 2012.

Vejamos a tabela I, a partir da qual, conforme afirma o próprio site:

Esses resultados evidenciam que o Brasil já avançou, principalmente nos níveis iniciais de alfabetismo, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada. (INAF, 2013)

Tabela I								
Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)								
Níveis		2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
BASES		2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002
Analfabeto		12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar		27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico		34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno		26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	Alfabetizados funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

Essa condição plena de alfabetismo visto como prática letrada manteve-se praticamente inalterada na última década, fixando-se em torno de 25%, representando, portanto, índices insatisfatórios em suas aprendizagens, uma vez que, em consonância com a tabela II, a seguir, podemos constatar que, mesmo dentre os alunos que cursam o Ensino Superior, apenas 62% atingem condição plena de alfabetismo.

A tabela II ainda nos mostra que ao final da Educação Básica, apenas 74% dos estudantes podem ser considerados alfabetizados funcionalmente, sendo que 57% dominam os requisitos avaliados de forma básica. Ao final do Ensino Fundamental, a situação é ainda mais crítica: além de 26% dos alunos que terminam esse ciclo de ensino serem considerados analfabetos funcionais, apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados.

Tabela II						
Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade da população em 2011						
Níveis		Escolaridade				
		Nenhuma	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Ensino Superior
BASES		158	378	476	701	289
Analfabeto		54%	8%	1%	0%	0%
Rudimentar		41%	45%	25%	8%	4%
Básico		6%	43%	59%	57%	34%
Pleno		0%	5%	15%	35%	62%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabeto funcional	95%	53%	26%	8%	4%
Básico e Pleno	Alfabetizado funcionalmente	6%	48%	74%	92%	96%

Fonte: Inaf Brasil 2011

Cada nível de alfabetismo, segundo o Inaf de 2011-2012, compreende especificidades²:

Analfabetos: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

ANALFABETOS

Alfabetizados em nível rudimentar: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.

FUNCIONAIS

Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.

Alfabetizados em Nível pleno: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS

Com a análise dos primeiros dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) lançados em 2001, muito se discutiu acerca da relação entre escolarização e

² Fonte: Indicador de Alfabetismo Funcional. Disponível em:

http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por Acesso em 03/05/2014.

alfabetismo/letramento³, inclusive havendo a publicação, em 2004, da obra *Letramento no Brasil*, organizada por Vera Masagão Ribeiro, na qual, Magda Soares, após considerações sobre a distinção entre letramento social e escolar, afirma:

A hipótese aqui é, então, que letramento escolar e letramento social, embora *situados* em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar. (SOARES, 2004, P. 111, grifo da autora).

E conclui:

“os dados mostram que, de maneira significativa, embora não absoluta, quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de eventos e práticas escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.” (SOARES, 2004, p. 111).

Isso evidencia que, para a autora – e ideia com a qual concordamos – a relação entre escolarização e letramento é verificável, embora não seja, ainda, bem sucedida.

Nosso intuito com a realização deste trabalho, conforme, também, explicitado nos objetivos anteriormente elencados, então, torna-se pertinente e essencial na atual conjuntura educacional brasileira, uma vez que sabemos ser a escola pública a principal agência de letramentos para parte considerável de alunos, com a importante função de fazer caminhar com eficácia escolarização e letramento, de forma significativa.

Para tanto, elencamos como estratégia pedagógica, para a consecução de tal intuito, o trabalho com projetos de letramento como uma proposta para a ressignificação

³ Nos textos da obra **Letramentos no Brasil** (2004), nos quais se discutiam os dados do INAF 2001, os diferentes autores usaram o termo letramento como sinônimo para alfabetismo.

da produção escrita na escola. De acordo com Kleiman (2000, p. 238), projeto de letramento pode ser assim definido:

Uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto. (KLEIMAN, 2000, p. 238)

O trabalho com projetos de letramento, então, revela-se como uma atividade didática que favorece a vivência de situações de escrita e leitura efetivamente próximas das práticas sociais reais de produção textual-discursiva.

1.3. Metodologia

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, uma vez que esse tipo de abordagem metodológica possibilita não apenas um entendimento da realidade que está sendo objeto de investigação, mas também a descoberta e interpretação dos fatos que estão inseridos nessa realidade, com o objetivo de buscar alternativas para o que convém ser feito, no caso desta situação, o trabalho com produção textual sob o enfoque de projetos de letramento.

Como compreende, também, uma parte prática a ser executada e analisada, a pesquisa adquire um caráter aplicado, envolvendo interesses e conhecimentos construídos no interior da realidade que é objeto de estudo. Constitui-se, ainda, uma pesquisa-ação, como corroborado pelo excerto de João A. Telles (Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116)):

[A pesquisa-ação] É frequentemente utilizada por um grupo de docentes ou um pesquisador trabalhando junto a esse grupo para tentar compreender, de forma sistemática e de ação planejada (Thiollent, 1982), a prática do

cotidiano escolar, o efeito de uma determinada intervenção pedagógica, ou ainda buscar possíveis soluções para um determinado problema ou respostas de um grupo (de professores ou alunos, por exemplo) a uma determinada ação pedagógica dentro da sala de aula ou da escola. Os participantes da pesquisa têm participação ativa e determinante no movimento e direção das ações do estudo. (TELLES, 2002, p. 105)

Além, então, de uma pesquisa de caráter bibliográfico, envolvendo os estudos sobre letramentos, sobre a pedagogia de trabalho com projetos e sobre a junção de ambos os aspectos em projetos de letramentos, a pesquisa-ação, por abordar a reflexão sobre um projeto de letramento que foi desenvolvido com a turma de 7ª série/8º ano B do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista, com 22 alunos regularmente matriculados, foi cadastrada e submetida à análise da Plataforma Brasil, especificamente à avaliação do SISNEP (Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos) sob o número CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) 37340214.2.00005401, tendo sido avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp de Assis.

Como dito no parágrafo anterior, para o desenvolvimento desta dissertação, fundamentamo-nos teoricamente nos estudos sobre letramentos, sobre a pedagogia de trabalho com projetos e sobre a junção de ambos os aspectos em projetos de letramentos (Oliveira *et al*, 2011; Kleiman, 1995; Soares, 1998; Rojo, 2009; Mortatti, 2004; Street, 1984, 2014; Dewey, 1947, Hernández, 1998). Podemos dizer, dessa forma, que será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter aplicado, com reflexões acerca de uma pesquisa-ação, de acordo com as proposições de Telles (2002), anteriormente mencionadas.

Inicialmente, é preciso reforçar o fato de que nossa procura pela realização de uma pós-graduação *stricto sensu* tem a ver com a ânsia de alcançar um fazer pedagógico mais eficiente e, como sabemos, em constante modificação, buscando alternativas que possam inserir, realmente, os alunos num ambiente de aprendizagem mais profícuo.

Nunca nos acalentou a fala de alguns profissionais da educação que dizem: “Se conseguirmos fazer com que um aluno aprenda, já estará bom.” Isso sempre nos soou como desistência e não consideramos que a educação seja lugar para desistir. É, no

mínimo, frustrante pensar que de uma turma de trinta alunos tenhamos de nos contentar com apenas alguns que tenham aprendido bem determinado assunto...

Pensando dessa forma, em nossas aulas, objetivamos fazer com que os alunos aprendam não só os conteúdos específicos do currículo, mas tencionamos engajá-los como cidadãos do planeta, oferecendo oportunidades para que conheçam e reflitam mais sobre o que se passa a sua volta, em âmbito local, nacional e mundial. Essa preocupação se justifica quando analisamos a comunidade em que estamos inseridos e a que nossos alunos têm acesso, em termos familiares, sociais, culturais.

A escola em que foi desenvolvida esta pesquisa é a única do Distrito de Tapinas, localidade com cerca de 5000 habitantes, pertencente ao município paulista de Itápolis. Essa escola atende, por consequência, a todas as famílias da comunidade, sejam elas urbanas ou rurais, oferecendo Ensino Fundamental (do 2º ao 9º anos), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos a, aproximadamente, 550 alunos.

Tapinas é uma localidade com grande rotatividade de famílias, uma vez que o que as atrai e as dispersa são, essencialmente, os vínculos empregatícios disponíveis na comunidade. Num período de duas décadas, a economia, que era baseada quase que totalmente no cultivo da laranja, cedeu espaço para as plantações de cana-de-açúcar e grandes propriedades rurais, que empregavam centenas de pessoas, tiveram suas terras arrendadas para usinas de álcool e açúcar, as quais empregavam menor número de pessoas, geralmente homens, pela maior força física ou por possuírem carteiras de habilitação profissionais.

Quando algo assim acontece, muitas famílias se mudam para outras localidades, em busca de melhores condições de vida e emprego. Voltando um pouco mais no tempo, Tapinas tem um histórico de migração: primeiramente vieram para o local muitos paranaenses e mineiros, atraídos pelo trabalho com a laranja. Vinham, num primeiro momento, os homens, os quais buscavam suas famílias num segundo momento, pois havia muito emprego braçal disponível. Com o declínio dessa monocultura e a chegada da cana, muitas dessas famílias se mudaram, mas, para suprir essa necessidade de mão-de-obra, houve uma notável chegada de famílias nordestinas.

Atualmente, a cana-de-açúcar tem empregado, em grande maioria, homens que sabem manusear máquinas colheitadeiras e dirigir caminhões, uma vez que as mulheres trabalhavam no corte da plantação e este já está mecanizado. Esse contingente feminino foi absorvido por duas empresas que se instalaram nas proximidades do Distrito: a Singenta, multinacional que desenvolve novas técnicas de cultivo e plantio de cana-de-

açúcar e a Stela D'Oro, empresa de processamento de alimentos, sendo esta a empregadora de grande parte das mães de nossos alunos, em turnos diurnos e noturnos.

Esse esboço empregatício é bastante relevante, uma vez que sabemos que a escola é o local para onde conflui toda a comunidade, com expectativas por uma vida melhor e problemas, também, como o sentido quando esse grande número de mães começaram a trabalhar em horários que não possibilitavam uma presença significativa delas com os filhos, sendo na vida escolar ou familiar.

A escola, então, acaba por acumular funções que não se restringem ao trabalho pedagógico: por vezes, funcionários agendaram médicos, dentistas, psicólogos, chamaram ambulâncias e acompanharam alunos ao pronto socorro. A escola, também é o espaço primordial de acesso à cultura, esporte e lazer da comunidade, a qual não possui banca de jornais e revistas, não possui biblioteca pública, cinema, locadora de filmes, espaços para prática de esportes ou atividades de arte e lazer desenvolvidas pelo poder público municipal.

Dessa forma, alunos e suas famílias utilizam a “biblioteca” escolar para o empréstimo de livros e a quadra escolar para a prática de atividades físicas. As aspas se justificam pelo fato de um depósito escolar ter sido desativado para que colocássemos os livros, antes encaixotados, à disposição dos alunos, os quais são atendidos por professores e por alunos voluntários, do Ensino Médio, feito alcançado após uma longa negociação dos professores de Língua Portuguesa com a direção da escola, que se mostrava receosa em aceitar tal sugestão.

Embora com muitas adversidades, fato extremamente positivo acontece nessa escola: o corpo docente é, em grande maioria, engajado e trabalha no sentido de oferecer ao aluno expectativas de futuro. Fazemos o papel de incentivadores, mesmo muitas vezes desmotivados no desempenho de nosso trabalho, seja por questões de políticas educacionais estaduais ou pela não compreensão de gestores que têm uma visão educacional bastante distante da nossa, como a de que escola boa é aquela silenciosa, com pouco trânsito de alunos e poucos eventos culturais, por exemplo.

E como fica o educador nessas circunstâncias? Depende da concepção de cada um sobre o que seja educação. Por parte de muitos de nós, é mais comum o enfrentamento, pacífico, mas forte, que a desistência e isso é o que tem levado um número considerável de nossos alunos à faculdade, a cursos técnicos e a melhores oportunidades de emprego, mesmo que em cidades vizinhas, já que não há tantas oportunidades no distrito.

Os alunos que participaram desta pesquisa, então, são advindos dessa construção social. Descendentes, em sua maioria, de famílias migratórias, são, em grande parte, já naturais do município, uma vez que possuem entre 12 e 13 anos, o que favorece o vínculo afetivo com a comunidade e a escola, a qual constitui ponto referencial de cultura, esporte e lazer na comunidade.

Conhecendo esse contexto social, do qual fizemos e fazemos parte por termos nascido e sobrevivido a ele, estamos sempre nos questionando, enquanto profissionais da educação, sobre o que poderia ser feito para amenizar empecilhos que minguem as oportunidades desses alunos e um de nossos hábitos nessa empreitada diz respeito a trazer para a sala de aula notícias de jornais, revistas, televisão ou internet para discussão e reflexão acerca do que acontece em nossa comunidade, no Brasil ou no mundo e que, direta ou indiretamente, exercem importância em nossas vidas, afinal, informação é algo essencial hoje e sempre.

Sabemos, por constatarmos no cotidiano, que grande parte de nossos alunos com acesso à internet não a utilizam para estudar ou se informar, mas para recreação, até mesmo porque não há muitas opções de diversão em nossa comunidade. Em nossa realidade escolar, neste ano, o corte dos monitores e consequente fechamento da Sala de Informática da escola por parte do governo estadual, ocasionou grandes perdas ao acesso aos alunos em relação ao acesso à informação e ao conhecimento. Ficamos mais sem esse recurso imprescindível nos dias de hoje...

O que poderia ser um “muro de lamentações”, no entanto, torna-se, frequentemente, um assunto para a sala de aula e, neste caso, transformou-se em uma eficaz oportunidade de aprendizagem, dando início ao processo que, posteriormente, desencadeou a presente pesquisa com a proposta de construção de um projeto de letramento e o desdobramento na elaboração das atividades desenvolvidas com os alunos. Diante dos problemas apresentados, discutimos vários temas com o grupo e isso, de certa forma, constitui motivação para usarem sua voz com o objetivo de “fazerem alguma coisa”; o que poderia ser desenvolvido, inclusive, no espaço de sala de aula de Língua Portuguesa.

Para nos auxiliar a sistematizar e organizar esse processo, desenvolvemos as atividades buscando aparato teórico no conceito de Sequência Didática (Schneuwly *et al*, 2004, p. 97), principalmente na maneira como os autores organizam o desenvolvimento de módulos para chegarem à aprendizagem de determinado gênero. O

conceito de Sequência Didática, é importante enfatizar, então, tem como centro o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais, como afirmam os referidos autores:

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (SCHNEUWLY *et al*, 2004, p. 97)

O gênero elencado para o trabalho com o projeto de letramento em questão foi carta, porém, faz-se necessário compreender que, mesmo utilizando certos aspectos do aporte teórico sobre sequência didática, nosso objetivo não foi o de organizar atividades que ensinassem o gênero textual/discursivo citado. Havia o objetivo de se fazer ouvir por meio de uma produção textual escrita e, para tal, a escolha do gênero a ser utilizado aconteceu entre várias opções que os alunos tinham para expressar sua pretensão de deixar claro uma insatisfação em relação aos cuidados, ou falta deles, por parte do poder público em relação à comunidade em que moram, como notícias para um jornal mural escolar, cartazes para serem fixados no comércio, reportagem para um jornal local, entre outros. Isso ficará mais claro nos relatos detalhados do desenvolvimento das atividades.

Dentre as opções, decidiram por escrever cartas ao prefeito, questionando-o sobre obras inacabadas, condições precárias de calçamento, saúde e habitação, inexistência de áreas para lazer e prática de exercícios físicos na comunidade, falta de transporte escolar que possibilitasse acesso a cursos diversos, entre outros aspectos.

É importante ressaltar que, na realização deste trabalho, o gênero textual/discursivo está em função da aprendizagem e não a aprendizagem que está em função do gênero, como temos observado em muitos materiais didáticos, nos quais o trabalho com os gêneros acontece como um fim em si mesmo, sem vinculação alguma com o universo social em que o texto circula, por isso não chamaremos as atividades desenvolvidas com os alunos de Sequência Didática.

Observamos que dentro de um contexto autêntico de comunicação, como o proposto, as atividades desenvolvidas ganham um sentido único, o qual, mesmo imbricado no universo escolar e tendo sido produzido dentro de um contexto didatizado, como acontece com todos os textos produzidos no interior da escola, despertam no

aluno o interesse por se fazer compreender por meio da escrita, a preocupação com o dizer, de forma clara, seus pensamentos e reivindicações e o sentimento de que suas palavras lhe conferem um lugar na sociedade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para alguns, sujeitos ditos letrados, a tecnologia da escrita é algo fácil de lidar: listas, rótulos de produtos, faturas de cartão de crédito, mensagens de telefonia móvel, bilhetes, *e-mails*... Para outros, no entanto, constitui-se em um universo de obstáculos que poderia ser transposto com o auxílio de uma escolarização realmente eficiente.

A escrita, para além desse universo rotineiro, descortina universos sociais vastos e possibilita o empoderamento do ser em ação social. Pensar em alternativas para a ressignificação do trabalho com a produção escrita no ambiente escolar, então, é condição inerente ao fazer pedagógico do professor inquieto e reflexivo em relação a sua profissão e sua prática.

Nesse sentido, escolhemos o trabalho com projetos de letramento como uma opção didática viável para que essa ressignificação se efetive no contexto escolar. Essa opção, conforme já narramos em nossa introdução, não se deu por acaso, foi fruto de uma percepção que tivemos no desenvolvimento das atividades em sala de aula: observamos que poderíamos aproveitar desse espaço para discutir e produzir com os alunos, mesmo com todas as dificuldades e limitações que vivenciamos. Essa percepção também coincidiu com o momento em que ingressávamos no curso de pós-graduação Mestrado Profissional Profletras. As leituras e discussões promovidas, em especial nas disciplinas iniciais do curso (Alfabetização e Letramento, Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional, Texto e Ensino) vieram ao encontro de nossas inquietações dando o suporte /respaldo teórico-metodológico para o trabalho que projetávamos e que, em certa medida, já vínhamos experienciando. Só não tínhamos ciência de que isso tinha um nome e uma perspectiva teórica: projetos de letramento.

Os pressupostos teóricos que sustentam essa investigação, portanto, baseiam-se em estudos sobre letramentos (Oliveira *et alii*, 2011; Kleiman, 1995; Soares, 1998; Rojo, 2009; Mortatti, 2004; Street, 1984 e 2014) e no trabalho com a pedagogia de projetos (Dewey, 1947; Hernández, 1998).

Assim, tendo por base a premissa de que projetos de letramento são ferramentas pedagógicas que estão embasadas na Pedagogia de Projetos e nos estudos sobre Letramento, passaremos a discorrer sobre tais conceitos, a seguir.

2.1. Pedagogia de Projetos: raízes históricas do trabalho com projetos

É comum encontrarmos diferentes terminologias associadas ao termo projeto: temático, pedagógico, educativo, didático, projeto de letramento, de trabalho, entre outros. Cada adjetivação está relacionada ao campo de ação em que o projeto está imbricado, assim como com o contexto sócio-histórico que o engendrou.

No século passado, vários autores e campos do conhecimento fizeram referência ao trabalho com projeto. Na visão existencialista, por exemplo, o projeto faz parte da condição humana de planificar o futuro e de fazer escolhas.

Nos primeiros anos do século XX, diversos educadores, dentre os quais John Dewey (1859 – 1952) e William Kilpatrick (1871 – 1950), imbuídos do intuito de se atingir práticas escolares mais exitosas, aliaram tais práticas a ideias de motivação e significado no desenvolvimento da aprendizagem, a qual se desejava mais próxima da vida real.

Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 67 e 68), Dewey “é o responsável pela pedagogia de projetos do ponto de vista experimental, ou seja, sua preocupação maior era ‘o que deve fazer’ em educação.” (p. 67). Em relação a Kilpatrick, afirmam:

Seguidor de John Dewey, é o responsável por levar à sala de aula, em 1919, algumas das contribuições de Dewey e por sistematizar o método de projetos. Seu objeto de pesquisa era complementar ao de Dewey, uma vez que focalizava o ‘como fazer’ em educação. (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 68)

Outro educador de relevância no que concerne ao trabalho com projetos foi o pedagogo francês Célestin Freinet (1896 – 1966):

Freinet criou, na França, o movimento da escola moderna, cujo objetivo era desenvolver uma educação popular. Nesse movimento pedagógico, o processo de ensino-aprendizagem é ativo e deve ser centrado nos aprendizes, para os quais os professores devem pensar “situadamente” materiais didáticos, estratégias (com ênfase nas estratégias lúdicas), locais e condições de aprender e ensinar, sempre de forma coletiva. (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 73)

O jornal escolar, o diário reflexivo do professor, a aula-passeio também são estratégias pedagógicas desenvolvidas por Freinet, na construção de uma aprendizagem partilhada e horizontal. Essas estratégias, de forma significativa, colocam os alunos em contato com os usos da língua materna, em atividades de leitura e escrita próximas aos usos sociais da língua.

No que diz respeito ao professor inserido nesse trabalho, por meio de suas anotações de aula, é possível refletir sobre seu fazer pedagógico e redirecionar, se preciso for.

Contemporâneo a essa época histórica, no Brasil, Paulo Freire (1921 – 1997) desenvolvia seu método de alfabetização de adultos. Freire tinha como ponto de partida para a alfabetização o universo vocabular real de seus alunos, atrelado à realidade do grupo e aos problemas (sócio-político-culturais) por ele vivenciados.

Não necessariamente podemos dizer que Paulo Freire trabalhava sob o enfoque da pedagogia de projetos. Queremos situar, historicamente, a época em que esse importante educador brasileiro, com metas tão semelhantes às que tencionamos desenvolver no trabalho com produção de textos escritos na escola, realizou sua experiência educativa no Brasil, antes de ser preso e exilado devido ao golpe militar (1964). Evidentemente, suas ideias marcaram e influenciaram fortemente esse período.

No final dos anos de 1960 e nos anos de 1970, o educador inglês Lawrence Stenhouse trouxe contribuições na tentativa de ressignificar práticas escolares, sobretudo considerando o papel investigativo e crítico do professor sobre sua própria prática o que representa um dos pressupostos da pesquisa-ação.

Na década de 1980, a essas ideias somaram-se as visões de aprendizagem construtivista e o conceito de conhecimento prévio:

Na década de 1980, provenientes das pesquisas sobre educação cujos princípios são sustentados pela psicologia, surgem como extremamente importantes para a construção do saber a visão construtivista da aprendizagem e a ideia de conhecimento prévio. Na esteira dos estudos que buscavam potencializar processos de ensino-aprendizagem na escola, ainda devemos considerar as contribuições da pesquisa sociocultural, que enfatizou a participação, a interação e a importância da comunidade como elementos

favoráveis à aprendizagem que se desse num raio de alcance maior, atingindo não somente os alunos, mas também a comunidade. (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 78)

Todas essas discussões acerca das estratégias e formas para oportunizar aos alunos maior valor significativo em sua aprendizagem fizeram com que o trabalho com projetos voltasse a fazer parte do contexto educacional de muitos países, inclusive do Brasil, fortemente influenciado por estudos espanhóis, como fica evidente na Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) e nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), de 1997, que tem César Coll (pesquisador espanhol) como importante colaborador para a estruturação curricular pretendida.

Atualmente, nessa linha com o trabalho sob o enfoque da pedagogia de projetos, o espanhol Fernando Hernández (1998) e a francesa Josette Jolibert (1994) são, possivelmente, os nomes mais lembrados.

Embora contemporâneos e com alguns aspectos com os quais concordam em relação aos projetos, como a possibilidade de essa atividade promover aprendizagens mais significativas e com participações ativas dos alunos, percebemos, em Hernández, concepções mais próximas às de Dewey; já Jolibert se aproxima mais das propostas de Freinet.

Os projetos de Jolibert “têm como atividade central a produção de textos com gêneros discursivos diferentes que respondem a situações de comunicação muito bem definidas e explícitas para os alunos” (OLIVEIRA, TINOCO E SANTOS, 2014, p. 82), didatizando aspectos da língua e da linguagem no desenvolvimento das atividades. Isso seria o mesmo que iniciar um projeto com os aspectos a serem trabalhados elencados previamente.

Nossa visão de trabalho com projetos se aproxima mais dos pressupostos de Hernández, uma vez que esse educador não pretende segmentar o conhecimento no desenvolvimento das atividades: há um problema a ser solucionado e, juntos, professor e alunos escolhem como melhor fazê-lo. A essa opção somam-se os gêneros discursivos e os conteúdos de tratamento da linguagem necessários, pertinentes no decorrer das ações e não os previamente elencados.

É pertinente observar, em relação à retrospectiva da pedagogia de projetos que, mesmo tendo se passado quase um século, educadores de diversos contextos educacionais continuam buscando meios de se repensar, recriar e ressignificar a escola e os projetos estão inseridos em suas práticas influenciando tantos outros.

Como dito anteriormente, é comum encontrarmos diferentes terminologias relacionadas ao conceito de projeto. Interessa-nos, neste trabalho, os projetos de letramento, sobre os quais propõe Oliveira (2010, p. 104):

[...] um projeto de letramento apresenta-se não somente como um modo de representação do mundo, mas como uma forma mediante a qual as pessoas exercem controle sobre a vida e atribuem sentidos não só ao que fazem, mas a si mesmas. Através dele é possível ver atribuições de agência, processos identitários e histórias de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2010, p. 104)

Nessa visão, o trabalho do educador com projetos é um fazer político e educativo, no qual a leitura e a escrita estão inseridas no ambiente escolar, como não poderia deixar de ser, mas também sendo utilizados em necessidades sociais dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, daí a aproximação às ideias de Paulo Freire e a pertinência da inserção desse educador nesse breve histórico aqui considerado.

Como visto, o trabalho com projetos no ambiente escolar não é, necessariamente, uma ideia nova, embora atual frente às novas contextualizações em que é, frequentemente, abordado. John Dewey (1859-1952), filósofo da educação e precursor de estudos nessa área, há mais de um século, abordava aspectos relacionados a essa metodologia de trabalho como vantajosos em relação a variadas práticas efetivadas nas escolas e proferia: “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (DEWEY, 1947).

Ainda sobre os postulados de Dewey:

Posicionando-se contra a educação pautada pela ênfase na memorização de informações, pela passividade dos estudantes e pelo autoritarismo docente, que impõe a submissão, desencorajam a argumentação e estimulam o pensamento acrítico, Dewey começa a investir em uma metodologia cujos

pressupostos são: o conhecimento dirigido para a experiência e a educação como ação coletiva. (TINOCO, 2008, p. 167)

No Brasil, as ideias do trabalho com projetos ganham força, inicialmente, a partir da década de 1930, com o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira e impulsionado pela expansão da escola pública no país. Segundo Lemme (1984, *apud* TINOCO, 2008), as concepções de Dewey podem ser claramente observadas no manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o qual evidenciava o anseio por uma aprendizagem capaz de oferecer condições para ação e transformação social.

Mortatti (2004, p. 64), ao abordar tal pressuposto, assim define os ideais escolanovistas:

[...] disseminam-se os princípios escolanovistas, centrados em nova concepção de escola e ensino, baseada na psicofisiologia, de que deriva novas necessidades: de participação central do aluno no processo de aprendizagem escolar; de utilização de métodos ativos de ensino; de racionalização do espaço, do tempo, das técnicas e das relações escolares; de testes para medida da inteligência e da maturidade para o aprendizado da leitura e escrita. (MORTATTI, 2004, P. 64)

No Brasil, nos anos noventa, principalmente como alternativa pedagógica para o trabalho com alunos que obtiveram o acesso à escola com a universalização do Ensino Fundamental, a ideia de trabalho com projetos foi revisitada.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, fomentou um espaço de debate sobre uma “educação para a vida”, perpassada por temáticas que possibilitassem a compreensão de questões sociais que adentravam o espaço escolar juntamente com a comunidade na qual a escola se inseria.

Com a possibilidade de se trabalhar com temas próximos à realidade dos alunos, as novas propostas de letramento escolar trouxeram consigo a concepção do trabalho com projetos.

Uma síntese possível das principais ideias (veiculadas na década de 90) que se referiam ao trabalho com projetos pode ser observada com a seguinte comparação, transcrita a partir de matéria da Revista Presença Pedagógica, de 1996, a qual analisa duas perspectivas educacionais observáveis na época:

PERSPECTIVA COMPARTIMENTADA	PERSPECTIVA GLOBALIZANTE
Enfoque fragmentado, centrado na transmissão de conteúdos prontos.	Enfoque globalizador, centrado na resolução de problemas significativos.
Conhecimento como acúmulo de fatos e informações isoladas.	Conhecimento como instrumento para compreensão e possível intervenção na realidade.
O professor é tido como único informante, tendo o papel de dar as respostas certas e cobrar sua memorização.	O professor intervém no processo de aprendizagem dos alunos, criando situações problematizadoras, introduzindo novas informações, dando condições para que eles avancem em seus esquemas de compreensão da realidade.
O aluno é visto como sujeito dependente, que recebe passivamente o conteúdo transmitido pelo professor.	O aluno é visto como sujeito ativo que usa sua experiência e conhecimento para resolver problemas.
O conteúdo a ser estudado determina o problema.	O problema determina o conteúdo a ser estudado.
Há uma sequenciação rígida dos conteúdos das disciplinas, com pouca flexibilidade no processo de aprendizagem.	A sequenciação é vista em termos de níveis de abordagem e aprofundamento em relação às possibilidades dos alunos (contato, uso e análise).
Baseia-se, fundamentalmente, nos problemas e atividades apresentados nas unidades dos livros didáticos.	Baseia-se, fundamentalmente, em uma análise global da realidade.
Propõe receitas e modelos prontos, reforçando a repetição e o treino.	Propõe atividades abertas, dando possibilidade de os alunos estabelecerem suas próprias estratégias.

Fonte: <http://presencapedagogica.com.br/login.php>

[Acesso em 16/04/2014](#)

A *Perspectiva Compartimentada* observada na tabela acima se refere ao olhar fragmentado sobre como os conteúdos das diferentes disciplinas eram trabalhados comumente no espaço escolar; por outro lado, a *Perspectiva Globalizante* entende a prática pedagógica por meio de trabalho com projetos, numa integração entre o conhecer e o agir no mundo real.

Como dito anteriormente, o trabalho com projetos é passível sempre a novas contextualizações ou interpretações e vem sendo assim há mais de um século. A título de exemplificação da atualidade do trabalho com projetos, podemos citar uma das mais recentes iniciativas da pasta da Secretaria da Educação de São Paulo, a proposta de implantação do modelo Escola de Tempo Integral (2014). São realizadas as seguintes considerações sobre o formato pedagógico de ensino integral, os quais nos possibilitam vislumbrar pontos semelhantes entre as concepções de tal modelo e o trabalho com a pedagogia de projetos:

A educação proposta neste modelo tem como objetivo principal desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais. (2014, p. 14)

Diante das oportunidades que surgem no seu cotidiano escolar, os jovens deverão ser capazes de compreender as exigências da sociedade contemporânea com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas asseguradas a partir das ofertas das condições para construção dos projetos de vida dos seus alunos, realizados por meio da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. (2014, p. 14)

Para formar um jovem autônomo, solidário e competente, é preciso conceber outros espaços educativos onde o jovem seja tratado como sendo fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. As inovações em conteúdo, método e gestão se materializam nas práticas educativas (e não apenas no currículo), na diversificação de metodologias pedagógicas e na introdução de processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades meio e fim da escola, respectivamente. (2014, p. 14)

Como se pode observar, a concepção do Programa Escola de Tempo Integral tem ideias que se relacionam com as da pedagogia de projetos, o que pode ser confirmado, ainda, no seguinte trecho do documento:

O aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo Juvenil o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e competente para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida. (2014, p. 15)

Fernando Hernández, teórico espanhol que também se volta para a pedagogia do trabalho com projetos; em entrevista concedida ao site Educar para Crescer (2002), alerta para o fato de que qualquer projeto necessita estar atrelado a conteúdos e fazer avançar nesses conteúdos, realizando um planejamento de ações com metas claras para a conclusão de cada etapa do trabalho. Segundo Hernández, para que um projeto didático propicie ensino e aprendizagem, vários fatores são importantes: desde a escolha de um tema pertinente e coerente até a garantia de participação por parte de todos os alunos e professores envolvidos, caso seja uma proposta interdisciplinar.

Hernández (1998, p. 49) deixa claro que desenvolver um trabalho por meio de projetos “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”.

Essa compreensão é importante e corrobora a nossa visão do que seja refletir sobre um trabalho que tenha respaldo na pedagogia de projetos: significa refletir sobre uma prática pedagógica e não sobre uma maneira de tornar as aulas mais atrativas aos alunos ou sobre como encher a escola com produções coloridas. Talvez esta seja uma das maiores críticas em relação ao trabalho com projetos: sendo utilizado como modismo educacional, como é comum acontecer com algumas práticas pedagógicas no cenário nacional, muitos o compreenderam equivocadamente, chegando a ter sua utilização banalizada em algumas escolas, por ter adquirido um caráter apenas lúdico na aprendizagem dos alunos. Mesmo que um resultado final, como uma exposição de

atividades, por exemplo, seja, tradicionalmente esperado no desenvolvimento de um projeto, é importante salientarmos que o que nos move na realização deste estudo são as reflexões e os passos da caminhada, discente e docente, em atividades de intervenção pedagógica no trabalho com produção escrita, utilizando-nos de projetos de letramento como estratégias pedagógicas.

Na pedagogia de projetos, então, alunos e professores são protagonistas da aprendizagem: o aluno age sobre o conhecimento e aprende com essa ação; o professor investiga, reflete, ajuda a trilhar os caminhos dessa aprendizagem, repensando frequentemente suas estratégias de ensino. Dessa forma, a autoria vai aparecendo nos processos de ensino e aprendizagem e novos questionamentos vão impulsionando os saberes.

Adiante, faremos algumas considerações acerca do que se compreende e se objetiva em relação a essa autoria.

Essa nossa concepção, reiterando, mostra-se mais próxima dos postulados de Hernández, uma vez que esse pensador da educação reage ao espontaneísmo difundido por algumas versões da Escola Nova e que chegaram ao final do século XX, como a de que o trabalho com projetos fosse algo fácil, atrativo, agradável em todo tempo.

Para Hernández (1998, p. 22), todo projeto precisa ser encarado como um ‘trabalho’ que pressupõe “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com o outro”. Na mesma obra, o autor acrescenta que um currículo escolar organizado por projetos didáticos, mesmo não sendo a garantia de mudança na educação ou a solução para todos os problemas que afligem a escola, constitui-se em um espaço para construir e consolidar a identidade do aluno, principalmente porque recebe a oportunidade de aprendizagens que levem em conta o que acontece fora da escola, trabalhando com o grande leque de informações que nossa sociedade atual produz e veicula, modificando saberes, pessoas e a própria sociedade ao lidar com tais informações, transformando-as em conhecimentos.

Os projetos, compreendidos sob essa ótica, possibilitam que a interpretação da realidade seja geradora de aprendizagem, oportunizando o estabelecimento de relações entre o mundo e a vida de alunos e professores. Nessas relações, conhecimentos de

várias disciplinas se agregam por serem pertinentes à compreensão do que está sendo estudado.

Embora existam, conforme observamos, pontos de convergência e divergência entre os pensamentos de John Dewey e Fernando Hernández, a nosso ver, expoentes do trabalho com projetos, o que se destaca é que o trabalho realizado sob tal perspectiva sempre foi visto como uma alternativa para ressignificar a escola. Mesmo não sendo, sob os pontos de vista histórico e teórico, algo novo no contexto escolar, podemos afirmar que o trabalho com projetos na prática educacional brasileira adquire perspectivas recontextualizadoras, uma vez que a distância entre teoria e prática, no fazer pedagógico, ainda pode ser notada em um grande número de escolas brasileiras.

2.2. Os estudos sobre Letramento: a consolidação do termo no Brasil

O termo letramento é relativamente novo no contexto educacional brasileiro e, como veremos, inicialmente, foi tido como um neologismo usado como sinônimo de alfabetização. Etimologicamente, o termo letramento, introduzido no Brasil sob influência do inglês *literacy*, vem do latim *littera* (letra), com a junção do sufixo *-cy*, que significa qualidade ou condição de ser. Como nos explica Magda Soares (1998, p. 17):

literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 1998, p. 17)

Em 2001, o verbete letramento passou a constar no dicionário Houaiss, sinal de sua consolidação social no uso, embora com sentido ainda distinto do que vamos considerar aqui neste trabalho e das concepções atuais sobre letramento:

Letramento (substantivo masculino). **1.** Diacronismo: antigo. Representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. **2.** Rubrica: pedagogia. m. q. **alfabetização** ('processo'). **3** (déc. 1980) Rubrica: pedagogia. Conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito. (HOUAISS, 2001, p. 1747)

É interessante o fato de ter surgido, num momento histórico coincidente, em sociedades tão distintas geo-sócio-econômico e culturalmente, a necessidade de reconhecimento e renomeação de práticas relacionadas à leitura e à escrita, diferentes das práticas de ler e escrever apenas. Tal necessidade, mesmo tendo eclodido em meados dos anos 80, em variados países, surgiram de motivações diversas de um país para outro:

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. (SOARES, 1998, p. 6)

No Brasil, de acordo com Soares (1998, p. 33) e Mortatti (2004, p. 87), Mary Kato teria usado a palavra na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986. Kato assim abordou a questão do letramento:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p. 7)

Em 1988, Leda Verdiani Tfouni dedicou algumas páginas da obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* para definir o que seria letramento e distinguir letramento de alfabetização:

Apesar de estarem indissolúvelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. [...] (TFOUNI, 1988, p. 9)

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto,

da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. (TFOUNI, p, 9)

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, p. 9)

Nessa obra, Tfouni conclui afirmando que *iletrado* e *analfabeto* não podem ser considerados termos com um mesmo significado, uma vez que, mesmo não alfabetizados, adultos inserem-se em práticas letradas na sociedade.

Em 1995, no prólogo da obra *Letramento e Alfabetização*, a mesma autora esclarece que optara pelo termo letramento, considerado neologismo, devido à constatação de que havia a “[...] falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler nem escrever” (TFOUNI, 1995, p. 7-8).

Também em 1995, Ângela Kleiman, organizadora do livro *Os significados do letramento: uma nova prática social da escrita*, no texto *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*, pontua:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Ainda em 1995, Magda Soares, em um artigo: *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectiva*, publicado na *Revista brasileira de educação*, utiliza o termo *alfabetismo* como sinônimo de *literacy* e, em nota, explica: “[letramento é] neologismo [...] desnecessário, já que a palavra vernácula *alfabetismo* [...] tem o mesmo sentido de *literacy*”.

Revisitando, porém, o mesmo o artigo, em 2003, numa releitura de textos produzidos entre 1985 e 1998, Magda Soares explica que incorporara o uso do termo *letramento*, após 1995, dada a preferência e persistência na utilização do termo pelos estudiosos da época.

Já em 1998, com a publicação de *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares assim define letramento: “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (p. 39).

Por sua vez, em 1999, Vera Masagão Ribeiro, no livro *Alfabetismo e Atitudes*, opta pelo uso de *alfabetismo* em lugar de *letramento* e explica:

Neste estudo, o termo alfabetismo é utilizado com o mesmo sentido do termo em inglês *literacy*, designando a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas também, como propõe Magda Becker Soares, utilizam a leitura e a escrita incorporando-as em seu viver, transformando por isso sua condição (Soares, 1995). Apesar de alguns autores brasileiros utilizarem o neologismo “letramento” com o mesmo sentido, preferiu-se, aqui, empregar o termo alfabetismo, tal como sugere a autora acima referida, por ser um termo já dicionarizado e também por guardar a mesma raiz de “alfabetização”, relativo ao ato de ensinar ou disseminar o ensino da leitura e da escrita. (RIBEIRO, 1999, p. 16)

A mesma autora organiza, em 2003, o livro *Letramento no Brasil*, em que vários estudiosos discutem o tema a partir dos resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), de 2001. Nesses estudos, o termo letramento, segundo Vera M. Ribeiro, é usado em referência a “[...] práticas de leitura e escrita, à presença da linguagem escrita na cultura, à relação desse fenômeno com a escolarização”.

A partir da primeira década do século XXI, então, podemos dizer que o termo letramento já se encontrava firmado no contexto educacional brasileiro, mesmo com grande diversidade de usos e contextos. Porém, enquanto em vários países desenvolvidos as noções de letramento como práticas sociais de leitura e escrita surgiram de forma independente da ideia de domínio da tecnologia da escrita

(alfabetismo), “no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (SOARES, 1998, p. 7).

Como é possível observar, letramento e alfabetização foram, muitas vezes, usados indistintamente, mas considerá-los assim, de forma reducionista, como sinônimos, consiste em ofuscar o campo semântico em que esses conceitos se constroem e se constituem, principalmente em países como o Brasil em que a problemática do analfabetismo ainda é acentuada.

2.3. Letramento e Alfabetização no contexto nacional

2.3.1. Alfabetização

Para contextualizarmos e melhor compreendermos a problemática quanto ao uso da palavra letramento no Brasil, em sua relação com a expressão alfabetização, faz-se necessária uma melhor explicitação do que significava ser alfabetizado em diferentes contextos históricos nacionais, e até mesmo internacionais, e como chegamos à acepção atual de letramento.

A própria noção de analfabetismo no Brasil é recente e possui demandas políticas mais que educacionais, uma vez que apenas ganhou proporções no final do século XIX, mais especificamente em 1881 e 1882 (Lei da Câmara dos Deputados de 1881/ Lei Saraiva, de 1882) que proibiam o voto dos analfabetos. Vale lembrar que a Constituição de 1824 não permitia o voto de considerável parcela da população: mulheres, mendigos, membros de ordens religiosas, soldados e escravos. Dessa forma, ser alfabetizado para o homem da época dava-lhe acesso ao voto e, conseqüentemente, afeira ao eleitor certa importância social.

Mortatti (2004, p. 18-19) nos elucida o que tem significado ser alfabetizado a partir das realidades constatadas no Brasil, em diferentes épocas:

De um modo geral, nos censos populacionais realizados até 1940, esse critério [que permite considerar uma pessoa analfabeta ou alfabetizada] se

baseava na declaração das pessoas de sua capacidade de ler e escrever (o próprio nome); a partir do censo de 1950, o critério passou a se basear em uma definição mais ampliada de alfabetizado: pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse; aquela que soubesse apenas assinar seu nome não era, portanto, considerada alfabetizada. No censo de 2000, “considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse. Aquela que aprendeu a ler, mas esqueceu, e a que apenas assinava o próprio nome foram consideradas analfabetas”.⁴ Alguns estudiosos do assunto, ainda, defendem a adoção do conceito de “analfabeto funcional”, cada vez mais utilizado em outros países e que inclui todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas. (MORTATTI, 2004, p. 18-19)

Já a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO), resume, no quadro⁵ a seguir, segundo Mortatti (2004, p. 20), a evolução do conceito de alfabetização:

QUADRO1

EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO A UNESCO

1951: a capacidade de uma pessoa que sabe ler e escrever uma declaração curta e simples no seu dia a dia e entende aquilo que leu e escreveu.

1957: um *continuum* de habilidades, inclusive de leitura e escrita, aplicadas a um contexto social.

1962: o fato de um indivíduo possuir o conhecimento e as habilidades essenciais que o

⁴ IBGE (2000) *apud* FERRARI, Alceu R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? Educação e Sociedade (Campinas), v. 23, n. 81, p. 21-48, dez. 2002. (Dossiê Letramento)

⁵ Fonte: HARRIS, Th. L; HODGES, R. E.. Dicionário de Alfabetização: vocabulário de leitura e escrita. Trad. Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

capacitam a engajar-se em todas aquelas atividades necessárias para que ele tenha um funcionamento efetivo em seu grupo e em sua comunidade, e cujas conquistas em leitura, escrita e aritmética tornam-lhe possível fazer uso dessas habilidades em prol de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.

1978: a capacidade que uma pessoa tem para engajar-se em todas aquelas atividades em que [o letramento] é necessário para que ela funcione de modo efetivo dentro de seu grupo e comunidade e também para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo matemático em prol de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.

O Brasil, inegavelmente, não conseguiu, ainda, livrar-se do analfabetismo, o que, não podemos negar, compromete o pleno exercício da cidadania. Como evidenciado por Mortatti (2004), atualmente tem-se preferido os termos alfabetismo e analfabetismo funcional no trato com a alfabetização.

Como já evidenciado anteriormente, no Brasil, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), criado e implementado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, numa iniciativa do IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), voltada à área educacional, apresenta índices sobre a evolução do alfabetismo funcional, em nosso país, de 2001 a 2012, data da última avaliação realizada. Esses dados, como foi possível observar, são também preocupantes.

Restringindo essa reflexão ao estado de São Paulo, os resultados da Avaliação SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) de 2013, de uma escola do interior do estado, mostram, nas médias estaduais, que os índices diminuem com o avançar dos ciclos de aprendizagem cursados pelos alunos. Sabemos que definir as causas que levam a tais resultados é uma tarefa ampla, porém não há como negar o insucesso verificado pelos alunos na referida avaliação externa.

IDESP 2013 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA	8.79	4.28	4.54
DIRETORIA	6.24	3.96	2.83
MUNICÍPIO	7.04	4.69	3.18
ESTADO	4.42	2.50	1.83

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2013/025082.pdf> . Acesso em 02/06/2014.

2.3.2. O conceito de Letramento no contexto educacional brasileiro

Paralelamente ao contexto educacional brasileiro dos anos 80, de muitas discussões sobre o “fracasso escolar” evidenciado pelas altas taxas de reprovação e analfabetismo, surgiu a necessidade de um conceito que representasse a condição de pessoas que soubessem para além do ler e escrever, mas que demandassem a incorporação da leitura e da escrita em seus fazeres sociais. Compreendeu-se que essas pessoas eram mais que alfabetizadas, eram letradas.

Como nos diz Magda Soares:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.(1998, p. 37).

o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.(1998, p. 40).

Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (1998, p. 44).

O termo utilizado, então, para representar esse estado que ultrapassa o ato de ler e escrever, foi letramento e veio, como já dito anteriormente, importado do inglês *literacy*. Inicialmente, a literatura especializada considerou o termo como sinônimo de alfabetismo, o que pode ser verificado no trecho de *Alfabetização e Letramento*, escrito em 1995:

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

A autora, em nota, esclarece que o termo alfabetismo não se firmou e letramento foi ocupando esse espaço: “Após a publicação deste texto, em 1995, foi-se progressivamente revelando, na bibliografia, preferência pela palavra *letramento* [...] em relação à palavra *alfabetismo*” (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

Outros autores tecem suas considerações sobre o surgimento do termo letramento: Tfouni (2010, p. 32), na obra *Letramento e Alfabetização*, explica que “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta. Já Kleiman (1995, p. 15, grifo da autora) enfatiza que o conceito de letramento “[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, utilizam predominantemente o termo alfabetização, até mesmo por conta das influências construtivistas e sociointeracionistas marcantes na época e verificáveis no documento, o que nos mostra o convívio dos termos letramento e alfabetização numa mesma época histórica.

De acordo com Mortatti (2004, p. 82), nos PCNs, o termo letramento é assim definido:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam de escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.⁶ (MORTATTI, 2004, p. 82)

Tfouni (2010) acentua o caráter sócio-histórico de letramento, relacionando-o ao desenvolvimento das diferentes sociedades, sendo causa e consequência desse processo, extrapolando o contexto escolar:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 2010, p. 23)

Kleiman (1995, p. 18) também extrapola o contexto escolar quando reflete sobre o conceito de letramento: “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito de letramento, então, é considerado a partir de seus aspectos sociais e utilitários e, nesse sentido, a escola é vista como uma das agências de letramento da sociedade. Kleiman (2008, p. 20) afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Mortatti (2004) relaciona profundamente o letramento às práticas sociais, principalmente das sociedades grafocêntricas, nas interações entre sujeitos e sociedade e sujeitos entre si:

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de

⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. 2. Ed. Brasília: MEC/SEF; Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 23.

escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (MORTATTI, 2004, p. 98)

Soares (1998, p. 39), por sua vez, assim procura definir letramento: “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

De acordo com a autora, letrar é muito mais amplo que alfabetizar, é fazer uso da leitura e da escrita na sociedade. É nesse ponto que projetamos nossas expectativas em relação à importância do trabalho com projetos de letramento, os quais possibilitem situações em que o aluno possa vivenciar a leitura e, mais especificamente, a escrita em contextos reais de uso, mesmo que em contextos didatizados, numa proposta prática de letramento. Sem essa oportunização, muito do que a escola ensinará ao aluno ficará no campo de codificar e decodificar, apenas, o que, embora imprescindível, não garante, por si só, o sucesso escolar.

Convém deixar claro, aqui, que, para nós, letramento não é o substituto de alfabetização, embora saibamos que houve época em que tais termos foram tidos como sinônimos. Cada um desses conceitos possui suas especificidades, embora, muitas vezes, letramento tenha sido um termo utilizado, no Brasil, como uma teoria e suas práticas para iniciar o aluno no mundo da escrita, o que sabemos, está mais próximo do que seja alfabetização.

Letramento, como fica claro no aporte teórico desta pesquisa, é levar o aluno a um trabalho de leitura com base em textos de circulação real na sociedade e de produção escrita o mais próximo possível de se obter autenticidade em relação a esse social, sabendo-se, é claro, que leitura e escrita no âmbito escolar passam por processos de didatização necessários e inerentes à escola e suas práticas.

Sendo assim, não se trata de substituir o termo alfabetizar por letrar, mas de conhecer e saber utilizar o que de melhor há em relação a esses dois eventos pedagógicos, que não são antagônicos, mas complementares.

Não acreditamos, conforme afirma Geraldi (2014), que o conceito de letramento seja algo que tenha adquirido um caráter “gaseificado” devido ao seu uso indiscriminado e que seja uma tentativa de dizer *alfabetização* de outra maneira, mais “moderna”. Variados são os autores que definem o que seja letramento, diferenciando-o de alfabetização, como é possível constatar no aporte teórico deste trabalho. No texto publicado na revista *Bakhtiniana*, Geraldi aponta para o fato de a “alfabetização de antigamente” também ter a pretensão de pensar em aspectos sociais relacionados à aquisição da escrita, objetivo, atualmente, evidenciado pelo letramento. Isso, para nós, é evidente, uma vez que sabemos que a escola nunca esteve “solta” na sociedade, o que significa dizer que, mesmo que minimamente, era influenciada por demandas sociais e o domínio da leitura e da escrita é uma demanda que só foi ampliada no decorrer dos anos.

O que queremos deixar claro é que, mesmo sabendo que o aluno, ao ser alfabetizado, tem a possibilidade de usar a escrita em sua vida social e não apenas na esfera escolar, promover o letramento vai muito além disso, uma vez que considera os aspectos discursivos do uso da linguagem, os quais não eram considerados numa prática mais tradicional de alfabetização.

A alfabetização é apenas mais uma das ferramentas a que os alunos devem ter acesso na escola. Ela não exclui o letramento, tampouco é excluída por ele, até mesmo porque numa educação por projetos, inclusiva e abrangente, como vimos, o aluno lida com informações amplas, em contextos sociais de leitura e escrita, vivenciando e ampliando os letramentos, com certeza, com o auxílio de uma alfabetização eficiente.

2.4. Novos Estudos do Letramento

Após essas reflexões acerca dos conceitos de letramento e alfabetização, faz-se pertinente aprofundá-los com base nos Novos Estudos do Letramento, à luz do que Street (1984; 2014) denominou *modelo autônomo de letramento* e *modelo ideológico de letramento*. Isso nos possibilita, inclusive, argumentar em relação ao insucesso escolar da escola pública brasileira, amplamente divulgado pela mídia nacional e motivo do nosso reiterado incômodo profissional.

No panorama nacional, esses dois modelos de letramento propostos por Street (1984) foram inicialmente trazidos à discussão por Kleiman (1995), na obra *Os significados do Letramento*. Na referida obra, autora afirma:

As práticas de uso da escrita na escola – aliás práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção de letramento denominada *modelo autônomo* por Street (1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. [...] A esse modelo autônomo, Street (op. cit) contrapõe o *modelo ideológico*, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. (KLEIMAN, 1995, p. 21)

Por meio da leitura e reflexão sobre a obra *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, de Brian Street, 2014, é possível perceber que o sistema educacional brasileiro ainda está pautado na concepção autônoma de letramento.

O modelo autônomo, como bem explicitado, acima, por Kleiman (1995) e, de acordo com Street (2014), considera que o sujeito, apenas pela aquisição da escrita, já consegue desenvolver habilidades cognitivas satisfatórias para lidar com os mais variados textos. Seria como se a escrita, mais próxima, aqui, à alfabetização, já fosse condição suficiente para o sucesso do indivíduo, sendo assim, o fracasso é visto como responsabilidade única do próprio indivíduo.

Decorrentes dessa concepção, temos diversos modelos de avaliações externas (ENEM, SARESP, PISA, vestibulares) a que os alunos são submetidos e têm

“habilidades” cognitivas testadas. É um modelo que está centrado na homogeneização de alunos, pelo acesso a um determinado rol de conteúdos.

Em contrapartida, o modelo ideológico de letramento leva em conta a pluralidade e a diferença e não a homogeneização presente no modelo autônomo. Na concepção ideológica, o letramento é compreendido em termos de práticas sociais concretas, engendradas no interior de culturas, de historicidade e discursos únicos.

Ao abordar o modelo ideológico de letramento, Kleiman (1995, p. 39) tece as seguintes considerações:

Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” e “as práticas de letramento mudam segundo o contexto. (KLEIMAN, 1995, p. 39)

Como os alunos possuem e vivenciam diferentes contextos de formação e agência, os resultados dos letramentos são diferentes. O modelo ideológico de letramento vê a aquisição da escrita como uma prática discursiva que possibilita um resgate da cidadania, corroborando ideias de Paulo Freire:

Na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE, 1991, p. 68)

Muitas vezes, o que a escola tem feito é a instrumentalização do aluno por meio da escrita, acreditando que esse aluno alcançará domínios cognitivos, “habilidades” que lhe darão oportunidades garantidas de liberdade pessoal e mobilidade social, o que, infelizmente, não se concretiza assim de forma tão diretamente proporcional. Trabalhar a leitura e a escrita levando em conta o universo discursivo que as engendra terá muito mais a contribuir para a consecução de tal objetivo e, nesse sentido, os projetos de letramento têm muito a oferecer.

Correndo o risco de realizar uma síntese um tanto quanto simplista, podemos dizer que o letramento autônomo leva em consideração que todo aluno realiza o mesmo percurso para a aprendizagem tendo acesso às mesmas informações, enquanto o letramento ideológico considera que cada aluno tem seu próprio percurso para a

aprendizagem e transformação dessas informações em conhecimentos. O letramento ideológico está ligado a práticas sociais de leitura e escrita, enquanto que o letramento autônomo está orientado para as “habilidades”.

Se pensarmos, então, que a maior parte da aprendizagem de uma pessoa ocorre fora da escola, fora da educação chamada formal, então essas pessoas devem receber da escola aprendizagens que as capacitem a aprender por toda a vida.

A questão, então, não é o que se sabe (letramento autônomo), mas o que fazer com o que se sabe (letramento ideológico).

2.5. Os Projetos de Letramento

Pensar em alternativas de ações didáticas que possibilitem o protagonismo do aluno na produção de seus textos, faz parte do fazer pedagógico de todo professor reflexivo e inquieto pelos diversos alardes de “fracasso escolar”, muito comuns nas mais variadas mídias, conforme também expressa Magda Soares (2004):

Anteriormente ele [fracasso escolar] se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA), espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (SOARES, 2004, p. 9)

Dentro desse jogo discursivo acerca do “fracasso escolar”, uma possibilidade para amenizar e/ou reverter tal situação consiste no trabalho com projetos de letramento, uma vez que a atividade didática com tais projetos, antes de mais nada, oportuniza a vivência de situações de escrita e leitura que façam sentido pleno aos alunos, por meio de práticas realmente sociais e autênticas de produção textual-discursiva, englobando todos os amplos requisitos necessários para tal: leituras, adequações linguísticas,

análises de interlocutores e suportes, sociointeração, discussões, mediações do professor, reconhecimento da própria importância como produtor autor de seus textos.

Com o objetivo de conhecer melhor a prática pedagógica que pode ser chamada de projeto de letramento, buscamos a concepção de Kleiman (2000, p. 238), para quem projeto de letramento pode ser assim definido:

Uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto. (2000, p. 238)

Os projetos de letramento, então, dentro dessa perspectiva, mostram-se como práticas para se ensinar leitura e escrita de forma significativa, tendo a sociedade como fornecedora, receptora e consumidora dos textos produzidos no ambiente escolar.

Maria do Socorro Oliveira, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pesquisadora e gerenciadora de ações que envolvem situações de projetos de letramento, em entrevista⁷ ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, CENPEC (2013), define projetos de letramento e sua relação com a família da seguinte forma:

É o projeto de letramento que vai permitir esse envolvimento da família, essa articulação escola-família-comunidade. Ele envolve uma rede de componentes que vão caracterizar esse trabalho. Por exemplo: a questão da prática social e da resolução de problemas. Embora tenha como nome “projeto de letramento” ele não é um projeto temático, interdisciplinar. É um projeto que tem como ponto de partida a prática social e visa à resolução de problemas que estão situados na comunidade em que o aluno se encontra. Então, o elemento central das decisões passa a ser nesse sentido o próprio aluno. (OLIVEIRA, 2013)

⁷ Fonte: <http://www.cenpec.org.br/noticias/ler/Projeto-promove-letramento-em-escolas-p%C3%BAblicas-de-Natal-a-partir-do-envolvimento-da-fam%C3%ADlia-> Acesso em 19/07/14.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, às páginas 87-88, ao final do “Tratamento didático dos conteúdos”, de acordo com o que nos evidencia Rojo (2000, p. 35): “sugerem e incentivam a adoção de organizações didáticas diferenciadas e alternativas, comentando as suas formas organizativas e suas vantagens para o ensino-aprendizagem de LP. São elas os projetos e os módulos didáticos”.

A autora ainda continua:

O projeto é definido como a organização didática que “tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa em um produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social” na escola ou fora dela (idem, p. 87). São apontadas, no texto, várias vantagens pedagógicas da organização por projetos, tais como: a flexibilização do tempo; o compromisso e o envolvimento dos alunos com as atividades e com a própria aprendizagem; a inter-relação necessária entre as práticas de uso da linguagem e de reflexão sobre a linguagem; e seu caráter interdisciplinar e a possibilidade que apresentam de tratamento dos temas transversais. (ROJO, 2000, p. 36)

Pensar, então em projetos de letramento para o trabalho com a língua escrita, implica pensar em ações que possibilitem a utilização e o domínio da escrita como formas de legitimação da cidadania e desenvolvimento da autonomia do educando. Nesse sentido, partindo dos pressupostos aqui já elencados, decidimos desenvolver uma sequência de atividades didáticas, pensadas dentro de um projeto de letramento, que tenha como mote para discussão inicial os problemas sociais da comunidade em que alunos e escola estão inseridos, que afligem os educandos e suas famílias.

No Brasil, com a publicação dos PCN, na década de noventa, houve uma tendência de se buscar uma educação que não estivesse desvinculada do social, que tampouco privilegiasse um ensino pautado exclusivamente na transmissão de conteúdos, segmentados em disciplinas rígidas. Nesse contexto, os projetos tornaram-se bastante comuns nas escolas nacionais, conforme também já narramos anteriormente.

Sabemos, no entanto, que um projeto pensado dessa forma tem como características a flexibilidade e a imprevisibilidade de ações desenvolvidas após serem

negociadas em sala de aula, entre alunos e professores, além de pensadas dentro de determinada comunidade escolar. É necessária uma antecipação de ações, um planejamento de atividades, mesmo que diário, para que os objetivos do trabalho pedagógico não se percam no processo em que o aprimoramento da leitura e da escrita é fundamental.

2.6. Considerações sobre autoria na produção textual escrita

Embora não diretamente vinculado ao tema foco de nosso trabalho, consideramos importante tecer algumas considerações sobre a questão da autoria na produção escrita. Entendemos que reconhecê-la, aqui, seria essencial para compreendermos com maior clareza a produção textual escrita sob o enfoque de projetos de letramento, uma vez que sua ressignificação na escola tem relação direta com questões discursivas e estas, por sua vez, têm relação direta com questões de autoria.

Como já dito anteriormente, o trabalho com projetos não caracteriza algo novo no contexto escolar, mas defendemos a proposição de que as atividades pensadas sob esse enfoque constituem uma alternativa para que o aluno participe mais ativamente das atividades propostas.

O artigo *Indícios de autoria*, de Sírio Possenti (2002), auxilia-nos na compreensão sobre quais marcas ou, como o autor postula, quais indícios presentes nas produções dos alunos possibilitam que seja encontrada essa autoria, tão desejada em seus textos.

Para o autor, não significa dizer “o quê” é a autoria, mas “como” ela pode ser percebida ou construída em um texto. Possenti (2002, p. 112- 113) nos coloca dois indícios que ele considera serem necessários para avaliar a autoria em um texto: o “dar a voz ao outro” e o “manter distância”.

O “dar voz ao outro” acontece quando o autor do texto enuncia, em sua produção, os pontos de vista de outros enunciadores, além de deixar claro o seu próprio posicionamento. Esse autor pode, também, apelar para a memória do interlocutor, citando passagens e/ou fatos que sejam de conhecimento desse interlocutor, realizando, então, uma aposta no leitor do texto.

O “manter distância” diz respeito ao fato de o autor do texto esforçar-se por ser compreendido melhor, sendo pela explicação de um termo usado ou pela utilização de um exemplo que elucidará seu pensamento. A escolha vocabular, o grau de formalidade/informalidade empregado no texto, as retomadas realizadas na produção textual também têm a ver com o “manter distância” em relação ao que se produz.

Possenti (2002), ainda, faz uma explicação sobre a questão de autor em Foucault, deixando claro que, para este, o conceito de autor está intimamente ligado à obra: “Em primeiro lugar, para Foucault, a noção de autor se constitui a partir de um correlato, a noção de obra” (POSSENTI, 2002, p. 107); além disso, Foucault considera o autor como “fundador de discursividade” (POSSENTI, 2002, p. 108), ou seja, a partir do que o autor produziu, outros textos poderão ser produzidos.

Fica evidente, então, que essa noção de autoria não atinge consubstancialmente o aluno, uma vez que não há obra produzida por ele que seja reconhecida socialmente, tampouco seu discurso é gerador de outros discursos. Então, o que há são indícios de autoria que podem ser verificados nos bons textos produzidos pelos alunos.

É importante observar que, por algum tempo (e isso ainda persiste em alguns contextos), produzir bons textos era apenas escrever dentro de padrões gramaticais, ortográficos e textuais ditos corretos. Não podemos negar o valor de tais aspectos, mas eles, por si só, não conseguem conferir ao texto a garantia de que seja uma boa produção. Para que tenhamos um indício de autoria, o texto precisa ter qualidade ao fazer sentido.

Possenti afirma:

Penso que um *texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*. Isso quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. (POSSENTI, 2002, p.109)

Numa atividade de produção textual, então, cada sujeito enuncia de determinada posição, a qual é histórica e dialógica. Mesmo que os alunos tenham uma atividade comum a realizar, o *como* farão é que vai diferenciá-los na tarefa.

É nesse *como* que o sujeito-autor deve trazer diferentes vozes, de enunciadores diferentes, para o texto, inclusive a sua própria voz. Ao fazer isso, dando “voz ao outro” há uma aposta no leitor do texto, o qual será capaz de atribuir sentido ao que lê. A escolha das palavras, a intencionalidade ao usá-las, também é importante, evidenciando posicionamentos.

Além disso, quando o aluno retoma o que já foi dito de outra forma – com analogias, explicações, exemplificações – que deixarão o texto mais claro, isso denota o “manter distância” do texto produzido, uma vez que pensa no percurso de leitura que está sendo construído pelo leitor.

Possenti (2002, p, 121) resume:

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal, posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (POSSENTI, 2002, p. 121)

Já Alessandra Rodrigues (2011, p. 17-18), autora de *Escrita e Autoria: entre histórias, memórias e descobertas*, considera que para haver autoria, o texto precisa de certa “publicização”. As aspas denotam um neologismo que não prevê uma publicação formal, considerando “publicização” como qualquer processo de tornar público o texto:

Só ultrapassando os limites reducionistas das abordagens centradas na estrutura do sistema linguístico é que leitura e escrita são capazes de contribuir para formar cidadãos ativos e conscientes de seu papel social, cidadãos que se compreendem, se posicionam diante da vida e do outro e, por isso, constroem memórias, registram histórias, reescrevem a existência, tornam-se protagonistas. Protagonismo que vem com a “publicização” do escrito, com a responsabilidade de quem escreve, com o reconhecimento do

outro: condições para a construção do sujeito-autor. (RODRIGUES, 2011, p. 17-18)

Margarete Schlatter e Pedro de Moraes Garcez (2014, p. 43), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tecem algumas considerações sobre autoria: “O que nos torna autores do texto? A singularidade de um texto resulta da relação entre escritor, leitor projetado e propósito do texto.”

Para esses autores, mesmo que vários textos tenham sido produzidos dentro de uma temática comum, o que fará com que uma determinada produção seja única é o recorte que o autor fará desse tema, o posicionamento que será construído frente ao interlocutor que esse autor desenhou para seu texto. “Esse recorte pode ser inferido pelas escolhas que o autor fez de informações e dos recursos expressivos que utiliza deixando transparecer para quem ele escreve e para quê” (SCHLATTER e GARCEZ, 2014, p. 43).

Nesse ponto, torna-se pertinente deixar claro que, para a concretização de produções textuais que pudessem contribuir para o desenvolvimento da autoria nos alunos, buscamos referências teóricas em textos de Kátia Lomba Bräkling, especialmente numa produção de 2013 que aborda as operações implicadas no ato da produção escrita.

Em tal escrito, Kátia Bräkling (2013) aborda como imprescindível para a prática de escrita textual a observação de algumas operações envolvidas na produção de textos. Essa produção é “sempre determinada pelas características da situação de comunicação na qual este texto vai circular, ou seja, pelo contexto definido para a sua produção” (2013, p. 42).

Em relação a esse contexto, alguns aspectos a serem considerados mostram-se fundamentais, como o **leitor** para o qual o texto será destinado (Qual a construção de leitor que o autor possui? O que ele sabe sobre o assunto? Que linguagem usar para atingir tal leitor? Qual o grau de formalidade a ser utilizado?), a **finalidade** estipulada para o texto (Discutir uma questão socialmente relevante? Orientar para a realização de uma tarefa? Fazer um relato de algo? Anunciar um produto?, entre outras), o **espaço**

social em que o texto circulará (Escola? Mídia impressa? Mídia digital?), o **portador** ou veículo em que o texto será publicado, o **gênero** textual em que o texto será organizado (considerando, principalmente, a finalidade do texto, a qual caminha juntamente com a intencionalidade do produtor), o **lugar social** que será assumido pelo produtor (falará do lugar de aluno, de pai, de comerciante?).

Essas características não trabalham de maneira isolada, mas, em conjunto, definem os parâmetros da situação de comunicação e as escolhas que o produtor fará na execução da escrita. O esquema a seguir, encontrado no texto de Kátia Bräkling (2013), sintetiza a ideia de produção textual em função de uma situação de comunicação, tendo como suporte as operações mobilizadas por um produtor proficiente, no ato da escrita.



O professor, tendo esse conhecimento presente em seu fazer pedagógico, tem condições de orientar melhor seus alunos no percurso da produção textual, utilizando, com maior segurança, as operações envolvidas na produção de textos escritos, descritas a seguir.

A **contextualização** terá por objetivo recuperar os aspectos do contexto de produção mencionados anteriormente, de forma a encaminhar a produção de maneira coerente com a situação comunicativa desejada.

A **elaboração e o tratamento dos conteúdos temáticos** referem-se ao levantamento de informações, fatos, posicionamentos que se pretendem assumir frente ao que se deseja escrever. No caso da produção de cartas ao prefeito, abordando problemas da comunidade, a produção escrita é de um texto de autoria que necessita de pesquisa e investigação prévias.

A **planificação** compreende o planejamento das partes do texto, em que ordem aparecerão na escrita, quais as relações entre tais partes. No caso das cartas, a estruturação do gênero deve constar nessa etapa.

A **textualização** diz respeito à produção textual em si, considerando as características da situação comunicativa, o conteúdo temático que se deseja abordar e a planificação do texto. Recursos da língua portuguesa escrita serão acessados pelos alunos para que essa textualização ocorra de forma eficiente.

Por fim, a **revisão** do texto. Há a revisão processual, a qual acontece durante o percurso de produção textual, constitutiva desse processo de produção, visando adequações ainda no momento da escrita, e há a revisão posterior do texto, a qual acontece depois que uma primeira versão é produzida e após um certo distanciamento do produtor em relação ao seu texto.

Com base nas ideias sobre as quais até aqui discorremos, acreditamos, pois, que podemos pensar, na perspectiva dos projetos de letramento, no trabalho com produções de textos escolares que possibilitem ampliar os indícios e marcas de autoria por parte dos alunos, uma vez que, nesse caso, os textos produzidos são levados à leitura de um público maior, a interlocutores que vão além dos muros escolares, o que contribui para que o texto seja construído com maior intento à autoria por parte dos alunos.

Luiz Percival Leme Britto, professor da Universidade Federal do Oeste do Pará e docente de referência da Olimpíada de Língua Portuguesa nesse Estado, afirma, ao fazer considerações sobre artigos de opinião produzidos por alunos de escolas públicas para a olimpíada: “o bom autor não é um pirotécnico linguístico ou um mágico de Oz das palavras, mas aquele que se torna senhor do que escreve – das ideias e das palavras – e demonstra isso para o leitor” (BRITTO, 2014, p. 22).

Diante dessas considerações sobre autoria, fica-nos claro que, corroborando colocações de Sírrio Possenti (2002), o que podemos encontrar e estimular nas produções textuais de nossos alunos são indícios de autoria, bastante pertinentes à proposta de se escrever textos que tragam à tona anseios e reivindicações de toda uma comunidade, como os produzidos sob o aporte de projetos de letramento. Esses alunos, ao adaptarem suas palavras e o grau de formalidade utilizado a produções destinadas ao prefeito municipal, colocam-se em posição de distanciamento, explicitando claramente, inclusive com exemplos, seus apelos, cumprindo, dessa forma, o “dar voz ao outro” e o “manter distância” a que se refere Possenti.

3. AS ATIVIDADES PROPOSTAS

3.1. Um olhar sobre o contexto...

Na perspectiva que aqui definimos e adotamos para conduzir nosso trabalho, a de projetos de letramento, conforme já apresentamos em capítulo anterior, as atividades propostas para as produções escritas levam em conta, primeiramente, o contexto social em que os alunos estão inseridos, assim como os problemas que tais alunos notam e sobre os quais gostariam de agir, ação essa que se faz por meio de produções textuais.

É observável, na realidade escolar brasileira, à qual o contexto considerado se insere, que as atividades pedagógicas desenvolvidas basicamente seguem uma sequência, definida no interior de conteúdos curriculares, os quais se apresentam segmentados em disciplinas.

O trabalho aqui proposto exige, de certa forma, uma transgressão em relação a esse modelo, uma vez que, ao propor atividades inseridas em projetos, o professor tem de estar ciente sobre possíveis enfrentamentos que terá no próprio ambiente escolar, como o questionamento sobre sua prática e se não está “fugindo” da lista de conteúdos.

É importante, então, sabermos que os projetos não constituem, por assim dizer, mais um item na lista de conteúdos, tampouco um gancho em que possamos pendurar conteúdos diversos. Faz-se necessário incluirmos assuntos pertinentes ao desenvolvimento das atividades durante o percurso de realização, ou seja, se há alunos que não atingem a coerência em seus escritos por conta de pontuação e paragrafação precárias, é preciso, então, uma sistematização sobre tais aspectos. Se o tema abordado não é bem conhecido pelo aluno, outras disciplinas e professores podem ser convidados a participar para acrescentar dados para a realização do projeto.

Isso significa dizer que o professor terá de apurar seu olhar durante a execução das atividades para que realize intervenções pertinentes, sem ser sufocado pela segmentação dos conhecimentos em disciplinas.

Na vida real, os eventos de letramento exigem do cidadão “um lidar global”, mais amplo com a leitura e a escrita e não ações compartimentadas; porém, no ambiente escolar ainda é preciso, muitas vezes, que encontremos “frestas” por onde possamos

desenvolver ações de forma mais produtiva, mais profícua e condizente, portanto, com as reais necessidades.

O trabalho com projetos é “uma alternativa que propõe priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal” (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 13).

Como há um currículo oficial a ser seguido no Estado de São Paulo, é necessário que as atividades sejam bem planejadas para que haja vinculação com os conteúdos propostos para a série no referido material. Isso, de certa forma, revela a princípio um aspecto dificultador para a realização de projetos de letramento como os que desenvolvemos, uma vez que, nem sempre, gestores da escola ou da Diretoria de Ensino têm um olhar positivo em relação às práticas que não estejam, estritamente, presentes no Caderno do Aluno de Língua Portuguesa.

Ao refletirmos sobre as atividades que seriam desenvolvidas sob o enfoque de um projeto de letramento, alguns aspectos inerentes a esse modo de aprender ficaram claros: nessa metodologia de trabalho, não há espaço para a transmissão pura e simples de informações descontextualizadas, sem que haja interações interpessoais ou sem que seja observada a sociedade em que os alunos e a comunidade escolar estão inseridos.

O projeto de letramento vai exigir o posicionamento de alunos e professores perante a resolução de um problema, em nosso caso: como fazer para que a comunidade em que vivem seja alvo de um olhar mais cuidadoso por parte das autoridades políticas locais, mais especificamente, captar a atenção do prefeito municipal. Isso exigirá, como em toda atividade desenvolvida sob a ótica de um projeto, negociações, revisões, retomadas...

3.2. “É caminhando que se faz o caminho...”

Esse verso, de uma canção popularizada na voz dos Titãs, dá indícios sobre o percurso de implementação do projeto de letramento desenvolvido com o 8º ano do Ensino Fundamental, o qual compõe a parte aplicada deste trabalho.

Apresentamos, a seguir, um relato a respeito das atividades desenvolvidas e o contexto de realização. Como foram atividades pensadas e construídas especificamente para a turma previamente definida para o desenvolvimento desta pesquisa em questão e para fazer parte deste trabalho, optamos por não colocar as atividades desenvolvidas apenas nos anexos, mas como constantes desta apresentação, por serem inerentes a ela.

Durante nossas conversas em sala de aula sobre atualidades, mais precisamente em maio de 2014, percebemos um grande interesse dos alunos por assuntos relacionados às manifestações organizadas contra a realização da Copa do Mundo no Brasil, inclusive reiterando o que havia acontecido em Junho de 2013, manifestações populares amplamente divulgadas pela mídia.

Ouvimos as opiniões uns dos outros, no entanto, na forma como discutíamos, ficava-nos a impressão de que tais problemas estariam distantes, nos grandes centros, e não os atingiriam diretamente. Falavam sobre problemas na educação, saúde, política como se isso não os influenciasse em nada ou como se fossem questões que não pudessem ser percebidas onde vivemos.

Fizemos, então, o acordo de realizar uma aula-passeio, com a comanda de que iríamos fotografar, em nosso distrito, o que nos incomodava e que considerávamos precisar de melhorias. A empolgação foi geral e, munidos de celulares, fomos às ruas, registrando tudo que se encaixasse nesse perfil.

Foram centenas de imagens que mostravam aspectos semelhantes: crianças brincando em espaços inadequados (ruas, terrenos baldios, por exemplo), poucas árvores plantadas, lixo jogado em locais inadequados – como próximo ou dentro de córregos –, inexistência de espaço de lazer, idosos jogando baralho em uma mesa deteriorada na praça mal conservada, buracos nas ruas, falta de acessibilidade nas esquinas e prédios públicos...





De volta ao espaço escolar, após gravarmos as imagens na sala de informática, iniciamos uma conversa sobre o que tínhamos fotografado e, rapidamente, os alunos perceberam que muitos dos problemas que a mídia divulgava como constantes nas manifestações populares pelo Brasil também estavam presentes em nossa comunidade, talvez em menor escala, por consequência de estarmos em um pequeno centro urbano, mas faziam parte de nossa realidade e, igualmente, nos atingia. Elencamos aspectos sobre a precariedade a que estavam submetidas crianças e adolescentes no distrito, agravados, principalmente, pelo aumento na incidência de tráfico e consumo de drogas. A população estava sem atendimento médico adequado há meses, além de não haver acessibilidade a cadeirantes que precisavam ir ao posto de saúde nem nas ruas nem no próprio posto.

O lixo foi algo que chamou muito a atenção dos alunos, uma vez que a coleta não estava sendo realizada com regularidade e a população ter começado a jogar lixo em terrenos baldios e próximo aos córregos que tangenciam a comunidade. O lixo

também estava sendo jogado em um buraco, sobre o qual havia a divulgação por parte de funcionários municipais de que ali seria uma piscina, numa futura área de lazer pública. O terreno que comportaria tal área de lazer está, ainda, com ares de abandono e o galpão em construção, um intento de ginásio de esportes, está sendo usado como ponto para uso de drogas.



Voltando à questão dos córregos que circundam Tapinas, ambos recebem dejetos provenientes de esgoto doméstico, o que não mais deveria estar acontecendo, uma vez o município recebeu há dois anos, aproximadamente, conforme divulgado pelo site da prefeitura, verba federal para a construção e a implementação de uma usina de tratamento de esgoto, projeto ainda não efetivado.

Outro aspecto evidenciado pelas imagens está relacionado à falta de atividades para aos idosos no distrito, uma vez que apenas possuem duas mesas de concreto, mal conservadas, na praça, usadas para jogar baralho, praça esta que também está em condições precárias de manutenção.



Diante de todas essas imagens e discussões, sobressaiu-se em nossas discussões, a questão não tão incomum, da negligência do poder público para com a população, de todas as idades e, então, indagamos aos alunos: como poderíamos, assumindo nosso papel de alunos e professora, evidenciarmos nosso descontentamento e reivindicarmos nossos direitos usando a escrita como instrumento? E o projeto de letramento, então, foi se delineando, em direções por ele próprio construídas...

Os alunos, então, citaram alguns “textos”, em sua forma de expressar, que poderiam ser escritos: cartazes para colocar na escola e no comércio do Distrito, panfletos para serem distribuídos nas casas, entrevistas com pessoas da comunidade para montagem de um mural na escola, cartas aos vereadores eleitos, carta aberta para ser publicada no jornal local, cartas ao prefeito municipal.

Interessante constatar que os alunos chamavam os diferentes gêneros discursivos de textos, numa visão globalizante, mas sabiam a dimensão que cada um deles atingiria em específico. Ponto comum da intencionalidade de todos era o fato de que queriam tornar público o que pensavam e, para esse fim, todos os gêneros eram perfeitamente aceitáveis. Outra questão relevante diz respeito ao fato de os alunos relatarem que as produções de textos a que estavam habituados tinham como motivação um tema qualquer, dentro de um enfoque narrativo, geralmente, para serem avaliados pelo professor, com a atribuição de uma nota. As correções se baseavam em aspectos ortográficos e de falta de coerência, muitas vezes, por não saberem como utilizar a pontuação adequadamente.

Decidiram por escreverem cartas individuais ao prefeito, porque, segundo eles, seria quem teria competência para fazer algo, se assim o desejasse. Decidido o gênero, propusemos que iniciassem seus textos e aí começaram os questionamentos sobre como

fazê-lo, uma vez que, já de antemão, conheciam algumas de suas características, tais como: data, local, despedida, assinatura.

Com o auxílio da Sala de Informática da escola, realizamos uma pesquisa sobre cartas, algumas das quais direcionadas, segundo nossa intencionalidade pedagógica, como duas cartas importantes⁸ para a história de nosso país: a Carta de Pero Vaz de Caminha (em anexo), informando sobre o descobrimento do Brasil, e a Carta da Lei Áurea, abaixo, assinada pela Princesa Isabel, pela libertação dos escravos.

Ao abordarmos o assunto cartas, obviamente isso fez com que os alunos citassem cartas de amor, então fizemos a leitura de uma carta da freira portuguesa Mariana Alcoforado, destinada ao amado que partira, com promessas de voltar para buscá-la, o que não se concretizou.

A biografia de Mariana acompanhou a leitura da carta, a qual encontra-se completa em anexo, provocando reflexões e traçando paralelos com os dias de hoje. Quantas mudanças sociais, ao mesmo tempo de tantos sentimentos que não mudam, passe o tempo que passar... essa foi a conclusão dos alunos.

⁸ Fonte: <http://biblioo.info/a-biblioteca-nacional-e-o-arquivo-nacional/> Acesso em 24/06/2015.



Lei Áurea, carta de lei nº 3.353 pela qual a princesa regente Isabel declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro, 13 de maio de 1888. Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (acervo Arquivo Nacional).

Degustação: um excerto da terceira carta de Mariana Alcoforado, numa tradução portuguesa:

TERCEIRA CARTA⁹

Que será de mim?....e que queres tu que eu faça?...

⁹ Fonte: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/alcofora.htm> Acesso em 24/06/2015.

Vejo-me bem longe de tudo o que tinha imaginado!

Esperava que me escrevesse de todos os lugares por onde passasses; que as tuas cartas seriam mui extensas; que alimentarias a minha Paixão com as esperanças de ainda verte; que uma inteira confiança na tua fidelidade me daria alguma espécie de repouso; e que ficaria assim em um estado suportável, sem estrema dor.

Tinha até formado alguns leves projectos de fazer esforços que me fossem possíveis para curar-me, no caso de saber com certeza que me tinhas esquecido completamente.

A tua ausência, alguns toques de devoção, o receio natural de arruinar totalmente a pouca saúde que me resta por cansadas vigílias e tantas inquietações, a escassa aparência dá tua volta, a frieza da tua afeição e doa teus últimos adeuses, a tua partida fundada em frívolos pretextos, mil outras razões mais que boas e demasiado inúteis, pareciam prometer-me um auxílio assaz certo, se me viesse a ser necessário.

Não tendo enfim a combater senão comigo, mal podia desconfiar de todas as minhas fraquezas, nem aprender tudo o que hoje soffro...

Oh! triste de mim! Quanta compaixão mereço, visto não sermos ambos participantes das penas, mas eu só a desgraçada!...

Era esperado que os alunos abordassem o fato de que quase não escrevemos mais cartas na atualidade, mas, junto a essa percepção, vieram outras: o sentimento empregado no ato de escrever e postar uma carta, de ter algo material para guardar e reler sempre que desejado, a necessidade de se registrar mais formalmente um assunto, a possibilidade de comunicação com pessoas que estão distantes e que não têm acesso à internet e *e-mails*...

Nesse ponto, realizamos a leitura do conto *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga, o qual mostra as cartas que Rodrigo escreve a Guilherme, um amigo que havia mudado de cidade, numa envolvente história da construção de uma nova amizade entre Rodrigo e Tuca, um bolsista do colégio em que estuda. Uma das cartas diz assim:

Alô, Guilherme, tudo bem?

Você lembra quando a gente conversava do que ia ser quando crescer?

Você sempre sabia o que queria, só que a toda hora mudava: médico, arquiteto, escritor.

Eu não. Lembra? Eu nunca sentia muita vontade de ser nada.

E daquela última vez que a gente conversou eu até te disse: acho que eu não vou ser nada de tanto que eu não sei o que que eu quero ser.

Mas agora você vai ficar bobo: esta semana - até que enfim!! - eu descobri o que que eu quero.

Adivinha.

Pensa bem.

Resposta de cabeça para baixo.

PROFESSOR (no livro está escrito de cabeça para baixo)

Isso mesmo!

Tá duvidando? No princípio eu também duvidei.

Tudo começou por causa do Tuca, aquele bolsista que veio pra escola e que senta no mesmo lugar que você sentava . Eu comecei dando explicações de matemática pra ele. Mas agora eu estou dando aula de tudo. Pra ver se ele alcança a turma. Senão ele é capaz de perder essa bolsa. Eu nunca tinha pensado que eu ia gostar de ensinar, mas, sabe? Quando o Tuca saca o que eu explico me dá uma sensação assim de... sei lá, isso eu não sei explicar. Só sei que é bom .

Então eu resolvi que eu vou ser professor.

E você? Continua mudando de profissão a toda a hora?

Vê se escreve, viu, cara? Abração do

RODRIGO

Em anexo, estão outros textos selecionados, lidos e discutidos nessa atividade; após a qual os alunos já tinham uma noção inicial de estrutura textual e de outros aspectos, tais como formalidade/informalidade possíveis nos textos.

Optamos por realizar produções textuais individuais, uma vez que cada aluno mostrava o desejo de falar o que pensava num texto só seu. Além disso, como queríamos incentivar a escrita engendrada em um projeto de letramento, era necessário que pudéssemos analisar cada aluno em seu caminho de aprendizagem, auxiliando em dúvidas individuais, o que, não podemos negar, foi facilitado pelo fato de ser uma turma de apenas 22 alunos.

As primeiras produções foram realizadas com uma requisição constante por parte dos alunos, durante as quais fomos registrando as dúvidas apresentadas: ortografia, emprego da forma de tratamento adequada, escolha de vocabulário pertinente. Até mesmo alunos que geralmente não se mostravam muito interessados na

realização da maioria das atividades, realizaram a produção de texto com maior motivação, percebendo o sentido que tal atividade teria para eles.

Ficamos atentos, também, para que as palavras utilizadas pelos alunos em seus textos não fossem desrespeitosas, evidenciando que temos o direito de nos manifestar sobre os mais variados assuntos, mas não temos o direito de ofender. Sabíamos, também, que, vivendo em uma pequena comunidade, caso essa atividade ganhasse repercussão na mídia local, o texto não poderia expor o aluno e sua família, já que houve, em certos momentos políticos da comunidade, a insegurança por parte dos moradores de que pudessem sofrer represálias por criticarem o poder público, como quando se tentou a implementação de uma associação de moradores para reivindicar melhorias à população e essa iniciativa foi abafada pelo subprefeito da época, ameaçando cortar benefícios existentes e futuros das famílias dos participantes, como consecução de casas populares, por exemplo.

Os alunos entenderam rapidamente que era possível “jogar com as palavras”, como evidenciou J.G.S.G: “Não posso dizer que ele é vagabundo, mas posso dizer que acho que ele não está cumprindo bem sua função...” Em outro momento, o mesmo aluno, disse: “Vou usar a palavra desapontado, ela combina muito com o meu texto. Nunca tinha usado essa palavra antes.”

Iam, então, produzindo seus textos e a professora circulando pela sala e tirando dúvidas individualizadas. Em determinados momentos, com dúvidas mais generalizadas, como a questão de qual pronome de tratamento usar, foram realizadas sistematizações mais detalhadas, a toda a sala.

Uma primeira versão, tecida da maneira descrita acima, foi produzida e transcrita para uma folha, entregue à professora, a qual releu os textos e fez anotações para não se esquecer de quais aspectos observar na leitura a ser realizada com os alunos, em sala.

Lapinas, 14 de maio de 2014

Caro prefeito Mazinho.

Eu, Juliana Caroline P. Reguin, tenho 13 anos, estudo na Escola do distrito de Tapinar, estou na 7ª série B. Estou escrevendo esta carta para ^o pedir ^{ao senhor} uma melhoria pra Tapinar, porque eu e meus colegas vamos para ver as situações que estão dando "problemas" para a população, como as ruas ^{que} estão todas cheias de buracos, não tem médicos, Remédios e ambulâncias de plantão, não tem um posto de saúde, não tem uma área de lazer, não tem um espaço para as pessoas praticarem exercícios físicos, não tem um espaço também para fazer o tratamento de água ^{de esgoto} que dá ~~se~~ ^{se} que não a verba falta tempo.

com os Bureaux nas ruas podem trazer acidentes, as
pessoas idosas e cadaverantes na hora de parar na rua
podem cair e machucar gravemente, pessoas que não
precisam se portinho de saúde ficam horas esperando
médicos e depois de horas e horas ficam sabendo
que os médicos não vão vir, quando é um
problema grave são transferidos para outra
clínica e antes de ir para outra clínica também
ficam horas e horas esperando a ambulância. Os adole-
centes como não têm uma área de lazer ficam
em casa horas e horas esperando a hora para. Os
adultos, adolescentes e jovens não têm uma área
para praticarem exercícios físicos ou uma caminhada
e como eles não têm um espaço para correr,

terem riscos de ser acidentados e ser picados
por animais que tem venenos ~~por~~ pois na estrada que
liga a Tapinas e a Antas precisamos de um
acostamento. Nós sabemos pelo site da prefeitura
que não a verba para fazer um espaço para construí-
r um tratamento de água ^{de água} mas não
aconteceu ^{ai} e com esses problemas, as águas que seriam
dispendidas poderiam ser tratadas e volta^u para o
rio ~~limpo~~ limpo. Então se o senhor fosse uma
criança pequena eu da minha idade e morasse aqui
como eu moro, ~~queria~~ ^{o senhor} queria o melhor para todos como
eu quero ^{isso}? Eu ~~se~~ ^{se} ~~queria~~ ^{queria} o melhor para o senhor
porque Tapinas está precisando de melhorar e queria
que ~~o~~ ^{o senhor} melhorasse

Agredido a ~~ser~~^{por} a ler minha carta e "POR FAVOR"
melhore o distrito de Tapinar. Obrigada e estou
esperando a minha resposta.

Juliana Caroline P. Pequim.

Um a um os alunos leram, com a professora, os textos produzidos e foram sendo indagados ou orientados sobre sua escrita. Novas anotações foram realizadas nos textos, dúvidas relacionadas à ortografia, pontuação, intencionalidade, formalidade, coerência, foram esclarecidas e os alunos puderam escrever uma nova versão do texto.

Lapina, 10 de junho de 2014.

Cara prefeito Magalhães.

Eu, Juliana Caroline P. Beguin, tenho 13 anos, estudo na escola do distrito de Lapina e estou na 7ª série B. Estou escrevendo esta carta para pedir ao senhor uma melhoria para Lapina, porque eu e meus colegas saímos para as situações que estão dando "problemas" para a população, como as ruas que estão todas cheias de buracos, não tem médicos, remédios e ambulâncias de plantão nos postos de saúde, não tem uma área de lazer, não tem um espaço para as pessoas praticarem exercícios físicos, não tem um espaço também para fazer o tratamento de água de esgoto que já sei que não a verba faz tempo.

Com os buracos nas ruas podem trazer acidentes, as pessoas machucar e cadáveres na hora de passar na rua podem cair e se machucar gravemente. Pessoas que não procuram se postar de saúde ficam horas esperando médicos e depois de horas e horas ficam sabendo que os médicos não vão vir, quando é um problema grave vão transferidos para outra cidade e antes de ir para outra cidade também ficam horas e horas esperando a ambulância. Os adolescentes como não têm uma área de lazer ficam um hora e horas esperando a hora passar. Os adultos, adolescentes e jovens não têm uma área para praticarem exercícios físicos ou uma caminhada e como eles não têm um espaço para correr, correm riscos de um acidente e ver picados por animais que tem muitos cães na estrada que liga Lapina a Litoral precisamos de um acostamento. Nós sabemos pelo site da prefeitura que não a verba para fazer um espaço para construir um tratamento de água de

ergate mas isso não acontece vindo de casa esse
 problema, as águas que seriam desperdiçadas poderiam
 ser tratadas e voltar para o rio limpando. Pense se o
 senhor fosse uma criança pequena ou da minha idade e
 morasse aqui como eu moro, e senhor queria se melho-
 rar todos como eu quero? Eu só estou procurando
 para o senhor porque Sapiranga está precisando de melhorar e
 queria que o senhor melhorasse.

Respeito por ler minha carta e "Por favor" melhorar
 o distrito de Sapiranga. Obrigada e estou esperando a
 minha resposta.

Juliana Caroline P. Requim.

Textos produzidos, foi a vez de os levarmos à Prefeitura Municipal e os protocolarmos com um pedido de entrega ao prefeito. As cartas foram enviadas em meados de junho de 2014 e não receberam resposta alguma. Frustração. Encaixa-se, perfeitamente, aqui, para explicar o que os alunos sentiram com esse silenciamento, a fala de Bakhtin (1992, p. 356): “Para a palavra (e por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta)”. Isso vinha a confirmar o senso comum de que “todos os políticos são iguais”, não se importando com as opiniões e problemas dos eleitores depois de eleitos.

Nesse ponto, os alunos já queriam publicar seus textos de outra forma, no jornal da cidade ou em panfletos para a população, até que uma reviravolta política no município deu-nos novas expectativas.

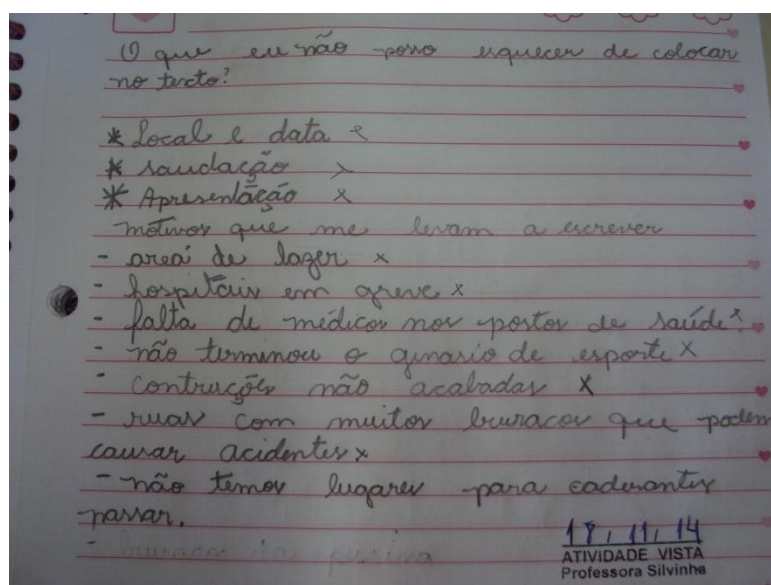
O prefeito municipal foi cassado, acusado de realizar campanha eleitoral com propaganda político-partidária em época e locais indevidos, assumindo o cargo o presidente da câmara, vereador mais acessível para uma conversa.

Decidimos, então, reescrever e reenviar as cartas. Tendo já caminhado com nossas leituras para esta pesquisa, pareceu-nos mais vantajoso produzirmos os textos seguindo alguns pressupostos de produção textual de Kátia Lomba Bräkling (2013) e sob a ótica dos indícios de autoria evidenciados por Sírío Possenti (2002), em artigo homônimo, uma vez que consideramos que as primeiras produções tinham muitas características semelhantes no conteúdo do texto em si, talvez pelo fato de os anseios comunitários serem os mesmos, talvez por demasiada influência das discussões em sala de aula, as quais poderiam ter tido enfoque em alguns aspectos mais que em outros.

Apoiamo-nos no fato de o novo prefeito ser alguém mais aberto ao diálogo, com uma trajetória política que evidenciava isso, para motivarmos os alunos, os quais se mostraram, num primeiro momento, receosos de que não receberiam resposta novamente.

Em novembro de 2014, produzimos novas cartas, agora com o acordo de que não realizaríamos discussões sobre os assuntos que nos incomodavam; eles próprios tinham de refletir sobre aspectos que desejavam abordar em seus textos. Realizamos, inicialmente, um planejamento individual do que não poderia faltar no texto, tanto em questões estruturais, quanto em relação a reivindicações. Dessa forma, tivemos textos com maior singularidade por parte dos alunos, mesmo tendo havido a repetição de tópicos, o que foi considerado aceitável, uma vez que trata-se de um mesmo problema ou de vários problemas que afetam a todos.

A primeira atividade realizada pelos alunos foi o planejamento acerca do que não poderiam deixar de abordar em seus textos:



OS SMURFS

* falta de atendimento médico no posto de saúde
 * Saudação
 * Apresentação
 * Local e data
 * Obras começadas e não terminadas
 * falta de conhecimento básico
 * falta de áreas de lazer para as pessoas

19.11.14
 ATIVIDADE VISTA
 Professora Silvinha

Após essa planificação, os alunos realizaram uma primeira textualização, pautada, então, no planejamento anteriormente realizado, como pode ser verificado no excerto abaixo, o qual encontra-se completo em anexo.

Mapinar, 18 de Novembro de 2014

Prezado Senhor prefeito,

Meu nome é Elis Maria, tenho 13 anos estudo na sétima série da escola ~~de~~ ^{de} João Castano da Rocha, no distrito de Tapira. No distrito há muitos aspectos que a população gostaria que tivesse melhoras entre eles a saúde, ^{pois} quando ficamos doentes e precisamos ~~ir~~ a Unidade básica de saúde, raramente tem médicos e quando tem, os remédios receitados não têm, já a questão do transporte melhora mas continua em precárias condições ^{em alguns dias} e nos fins de semana não tem ^{horários de ônibus} e aqui é praticamente impossível não temer nada a fazer durante a semana e nos finais de semana. A população também sabe que tem uma verba para o tratamento de esgoto mas que ainda não saiu nem de papel, foram "obtidos" alguns orçãos mas como nunca são regularizados sempre o mata toma conta e a flecha novamente, então quando sobra um tempinho os ~~trabalhadores~~ ^{trabalhadores} moqueiros vêm e retiram o mata que já está bem alto, o lixo está sendo recolhido apenas uma vez na semana e ainda nem com um caminhão ~~de~~ ^{de} coleta está sendo ~~feito~~ ^{feito} feita com uma retracscavadeira, que deixa parte do lixo cair, outra parte ~~de~~ ^{de} são os buracos que ^{em} sua maioria são grandes e quando ~~chegar~~ ^{chegar} ^{chegar} empoeira água e dificulta muito

Os textos “descansaram” por uma semana e foram devolvidos aos alunos, sem anotações da professora na folha da produção, mas com a orientação de cada aluno lesse o próprio texto e fizesse alterações pertinentes. A professora-pesquisadora havia lido todos os textos antes de propor essa atividade aos alunos e pode, então, enquanto os alunos reliam os próprios textos, auxiliá-los, com questionamentos pontuais sobre o

texto produzido e orientações necessárias. Tal procedimento tinha o intuito de não oferecer ao aluno respostas prévias, mas fazê-los refletir sobre o que poderia ser melhorado em suas produções.

Esse distanciamento mostrou-se frutífero. Ao retomarem seus textos, vários alunos realizaram modificações pertinentes, como é possível constatar nos textos em anexo e no exemplo a seguir:

Sapiranga, 18 de novembro de 2014.

~~Caro~~ ^{Caro} prefeito,

Meu nome é Juliana, tenho 13 anos e estudo na Escola E.E.P. João Batista da Rocha, no distrito de Sapiranga. Estou escrevendo esta carta para ~~te~~ ^{você} dizer que ~~em Sapiranga não tem~~ ^{em Sapiranga não tem} ~~os~~ ^{os} ~~problemas~~ ^{problemas} que ~~as~~ ^{as} ~~ruas~~ ^{ruas} ~~estão~~ ^{estão} ~~cheias~~ ^{cheias} de buracos nas esquinas e ~~no~~ ^{no} ~~problema~~ ^{problema} que, ~~não~~ ^{não} ~~temos~~ ^{temos} ~~um~~ ^{um} ~~posto~~ ^{posto} ~~de~~ ^{de} ~~saúde~~ ^{saúde} ~~melhor~~ ^{melhor}, ~~não~~ ^{não} ~~temos~~ ^{temos} ~~uma~~ ^{uma} ~~área~~ ^{área} ~~de~~ ^{de} ~~lazer~~ ^{lazer}, ~~catadas~~ ^{catadas} ~~de~~ ^{de} ~~lixo~~ ^{lixo} e o tratamento de água que ~~foi~~ ^{foi} ~~acido~~ ^{acido} a ~~muita~~ ^{muita} ~~vezes~~ ^{vezes} tempo.

Então ~~tem~~ ^{tem} ~~alguns~~ ^{alguns} ~~problemas~~ ^{problemas}: um esgoto para na rua e com o buraco ~~caí~~ ^{caí} no ~~chão~~ ^{chão}, quando alguém vai no posto de saúde fica horas ~~esperando~~ ^{esperando} o médico e o médico ~~não~~ ^{não} ~~chega~~ ^{chega} e o remédio, ~~não~~ ^{não} ~~tem~~ ^{tem}, ~~não~~ ^{não} ~~temos~~ ^{temos} nenhuma área de lazer para ficar ~~nos~~ ^{nos} ~~final~~ ^{final} ~~de~~ ^{de} ~~semana~~ ^{semana} com as famílias e o que temos, ~~é~~ ^é ~~ruim~~ ^{ruim}. ~~Então~~ ^{Então} ~~as~~ ^{as} ~~catadas~~ ^{catadas} ~~de~~ ^{de} ~~lixo~~ ^{lixo} ~~tem~~ ^{tem} ~~que~~ ^{que} ~~seja~~ ^{seja} ~~feita~~ ^{feita} ~~uma~~ ^{uma} ~~obra~~ ^{obra} ~~para~~ ^{para} ~~se~~ ^{se} ~~resolver~~ ^{resolver} ~~o~~ ^o ~~problema~~ ^{problema} ~~que~~ ^{que} ~~está~~ ^{está} ~~sendo~~ ^{sendo} ~~criado~~ ^{criado} ~~na~~ ^{na} ~~cidade~~ ^{cidade} ~~de~~ ^{de} ~~Sapiranga~~ ^{Sapiranga}.

Por favor, espero sua resposta ~~e~~ ^e ~~que~~ ^{que} ~~seja~~ ^{seja} ~~o~~ ^o ~~melhor~~ ^{melhor} ~~possível~~ ^{possível} ~~para~~ ^{para} ~~o~~ ^o ~~distrito~~ ^{distrito} ~~de~~ ^{de} ~~Sapiranga~~ ^{Sapiranga}, obrigada.

Juliana Caroline P. Rugin

Dessa leitura mais atenciosa, os estudantes partiram para uma segunda produção, com o acompanhamento da professora-pesquisadora, intervindo sempre que necessário.

Os textos produzidos, nesse percurso, foram novamente encaminhados à prefeitura, em dezembro de 2014, tomando, agora, o cuidado de serem entregues em mãos ao prefeito, uma vez que os alunos tinham de confiar que ele os tinha recebido, efetivamente.

Na volta às aulas, em fevereiro de 2015, o então prefeito, Carlos Augusto Biella, entrou em contato com a professora-pesquisadora e convidou-a, juntamente com os alunos, a realizarem uma visita à Prefeitura Municipal, para uma conversa.

Era necessário relembrarmos nossas reivindicações, assim como pensarmos em novas exigências quanto ao uso da língua, coerente e exigido pelo contexto, agora em relação à oralidade: grau de formalidade, tomada de turno de fala, atenção para perguntas redundantes ou repetidas.

Em sala, elencamos quais aspectos abordaríamos no encontro e fomos registrando na lousa. Foram seis temas evidenciados: (1) calçamento de ruas e calçadas; (2) segurança; (3) atividades de esporte, lazer e cultura para a comunidade; (4) lugares para a prática de exercícios físicos; (5) saúde; e (6) meio ambiente.

Divididos em grupos, os alunos decidiram o quê e como fariam com o prefeito, anotando em uma folha, combinando, inclusive, a ordem em que realizariam as perguntas e como o fariam. Decidiram que o grupo ficaria em pé ao realizar as perguntas ou tecer comentários, fariam as apresentações pessoais e ouviriam, agora todos da sala, com atenção, a resposta dada. Se alguém, mesmo que de outro grupo, tivesse algo a perguntar ou acrescentar, faria em seguida, após levantar a mão e pedir a palavra.

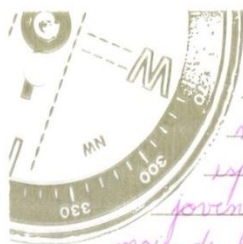
Leticia de Cassia Delmiglio, Carlos Daniel Rodrigues, Mateus Cavichioni Camparini
e João Vitor Venancio de Oliveira

"Nós e nossa comunidade"

Tema abordado: Saúde

A falta de saúde adequada no distrito é um dos problemas mais levantados sobre a população. O posto de saúde existente sofre dificuldades com a falta de médicos, medicamentos, transporte para transferências de pacientes com doenças graves para outras cidades com atendimento mais qualificado, o posto não tem locais adequados para pessoas com deficiências.

A prefeitura prometeu e começou uma obra de um novo posto de saúde com uma determinada data de entrega, mas que não foi cumprida. A comunidade acredita que após o fim das eleições as obras pararam totalmente.



Prefeito, gostaríamos de saber porque nunca tivemos um projeto de esporte, lazer e cultura destinado aos jovens de Tapinas? Pois Tapinas tem mais de 6 mil habitantes e não temos nada de incentivo.

Com isso agente se sente excluído da sociedade.

• Seria possível termos a oportunidade de fazer os cursos que o CEL oferece (Inglês, Espanhol e Italiano) em uma sala cedida pela Escola E.E. Profª João Caetano da Rocha?

• Poderia ser construída uma sala da jovem Aprendiz em dois períodos? trazendo oportunidades de jovens trabalharem e não se envolver com drogas.

• É possível trazer uma pequena secretaria de esportes onde tenha ^{autor de} vários tipos de jogos e lutas?

• Teria como montar um centro musical onde podemos disfrutar do talento musical?

• É possível criar um parque onde as crianças possa se divertir com os seus familiares no seu tempo livre?

Adriano Gabriel de Sousa da Silva
 Victor Hitor Teodoro
 Lira Maria Brasileira

"Nós e Nossa Comunidade".

Calçamento das Ruas.

* Falta de acostamento

* buracos

- Melhorar: Tapar buracos.

- Evitar acidentes com veículos.

- Evitar queda de idosos / deficientes.

- Facilitar a passagem dos veículos.

Calçadas

- Construir rampas para facilitar a passagem de cadeirantes.

- Expandir e melhorar as calçadas.

- Adicionar placas de Trânsito.

- Abrir acostamento para ciclistas.



Em março de 2015, em transporte enviado por iniciativa municipal, o prefeito recebeu os alunos no anfiteatro da prefeitura e respondeu a todas as perguntas realizadas, elogiando a iniciativa de reivindicação de direitos e atuação social. O prefeito propôs, nesse encontro, que os alunos encabeçassem um abaixo-assinado no Distrito pedindo a construção de um parque ecológico, próximo a um dos córregos da

comunidade, o qual serviria de local de prática de caminhadas, atividades de lazer e iniciativas culturais. E assim, voltamos para casa com um novo projeto sendo engendrado e, dias depois, tivemos acesso ao registro desse encontro disponível no site da prefeitura municipal¹⁰:

ALUNOS DA ESCOLA JOÃO CAETANO DA ROCHA DE TAPINAS VISITAM A PREFEITURA

Sex, 27 de Março de 2015 16:15 Assessoria de Comunicação



O prefeito Carlos Augusto Biella recebeu na manhã desta sexta-feira (27) os alunos do 9º ano da Escola Estadual Profº João Caetano da Rocha do distrito de Tapinas. A visita foi realizada a convite do prefeito que havia recebido uma série de cartas escritas pelos alunos fazendo reivindicações para o distrito. “Foi muito importante para os alunos serem recebidos pelo prefeito e poder conhecer a prefeitura, já que era a primeira vez para maioria dos alunos”, explicou a professora Silvia Cristina Rapatoni Ribeiro.

A professora de Língua Portuguesa foi quem estimulou os alunos a pensarem nas necessidades do distrito. Silvia faz mestrado na Unesp de Assis, dentro do tema “Projeto de letramento: uma proposta para ressignificação da produção de texto na escola”, o mais interessante é que a proposta do projeto da professora é estimular a elaboração de textos que enfoquem a realidade, ou seja, relatando situações do dia a dia.

“O projeto começou no ano passado quando os alunos cursavam o 8º ano, andamos pelo distrito, eles fizeram fotos e debateram os problemas de Tapinas. Depois pedi para que cada aluno escrevesse uma carta para o prefeito relatando o que o distrito precisava, essas cartas foram entregues ao prefeito no final do ano”, conta a professora que ressaltou a importância do chefe do executivo ter recebido os alunos e debatido com eles estes questionamentos.

Entre as reivindicações estão: a necessidade de locais de lazer e esporte para toda a população, a possibilidade de implantação do projeto Jovem Aprendiz em Tapinas, a existência de uma Base da Guarda Civil Municipal no distrito e o envio de mais médicos. O prefeito respondeu a todos os questionamentos e disse que todos os pedidos serão analisados com atenção.

Após a recepção no Teatro Municipal “Geraldo Alves”, os alunos foram convidados a conhecer o prédio da Prefeitura, incluindo o gabinete do prefeito. “Foi uma experiência muito importante para os alunos, eles

¹⁰ Acesso em 23/06/2015. Fonte:

http://www.itapolis.sp.gov.br/portal3/index.php?option=com_content&view=article&id=7236:prefeito-acompanha-entrega-de-nova-viatura-de-resgate-ao-corpo-de-bombeiros&catid=233:governo-e-assuntos-especiais&Itemid=133

se sentiram ouvidos em suas indicações e isso foi muito importante para a complementação do trabalho realizado na escola e pelo respeito demonstrado pelo Executivo”, concluiu a professora Sílvia.





3.3. Analisando os resultados...

Um dos pontos notáveis durante o processo de aprendizagem, mesmo quando o projeto estava ainda em execução, diz respeito ao fato de o gênero textual a ser utilizado na produção textual emergir da necessidade e desejo em relação ao que os alunos pensam em produzir.

Depois de registrarmos as imagens sobre os problemas em nossa comunidade, em sala de aula, vários gêneros foram elencados para produções: um mural a ser exposto no pátio da escola; panfletos para serem distribuídos na comunidade; cartazes para serem fixados no comércio de Tapinas; cartas aos vereadores; reportagens para serem enviadas ao Jornal Municipal.

É nítido como os alunos conseguem definir, pertinentemente, o gênero mais adequado ao que necessitam e desejam, mesmo que não o conheçam

totalmente, talvez, até, por ainda não tê-lo estudado. Isso revela o poder do texto produzido em situações autênticas de comunicação, em situações de letramento.

Ao emergir a necessidade por determinado gênero, os alunos sentiram-se mais motivados e responsabilizados para saberem como os textos que estavam produzindo funcionam em sociedade, buscando informações sobre aspectos específicos de tais gêneros, como pronomes de tratamento, no caso das cartas produzidas ao prefeito da cidade. Isso significa que dentro de atividades realizadas em projetos de letramento o gênero existe em função do ensino, da aprendizagem e da intencionalidade do autor e não o que observamos comumente no espaço escolar: o ensino e a aprendizagem estão em função do gênero, realizando atividades em sequências didáticas com um objetivo maior de estudar as especificidades de tais gêneros, desarticulados de uma função social mais intrínseca.

Outro ponto relevante diz respeito à atitude de autor que os alunos desenvolveram, principalmente quando escolhiam o que realmente queriam deixar claro em seus pedidos ao prefeito, atentando-se à escolha lexical, à coerência de seus pensamentos, à responsabilidade sobre suas afirmações e à tomada de consciência de que podem se constituir como ser social atuante por meio de reflexões e palavras.

Mesmo diante de ações planejadas as ações a serem concretizadas, há a possibilidade de nos depararmos com “elementos-surpresa” a qualquer momento durante esse processo de realização das atividades, uma vez que emana dos alunos a definição de quais problemas os afligem, como farão para leva-los a conhecimento do poder público, assim como levantar hipóteses sobre benefícios e riscos resultantes dessa ação.

O professor age, então, trabalhando em conjunto com os alunos na tomada de decisões e na ponderação de tais riscos e benefícios, sempre com foco na aprendizagem efetiva do aluno, não perdendo de vista que mesmo com esse caráter que extrapola os muros da escola, as atividades desenvolvidas no contexto escolar têm finalidade pedagógica e é necessário haver sensatez em relação à exposição a que os alunos serão submetidos.

O conhecimento, então, é construído e expande-se horizontalmente, envolvendo contextos e espaços de aprendizagem diversificados, ampliando e rompendo barreiras culturais. A sala de aula ainda é o elo das diferentes ações educativas, mas não é o único espaço de aprender.

Para a implementação de ações, alunos e professora trouxeram, inicialmente, o mundo para a sala de aula, com questionamentos acerca do que viam na TV e na internet sobre manifestações populares e suas motivações. Depois, reconheceram problemas semelhantes aos reivindicados nas ruas em sua própria comunidade, em uma aula-passeio, com registros em imagens.

Utilizaram a Sala de Informática da escola para arquivar as fotos da aula-passeio em mídias de armazenamento de dados. Conversaram com suas famílias sobre as atividades desenvolvidas e aprimoraram suas sugestões sobre o espaço em que vivem. Escreveram e reescreveram textos, enviaram-nos e tiveram a oportunidade de estar frente a frente com o prefeito municipal, principal autoridade naquele contexto, a fim de realizarem a exposição de seus pensamentos.

Esse resumo evidencia a grande rede de atividades propostas e realizadas, assim como mostra que a verticalidade daquele modelo de ensino e aprendizagem em que o aluno acumula o saber que o professor lhe transmite cede espaço para um alargamento horizontal e relacional de experiências vividas.

Oliveira, Tinoco e Santos acrescentam:

Esse novo modo de gerar conhecimento, além de descentralizar a ação e redimensionar a função do professor e do aluno, salienta habilidades, saberes e competências de todos os agentes envolvidos na ação de ensinar e aprender, geralmente apagadas pelo monopólio da docência, legitimado institucionalmente. (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 55)

Nessa visão, o professor passa a ser um agente de letramento. Segundo Kleiman (2006, p. 82 e 83), um professor agente de letramento é:

Um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições. (KLEIMAN, 2006, p. 82-83)

No desenvolvimento das atividades, as etapas que se seguiam não eram totalmente previsíveis, lineares, assim como enfoca Hernández (1998). No lidar complexo com o conhecimento, não há como garantir que os assuntos partirão do mais fácil ao mais difícil ou do local ao mundial: os assuntos e necessidades surgem e, professor e alunos vão trilhando juntos os caminhos do ensino e da aprendizagem.

A escrita de textos significativos, nos âmbitos individual e social, foi capaz de promover algumas transformações nos alunos, principalmente suscitando neles o protagonismo, o qual podemos considerar advindo de certa atitude de autoria construída. Dessa forma, as novas experiências com a escrita e com o ser/se tornar autor constituíram-se numa proposta viável para contribuir com a construção de uma educação que se deseja cidadã.

Corroborando a ideia expressa na obra *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura* (Simões *et al*, 2012, p.14), acreditamos que

ser cidadão significa participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criativamente – para isso é necessário compreender as relações humanas como complexas, diversas, situadas e historicamente construídas (SIMÕES, *et al*, 2012, p. 14).

No trabalho com projetos de letramento, a revisão dos textos, com os ajustes necessários, não representa uma carga extra ao aluno, como o mesmo considera nas produções textuais do cotidiano escolar, uma vez que sabendo que há um interlocutor real fora do espaço da sala de aula, o intuito do aluno, comprometido com o que quer e tem a dizer, é fazê-lo da melhor maneira possível e essa melhor maneira tem a ver, também, com o não cometer equívocos gramaticais ou estruturais que distanciem seu texto da norma padrão da língua portuguesa, ensinada pela escola para melhor inserção do aluno em sociedade.

O trabalho com aspectos linguísticos, então, inverte-se: não mais das regras ao texto, como acontece em abordagens mais tradicionais, mas sim do texto às “regras” pertinentes e, por vezes, flexíveis.

Partindo da premissa de que somos sujeitos sociais, quando enunciamos estamos interagindo com o outro por meio da fala ou da escrita. Nessa interação, três pontos foram privilegiados, na leitura do texto para a revisão e a reescrita: (1) avaliar o interlocutor do texto; (2) observar qual a finalidade que temos com a escrita; e (3) observar qual nosso posicionamento nessa atitude de diálogo com o outro. Assim sendo, o texto foi abordado de uma forma mais discursiva¹¹, observando os diferentes aspectos que estão implicados no processo de escrita, como o contexto de produção, o leitor imaginado, ou, em nosso caso, conhecido, as finalidades do texto, o grau de formalidade necessário.

Nesse jogo social, desde muito cedo, ainda no ambiente familiar, percebemos que há maneiras diferentes de enunciarmos algo, dependendo de nossa intenção. Conforme nosso círculo social se amplia, essas e outras estratégias passam a fazer parte de nossos diálogos, aumentando nosso repertório, possibilitando a previsão de respostas de nosso interlocutor e o redirecionamento de nossa fala ou escrita, a escolha da palavra mais adequada à situação de comunicação, o que dizer primeiro e o que dizer depois...

Em outras palavras e, evidenciando o que foi observável na prática com a escrita das cartas ao prefeito, percebemos que a escolha desse interlocutor fez com que os alunos se comprometessem mais com as escolhas lexicais, textuais e discursivas que faziam ao produzirem os textos: levaram em conta o que conheciam sobre a pessoa e o cargo assumido e em que condições isso havia acontecido, definiram quais aspectos não poderiam ser negligenciados em relação à comunidade, anteciparam possíveis respostas, selecionaram a melhor maneira de reivindicar melhorias por meio das palavras.

A possibilidade da escrita como caminho para se fazer ouvir e a expectativa de uma atitude responsiva por parte de um interlocutor que estava além

¹¹ A discursividade a que nos referimos fica bem explicitada em três videoconferências, realizadas por Kátia Lomba Bräkling e Telma Weisz, acerca da produção textual escrita na escola pública paulista. Ver: http://www.rededosaber.sp.gov.br/Videoteca/DadosBloco.aspx?id_bloco=1173 Acesso em 24/06/2015.

da figura do professor foram motivadores expressivos na realização das atividades, servindo, inclusive, como momento de aprendizagem frente ao silenciamento do primeiro prefeito.

É importante salientar que essas atividades se valeram de um determinado gênero do discurso, a carta, para cumprirem com o objetivo maior dos alunos que era o de se fazerem ouvir em relação aos anseios que tinham acerca da comunidade.

Os alunos escolheram esse gênero como capaz de conduzir as mensagens que tinham a enunciar. As atividades desenvolvidas não tiveram por objetivo ensinar o gênero, ou seja, as atividades não estavam em função do gênero e sim o gênero discursivo é que existiu em função do texto que o aluno pretendia produzir. Isso foi extremamente vantajoso, uma vez que aprender um gênero não significou aprisioná-lo em uma sequência de atividades que tinham por finalidade única levar o aluno a conhecê-lo, reconhecê-lo e produzi-lo quando fosse necessário. “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 1992, p. 262)

Sabemos que a prática constante com a leitura e a escrita é que vai proporcionar ao aluno agir com mais segurança, ou com mais ingenuidade, em suas escolhas textuais e discursivas, levando em consideração detalhes imprescindíveis na produção textual: qual é o interlocutor, por quê e para quê estamos interagindo.

Sabemos que a escola é o local primordial para a prática dos variados modos de dizer. Por meio da apresentação, leitura e análise de diferentes modos de dizer em textos do gênero discursivo carta escolhido, reafirmamos o compromisso da escola de colocar o aluno em contato com textos relevantes, ampliando seu repertório ao enunciar.

A análise de como se percebia a perspectiva dos autores dos textos, a visão de como alguém tem algo a dizer, ajudou o aluno a pensar sobre seus próprios pontos de vista e isso contribuiu para o seu posicionamento como autor.

No percurso de revisão e reescrita, o professor foi o interlocutor imediato dos textos, assim como alguns colegas de classe o fizeram. O professor firmou a segurança que o aluno precisa ter de que um leitor mais proficiente possa avaliar seu texto, para que ele não se sinta exposto ao tornar seu texto público.

Ter por base o local em que se vive como pano de fundo para a escrita de textos possibilita ao aluno, que *veja* o que antes apenas *olhava* e que *repare* no que antes apenas *via*, numa alusão à epígrafe de *Ensaio sobre a cegueira* (1995), de José Saramago: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.” Sob esse panorama, como na obra, a impressão é a de que as pessoas vão deixando de enxergar a sociedade com o passar do tempo, deixando de requisitar direitos, considerando fatos construídos historicamente como naturais.

Isso acontece porque o aluno passa a refletir sobre algo que já considera conhecido. O aluno passa a conhecer melhor e valorizar o local como relevante para sua prática de escrita. O conhecido se torna desafiador porque visto com um novo olhar, mais reflexivo, ao propor uma interação com o outro de uma maneira que faça esse outro experimentar esse local do ponto de vista do aluno morador e agente na comunidade.

O texto vai sendo tecido levando-se em conta os interlocutores para quem escrevemos. O conhecimento sobre as convenções da escrita se mostra fundamental para atingirmos os objetivos pretendidos com o texto, considerando-se qualquer que seja o interlocutor.

Em meio a tantos textos que abordem um mesmo tema, um texto se mostra singular porque fez um recorte desse tema, proveniente do posicionamento do autor do texto. Além disso:

Quando os educandos estão engajados na busca da escrita, são eles que reconhecem e solicitam o estudo de novos conhecimentos linguísticos e comunicativos que ampliam o repertório da língua que desejam usar. (SCHLATTER e GARCEZ, 2014, p. 43)

O conhecimento vai se construindo no vai e vem do texto, no caminho que vai sendo apontado pelo interlocutor mais experiente.

As leituras dos textos produzidos foram realizadas em sala para que o diálogo acontecesse e o aluno percebesse um pouco do percurso que o professor faz como avaliador do texto, com questionamentos sobre o superficial (o que foi escrito e como foi escrito) e o profundo do texto (sentidos e intenções pretendidos).

O aluno espera mais que um texto com “riscos” e anotações sobre uma concordância ou grafia inadequadas, ou com pontos de interrogação ao lado dos parágrafos incoerentes. É aí que entra o olhar investigativo e avaliador de um professor que aprende para poder ensinar e que ensina aprendendo com as descobertas e retomadas do caminho.

A aprendizagem vai se efetivar se a intervenção do professor for bem próxima, como acontece na orientação acadêmica. Pontuar as irregularidades de cada parágrafo, chamar atenção para a organização do texto, as lacunas, as repetições, as inadequações: o que você está dizendo aqui? A informação está no lugar certo? Assim, o estudante aproveita as orientações para se debruçar sobre o texto, reconstruí-lo, fazer uma nova versão. Esse procedimento exige uma leitura apurada, olhar todas as camadas do texto, ter o tempo de volta. (SUASSUNA, 2014, p. 9)

Houve conversas em sala em que os alunos expuseram suas opiniões e a dos familiares, além de trazer a leitura de textos midiáticos que abordavam a questão das manifestações populares para que o aluno pudesse “incorporar”, conhecer a visão, a voz do outro. O linguista Sírio Possenti, no texto *Indícios de autoria* (2002), sustenta uma tese interessante: a capacidade de autoria vai se manifestar à medida que incorporamos mais vozes ao nosso texto. Ser autor é dar voz aos outros.

A seleção dos textos para leitura e discussão deve provocar o aluno, sensibilizá-lo, desafiá-lo a lidar com outros posicionamentos, instigá-lo a construir um posicionamento social e a ser responsável por ele: “Cada vez mais a escola precisa se aproximar da prática social da escrita, investir em textos que mobilizam para a ação social, comovam, toquem, reconstruam, sejam referência.” (SUASSUNA, 2014, p. 11)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mestrado profissional apresenta uma oportunidade de se estreitar a relação, que se deseja constitutiva, entre teoria e prática e não uma relação antagônica, como muitas vezes percebemos ser.

Anteriormente ao aparecimento da oportunidade do Profletras, já havíamos buscado o ingresso em um curso de mestrado acadêmico, porém, o fato de sermos professores atuantes, com uma rotina profissional relativamente extensa, não nos possibilitava muitas chances, uma vez que, geralmente, os orientadores optam por orientandos já conhecidos da graduação e/ou com maior tempo disponível para a realização de atividades, as quais sabemos ser muitas e exigentes.

Nossa trajetória pessoal e profissional sempre fora, no entanto, de inquietação e, se uma pós-graduação *stricto sensu* não se concretizava, fomos nos aperfeiçoando, já que, como dito anteriormente, teoria e prática, a nosso ver, caminham na mesma direção. Foram três graduações (Letras com Inglês, Pedagogia e Letras com Espanhol) e três especializações (Linguística, Psicopedagogia e Língua Portuguesa), sempre procurando aprimorar, com teoria, o fazer pedagógico da prática, no que o mestrado profissional Profletras, com o engendramento de discussões e conhecimentos de disciplinas, professores e colegas, contribuiu de forma excepcional, elucidando e levantando questionamentos relativos ao espaço em que o ensino e a aprendizagem formais acontecem na escola: a sala de aula.

Vivemos em uma sociedade em que, infelizmente, não há apenas letrados e iletrados dentro de determinados campos de atividades, lidando com suas distintas especificidades. Vivemos em uma sociedade em que os bens culturais, principalmente os que são expressos por meio da língua escrita, são distribuídos de forma desigual e, muitas vezes, a escola reproduz e, até, acentua tal desigualdade, quando não oportuniza a todos os alunos uma formação que lhes propicie uma criticidade e não cumprindo seu papel de agência social.

Nesse sentido, mais valor, ainda, adquirem os projetos de letramento.

Ao desenvolvermos atividades com o intuito de melhorar algum aspecto relacionado ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa no contexto escolar, tais ações (pensadas dentro de um projeto de letramento sobre produção textual, como foi nossa intenção), além de complementares, evidenciam a complexidade do processo, uma vez que vários aspectos precisaram de planejamento prévio, mesmo que o percurso tenha sido programado e reprogramado em algumas circunstâncias.

Fez-se necessário refletir sobre as diferentes intenções comunicativas presentes nas vozes dos alunos e no quanto isso evidenciava o anseio de seus familiares, já que o projeto foi apresentado aos pais para que autorizassem sua execução, conforme exigências e orientações da Plataforma Brasil e do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP de Assis. O documento de aprovação para a realização das atividades, emitido por tais instituições, encontra-se em anexo.

Os contextos – escolar e social – para os quais convergiam nossas ações e solicitações como cidadãos, por estarem inseridas em um espaço geográfico pequeno, movimentaram parte significativa da comunidade. Sendo assim, nosso objetivo de nos fazermos ouvir por meio de nossas produções escritas se tornaram mais que uma atividade escolar, constituíram uma atividade social, de expressão de uma comunidade, correndo o risco, como aconteceu num primeiro momento, de não ser valorizada pelo destinatário das cartas e termos reforçadas a frustração pela não obtenção de respostas por parte do prefeito municipal e a ideia de que não há políticos preocupados com o bem estar da população.

Mediante tal possibilidade, outras estratégias foram previamente pensadas, como forma de fazer com que os textos produzidos ganhassem maior visibilidade e atingissem o objetivo de que nossas reivindicações se fizessem conhecidas pelo poder público e pela comunidade, como realizando a publicação de cartas em jornais locais ou a divulgação de uma carta aberta à população.

Nosso objetivo era o de fazer com que textos produzidos não voltassem exclusivamente para a escola, como atividades fechadas em si mesmas, embora tivéssemos a consciência de que estávamos desenvolvendo atividades escolares, com o necessário olhar didático e pedagógico que isso implica.

O fato é que uma atividade como a que foi realizada contamina positivamente o desenvolvimento das ações e exige do professor e dos alunos a disposição para práticas diferenciadas que, por romperem com o corriqueiro do cotidiano escolar, por vezes, gera desconfiança por parte de quem assiste ao processo e ansiedade por parte de quem o realiza.

Nesse ponto, é possível verificarmos quão importante se faz o conhecimento teórico metodológico, dando autonomia e segurança ao professor, de maneira a direcionar as ações e as atividades pedagógicas voltadas à formação dos alunos e pertinentes às suas realidades.

Os registros do percurso percorrido com a realização das atividades, permeados por reflexões sobre a prática (aclaradas por leituras e trocas de experiências com colegas e professores do curso) fizeram consolidar um perfil de profissional da educação comprometido com sua ação, capaz de aproveitar as oportunidades e contribuições que o Mestrado Profissional pôde oferecer, o que deveria ser mais valorizado no interior das escolas, uma vez que era relato da maioria do grupo de professores da pós-graduação o fato de que no ambiente de trabalho só podermos contar com o incentivo de alguns colegas, também professores em exercício.

Transparecendo uma triste realidade, em nossos diálogos semanais, às sextas-feiras, quando colegas e professores do Profletras discutiam acerca das realidades escolares por nós vivenciadas, verificávamos que o discurso, alardeado nas escolas e teorias solicitadas para provas de concursos, em prol da formação continuada do professor, está muito presente no papel, mas pouco efetivado na prática: não há, por parte de expressivo número de gestores, esse olhar positivo em relação à formação do professor, quando essa formação exige dele uma dedicação ao curso que o fará pleitear, por vezes, faltas e licenças para fins de estudo, como se isso não fosse se reverter em benefícios aos próprios alunos.

Ao mesmo tempo, a construção do conhecimento é um caminho sem volta. Essa construção nos fez refletir sobre nossa prática, sinalizando avanços e necessárias retomadas para que a educação cidadã, de palavras bonitas e ideias proclamadas aos quatro ventos, realmente saia do papel, onde reina absoluta, e

chegue às salas de aula, efetivamente, lembrando que essa sala de aula não precisa de paredes e lousa para acontecer, concretizando-se nos mais variados lugares do aprender e ensinar.

Inserindo a nós mesmos e a nossos alunos nessa grande aventura da aprendizagem, aprimoraram-se concepções de linguagem, de educação, de aluno e de professor. A linguagem constitui-se como prática social, numa arena de diálogos e negociações, explícitas ou veladas. Professores e alunos fazem parte de um contexto sociocultural repleto de anseios, expectativas e possibilidades múltiplas, as quais, com certeza, descortinam outros horizontes dependendo do que se tem ou está disposto a oferecer e, nesse sentido, o conhecimento conta muito.

Oferecer ao aluno a possibilidade de se fazer ser visto por meio de seus textos é trabalhar com a linguagem como prática social. O que haveria de mais importante naquele momento aos alunos do que a possibilidade de falar com propriedade sobre assuntos que atingiam a eles e a suas famílias de forma tão próxima? Não eram apenas aspectos negativos elencados em sala de aula sobre a comunidade, mas o olhar e as palavras de cada aluno e, por que não dizer, de cada cidadão, sobre uma realidade que queriam diferente, realidade articulada pela escola.

Trabalhar com as atividades do projeto de letramento em questão talvez não estivesse na lista de conteúdos curriculares estipulados para o 8º ano do Ensino Fundamental, mas quanto aprenderam! Leituras diversas, contatos com outros espaços de aprendizagem, aspectos linguísticos, coerência na produção do sentido, valorização de sua escrita e de si mesmo como ser social... foram muitos os conhecimentos construídos.

A resignificação proposta no título desta dissertação atingiu, portanto, dois aspectos: um deles material, palpável, envolvendo aquilo que se vê, que se lê, que se escreve – palavras, paragrafação, leituras, acentos, coerência, coesão...; e outro aspecto podemos chamá-lo imaterial, fluido, ficando a cargo do empoderamento individual e, conseqüentemente social, proporcionado pela escrita, pelo alcance de novos lugares de aprender, pelas atitudes de diálogo e respeito, pela apuração do olhar crítico sobre o mundo que nos cerca.

Os alunos verificaram e analisaram fatos sociais em grupos menores e expressaram seus pedidos ao grupo maior, sala de aula, primeiramente, e à sociedade, posteriormente, passando inicialmente por um diálogo franco com o prefeito municipal e, depois, pela publicação de seus pedidos no jornal informativo da prefeitura ao munícipe (publicação esta de grande abrangência e distribuição gratuita), e também no site da prefeitura.

Dessa forma, leitura, escrita, compreensão, fala e escuta de textos caminharam de forma engendradora, ampliando no aluno a utilização de recursos linguísticos e de argumentos compartilhados para produzirem textos que realmente diziam mais sobre a sociedade em que está inserido, sobre si próprio e sua linguagem, na busca pela transformação de aspectos de seu cotidiano.

Sem dúvida, alunos e professora evoluíram como seres históricos e sociais que são, exatamente no ponto em que se percebem dessa forma e vislumbram outros desdobramentos possíveis no âmbito de viver em comunidade e nela serem agentes. Num acordo surgido na reunião com o prefeito, decidiu-se que a próxima ação da turma será a coleta de assinaturas da população para a construção de uma área ecológica de lazer próxima a um córrego que tangencia o distrito. Sabemos que esse representa um intento mais ousado, mais burocrático, mas, ao mesmo tempo, desafiador e instigante, bem ao gosto do que seja o trabalho com projetos de letramento.

Muitas vezes ouvimos, ao falarmos de nossa profissão com entusiasmo ou ao propormos ações no espaço escolar, que não vamos mudar o mundo, que é melhor nos acostumarmos com as coisas como estão...

Contrários a muitas expectativas estamos, sim, mudando o mundo! Se avaliarmos bem, nosso mundo não é tão grande assim... Quantas pessoas estão diretamente ligadas a nós? Em que raio de quilômetros ainda sentimos reverberar nossas vozes? Não podemos mudar o pensamento de um fundamentalista islâmico suicida, por exemplo, mas podemos refletir com nossos alunos acerca da tolerância entre os seres humanos. Infelizmente, não podemos libertar as meninas nigerianas sequestradas pelo grupo radical Boko Haram, mas podemos compartilhar experiências e valores de dignidade e respeito para com as mulheres, começando por

fazer valer seu direito a uma educação de efetiva qualidade. Talvez, não estejamos formando diplomatas ou ministros, mas estamos dando condições para que o aluno se sinta e aja como cidadão, fazendo-se valer pelas suas próprias palavras e pensamentos.

Mudamos, sim, o mundo, todos os dias! E, se, em algum momento, essa certeza deixar de existir em nós, profissionais comprometidos com a humanização e a formação do ser, aí, sim, teremos deixado escapar da caixa de Pandora o bem mais valioso que ela guarda, a esperança.

REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, M. **Terceira carta.** Disponível em: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/alcofora.htm> Acesso em 26/06/2015.
- ANTUNES, I. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BOJUNGA, L. O bife e a pipoca. *In: Tchau.* Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013.
- BOLETIM INFORMATIVO DO IDESP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2013/025082.pdf> . Acesso em 02/06/2014.
- BRÄKLING, K.L., WEISZ, T. **Ensinar a produzir textos.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Videoteca. Videoconferências 1, 2 e 3. Acesso em 24/06/2015. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/Videoteca/DadosBloco.aspx?id_bloco=1173
- BRÄKLING. K. L. **Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de língua portuguesa.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2013.
- BRITTO, L. P. L. **As opiniões sobre o artigo de opinião:** como é a avaliação desse gênero de texto? Revista Na ponta do Lápis. Ano X, número 24, p. 20-24, maio/2014.
- BRITTO, S. **Enquanto houver sol.** Disponível em: www.youtube.com/watch?v=bSR1V4lxCF4 Acesso em: 26/06/15.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita.** São Paulo: Cortez, 2006.
- CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf Acesso em 26/04/2015.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Entrevista com Maria do Socorro Oliveira. Publicada em 30/01/2013. Disponível em <http://www.cenpec.org.br/noticias/ler/Projeto-promove->

[letramento-em-escolas-p%C3%BAblicas-de-Natal-a-partir-do-envolvimento-da-fam%C3%ADlia-](#) Acesso em 19/07/2014.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. de Reinaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA VAL, M. da G.; ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de Produção de Texto: o sujeito-autor**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008.

DEWEY, J. **Experience and Education**. Nova York: The MacmillanCompany, 1947.

DIRETRIZES DO PROGRAMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL. Secretaria do Estado de Educação de São Paulo. <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf> Acesso em 22/06/2015.

FERRARI, M. **John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco**. Nova Escola. <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/john-dewey-428136.shtml>, acesso em 23/11/2013.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Nível de conhecimento de Português dos alunos da Rede Pública**. 11/12/2014. Cotidiano, C3. Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/2014/12/11/15/> Acesso em 07/06/2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GERALDI, J. W. **A produção dos diferentes letramentos**. Bakhtiniana, São Paulo. Ago./Dez. 2014, p. 25-35.

GERALDI, J. W. (org.). **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho; trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUAISS, A. Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional**. Disponível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por Acesso em 08/03/2014.

JOLIBERT, J. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria N. Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, J. (Coord.). **Formando crianças produtoras de textos**. Trad. Walkíria Settineri e Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva sociolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Idéias sobre linguagem).

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de Produção de Texto**: o sujeito-autor. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFGM, 2008.

LEI ÁUREA. Disponível em: <http://biblioo.info/a-biblioteca-nacional-e-o-arquivo-nacional/> Acesso em 24/06/2015.

LEITE, L. H. A. P. **Pedagogia de Projetos**: intervenção no presente. Presença Pedagógica. Mar. /abr. 1996, v.2, n 8. Disponível em: <https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf> Acesso em 26/06/2015.

MARANGON, C.; LIMA, E. Fernando Hernández. Educar para Crescer: http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296380.shtml, 2002, acesso em 23/11/2013.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-72, 2001.

MAZZOTTI, M. A. **O livro didático como categoria de investigação da realidade escolar**. Dissertação de Mestrado, UFSCar, São Carlos, 1986.

MORTATTI, M. R. **Educação e Letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

OLIVEIRA, M. S. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, Silvana (org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, Editora horizonte, 2010.

_____. **Gênero e Letramentos: da pesquisa teórica à prática em sala de aula. Palestra proferida na UFSC, 30 de abril de 2010.**

OLIVEIRA, M.S.; KLEIMAN, A. B. (org.) **Letramento múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal/RN: EDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de Letramento e formAÇÃO de professores de língua materna**. Natal/RN: EDUFRN, 2014. E-book.

POSSENTI, S. **Indícios de Autoria**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun. 2002.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITÁPOLIS. **Alunos da Escola João Caetano da Rocha de Tapinas visitam a prefeitura**. Acesso em 24/06/2015. Disponível em: http://www.itapolis.sp.gov.br/portal3/index.php?option=com_content&view=article&id

[=7236:prefeito-acompanha-entrega-de-nova-viatura-de-resgate-ao-corpo-de-bombeiros&catid=233:governo-e-assuntos-especiais&Itemid=133](#)

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramentos no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo, Global, 2004.

RODRIGUES, A. **Escrita e autoria**: entre histórias, memórias e descobertas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola, 2009.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 27-38.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. Avaliar a escrita é ser interlocutor do texto. Revista Na ponta do Lápis. Ano X, número 24, p. 38-43, maio/2014.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIMÕES, L. J et al. **Leitura e Autoria**: Planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas**. (<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>), acesso em 23/11/2013.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, 1995.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad: Marcos Bagno. 1.ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, L. **Avaliar é preciso. Saber como, também**. Revista Na ponta do Lápis. Ano X, número 24, p. 6-11, maio/2014.

TELLES, J. A. “**É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!**” **Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116).

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Pontes, 1988.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ANEXOS

CARTAS ENVIADAS AO PREFEITO MUNICIPAL

Jafinar, 24 de novembro de 2014.

Prezado Sr. Prefeito.

Eu, Adrian, tenho 13 anos, moro em Jafinar e estudo na escola estadual professor João Caetano da Rocha. Estou escrevendo esta carta para informar nossa preocupação sobre alguns problemas existentes em minha cidade.

Meus colegas, minha professora e eu fomos para a rua em uma aula passeio para verificarmos os problemas existentes e encontramos buracos nas ruas dificultando a passagem de carros, a falta de alguns medicamentos no posto de saúde e muitas febrezes dependem delas, a falta de um posto policial, a falta de áreas de lazer, a liberação do rio em novas áreas o que inclui as novas construções, as áreas jogadas no jardim progresso que há muito tempo ninguém limpa.

Os os crianças e os adolescentes são o futuro, quem é o presente?

O presente são os adultos, e precisam fazer alguma coisa por nós.

Obrigado pela atenção e espero responder

Adrian Gabriel de Sousa da Silva

Tapinas, 24 de novembro de 2014.

Vossa Excelência,

Eu Ana Leticia, moradora do Distrito de Tapinas, estudante da E.E Prof. João Caetano da Rocha, venho lhe falar sobre alguns problemas do lugar em que residio.

Em primeiro lugar, gostaria que soubesse do problema da coleta de lixo, pois o lixo passa apenas 2 vezes por semana e nós produzimos lixo todos os dias, o que causa muito volume de lixo.

Outro problema é a falta de medicamentos nos postos de saúde, e a falta de lazer. Nós moradores deste lugar não temos um parque para levar as crianças para brincar nos finais de semana e nem um lugar para praticarmos esportes durante o dia.

Gostaria que o Senhor ajudasse-nos a ter um lugar tranquilo, gostoso e seguro para morarmos

Atenciosamente,

Ana Leticia Berto Regiani.

Tapinas, 24 de novembro de 2014.

Caro prefeito,

Eu, Dulce Lara Pimenta dos Santos, tenho 13 anos, estudo na escola E.E. Prof. João Castano da Rocha e estou escrevendo esta carta para pedir ajuda para o Senhor para termos um Distrito melhor. Temos muitos problemas, os quais são:

• Saúde: temos a falta de médicos constante aqui no Distrito. Quando o caso é grave a pessoa é transferida para outra cidade. A falta de medicamentos é muito constante também.

• Meio ambiente: pessoas acham que qualquer lugar é lixo. Onde começaram a fazer o clube, o buraco da piscina as pessoas jogam lixo.

• Oportunidades de cursos profissionalizantes: temos cursos de preparação no Centro de Inclusão Digital, mas seria uma oportunidade de mudar a vida das pessoas para melhor, pois podem arranjar um emprego melhor com os cursos profissionalizantes.

• Transporte: ter mais transporte para os estudantes, porque como aqui no nosso Distrito não tem cursos profissionalizantes, estudantes vão para outras cidades e ainda têm que pagar a passagem. Eu faço curso em Itápolis e fui fazer a carteirinha de estudante e eles falaram que não podiam fazer.

• Lazer: ter áreas de lazer para passar o tempo com a família, para se divertir. Construção de parque para passar as horas vagas se divertindo com as crianças. Porque brincar é tudo de bom, e faz bem.

Eu acredito que com algumas mudanças o Distrito vai melhorar, e todos vão ficar muito agradecidos.

Agradeço ao Senhor por estar lendo esta carta e tenho certeza que não vai ser tempo perdido. Se o Senhor quiser e puder vir nos visitar, conversar, vai ser uma honra, obrigada pela atenção, tenha um bom dia.

Um grande abraço,

Dulce Lara P. dos Santos

Tapinas, 18 de novembro de 2014

Prezada Senhora Prefeito,

Meu nome é Elis Maria, tenho 13 anos, estudo na sétima série da escola estadual prof João Caetano da Rocha, no distrito de Tapinas. Eu escrevo esta carta pela motivo que a população está reclamando de algumas coisas.

No distrito há muitos aspectos que a população gostaria que tivesse melhoras entre eles a saúde, pois quando ficamos doentes e procuramos a Unidade básica de saúde, raramente têm médicos, e quando tem, os remédios recitados não têm. Já a questão do transporte melhorou, mas continua em poucos horários às vezes quando queremos ir um curso os horários não favorecem e muitos acabam não fazendo, pois o único transporte é o ônibus.

Além disso aos fins de semana não têm horários; o lixo aqui é praticamente zero: não temos nada a fazer durante a semana e menos ainda aos fins de semana. A população também já sabe que têm uma verba para o tratamento do esgoto mas que ainda não saiu nem de papel.

Foram "abertas" algumas ruas mas como nunca são regularizadas sempre se muito toma conta e a feche novamente, então quando sobra um tempinho os máquinas vão e retiram o lixo que já está bem alto. O lixo está sendo recolhido apenas uma vez na semana e ainda nem com um caminhão, a coleta está sendo feita com uma retroescavadeira, que deixa parte do lixo cair.

Outro fato são os buracos que em sua maioria são grandes e quando chove emperra muito e dificulta muito a circulação das

automoveis, dos pedestres, dos ciclistas.

Além de todos esses problemas, os jovens não têm nada para fazer, pois não há nenhum tipo de curso profissionalizante, para aqueles que a família precisa que trabalhe e tenha uma melhor formação adequada para arrumar um bom emprego.

Prezada prefeita, espero que o senhor leia, responda e tente de alguma forma melhorar estes traçpicos em nosso distrito, Obrigada

Citeiramente
Elis Maria. G. da Silva

Tapinas, 20 de novembro de 2014

Caro Prefeito,

Meu nome é Érica Fernanda da Silva, tenho 13 anos, estudo na Escola E. E. prof.º João Gualberto da Rocha. Escrevo essa carta para informar os problemas do Distrito de Tapinas.

Tapinas precisa de um lugar em que possamos relaxar nos finais de semana com a família. Começaram a fazer um quinzão mas ainda não acabaram, o buraco que fizeram para a piscina virou lixo de Tapinas, e com esse buraco que fizeram cheio de lixo, pode dar dengue e transmitir doença para os moradores vizinhos.

As pessoas reclamam muito da saúde, os postinhos não tem médicos, nem medicamentos. Quando precisamos de médico temos que ir até o hospital, o pior é que lá também tem falta de médico, quando precisamos ir até lá ligamos na secretaria de transporte e a ambulância demora para chegar.

O distrito está precisando de trabalho e oportunidade de cursos profissionalizantes.

Precisamos de um lugar para caminhar pois quem precisa caminhar se arrisca indo para pista que liga o distrito de Tapinas até o bairro da Antas.

Obrigado pela sua atenção
até agora.
Érica Fernanda da Silva.

Japinas, 25 de novembro de 2014

Prezado Sr. Prefeito, meu nome é Gabriel tenho 14 anos moro aqui em Japinas em Macaço, e estudo aqui na escola João Castanho da Rocha. Estou escrevendo esta carta pra falar alguns problemas que estão acontecendo aqui em Japinas. Todos que ficam aqui já sabem que pra fazer uma consulta precisam ir em Itapaluz, pois já sabem que vai demorar porque há uma falta de médicos aqui.

E também aqui não tem porque a área de lazer para as pessoas fazerem exercícios e outras coisas.

E também há alguns buracos nas ruas que é um perigo de um carro ou uma bicicleta passar e não desviar para não ter um acidente.

E, caro Sr. Prefeito, estou escrevendo essa carta porque Japinas precisa mesmo de algumas mudanças. Obrigada por ter lido essa carta.

assinatura - Gabriel Oliveira
da Silva.

Japinas, 18 de novembro de 2014

Oi, caro prefeito!

Eu me chamo Gabriela Aparecida Bertati, tenho 13 anos, moro em Japinas, distrito de Itápolis, estudo na escola E.E. Prof. João Caetano da Rocha.

Queria sua atenção para contar os problemas que estão tendo na nossa comunidade: falta de água, por falta de mídios, por buracos nas ruas e também muitas construções públicas não terminadas. Lixo jogado nas ruas, nos rios; em locais onde se deveria ter árvores são jogadas garrafas, folhas, restos de comidas, sacolinhas, sapatos velhos e entre outras coisas.

Gostariamos de sua ajuda para ter uma comunidade melhor. Contamos com a sua resposta e muito Obrigada!

Obrigada pela sua atenção!

Gabriela Aparecida Bertati.

Tapinas, 24 de novembro de 2014

Prezado novo Prefeito!

Sou Iane B. Damasio Nery, frequento a escola João Cal-
tano da Rocha, moro em Tapinas e tenho 13 anos.

Escrevo esta carta para dizer um pouco dos muitos pro-
blemas que temos no nosso distrito, e de alguma forma
ajudar com que o Senhor comece seu trabalho com boas
intuições, e quem sabe com isso, ser eleito o novo prefeito.

Sabemos que o distrito recebeu uma verba para
o tratamento do esgoto, e com isso iríamos ter água
mais limpa, mas até agora, nada aconteceu. A coleta de
lixo já não é a mesma, o lixo está atrasado dias e com
essa falta de responsabilidade, até causa mais sujeira
por conta dos cachorros de rua, e sem falar do mal
cheiro que fica. Com os buracos na asfalta, corremos o
risco de algum momento acontecer um pequeno acidente, mas
com grandes consequências. O distrito é pequeno, mas
tem pessoas honestas e trabalhadoras que merecem
ter uma área de lazer, mas a única coisa que temos
são obras começadas e não terminadas.

Agradeço o momento de atenção, espero que o senhor
faça um bom trabalho e que nos dê respostas.

Iane Beatriz Damasio Nery.

Lapimay, 24 de novembro de 2014.

Prezado Senhor. Prefeito.

Meu nome é Lira Maria Cravechia, eu tenho 13 anos e estudo na escola E.E. Professor João Caetano da Rocha, mora em Lapimay, município de Itápolis.

Estou escrevendo para informar o Senhor sobre alguns problemas aqui no nosso distrito.

Nós, habitantes de Lapimay, gostaríamos que nossa cidade fizesse mudanças para nossa melhoria de vida, pois algumas vezes corremos risco de perdê-la.

São alguns problemas como: falta de medicamento no posto de saúde, projetos que são começados mas nunca terminados, a falta de preservação em áreas verdes.

Queríamos um minuto de sua atenção para pedir para que o Senhor mudasse isso, antes que as coisas piores.

Muitas vezes, quando precisamos ir ao hospital temos que ir até a cidade mais próxima, na maioria das vezes não temos transportes para isso.

Quando as pessoas vão caminhar correm risco de vida nas estradas por falta de acostamento adequado. Hora ou outra essas pessoas podem se machucar, afinal, têm de ir para onde há mata, para que não sejam acidentadas por veículos.

Queríamos que pelo menos uma vez alguém fizesse diferente e provasse que o lugar não precisa ser grande para ser bem cuidado.

Muitos prefeitos que passam por aqui nos fazem acreditar demais no futuro, nos fazendo esquecer da triste realidade em que vivemos.

Salvez tudo o que falte de verdade seja apenas mudar. um simples ato para mudar uma vida ou até uma cidade inteira.

Elín disse, não têm muitas opções para praticarem o lazer, falta áreas apropriadas para que elas se divirtam.

Senhor Prefeito esperamos melhorar!

Agradeço desde já, em nome de todos os cidadãos de Tapinas.

Sou apenas mais uma adolescente lutando por Brasil melhor.

*Ivã Maria Cravichia.

Tapinar, 24 de novembro de 2014

Caro Papito.

Eu estou escrevendo esta carta para lhe dizer sobre os problemas de meu distrito.

Meu nome é João Gabriel de Souza Gatti, moro em Tapinar, tenho 13 anos e estudo na Escola João Caetano da Rocha. No meu bairro tem vários problemas, como falta de arruário no porto de saída, construções não acabadas que viram pontos de drenagem, falta de drenar, de fazer veredas, de fazer e praticar de esportes, mas exusacordar que causam acidentes com nosso idoso, os livros de morar um mês? para serem recolhidos, temos livros jogados pelas ruas e a situação é crítica, além disso não temos áreas de lazer.

Por favor, prefeito, pense em meu caso e de todos os filhos e senhores numa situação classe.

Espero resposta do senhor, obrigado.

Obrigado.

Ass: João Gabriel de Souza Gatti.

24 de novembro de 2014

Olá, caro prefeito,

Meu nome é João Vitor Venancio, tenho 13 anos, estudo na E.E. Profº João Caetano da Rocha, no distrito de Lapinas.

Queria comentar sobre alguns problemas que estão acontecendo onde eu vivo!

- As ruas estão muito perigosas, com buracos que podem causar acidentes graves.

- A área de lazer com uma piscina que só foi feito o buraco e está servindo de lixão para os moradores que vivem ali perto.

- O ginásio de esportes que não foi terminado e pode ser perigoso para as pessoas que moram ali perto.

- O posto de saúde está com muita falta de médicos, se chegar um caso grave eles encaminham para outro lugar.

- O córrego que tem muito mal cheiro e pode ser fácil para pegar algumas doenças graves e é muito mal cuidado, porque o esgoto é liberado nele sem tratamento.

Espero que o senhor resolva esses problemas. Obrigada pela sua atenção.

João Vitor Venancio de Oliveira

Tapinar, 18 de Novembro de 2014.

Para Senhor Prefeito,

Eu me chamo José Eduardo, Morador de Tapinar, tenho 14 anos e estudo na Escola Estadual Professor João Castano da Rocha. Estou escrevendo esta Carta para falar sobre alguns problemas que estão afetando o meu distrito.

O problema que eu vou falar é uma coisa preocupante para a saúde da população que é uma Chule, ou seja, uma obra que era para ser uma. Na local que era para ser uma piscina está virando um lixo pois as pessoas estão jogando muito lixo naquele local, o que pode afetar a saúde da população.

Outro problema é a coleta de lixo, pois não é a taxa que as pessoas estão jogando lixo lá onde era para ser a piscina, isso está acontecendo porque não estamos tendo a nossa coleta de lixo esvaziada normalmente. Pois no dia que é para acontecer as não acontece ou eles não recolhem o lixo da avenida principal para deixar que está tudo limpo.

E mais um problema é sobre o Tratamento de esgoto, pois muitas pessoas já estão cobrando da verba que eles com a aprovação de uma construção de uma usina para o tratamento de esgoto, que não pode ser construída ainda.

Espero que o senhor possa resolver estes problemas pois ficariam todos muito agradados.

Aguardo suas respostas.

Obrigado

Assinado: José Eduardo Balbino Damasceno

Tapinas, 18 de novembro de 2014

Caro prefeito

Eu me chamo Julia Martins Ribeiro, tenho 13 anos moro em Tapinas e estudo na escola E.E. prof.^o João Caltono da Rocha.

Senhor prefeito, estou escrevendo esta carta para dizer sobre meu distrito, que está muito ruim, não tem uma área de lazer para praticarmos exercícios físicos.

Há muitas faltas de médicos no posto de saúde no distrito, começaram a construir o ginásio de esportes mas não foi terminado, não tem lugares para caminhar nas estradas que ligam Tapinas até Antas, há ruas com muitos buracos e isso pode causar acidentes muito perigosos, pois alguns buracos os próprios moradores tamparam e há falta de lugares para cadeirantes passarem. Além disso o hospital do município está em greve.

Obrigada pela sua atenção, espero sua resposta.

Julia Martins Ribeiro

Sapirap, 24 de novembro de 2014.

Caro prefeito,

Meu nome é Juliana, tenho 13 anos e estudo na Escola E.E. prof. João Custódio da Rocha, no distrito de Sapirap. Estou escrevendo essa carta para lhe dizer que Sapirap está precisando de reformas e os motivos que me levam a escrever essa carta é que as ruas estão cheias de buracos nas esquinas, não temos um posto de saúde melhor, não temos uma área de lazer, a coleta de lixo e o tratamento de água que foi o rio a overla faz tempo estão ruins e tem lixo em todo o lugar.

Espero mais alguns problemas: um esgoto para a rua e com o buraco caí no chão, quando alguém vai no posto de saúde fica horas e horas esperando o médico e o médico não chega e os remédios não tem, não temos nenhuma área de lazer para ficarmos os finais de semanas com as famílias e o que temos está ruim. Pensa se o senhor estivesse no meu lugar e fosse criança igual a mim, o senhor também iria querer uma cidade melhor.

Por favor, espero sua resposta e a melhoria do distrito de Sapirap, obrigada.

Juliana Caroline P. Pequim

Tapinas, 16 de novembro de 2014

Caro Prefeito!

Estudo na escola E.E. João Caetano da Rocha, no distrito de Tapinas, me chamou a atenção de Cassia Delmiglio, tenho 13 anos. Estou escrevendo esta carta para dizer um pouco dos problemas de Tapinas.

O posto de saúde não tem atendimentos bons regularmente, a falta de médicos já é um dos problemas que vem se agravando em nosso distrito. Outro problema que está em falta por aqui é o saneamento básico nas casas, lugares onde as pessoas estão jogando lixo o cheiro é desagradável para quem luta contra esse problema. Obras sobre lazer que foram começadas e que até hoje ainda não foram terminadas, por conta de um prefeito que prometeu a melhoria de nosso distrito e não cumpriu. Estradas sem acostamento, onde as pessoas correm o risco de sofrerem acidentes. A falta da coleta de lixo regularmente é um dos problemas que mais incomodam a sociedade, às vezes o lixo fica de 2 a 3 dias sem ser recolhido.

Espero que o senhor seja eleito futuramente, para finalmente a população poder confiar em alguém que seja diferente, que importe-se com nosso distrito e com a sociedade.

Obrigada pela atenção!

Detícia de Cassia Delmiglio

Japinas, 18 de Novembro de 2014

Caro Prefeito!

Me chamo Lucas, tenho 13 anos, estudo na escola E.E. João Caetano da Rocha.

Os motivos que me levaram a escrever esta carta foi a falta de médico no posto de saúde, a água que há dias faz falta, as ruas emburacadas e os acostamentos, pois as pessoas estariam mais seguras não caminhando na estrada, as obras começadas e não terminadas como o clube que teria atividades de lazer, pessoas que jogam lixo em beiras de estrada, entre outros.

Todos esses problemas estão acontecendo por falta de uma boa administração pública.

Espero por melhoras, pois estamos em uma situação desconfortável.

Se puder nos ajudar, lhe agradeço,
Lucas Fernando Hass.

Japirac, 24 de Novembro de 2011

Prezado Prefeito.

Me chamo Mateus Carichelli Campanhol. Tenho 74 anos e estou escrevendo essa carta para que a senhor melhore o nosso distrito.

O nosso distrito está precisando de Calçada de Lixa melhor, asfalto melhor, prometeram que iam fazer uma área de lazer, começaram mas não terminaram a piscina que fizeram está parecendo um disco de Lixo Lixo que os moradores jogaram.

A pista indo para Itapetiz muito Perigoso fizeram uma rotatória que pega meia pista até é perigoso a sofrer acidente.

Não tem rede de esgoto adequada, tratamento de água adequada.

Cidade verde tem pouco podia ter mais pomar e tenta fazer esta melhoria no nosso distrito.

O nosso posto de saúde está em péssimas condições, faltam médicos e medicamentos.

Fazer estas melhorias para gente, obrigado.

Mateus Campanhol

Yapins, 24 de novembro de 2014

Pagoda de Profeta

Olá, me identifica como Miguel Biffe de Souza, tenho 3 anos e estudo na Escola Estadual E. E. Professor Caltana da Rocha. O motivo de eu estar escrevendo este texto que se iguala a uma carta, é porque me preocupo com Yapins e os problemas que nela ocorrem.

Primeira de tudo sou o Senhor e eu sou todos que vivem no planeta Terra somos cidadãos, mas eu e o Senhor somos cidadãos de Yapins e quem manda aí é o Senhor.

Primeiramente, ocorre um caso extraordinário em um pequeno rio em Yapins. Nesse rio a prefeitura fixou uma placa dizendo "Não jogue lixo", logo de, pois dela ter posto isso, alguns dias provavelmente os habitantes ali perto não respeitaram a placa lá fixada, e começaram a jogar muito lixo.

De tanto lixo ali jogado ao passar de lá não se aguentaram o cheiro ruim, por causa do lixo e por causa do mal cheiro o rio ficou conhecido como "rio das fezes".

Segundo problema, a falta de médicos na única posto de saúde, em Yapins, já ocorreram e ainda ocorrem casos de pessoas indo lá e serem rejeitadas pelo próprio posto de saúde, por não haver médicos lá presentes. Senhor prefeto tem consciência e sabe que é humilhante viver nessas situações.

Terceira e última proble que vou citar: Ocorre, mais uma vez, ocorrer um caso de o prefeito, começou a construir uma praça aqui em Yapins e não terminou deixou tudo láido ao chão que muitos pessoas ao passarem de lá, tiram o machucadinho, por exemplo em areia, eu estou fazendo foto em uma pequena quadra lá e lá por causa das buracos que os trabalhadores deixaram por causa da obra inacabada e eu me machuquei, é claro.

Senhor, eu ligo para uma coisa, quero eu e o Senhor mudarmos tudo em ambiente melhores não vamos mais aqui ocorridos. Senhor tem consciência e resolve o problema.

um problema, foi por colocar um rovere na
esta. Fui e tudo ficou bem.

Obrigado por sua atenção por ter minha esta.

Miguel Biff de Souza.

Japinas, 20 de novembro de 2014.

Caro Prefeito,

Meu nome é Jaimara Bife Rapatoni, tenho 13 anos e estudo na E.E Prof. João Caetano da Rocha, estou escrevendo esta carta para informar que o Distrito de Japinas precisa de algumas reformas.

O distrito precisa de áreas de lazer para crianças e idosos, pois muitas crianças ficam na rua, onde elas podem entrar no mundo das drogas e será difícil de sair.

Muitas pessoas falam que a saúde não está boa e vão ao posto e chegam lá e não tem médicos e nem medicamentos. Eu acho que pelo menos deveria ter médicos.

Muitas pessoas querem poder ir caminhar, mas acabam deixando de ir, porque tem medo, pois as estradas nem acostamentos tem.

Muitas tem muitos buracos e que as vezes podem estar passando de carros e tentarem desviar, podendo acontecer um acidente.

Quando uma pessoa está passando muito mal e precisa de ambulância para ir ao hospital, ela liga na emergência, a ambulância demora horas para chegar. Nessas horas a pessoa pode morrer se ela estiver muito mal.

Acho que o senhor pode fazer o nosso município melhor. Espero melhoras e respostas.

Obrigado, atenciosamente
Jaimara

Tapinas, 24 de novembro de 2014.

Vossa Excelência,

Eu Ana Leticia, moradora do Distrito de Tapinas, estudante da E.E Prof. João Caetano da Rocha, venho lhe falar sobre alguns problemas do lugar em que residio.

Em primeiro lugar gostaria que soubesse do problema da coleta de lixo, pois o lixo passa apenas 2 vezes por semana e nós produzimos lixo todos os dias, o que causa muito volume de lixo.

Outro problema é a falta de medicamentos nos postos de saúde, e a falta de lazer. Nós moradores deste lugar não temos um parque para levar as crianças para brincar nos finais de semana e nem um lugar para praticarmos esportes durante o dia.

Gostaria que o Senhor ajudasse-nos a ter um lugar tranquilo, gostoso e seguro para morarmos

Atenciosamente,

Ana Leticia Berto Regiani.

ALGUMAS TEXTUALIZAÇÕES: PRODUÇÃO, REVISÃO E RETEXTUALIZAÇÃO

Yapinas, 18 de novem^mbra de 2014

Prezada Senhor prefeito,

de 2014

Eu soube esta carta pelo
matrão que a Repub
esta reclamando
de algumas coisas

Meu nome é Elis Maria, tenho 13 anos estudo na sétima série da escola ~~E.E. Prof. João Caetano da Rocha~~ ^{estadual} no distrito de Tapim. No distrito há muitos aspectos que a população gostaria que tivesse melhoras entre eles a saúde, ^{pois} quando ficamos doentes e precisamos ir a Unidade básica de saúde, raramente tem médicos e quando tem, os remédios necessários não têm, já a questão do transporte melhor mas continua em poucos horários e ^{Alguns dias} nos fins de semana não tem ^{horários de ônibus}. O lixo aqui é praticamente zero: não temos nada a fazer durante a semana e nos finais de semana, a população também sabe que tem uma verba para o tratamento de esgoto mas que ainda não saiu nem do papel, foram "abertas" algumas ruas mas como nunca são regularizadas sempre o mata toma conta e a flecha novamente, então quando sobra um tempinho os ~~meninos~~ ^{homens} vão e retiram o mata que já está bem alto, o lixo está sendo recolhido apenas uma vez na semana e ainda nem com um caminhão, a coleta está sendo feita pita com uma retroescavadeira, que deixa parte do lixo cair. Outros fatos são os buracos que em sua maioria são grandes e quando ^{chove} ~~chega~~ enche água e dificulta muito

Os reys
quando
queriam
fazer um
curso
~~de guerra~~
~~extra~~
de honra
nao faziam
a menor
ocorrem
nada
fazem de
para o
unico
homem
e o
ônibus.

②

circulação

a circulação dos automóveis, dos pedestres
dos ciclistas.

Además de todos ~~esos~~ problemas,

Prezada prefeita, espero que o senhor leia e tente de alguma forma melhorar estas ~~pauas~~ condições em nosso distrito, Abençoado.

~~assunto~~
grat or
jovens
nao tem
mado para
pagar mais
nao

há ~~nenhum~~ nenhum
um tipo
de ~~o~~ cunha

profissionalizante, para aquele que a família precisa
~~de uma pessoa~~ que já sabe e tem uma
~~muito que se destaca~~ mulher formada com mais
~~uma técnica~~ que vai ^{em} ela, aquela para ^{um} homem.
~~la que para fazer~~ que um bom emprego.
~~afetada muito~~

Tapinas, 18 de novembro de 2011

Prezado novo Prefeito!

Sou Jane B. Damasio Nery, frequento a escola São Caetano da Rocha, moro em Tapinas e tenho 13 anos.

Escrevo esta carta para dizer um pouco das muitas problemas que temos no nosso distrito, e de alguma forma fazer com que o senhor comece seu trabalho com boas atitudes, e quem sabe com isso, ser eleito o ~~nosso~~ prefeito.

Sabemos que o distrito recebeu uma verba para o tratamento de esgoto, e com isso iríamos ter água mais limpa, mas até agora, nada aconteceu. A coleta de lixo ~~já não é~~ a mesma, o lixo ~~está~~ atrasa dias e com essa falta de responsabilidade, até causa mais sujeira por conta das cochearias de rua, e sem falar do mal cheiro que fica. Com os buracos na avenida, corremos o risco de algum momento ocorrer um pequeno acidente, mas com grandes consequências: ~~As obras começaram e não terminaram? Já está uma coisa mais irregular, impróprio para os nossos filhos,~~
(Ponham por exemplo)

Agradeço o momento de atenção, espero que o senhor faça um bom trabalho e ^{nos dê} respostas.

Jane Beatriz Damasio Nery

O distrito é pequeno, mas tem pessoas trabalhadoras e honestas, que merecem ter uma área de lazer, mas a única coisa que temos ~~são~~ obras começadas e não

Tapinas, 18 de novembro de 2014.

Para Prefeito.

Meu nome é Sra Maria Cravechia, eu tenho 13 anos e estudo na escola E.E. Professor João Batista da Rocha. Estou escrevendo para informar o Senhor sobre alguns problemas aqui no nosso Distrito. ^{→ moro em Tapinas, município de Itapetininga}

Nós, habitantes de Tapinas, gostaríamos de que Vossa Senhoria fizesse mudanças para nossa melhoria de vida, pois algumas vezes corremos risco de perdê-la.

São alguns problemas como: falta de medicamento nos postos de saúde, projetos que são começados mas nunca terminados, e falta de preservação em áreas verdes.

Queria um minuto de sua atenção ^{para} pedir para que o senhor mudasse isso, antes que as coisas piores.

Muitas vezes, quando precisamos ir ao hospital temos que ir até a cidade mais próxima, na maioria das vezes não temos transportes para isso.

Quando as pessoas são caminhar correm risco de vida nas estradas por falta de acostamento adequado. Hora ou outra essas pessoas podem se machucar, afogar, ^{tem} de ir para o céu sem razão; para que não sejam acidentados por veículos.

Tapinas, 18 de novembro de 2014.

~~Caro~~ ^{Caro} prefite,

Meu nome é Juliana, tenho 13 anos e estudo na Escola E.E. P. João Batista da Rocha, no distrito de Tapinas. Estou escrevendo esta carta para ~~te~~ ^{que Tapinas está precisando de reformas} ~~lhe dizer~~ ^{que em Tapinas não tem} ~~os motivos que~~ ^{essa carta} ~~me~~ ^{que as ruas estão cheias de} ~~buracos nas esquinas e~~ ^{problemas} ~~que~~ ^{que}, não temos um posto de saúde melhor, não temos ^{uma} ~~coleta~~ ^{a coleta} de lixo e o tratamento de água que faz ~~o~~ ^{faz} tempo. Agora ^{há} ~~há~~ ^{alguns} ~~problemas~~ ^{problemas}: um cadavente passa na rua e com o buraco ~~caí~~ ^{caí} no ~~chão~~ ^{chão}, quando alguém vai ao posto de saúde fica horas esperando ^o ~~o~~ ^o médico e o médico não chego e ^o ~~o~~ ^o remédio, não tem, não temos nenhuma área de lazer para ficar ^{os} ~~os~~ ^{os} finais de semana com as famílias e o que temos, ~~é~~ ^é ~~ruim~~ ^{ruim}. ~~Seus~~ ^{Seus} ~~estados~~ ^{estados} ~~de~~ ^{de} ~~hoje~~ ^{hoje} ~~tem~~ ^{tem} ~~feito~~ ^{feito} ~~nos~~ ^{nos} ~~se~~ ^{se} ~~for~~ ^{for} ~~Penra~~ ^{Penra} ~~se~~ ^{se} ~~o~~ ^o ~~se~~ ^{se} ~~estiver~~ ^{estiver} ~~no~~ ^{no} ~~meu~~ ^{meu} ~~lugar~~ ^{lugar} e ~~o~~ ^o ~~for~~ ^{for} ~~criança~~ ^{criança} ~~que~~ ^{que} ~~igual~~ ^{igual} ~~a~~ ^a ~~eu~~ ^{eu}, ~~eu~~ ^{eu} ~~também~~ ^{também} ~~iria~~ ^{iria} ~~querer~~ ^{querer} ~~uma~~ ^{uma} ~~cidade~~ ^{cidade} ~~melhor~~ ^{melhor}.

^{Por} ~~fora~~ ^{fora}, ~~Espero~~ ^{Espero} ~~sua~~ ^{sua} ~~resposta~~ ^{resposta} ~~e~~ ^e ~~que~~ ^{que} ~~fora~~ ^{fora} ~~seja~~ ^{seja} ~~melhor~~ ^{melhor} ~~no~~ ^{no} ~~distrito~~ ^{distrito} ~~de~~ ^{de} ~~Tapinas~~ ^{Tapinas}, obrigada.

Juliana Carolina P. Pequim

Japinas, 20 de novembro de 2014.

Caro Prefeito,

Meu nome é Jaimara Bife Rapatoni, tenho 13 anos e estudo na E.E Prof: João Caetano da Rocha, ^{estou} venho escrevendo esta carta para informar que o Distrito de Japinas precisa de algumas melhoras.

O distrito precisa de áreas de lazer para crianças e idosos, pois muitas crianças ficam na rua, onde ^{elas} podem entrar ~~em um mundo que não~~ ^{no mundo das drogas} não sair. ~~que~~ será difícil de sair.

Acho muitas pessoas falarem que a saúde não está muito boa e que vão ao postinho e não tem médicos e nem medicamentos. Eu acho que pelo menos deveria ter médicos.

* Muitas pessoas querem poder caminhar, mas acabam deixando de ir, pois tem medo, porque as estradas não tem acostamento.

Ruas tem muitos buracos e que as vezes podem estar passando de carros e for tentar desviar e acontecer um acidente.

Quando uma pessoa precisa de ambulância e liga na emergência, a ambulância demora horas para chegar. Nessas horas que a ambulância não vem a pessoa pode morrer.

Acho que o senhor pode fazer o nosso município melhor. Espero melhoras e respostas.

Obrigado, atenciosamente
Jaimara

10/11/14

Olá, ~~caro~~ ^{caro} prefeito,

Meu nome é João Vitor Verêncio, tenho 13 anos, estou na E.E. Profº João Cackam da Rocha, no distrito de Tapinas.

Queria ~~comentar~~ ^{comentar} sobre alguns problemas que estão acontecendo onde eu vivo:

- As ruas estão muito perigosas, com buracos que podem causar acidentes graves.
 - A "piscina" que os pais levam o biscoito e está cheio de lixo para os moradores que vivem ali perto.
 - O posto de saúde está com muita ~~falta~~ ^{falta} de médicos, se chegar um caso grave eles encaminham para outro lugar.
 - O ginásio de esportes que não foi terminado e pode ser perigoso para as pessoas que moram ali perto.
- Espero que ~~você~~ ^{o senhor} resolva estes problemas. Obrigada pela ~~atuação~~ ^{atuação} sua ~~atuação~~ ^{atuação} atenção.

João Vitor Verêncio

- O córrego que ~~está~~ tem muito mal cheiro e pode ser fácil para pegar algumas doenças graves e ~~está~~ ^{está} muito mal cheiro, porque o esgoto é liberado nele sem tratamento.

Lapinax, 24 de Novembro de 2014.

Caro Prefeito.

Eu estou escrevendo esta carta para lhe dizer sobre os problemas do meu distrito. Meu nome é João Gabriel de Souza Gatti, moro em Lapinax e tenho 13 anos. Meus pais são ~~do~~ ^{de} ~~um~~ ^{uma} família com vários problemas, como falta de remédios no posto de saúde, construções não adequadas que viraram pontos de enchimento, falta de áreas verdes, de locais de lazer e ^{prática de} esportes, ruas estreitas que causam acidentes com moradores, os lixos "demoram um mês" para serem recolhidos, temos lixo jogado pelas ruas, situação e ^{atrasada}, além disso, não temos áreas de lazer ~~na cidade~~.

Por favor, prefeito, pense em meu caso e de todas as pessoas de minha cidade, pense se não os senhores numa situação assim.

Espera resposta dos senhores, obrigado.

Atenciosamente.

Am. João Gabriel de Souza Gatti.

Lapinav, 18 de Novembro de 2014

Caro Bafeto,

Eu estou escrevendo isto para falar sobre os problemas da minha bairro, meu nome é João Gabriel de Souza Gatti mora em Lapinav e tenho 13 anos, no meu bairro tem vários problemas, como falta de saneamento no posto de saúde, construções não acabadas que ficam perto de chegar, falta de pontes, veredas que poderiam virar praças, ruas estreitadas que causam acidentes com carros velhos, o lixo que é deixado dentro de um muro para ser recolhido e também precisamos de umidões de Sanitário, lógico por aí, mas não para ele ser construído, temer isso, gastar pelo que a situação é crítica, além de fazer não temer etc. Por favor prefeito pense em nós como esportes.

Lapinax, 24 de Novembro de 2014.

Caro Prefeito.

Eu estou escrevendo esta carta para lhe dizer sobre os problemas do meu distrito. Meu nome é João Gabriel de Souza Gatti, moro em Lapinax e tenho 13 anos. Meus boiões ~~tem~~ têm vários problemas, como falta de remédios no posto de saúde, construções não adequadas que viraram pontos de chuva, falta de áreas verdes, de áreas de lazer e ^{prática de} esportes, ruas estreitas que causam acidentes com moradores, os lixos "demoram um mês" para serem recolhidos, temos lixo jogado pelas ruas, situação ^{atual} e crítica, além disso, não temos áreas de lazer ~~na cidade~~.

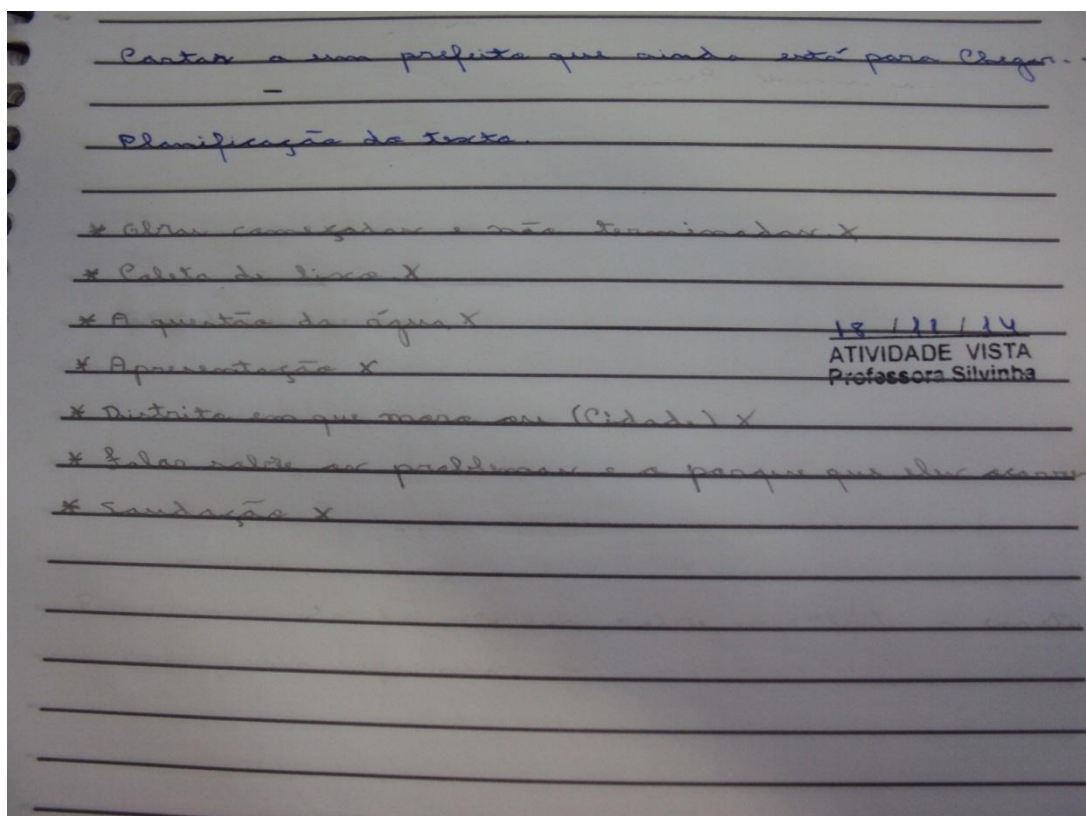
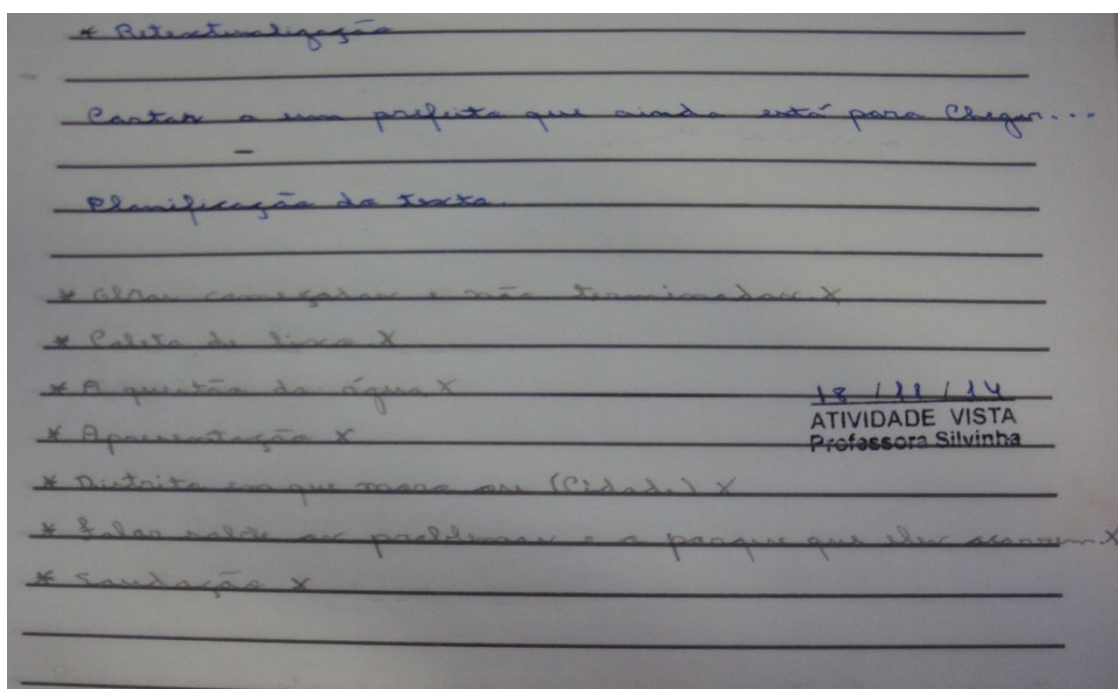
Por favor, prefeito, pense em meu caso e de todas as pessoas de minha cidade, pense se não ^{fora} o senhor numa situação assim.

Espera resposta dos senhores, obrigado.

Atenciosamente.

Am. João Gabriel de Souza Gatti.

ALGUMAS PLANIFICAÇÕES DE TEXTOS



O que eu não posso esquecer de colocar no texto?

* Local e data x

* saudação x

* Apresentação x

Motivos que me levam a escrever

- áreas de lazer x
- hospitais em greve x
- falta de médicos nos postos de saúde x
- não terminou o quâdro de esporte x
- construções não acabadas x
- ruas com muitos buracos que podem causar acidentes x
- não temer lugares para cadáveres parar.

- buracos das ruas

18/11/14

ATIVIDADE VISTA
Professora Silvinha

O que eu não posso esquecer de colocar no texto?

- Local e data

- saudação

- Apresentação

(motivos que me levam a escrever)

- saúde (...)

- lazer (...)

Atualização

Revisão

Atualização

- Saúde
- lazer
- água
- moradia
- melhoras na cidade

18/11/2014

ATIVIDADE VISTA
Professora Silvinha

OS SMURFS

- * Falta de atendimento médico no posto de saúde
- * Saudação
- * Apresentação
- * Local e data
- * Obras começadas e não terminadas
- * Falta de conhecimento básico
- * Falta de áreas de lazer para as pessoas

14.11.14
 ATIVIDADE VISTA
 Professora Silvinha

18/11

Cartas a um prefeito que ainda está para chegar...

Planificação do texto

- Apresentação
- Local e data
- Saudação
- Buracos na rua
- Coleta de lixo
- Obras não terminadas
- Situação da água
- Sem áreas de lazer

1 / 1
 ATIVIDADE VISTA
 Professora Silvinha

**TURMA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, PROTAGONISTA NO
DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO**



**AULA-PASSEIO: IMAGENS REALIZADAS PELOS ALUNOS,
REGISTRANDO OS PROBLEMAS MAIS COMUNS VERIFICADOS NO
DISTRITO DE TAPINAS.**

















ANTES DE CONVERSAR COM O PREFEITO: REVISANDO ASSUNTOS...

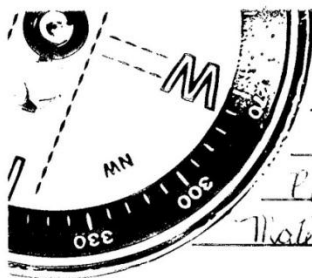
Leticia de Cassia Delmiglio, Carlos Daniel Rodriguez, Mateus Cavichioli Campanholi
e João Vitor Venancio de Oliveira

"Nós e nossa comunidade"

Tema abordado: Saúde

A falta de saúde adequada no distrito é um dos problemas mais levantados sobre a população. O posto de saúde existente sofre dificuldades com a falta de médicos, medicamentos, transporte para transferências de pacientes com doenças graves para outras cidades com atendimento mais qualificado, o posto não tem locais adequados para pessoas com deficiências.

A prefeitura prometeu e começou uma obra de um novo posto de saúde com uma determinada data de entrega, mas que não foi cumprida. A comunidade acredita que após o fim das eleições as obras pararam totalmente.



Nome: Dulce Jara, Ana Letícia, Elis Maria.

Série: 8ª-B

Profª: Silvinha.

Matema Inglês.

"Nós e nossa comunidade."

• Cultura, Lazer e Esporte

Muitos jovens perdem as oportunidades de cursos propiciadas em outras cidades, pelos seguintes motivos: 1º Falta de transporte. 2º Falta de dinheiro entre os jovens.

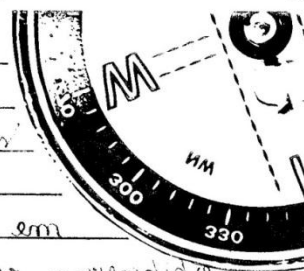
→ Pedimos muitas oportunidades de cursos, porque não temos transportes para o local dos cursos. Mesmo tendo um transporte pago, ele nem sempre está disponível nos horários necessários e não temos o direito de pagar a carteirinha de estudante para poder pagar meia passagem. Pedimos também que haja transporte gratuito para estudantes em diversos horários.

→ Perdemos muitas jovens para as drogas por falta de atividades culturais e esportivas. Pedimos que tenha mais áreas de lazer para os jovens ter o que fazer e não ir atrás de drogas. Pedimos ajuda para melhorarmos a nossa comunidade.

1 / 1
 O ideal seria trazer atividades de cultura, lazer e esporte para Espinas como por exemplo: um lugar para desfrutar do talento musical "CEI" em uma sala na escola onde pode ser aprendida Italiano, Espanhol e Inglês em diversos horários trazendo oportunidades para todos e trazer uma sala de jogos, aprendiz com seus amigos trazendo oportunidade de jogar futebol, basquete e não só envolverem com dicas.

Se for possível trazer uma Pequena academia de Esportes onde tenha aulas de vários tipos de jogos e lutas.

É um lugar onde crianças possam se divertir nos finais de semana e nos fins de tardes com os familiares.





Prefeito, gostaríamos de saber porque nunca tivemos um projeto de esporte, lazer e cultura destinado aos jovens de Japinas? Pois Japinas tem mais de 6 mil habitantes e não temos nada de incentivo.

Com isso agente se sente excluídos da sociedade.

• Seria possível termos a oportunidade de fazer os cursos que o CEL oferece (Inglês, Espanhol e Italiano) em uma sala cedida pela Escola E.E. Trofa João Custano da Rocha?

• Poderia ser construída uma sala da jovem Aprendiz em dois períodos? Trazer oportunidades de jovens trabalharem e não se envolver com drogas.

• É possível trazer uma pequena secretaria de esportes onde tenha ^{autor de} vários tipos de jogos e lutas?

• Teria como montar um centro musical onde podemos disfrutar do talento musical?

• É possível criar um parque onde as crianças possa se divertir com os seus familiares no seu tempo livre?



Nós e nossa comunidade

Um dos problemas do nosso distrito é a falta de lugares para caminhada, e outros exercícios físicos.

As pessoas correm perigo ao caminhar em beiras de estrada (acostamentos), portanto na quadriculada onde está sendo construído o ginásio, poderia ser montada uma academia ao ar livre, assim não estaria tão igual nos dias de hoje.

Os idosos ou pessoas que tem recomendações médicas fazem caminhada nos lugares que deviam ser acostamentos mais que hoje está coberto por mato.

Grupo: Sam Lucas, José Eduardo e João Gabriel

"Nós e nosso futuro"

A gestora de mais poluição fogendo patrulha em toques
 não dá sequer as 10 horas do mês como mais de
 as 19 horas por exemplo. Depois chega em uma certa hora
 e as crianças não podem mais brincar porque o espaço
 é ocupado com o lixo. E assim vai uma coisa
 não é um caso de falta de dinheiro que custe
 como para os moradores que moram ali perto da fonte
 de lixo.

A prefeitura também é responsável por aquilo de que
 não tem nada. E também a prefeitura não tem nada
 de lixo e não tem nada.

É um dos motivos também é uma coisa, é uma
 coisa de saneamento básico e a prefeitura não tem
 nada de saneamento básico, e a prefeitura não tem
 nada de saneamento básico, e a prefeitura não tem
 nada de saneamento básico.

Se tiverem poluição também pela fumaça e pelo
 lixo que acontece.

Miguel Bello de Souza, Dervin e Kellian

Adrian Gabriel de Souza da Silva

Vitor Heitor Teodoro

Sra. Maria Aparecida

"Nós e Nossa Comunidade".

Calçamento das Ruas.

* Falta de acostamento

* buracos

- Melhorar: Tapar buracos.

- Prevenir acidentes com veículos.

- Prevenir queda de idosos / deficientes.

- Facilitar a passagem dos veículos.

Calçadas

- Construir rampas para facilitar a passagem de cadeirantes.

- Expandir e melhorar as calçadas.

- Adicionar placas de Trânsito.

- Abrir acostamento para ciclistas.

CAPRICHÔ

Nomes: Erica Fernanda da Silva
 Jaimara Bile Rapatoni
 Julia Martins Ribeiro

"Nós e nossa Comunidade"

• Meio Ambiente

• Precamos de coleta Reciclável, Lixo que separe lixo, por há muito lixo sendo jogado em lugares errados. E com isso a população poderá ter doenças graves com a dengue. Queriamos ter uma coleta seletiva.

• A comunidade está a espera de um tratamento de esgoto pois sabemos da existência da verba para a construção. Queremos saber o porque de não ter sido construído a usina ainda?

• Pela lei os conjuntos habitacionais deviam ter em toda cidade uma área verde, a comunidade está a espera desse lugar, o jardim progressivo existe a mais de 20 anos e ainda não foi concretizando área verde desse lugar.

CAPRICHÔ

♥

• Há em Japinas vários riachinhos e as árvores que existe nesse lugar estão precisando ser replantadas, pois sem elas além da poluição de rios, deixa a cidade com uma má aparência.

tilibra

VISITA À PREFEITURA: CONVERSA COM O PREFEITO AUGUSTO BIELLA.













MATÉRIA JORNALÍSTICA: VISITA À PREFEITURA

ALUNOS DA ESCOLA JOÃO CAETANO DA ROCHA DE TAPINAS VISITAM A PREFEITURA

Sex, 27 de Março de 2015 16:15 Assessoria de Comunicação



O prefeito Carlos Augusto Biella recebeu na manhã desta sexta-feira (27) os alunos do 9º ano da Escola Estadual Profº João Caetano da Rocha do distrito de Tapinas. A visita foi realizada a convite do prefeito que havia recebido uma série de cartas escritas pelos alunos fazendo reivindicações para o distrito. “Foi muito importante para os alunos serem recebidos pelo prefeito e poder conhecer a prefeitura, já que era a primeira vez para maioria dos alunos”, explicou a professora Sílvia Cristina Rapatoni Ribeiro.

A professora de Língua Portuguesa foi quem estimulou os alunos a pensarem nas necessidades do distrito. Sílvia faz mestrado na Unesp de Assis, dentro do tema “Projeto de letramento: uma proposta para ressignificação da produção de texto na escola”, o mais interessante é que a proposta do projeto da professora é estimular a elaboração de textos que enfoquem a realidade, ou seja, relatando situações do dia a dia.

“O projeto começou no ano passado quando os alunos cursavam o 8º ano, andamos pelo distrito, eles fizeram fotos e debateram os problemas de Tapinas. Depois pedi para que cada aluno escrevesse uma carta para o prefeito relatando o que o distrito precisava, essas cartas foram entregues ao prefeito no final do ano”, conta a professora que ressaltou a importância do chefe do executivo ter recebido os alunos e debatido com eles estes questionamentos.

Entre as reivindicações estão: a necessidade de locais de lazer e esporte para toda a população, a possibilidade de implantação do projeto Jovem Aprendiz em Tapinas, a existência de uma Base da Guarda Civil Municipal no distrito e o envio de mais médicos. O prefeito respondeu a todos os questionamentos e disse que todos os pedidos serão analisados com atenção.

Após a recepção no Teatro Municipal “Geraldo Alves”, os alunos foram convidados a conhecer o prédio da Prefeitura, incluindo o gabinete do prefeito. “Foi uma experiência muito importante para os alunos, eles se sentiram ouvidos em suas indicações e isso foi muito importante para a complementação do trabalho realizado na escola e pelo respeito demonstrado pelo Executivo”, concluiu a professora Sílvia.









DIVULGAÇÃO NO SITE DA PREFEITURA MUNICIPAL

Matéria publicada no site da prefeitura municipal de Itápolis.

http://www.itapolis.sp.gov.br/portal3/index.php?option=com_content&view=article&id=7236:prefeito-acompanha-entrega-de-nova-viatura-de-resgate-ao-corpo-de-bombeiros&catid=233:governo-e-assuntos-especiais&Itemid=133

The screenshot shows the website of the Municipality of Itápolis. The main article is titled "ALUNOS DA ESCOLA JOÃO CAETANO DA ROCHA DE TAPINAS VISITAM A PREFEITURA". The article text describes a visit by students of the 9th grade of the Escola Estadual Prof. João Caetano da Rocha do distrito de Tapinas to the Municipality of Itápolis. The students, accompanied by their teacher, Silvia Cristina Rapato Ribeiro, presented a project titled "Projeto de Irmão: uma proposta para resignificação da produção de texto na escola". The project aimed to stimulate the production of texts that reflect reality, such as situations from daily life. The article mentions that the project began last year when students wrote a letter to the Mayor, and that the Mayor, Carlos Augusto Bialla, received them on Friday, March 27, 2015. The Mayor praised the students' initiative and the project's goal of improving the quality of education in the district. The article also mentions that the Mayor will be accompanying the students on their trip to the Municipality of Itápolis to deliver a new rescue vehicle to the Fire Department.

This screenshot shows the same website as the previous one, but with a different layout. The article title "ALUNOS DA ESCOLA JOÃO CAETANO DA ROCHA DE TAPINAS VISITAM A PREFEITURA" is still present. The article text is the same as in the previous screenshot. The layout includes a sidebar on the left with "SERVIÇOS ONLINE" and "SECRETARIAS" sections. The right sidebar features various public service announcements, including "Lei da Arborização", "CREDENCIAL DE ESTACIONAMENTO", "SIC", "HORÁRIOS DE ATENDIMENTOS DE MÉDICOS E DENTISTAS DA PREFEITURA", "DISQUE 156 ARVORE", and "2º Voto do Boleto Online IPTU 2015". The main content area includes two photographs: one showing a group of students and teachers standing in front of the Municipality building, and another showing the students sitting in a classroom.

PRÊMIO EDUCADOR NOROCCIDENTAL ALUNOS DA ESCOLA JOI

www.itapolis.sp.gov.br/portal3/index.php?option=com_content&view=article&id=7236:prefeito-acompanha-entrega-de-nova-viatura-de-resgate-ao-corpo-de-bombeiros&catid=233:governo-e-assuntos

- Desenvolvimento Ambiental
- Desenvolvimento Econômico
- Desenvolvimento Social
- Educação
- Espportes e Turismo
- Finanças
- Governo e Assuntos Especiais
- Obras e Serviços Públicos
- Planejamento Urbanístico
- Saúde
- Controladoria Geral do Município
- Defesa de Trânsito
- Guarda Civil Municipal
- Conselhos Municipais
- Junta de Serviço Militar

DOCUMENTOS PÚBLICOS

- Informação Pública - Lei 12.527/2011
- Transparência Pública
- Certificado de Registro Cadastral
- Contas Públicas
- Bolsa Família
- Lei Municipal
- Decretos Municipais
- Código de Postura
- PROCEDE - Lei n.º 2787
- Concurso Público / Processo Seletivo
- Recursos Federais
- Contabilidade Patrimonial - Portaria n.º 006/2011



2ª VIA DO BOLETO ONLINE IPTU 2015

PROJETO DE ESTÁGIO JOVEM CIDADÃO

Procedimento para Parcelamento de Saldo Urbano

BANCO DO POVO PAULISTA Tel. 3262.8839 Av. Fátima Terra, 200

BOLSA Família

DISK DENÚNCIA

Mapas de Itápolis e Região

14:06 23/06/2013

PRÊMIO EDUCADOR NOROCCIDENTAL ALUNOS DA ESCOLA JOI

www.itapolis.sp.gov.br/portal3/index.php?option=com_content&view=article&id=7236:prefeito-acompanha-entrega-de-nova-viatura-de-resgate-ao-corpo-de-bombeiros&catid=233:governo-e-assuntos

- Servidores Contratados com Concurso
- Servidores Contratados sem Concurso
- Servidores Municipais
- Subvenções

ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS

- Câmara Municipal de Itápolis
- SAE Itápolis
- Câmara dos Deputados
- Assembleia Legislativa de São Paulo
- Tribunal de Contas do Estado de São Paulo
- Ministério Público do Estado de São Paulo
- Tribunal de Justiça de São Paulo
- Governo do Estado de São Paulo
- Supremo Tribunal de Justiça
- Supremo Tribunal Federal
- Senado Federal
- Presidência da República

PREVISÃO DO TEMPO

CLIMATEMP

SP - Itápolis

24/06 Qua 14/ 24

0% - Nuvens

Sol com algumas nuvens, não choverá

VER VÍDEO



LICITAÇÕES

- Preços
- Tomada de Preços
- Concorrência Pública
- Chamada Pública
- Carta Convite
- PMU - Procedimento de Manifestação de Interesse
- Solicitação de Parceria Público-Privada

DIVERSOS

- Aniversariantes do Mês
- Escala de Plantões
- Telefones Úteis
- Vinculos Funcionários

14:09 23/06/2013

CARTAS TRABALHADAS COM OS ALUNOS NA SALA DE INFORMÁTICA DA ESCOLA:

MINISTÉRIO DA CULTURA

Fundação Biblioteca Nacional

Departamento Nacional do Livro

A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA

Senhor: Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que — para o bem contar e falar — o saiba pior que todos fazer. Tome Vossa Alteza, porém, minha ignorância por boa vontade, e creia bem por certo que, para aformosear nem afear, não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu. Da marinhagem e singraduras do caminho não darei aqui conta a Vossa Alteza, porque o não saberei fazer, e os pilotos devem ter esse cuidado. Portanto, Senhor, do que hei de falar começo e digo: A partida de Belém, como Vossa Alteza sabe, foi segunda-feira, 9 de março. Sábado, 14 do dito mês, entre as oito e nove horas, nos achamos entre as Canárias, mais perto da Grã- Canária, e ali andamos todo aquele dia em calma, à vista delas, obra de três a quatro léguas. E domingo, 22 do dito mês, às dez horas, pouco mais ou menos, havemos vista das ilhas de Cabo Verde, ou melhor, da ilha de S. Nicolau, segundo o dito de Pero Escolar, piloto. Na noite seguinte, segunda-feira, ao amanhecer, se perdeu da frota Vasco de Ataíde com sua nau, sem haver tempo forte nem contrário para que tal acontecesse. Fez o capitão suas diligências para o achar, a uma e outra parte, mas não apareceu mais! E assim seguimos nosso caminho, por este mar, de longo, até que, terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram 21 dias de abril, estando da dita Ilha obra de 660 ou 670 léguas, segundo os pilotos diziam, topamos alguns sinais de terra, os quais eram muita quantidade de ervas compridas, a que os mareantes chamam botelho, assim como outras a que dão o nome de rabo-de-asno. E quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos aves a que chamam fura-buxos. Neste dia, a horas de véspera, havemos vista de terra! Primeiramente dum grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão pôs nome — o Monte Pascoal e à terra — a Terra da Vera Cruz. Mandou lançar o prumo. Acharam vinte e cinco braças; e ao sol posto, obra de seis léguas da terra, surgimos âncoras, em dezenove braças — ancoragem limpa. Ali permanecemos toda aquela noite. E à quinta-feira, pela manhã, fizemos

vela e seguimos em direitos à terra, indo os navios pequenos diante, por dezessete, dezesseis, quinze, catorze, treze, doze, dez e nove braças, até meia légua da terra, onde todos lançamos âncoras em frente à boca de um rio. E chegaríamos a esta ancoragem às dez horas pouco mais ou menos. Dali avistamos homens que andavam pela praia, obra de sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos, por chegarem primeiro. Então lançamos fora os batéis e esquifes, e vieram logo todos os capitães das naus a esta nau do Capitão-mor, onde falaram entre si. E o Capitão-mor mandou em terra no batel a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E tanto que ele começou de ir para lá, acudiram pela praia homens, quando aos dois, quando aos três, de maneira que, ao chegar o batel à boca do rio, já ali havia dezoito ou vinte homens. Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram. Ali não pôde deles haver fala, nem entendimento de proveito, por o mar quebrar na costa. Somente deu-lhes um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça e um sombreiro preto. Um deles deu-lhe um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas como de papagaio; e outro deu-lhe um ramal grande de continhas brancas, miúdas, que querem parecer de aljaveira, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza, e com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar. Na noite seguinte, ventou tanto sueste com chuvaceiros que fez caçar as naus, e especialmente a capitânia. E sexta pela manhã, às oito horas, pouco mais ou menos, por conselho dos pilotos, mandou o Capitão levantar âncoras e fazer vela; e fomos ao longo da costa, com os batéis e esquifes amarrados à popa na direção do norte, para ver se achávamos alguma abrigada e bom pouso, onde nos demorássemos, para tomar água e lenha. Não que nos minguassem, mas por aqui nos acertarmos. Quando fizemos vela, estariam já na praia assentados perto do rio obra de sessenta ou setenta homens que se haviam juntado ali poucos e poucos. Fomos de longo, e mandou o Capitão aos navios pequenos que seguissem mais chegados à terra e, se achassem pouso seguro para as naus, que amainassem. E, velejando nós pela costa, obra de dez léguas do sítio donde tínhamos levantado ferro, acharam os ditos navios pequenos um recife com um porto dentro, muito bom e muito seguro, com uma mui larga entrada. E meteram-se dentro e amainaram. As naus arribaram sobre eles; e um pouco antes do sol posto amainaram também, obra de uma légua do recife, e ancoraram em onze braças. E estando Afonso Lopes, nosso piloto, em um daqueles navios pequenos, por mandado do Capitão, por ser homem vivo e destro para isso, meteu-se logo no esquife a sondar o porto dentro; e tomou dois daqueles homens da terra, mancebos e de bons corpos, que estavam numa almadia. Um deles trazia um arco e seis ou sete setas; e na praia andavam muitos com seus arcos e setas; mas de nada lhes

serviram. Trouxe-os logo, já de noite, ao Capitão, em cuja nau foram recebidos com muito prazer e festa. A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beijos de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, de comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como um furador. Metemnos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita como roque de xadrez, ali encaixado de tal sorte que não os molesta, nem os estorva no falar, no comer ou no beber. Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobrepente, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena e pena, com uma confeição branda como cera (mas não o era), de maneira que a cabeleira ficava mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia minguia mais lavagem para a levantar. O Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, bem vestido, com um colar de ouro mui grande ao pescoço, e aos pés uma alcatifa por estrado. Sancho de Tovar, Simão de Miranda, Nicolau Coelho, Aires Correia, e nós outros que aqui na nau com ele vamos, sentados no chão, pela alcatifa. Acenderam-se tochas. Entraram. Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém. Porém um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro. Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal como se lá também houvesse prata. Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como quem diz que os havia ali. Mostraram-lhes um carneiro: não fizeram caso. Mostraram-lhes uma galinha, quase tiveram medo dela: não lhe queriam pôr a mão; e depois a tomaram como que espantados. Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, fartéis, mel e figos passados. Não quiseram comer quase nada daquilo; e, se alguma coisa provaram, logo a lançaram fora. Trouxeram-lhes vinho numa taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram nada, nem quiseram mais. Trouxeram-lhes a água em uma albarrada. Não beberam. Mal a tomaram na boca, que lavaram, e logo a lançaram fora. Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que lhas dessem, folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo. Isto tomávamos nós assim por assim o desejarmos. Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não o queríamos nós entender, porque

não lho havíamos de dar. E depois tornou as contas a quem lhas dera. Então estiraram-se de costas na alcatifa, a dormir, sem buscarem maneira de cobrirem suas vergonhas, as quais não eram fanadas; e as cabeleiras delas estavam bem rapadas e feitas. O Capitão lhes mandou pôr por baixo das cabeças seus coxins; e o da cabeleira esforçava-se por não a quebrar. E lançaram-lhes um manto por cima; e eles consentiram, quedaram-se e dormiram. Ao sábado pela manhã mandou o Capitão fazer vela, e fomos demandar a entrada, a qual era mui larga e alta de seis a sete braças. Entraram todas as naus dentro; e ancoraram em cinco ou seis braças – ancoragem dentro tão grande, tão formosa e tão segura, que podem abrigar-se nela mais de duzentos navios e naus. E tanto que as naus quedaram ancoradas, todos os capitães vieram a esta nau do Capitão-mor. E daqui mandou o Capitão a Nicolau Coelho e Bartolomeu Dias que fossem em terra e levassem aqueles dois homens e os deixassem ir com seu arco e setas, e isto depois que fez dar a cada um sua camisa nova, sua carapuça vermelha e um rosário de contas brancas de osso, que eles levaram nos braços, seus cascavéis e suas campainhas. E mandou com eles, para lá ficar, um mancebo degredado, criado de D. João Telo, a que chamam Afonso Ribeiro, para lá andar com eles e saber de seu viver e maneiras. E a mim mandou que fosse com Nicolau Coelho. Fomos assim de frecha direitos à praia. Ali acudiram logo obra de duzentos homens, todos nus, e com arcos e setas nas mãos. Aqueles que nós levávamos acenaram-lhes que se afastassem e pousassem os arcos; e eles os pousaram, mas não se afastaram muito. E mal pousaram os arcos, logo saíram os que nós levávamos, e o mancebo degredado com eles. E saídos não pararam mais; nem esperavam um pelo outro, mas antes corriam a quem mais corria. E passaram um rio que por ali corre, de água doce, de muita água que lhes dava pela braga; e outros muitos com eles. E foram assim correndo, além do rio, entre umas moitas de palmas onde estavam outros. Ali pararam. Entretanto foi-se o degredado com um homem que, logo ao sair do batel, o agasalhou e o levou até lá. Mas logo tornaram a nós; e com ele vieram os outros que nós leváramos, os quais vinham já nus e sem carapuças. Então se começaram de chegar muitos. Entravam pela beira do mar para os batéis, até que mais não podiam; traziam cabaços de água, e tomavam alguns barris que nós levávamos: enchiam-nos de água e traziam-nos aos batéis. Não que eles de todos chegassem à borda do batel. Mas junto a ele, lançavam os barris que nós tomávamos; e pediam que lhes dessem alguma coisa. Levava Nicolau Coelho cascavéis e manilhas. E a uns dava um cascavel, a outros uma manilha, de maneira que com aquele engodo quase nos queriam dar a mão. Davam-nos daqueles arcos e setas por sombreiros e carapuças de linho ou por qualquer coisa que homem lhes queria dar. Dali se partiram os outros dois mancebos, que os não vimos mais. Muitos deles ou quase a maior parte dos que andavam ali traziam aqueles bicos de osso nos beiços. E alguns, que andavam sem eles, tinham os beiços furados e nos buracos uns espelhos

de pau, que pareciam espelhos de borracha; outros traziam três daqueles bicos, a saber, um no meio e os dois nos cabos. Aí andavam outros, quartejados de cores, a saber, metade deles da sua própria cor, e metade de tintura preta, a modos de azulada; e outros quartejados de escaques. Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha. Ali por então não houve mais fala ou entendimento com eles, por a barbaria deles ser tamanha, que se não entendia nem ouvia ninguém. Acenamos-lhes que se fossem; assim o fizeram e passaram-se além do rio. Saíram três ou quatro homens nossos dos batéis, e encheram não sei quantos barris de água que nós levávamos e tornamos às naus. Mas quando assim vínhamos, acenaram-nos que tornássemos. Tornamos e eles mandaram o degredado e não quiseram que ficasse lá com eles. Este levava uma bacia pequena e duas ou três carapuças vermelhas para lá as dar ao senhor, se o lá houvesse. Não cuidaram de lhe tomar nada, antes o mandaram com tudo. Mas então Bartolomeu Dias o fez outra vez tornar, ordenando que lhes desse aquilo. E ele tornou e o deu, à vista de nós, àquele que da primeira vez agasalhara. Logo voltou e nós trouxemo-lo. Esse que o agasalhou era já de idade, e andava por louçainha todo cheio de penas, pegadas pelo corpo, que parecia aseteado como S. Sebastião. Outros traziam carapuças de penas amarelas; outros, de vermelhas; e outros de verdes. E uma daquelas moças era toda tingida, de baixo a cima daquela tintura; e certo era tão bem-feita e tão redonda, e sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa, que a muitas mulheres da nossa terra, vendo-lhe tais feições, fizera vergonha, por não terem a sua como ela. Nenhum deles era fanado, mas, todos assim como nós. E com isto nos tornamos e eles foram-se. À tarde saiu o Capitão-mor em seu batel com todos nós outros e com os outros capitães das naus em seus batéis a folgar pela baía, em frente da praia. Mas ninguém saiu em terra, porque o Capitão o não quis, sem embargo de ninguém nela estar. Somente saiu — ele com todos nós — em um ilhéu grande, que na baía está e que na baixa-mar fica mui vazio. Porém é por toda a parte cercado de água, de sorte que ninguém lá pode ir, a não ser de barco ou a nado. Ali folgou ele e todos nós outros, bem uma hora e meia. E alguns marinheiros, que ali andavam com um chinchorro, pescaram peixe miúdo, não muito. Então volvemo-nos às naus, já bem de noite. Ao domingo de Pascoela pela manhã, determinou o Capitão de ir ouvir missa e pregação naquele ilhéu. Mandou a todos os capitães que se aprestassem nos batéis e fossem com ele. E assim foi feito. Mandou naquele ilhéu armar um esperavel, e dentro dele um altar mui bem corregido. E ali com todos nós outros fez dizer missa, a qual foi dita pelo padre frei Henrique, em voz entoada, e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes, que todos eram ali. A qual missa, segundo meu parecer, foi ouvida por todos com muito prazer e

devoção. Ali era com o Capitão a bandeira de Cristo, com que saiu de Belém, a qual esteve sempre levantada, da parte do Evangelho. Acabada a missa, desvestiu-se o padre e subiu a uma cadeira alta; e nós todos lançados por essa areia. E pregou uma solene e proveitosa pregação da história do Evangelho, ao fim da qual tratou da nossa vinda e do achamento desta terra, conformando-se com o sinal da Cruz, sob cuja obediência viemos, o que foi muito a propósito e fez muita devoção. Enquanto estivemos à missa e à pregação, seria na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos como a de ontem, com seus arcos e setas, a qual andava folgando. E olhando-nos, sentaram-se. E, depois de acabada a missa, assentados nós à pregação, levantaram-se muitos deles, tangeram corno ou buzina, e começaram a saltar e dançar um pedaço. E alguns deles se metiam em almadias — duas ou três que aí tinham — as quais não são feitas como as que eu já vi; somente são três traves, atadas entre si. E ali se metiam quatro ou cinco, ou esses que queriam não se afastando quase nada da terra, senão enquanto podiam tomar pé. Acabada a pregação, voltou o Capitão, com todos nós, para os batéis, com nossa bandeira alta. Embarcamos e fomos todos em direção à terra para passarmos ao longo por onde eles estavam, indo, na dianteira, por ordem do Capitão, Bartolomeu Dias em seu esquife, com um pau de uma almadia que lhes o mar levara, para lho dar; e nós todos, obra de tiro de pedra, atrás dele. Como viram o esquife de Bartolomeu Dias, chegaram-se logo todos à água, metendo-se nela até onde mais podiam. Acenaram-lhes que pousassem os arcos; e muitos deles os iam logo pôr em terra; e outros não. Andava aí um que falava muito aos outros que se afastassem, mas não que a mim me parecesse que lhe tinham acatamento ou medo. Este que os assim andava afastando trazia seu arco e setas, e andava tinto de tintura vermelha pelos peitos, espáduas, quadris, coxas e pernas até baixo, mas os vazios com a barriga e estômago eram de sua própria cor. E a tintura era assim vermelha que a água a não comia nem desfazia, antes, quando saía da água, parecia mais vermelha. Saiu um homem do esquife de Bartolomeu Dias e andava entre eles, sem implicarem nada com ele para fazer-lhe mal. Antes lhe davam cabaças de água, e acenavam aos do esquife que saíssem em terra. Com isto se volveu Bartolomeu Dias ao Capitão; e viemo-nos às naus, a comer, tangendo gaitas e trombetas, sem lhes dar mais opressão. E eles tornaram-se a assentar na praia e assim por então ficaram. Neste ilhéu, onde fomos ouvir missa e pregação, a água espraia muito, deixando muita areia e muito cascalho a descoberto. Enquanto aí estávamos, foram alguns buscar marisco e apenas acharam alguns camarões grossos e curtos, entre os quais vinha um tão grande e tão grosso, como em nenhum tempo vi tamanho. Também acharam cascas de berbigões e amêijoas, mas não toparam com nenhuma peça inteira. E tanto que comemos, vieram logo todos os capitães a esta nau, por ordem do Capitão-mor, com os quais ele se apartou, e eu na companhia. E perguntou a todos se nos parecia bem mandar a

nova do achamento desta terra a Vossa Alteza pelo navio dos mantimentos, para a melhor a mandar descobrir e saber dela mais do que nós agora podíamos saber, por irmos de nossa viagem. E entre muitas falas que no caso se fizeram, foi por todos ou a maior parte dito que seria muito bem. E nisto concluíram. E tanto que a conclusão foi tomada, perguntou mais se lhes parecia bem tomar aqui por força um par destes homens para os mandar a Vossa Alteza, deixando aqui por eles outros dois destes degredados. Sobre isto acordaram que não era necessário tomar por força homens, porque era geral costume dos que assim levavam por força para alguma parte dizerem que há ali de tudo quanto lhes perguntam; e que melhor e muito melhor informação da terra dariam dois homens destes degredados que aqui deixassem, do que eles dariam se os levassem, por ser gente que ninguém entende. Nem eles tão cedo aprenderiam a falar para o saberem tão bem dizer que muito melhor estoutros o não digam, quando Vossa Alteza cá mandar. E que, portanto, não cuidassem de aqui tomar ninguém por força nem de fazer escândalo, para de todo mais os amansar e apacificar, senão somente deixar aqui os dois degredados, quando daqui partíssemos. E assim, por melhor a todos parecer, ficou determinado. Acabado isto, disse o Capitão que fôssemos nos batéis em terra e ver-se-ia bem como era o rio, e também para folgarmos. Fomos todos nos batéis em terra, armados e a bandeira conosco. Eles andavam ali na praia, à boca do rio, para onde nós íamos; e, antes que chegássemos, pelo ensino que dantes tinham, puseram todos os arcos, e acenavam que saíssemos. Mas, tanto que os batéis puseram as proas em terra, passaram-se logo todos além do rio, o qual não é mais largo que um jogo de mancal. E mal desembarcamos, alguns dos nossos passaram logo o rio, e meteram-se entre eles. Alguns aguardavam; outros afastavam-se. Era, porém, a coisa de maneira que todos andavam misturados. Eles ofereciam desses arcos com suas setas por sombreiros e carapuças de linho ou por qualquer coisa que lhes davam. Passaram além tantos dos nossos, e andavam assim misturados com eles, que eles se esquivavam e afastavam-se. E deles alguns iam-se para cima onde outros estavam. Então o Capitão fez que dois homens o tomassem ao colo, passou o rio, e fez tornar a todos. A gente que ali estava não seria mais que a costumada. E tanto que o Capitão fez tornar a todos, vieram a ele alguns daqueles, não porque o conhecessem por Senhor, pois me parece que não entendem, nem tomavam disso conhecimento, mas porque a gente nossa passava já para aquém do rio. Ali falavam e traziam muitos arcos e continhas daquelas já ditas, e resgatavam-nas por qualquer coisa, em tal maneira que os nossos trouxeram dali para as naus muitos arcos e setas e contas. Então tornou-se o Capitão aquém do rio, e logo acudiram muitos à beira dele. Ali veríeis galantes, pintados de preto e vermelho, e quartejados, assim nos corpos, como nas pernas, que, certo, pareciam bem assim. Também andavam, entre eles, quatro ou cinco mulheres moças, nuas como eles, que não pareciam mal. Entre elas andava uma com uma

coxa, do joelho até o quadril, e a nádega, toda tinta daquela tintura preta; e o resto, tudo da sua própria cor. Outra trazia ambos os joelhos, com as curvas assim tintas, e também os colos dos pés; e suas vergonhas tão nuas e com tanta inocência descobertas, que nisso não havia nenhuma vergonha. Também andava aí outra mulher moça com um menino ou menina ao colo, atado com um pano (não sei de quê) aos peitos, de modo que apenas as perninhas lhe apareciam. Mas as pernas da mãe e o resto não traziam pano algum. Depois andou o Capitão para cima ao longo do rio, que corre sempre chegado à praia. Ali esperou um velho, que trazia na mão uma pá de almadia. Falava, enquanto o Capitão esteve com ele, perante nós todos, sem nunca ninguém o entender, nem ele a nós quantas coisas que lhe demandávamos acerca de ouro, que nós desejávamos saber se na terra havia. Trazia este velho o beijo tão furado, que lhe caberia pelo furo um grande dedo polegar, e metida nele uma pedra verde, ruim, que cerrava por fora esse buraco. O Capitão lha fez tirar. E ele não sei que diabo falava e ia com ela direito ao Capitão, para lha meter na boca. Estivemos sobre isso rindo um pouco; e então enfadou-se o Capitão e deixou-o. E um dos nossos deu-lhe pela pedra um sombreiro velho, não por ela valer alguma coisa, mas por amostra. Depois houve-a o Capitão, segundo creio, para, com as outras coisas, a mandar a Vossa Alteza. Andamos por aí vendo a ribeira, a qual é de muita água e muito boa. Ao longo dela há muitas palmas, não muito altas, em que há muito bons palmitos. Colhemos e comemos deles muitos. Então tornou-se o Capitão para baixo para a boca do rio, onde havíamos desembarcado. Além do rio, andavam muitos deles dançando e folgando, uns diante dos outros, sem se tomarem pelas mãos. E faziam-no bem. Passou-se então além do rio Diogo Dias, almoxarife que foi de Sacavém, que é homem gracioso e de prazer; e levou consigo um gaiteiro nosso com sua gaita. E meteu-se com eles a dançar, tomando-os pelas mãos; e eles folgavam e riam, e andavam com ele muito bem ao som da gaita. Depois de dançarem, fez-lhes ali, andando no chão, muitas voltas ligeiras, e salto real, de que eles se espantavam e riam e folgavam muito. E conquanto com aquilo muito os seguiu e afagou, tomavam logo uma esquiveza como de animais monteses, e foram-se para cima. E então o Capitão passou o rio com todos nós outros, e fomos pela praia de longo, indo os batéis, assim, rente da terra. Fomos até uma lagoa grande de água doce, que está junto com a praia, porque toda aquela ribeira do mar é apaulada por cima e sai a água por muitos lugares. E depois de passarmos o rio, foram uns sete ou oito deles andar entre os marinheiros que se recolhiam aos batéis. E levaram dali um tubarão, que Bartolomeu Dias matou, lhes levou e lançou na praia. Bastará dizer-vos que até aqui, como quer que eles um pouco se amansassem, logo duma mão para outra se esquivavam, como pardais, do cevadoiro. Homem não lhes ousa falar de rijo para não se esquivarem mais; e tudo se passa como eles querem, para os bem amansar. O Capitão ao velho, com quem falou, deu uma carapuça vermelha. E com toda a fala

que entre ambos se passou e com a carapuça que lhe deu, tanto que se apartou e começou de passar o rio, foise logo recatando e não quis mais tornar de lá para aquém. Os outros dois, que o Capitão teve nas naus, a que deu o que já disse, nunca mais aqui apareceram – do que tiro ser gente bestial, de pouco saber e por isso tão esquiva. Porém e com tudo isso andam muito bem curados e muito limpos. E naquilo me parece ainda mais que são como aves ou alimárias monteses, às quais faz o ar melhor pena e melhor cabelo que às mansas, porque os corpos seus são tão limpos, tão gordos e tão formosos, que não pode mais ser. Isto me faz presumir que não têm casas nem moradas a que se acolham, e o ar, a que se criam, os faz tais. Nem nós ainda até agora vimos nenhuma casa ou maneira delas. Mandou o Capitão aquele degredado Afonso Ribeiro, que se fosse outra vez com eles. Ele foi e andou lá um bom pedaço, mas à tarde tornou-se, que o fizeram eles vir e não o quiseram lá consentir. E deram-lhe arcos e setas; e não lhe tomaram nenhuma coisa do seu. Antes – disse ele – que um lhe tomara umas continhas amarelas, que levava, e fugia com elas, e ele se queixou e os outros foram logo após, e lhas tomaram e tornaram-lhas a dar; e então mandaram-no vir. Disse que não vira lá entre eles senão umas choupaninhas de rama verde e de fetos muito grandes, como de Entre Douro e Minho. E assim nos tornamos às naus, já quase noite, a dormir. À segunda-feira, depois de comer, saímos todos em terra a tomar água. Ali vieram então muitos, mas não tantos como as outras vezes. Já muito poucos traziam arcos. Estiveram assim um pouco afastados de nós; e depois pouco a pouco misturaram-se conosco. Abraçavam-nos e folgavam. E alguns deles se esquivavam logo. Ali davam alguns arcos por folhas de papel e por alguma carapucinha velha ou por qualquer coisa. Em tal maneira isto se passou, que bem vinte ou trinta pessoas das nossas se foram com eles, onde outros muitos estavam com moças e mulheres. E trouxeram de lá muitos arcos e barretes de penas de aves, deles verdes e deles amarelos, dos quais, creio, o Capitão há de mandar amostra a Vossa Alteza. E, segundo diziam esses que lá foram, folgavam com eles. Neste dia os vimos mais de perto e mais à nossa vontade, por andarmos quase todos misturados. Ali, alguns andavam daquelas tinturas quartejados; outros de metades; outros de tanta feição, como em panos de armar, e todos com os beijos furados, e muitos com os ossos neles, e outros sem ossos. Alguns traziam uns ouriços verdes, de árvores, que, na cor, queriam parecer de castanheiros, embora mais pequenos. E eram cheios duns grãos vermelhos pequenos, que, esmagando-os entre os dedos, faziam tintura muito vermelha, de que eles andavam tintos. E quanto mais se molhavam, tanto mais vermelhos ficavam. Todos andam rapados até cima das orelhas; e assim as sobancelhas e pestanas. Trazem todos as testas, de fonte a fonte, tintas da tintura preta, que parece uma fita preta, da largura de dois dedos. E o Capitão mandou aquele degredado Afonso Ribeiro e a outros dois degredados, que fossem lá andar entre eles; e assim a Diogo Dias, por ser homem ledó, com

que eles folgavam. Aos degredados mandou que ficassem lá esta noite. Foram-se lá todos, e andaram entre eles. E, segundo eles diziam, foram bem uma légua e meia a uma povoação, em que haveria nove ou dez casas, as quais eram tão compridas, cada uma, como esta nau capitânia. Eram de madeira, e das ilhargas de tábuas, e cobertas de palha, de razoada altura; todas duma só peça, sem nenhum repartimento, tinham dentro muitos esteios; e, de esteio a esteio, uma rede atada pelos cabos, alta, em que dormiam. Debaixo, para se aquecerem, faziam seus fogos. E tinha cada casa duas portas pequenas, uma num cabo, e outra no outro. Diziam que em cada casa se recolhiam trinta ou quarenta pessoas, e que assim os achavam; e que lhes davam de comer daquela vianda, que eles tinham, a saber, muito inhame e outras sementes, que na terra há e eles comem. Mas, quando se fez tarde fizeram-nos logo tornar a todos e não quiseram que lá ficasse nenhum. Ainda, segundo diziam, queriam vir com eles. Resgataram lá por cascavéis e por outras coisinhas de pouco valor, que levavam, papagaios vermelhos, muito grandes e formosos, e dois verdes pequeninos e carapuças de penas verdes, e um pano de penas de muitas cores, maneira de tecido assaz formoso, segundo Vossa Alteza todas estas coisas verá, porque o Capitão vo-las há de mandar, segundo ele disse. E com isto vieram; e nós tornámo-nos às naus. À terça-feira, depois de comer, fomos em terra dar guarda de lenha e lavar roupa. Estavam na praia, quando chegamos, obra de sessenta ou setenta sem arcos e sem nada. Tanto que chegamos, vieram logo para nós, sem se esquivarem. Depois acudiram muitos, que seriam bem duzentos, todos sem arcos; e misturaram-se todos tanto conosco que alguns nos ajudavam a acarretar lenha e a meter nos batéis. E lutavam com os nossos e tomavam muito prazer. Enquanto cortávamos a lenha, faziam dois carpinteiros uma grande Cruz, dum pau, que ontem para isso se cortou. Muitos deles vinham ali estar com os carpinteiros. E creio que o faziam mais por verem a ferramenta de ferro com que a faziam, do que por verem a Cruz, porque eles não tem coisa que de ferro seja, e cortam sua madeira e paus com pedras feitas como cunhas, metidas em um pau entre duas talas, mui bem atadas e por tal maneira que andam fortes, segundo diziam os homens, que ontem a suas casas foram, porque lhas viram lá. Era já a conversação deles conosco tanta, que quase nos estorvavam no que havíamos de fazer. O Capitão mandou a dois degredados e a Diogo Dias que fossem lá à aldeia (e a outras, se houvessem novas delas) e que, em toda a maneira, não viessem dormir às naus, ainda que eles os mandassem. E assim se foram. Enquanto andávamos nessa mata a cortar lenha, atravessavam alguns papagaios por essas árvores, deles verdes e outros pardos, grandes e pequenos, de maneira que me parece que haverá muitos nesta terra. Porém eu não veria mais que até nove ou dez. Outras aves então não vimos, somente algumas pombas-seixas, e pareceram-me bastante maiores que as de Portugal. Alguns diziam que viram rolas; eu não as vi. Mas, segundo os arvoredos são mui muitos e grandes, e de infindas maneiras,

não duvido que por esse sertão haja muitas aves! Cerca da noite nos volvemos para as naus com nossa lenha. Eu creio, Senhor, que ainda não dei conta aqui a Vossa Alteza da feição de seus arcos e setas. Os arcos são pretos e compridos, as setas também compridas e os ferros delas de canas aparadas, segundo Vossa Alteza verá por alguns que – eu creio – o Capitão a Ela há de enviar. À quarta-feira não fomos em terra, porque o Capitão andou todo o dia no navio dos mantimentos a despejá-lo e fazer levar às naus isso que cada uma podia levar. Eles acudiram à praia; muitos, segundo das naus vimos. No dizer de Sancho de Tovar, que lá foi, seriam obra de trezentos. Diogo Dias e Afonso Ribeiro, o degredado, aos quais o Capitão ontem mandou que em toda maneira lá dormissem, volveram-se, já de noite, por eles não quererem que lá ficassem. Trouxeram papagaios verdes e outras aves pretas, quase como pegas, a não ser que tinham o bico branco e os rabos curtos. Quando Sancho de Tovar se recolheu à nau, queriam vir com ele alguns, mas ele não quis senão dois mancebos dispostos e homens de prol. Mandou-os essa noite mui bem pensar e curar. Comeram toda a vianda que lhes deram; e mandou fazer-lhes cama de lençóis, segundo ele disse. Dormiram e folgaram aquela noite. E assim não houve mais este dia que para escrever seja. À quinta-feira, derradeiro de abril, comemos logo, quase pela manhã, e fomos em terra por mais lenha e água. E, em querendo o Capitão sair desta nau, chegou Sancho de Tovar com seus dois hóspedes. E por ele ainda não ter comido, puseram-lhe toalhas. Trouxeram-lhe vianda e comeu. Aos hóspedes, sentaram cada um em sua cadeira. E de tudo o que lhes deram comeram mui bem, especialmente lacão cozido, frio, e arroz. Não lhes deram vinho, por Sancho de Tovar dizer que o não bebiam bem. Acabado o comer, metemo-nos todos no batel e eles conosco. Deu um grumete a um deles uma armadura grande de porco montês, bem revolta. Tanto que a tomou, meteu-a logo no beijo, e, porque se lhe não queria segurar, deram-lhe uma pequena de cera vermelha. E ele ajeitou-lhe seu adereço detrás para ficar segura, e meteu-a no beijo, assim revolta para cima. E vinha tão contente com ela, como se tivesse uma grande jóia. E tanto que saímos em terra, foi-se logo com ela, e não apareceu mais aí. Andariam na praia, quando saímos, oito ou dez deles; e de aí a pouco começaram a vir mais. E parece-me que viriam, este dia, à praia quatrocentos ou quatrocentos e cinqüenta. Traziam alguns deles arcos e setas, que todos trocaram por carapuças ou por qualquer coisa que lhes davam. Comiam conosco do que lhes dávamos. Bebiam alguns deles vinho; outros o não podiam beber. Mas parece-me, que se lho avezarem, o beberão de boa vontade. Andavam todos tão dispostos, tão bem-feitos e galantes com suas tinturas, que pareciam bem. Acarretavam dessa lenha, quanta podiam, com mui boa vontade, e levavam-na aos batéis. Andavam já mais mansos e seguros entre nós, do que nós andávamos entre eles. Foi o Capitão com alguns de nós um pedaço por este arvoredo até uma ribeira grande e de muita água que,

a nosso parecer, era esta mesma, que vem ter à praia, e em que nós tomamos água. Ali ficamos um pedaço, bebendo e folgando, ao longo dela, entre esse arvoredor, que é tanto, tamanho, tão basto e de tantas prumagens, que homens as não podem contar. Há entre ele muitas palmas, de que colhemos muitos e bons palmitos. Quando saímos do batel, disse o Capitão que seria bom irmos direitos à Cruz, que estava encostada a uma árvore, junto com o rio, para se erguer amanhã, que é sexta-feira, e que nos puséssemos todos de joelhos e a beijássemos para eles verem o acatamento que lhe tínhamos. E assim fizemos. A esses dez ou doze que aí estavam, acenaram-lhe que fizessem assim, e foram logo todos beijá-la. Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença. E portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa. Portanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da sua salvação. E prazera a Deus que com pouco trabalho seja assim. Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem qualquer outra alimária, que costumada seja ao viver dos homens. Nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutos, que a terra e as árvores de si lançam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios, que o não somos nós tanto, com quanto trigo e legumes comemos. Neste dia, enquanto ali andaram, dançaram e bailaram sempre com os nossos, ao som dum tamboril dos nossos, em maneira que são muito mais nossos amigos que nós seus. Se lhes homem acenava se queriam vir às naus, faziam-se logo prestes para isso, em tal maneira que, se a gente todos quisera convidar, todos vieram. Porém não trouxemos esta noite às naus, senão quatro ou cinco, a saber: o Capitão-mor, dois; e Simão de Miranda, um, que trazia já por pajem; e Aires Gomes, outro, também por pajem. Um dos que o Capitão trouxe era um dos hóspedes, que lhe trouxeram da primeira vez, quando aqui chegamos, o qual veio hoje aqui, vestido na sua camisa, e com ele um seu irmão; e foram esta noite mui bem agasalhados, assim de vianda, como de cama, de colchões e lençóis, para os mais amansar. E hoje, que é sexta-feira, primeiro dia de maio, pela manhã, saímos em terra, com nossa bandeira; e fomos desembarcar acima do rio contra o sul, onde nos pareceu que seria melhor cantar a Cruz, para melhor ser vista. Ali assinalou o Capitão o lugar, onde fizessem a cova para a cantar. Enquanto a ficaram fazendo, ele com todos nós outros fomos pela Cruz abaixo do rio, onde ela estava. Dali a trouxemos com esses religiosos e sacerdotes

diante cantando, em maneira de procissão. Eram já aí alguns deles, obra de setenta ou oitenta; e, quando nos viram assim vir, alguns se foram meter debaixo dela, para nos ajudar. Passamos o rio, ao longo da praia e fomo-la pôr onde havia de ficar, que será do rio obra de dois tiros de besta. Andando-se ali nisto, vieram bem cento e cinqüenta ou mais. Chantada a Cruz, com as armas e a divisa de Vossa Alteza, que primeiramente lhe pregaram, armaram altar ao pé dela. Ali disse missa o padre frei Henrique, a qual foi cantada e oficiada por esses já ditos. Ali estiveram conosco a ela obra de cinqüenta ou sessenta deles, assentados todos de joelhos, assim como nós. E quando veio ao Evangelho, que nos erguemos todos em pé, com as mãos levantadas, eles se levantaram conosco e alçaram as mãos, ficando assim, até ser acabado; e então tornaram-se a assentar como nós. E quando levantaram a Deus, que nos pusemos de joelhos, eles se puseram assim todos, como nós estávamos com as mãos levantadas, e em tal maneira sossegados, que, certifico a Vossa Alteza, nos fez muita devoção. Estiveram assim conosco até acabada a comunhão, depois da qual comungaram esses religiosos e sacerdotes e o Capitão com alguns de nós outros. Alguns deles, por o sol ser grande, quando estávamos comungando, levantaram-se, e outros estiveram e ficaram. Um deles, homem de cinqüenta ou cinqüenta e cinco anos, continuou ali com aqueles que ficaram. Esse, estando nós assim, ajuntava estes, que ali ficaram, e ainda chamava outros. E andando assim entre eles falando, lhes acenou com o dedo para o altar e depois apontou o dedo para o Céu, como se lhes dissesse alguma coisa de bem; e nós assim o tomamos. Acabada a missa, tirou o padre a vestimenta de cima e ficou em alva; e assim se subiu junto com altar, em uma cadeira. Ali nos pregou do Evangelho e dos Apóstolos, cujo dia hoje é, tratando, ao fim da pregação, deste vosso prosseguimento tão santo e virtuoso, o que nos aumentou a devoção. Esses, que à pregação sempre estiveram, quedaram-se como nós olhando para ele. E aquele, que digo, chamava alguns que viessem para ali. Alguns vinham e outros iam-se. E, acabada a pregação, como Nicolau Coelho trouxesse muitas cruzes de estanho com crucifixos, que lhe ficaram ainda da outra vinda, houveram por bem que se lançasse a cada um a sua ao pescoço. Pelo que o padre frei Henrique se assentou ao pé da Cruz e ali, a um por um, lançava a sua atada em um fio ao pescoço, fazendo-lha primeiro beijar e alevantar as mãos. Vinham a isso muitos; e lançaram-nas todas, que seriam obra de quarenta ou cinqüenta. Isto acabado – era já bem uma hora depois do meio-dia – viemos às naus a comer, trazendo o Capitão consigo aquele mesmo que fez aos outros aquela mostrança para o altar e para o Céu e um seu irmão com ele. Fez-lhe muita honra e deu-lhe uma camisa mourisca e ao outro uma camisa destoutras. E, segundo que a mim e a todos pareceu, esta gente não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, senão entender-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer, como nós mesmos, por onde nos pareceu a todos que nenhuma idolatria, nem adoração têm. E bem

creio que, se Vossa Alteza aqui mandar quem entre eles mais devagar ande, que todos serão tornados ao desejo de Vossa Alteza. E por isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigo para os batizar, porque já então terão mais conhecimento de nossa fé, pelos dois degredados, que aqui entre eles ficam, os quais, ambos, hoje também comungaram. Entre todos estes que hoje vieram, não veio mais que uma mulher moça, a qual esteve sempre à missa e a quem deram um pano com que se cobrisse. Puseram-lho a redor de si. Porém, ao assentar, não fazia grande memória de o estender bem, para se cobrir. Assim, Senhor, a inocência desta gente é tal, que a de Adão não seria maior, quanto a vergonha. Ora veja Vossa Alteza se quem em tal inocência vive se converterá ou não, ensinando-lhes o que pertence à sua salvação. Acabado isto, fomos assim perante eles beijar a Cruz, despedimo-nos e viemos comer. Creio, Senhor, que com estes dois degredados ficam mais dois grumetes, que esta noite se saíram desta nau no esquife, fugidos para terra. Não vieram mais. E cremos que ficarão aqui, porque de manhã, prazendo a Deus, fazemos daqui nossa partida. Esta terra, Senhor, me parece que da ponta que mais contra o sul vimos até à outra ponta que contra o norte vem, de que nós deste porto havemos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas por costa. Tem, ao longo do mar, nalgumas partes, grandes barreiras, delas vermelhas, delas brancas; e a terra por cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta, é toda praia parma, muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa. Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá. Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem. Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. E que aí não houvesse mais que ter aqui esta pousada para esta navegação de Calecute, bastaria. Quando mais disposição para se nela cumprir e fazer o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento da nossa santa fé. E nesta maneira, Senhor, dou aqui a Vossa Alteza do que nesta vossa terra vi. E, se algum pouco me alonguei, Ela me perdoe, que o desejo que tinha, de Vos tudo dizer, mo fez assim pôr pelo miúdo.

ACERVO DO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO.

MATÉRIA DE 11 DE DEZEMBRO DE 2014.

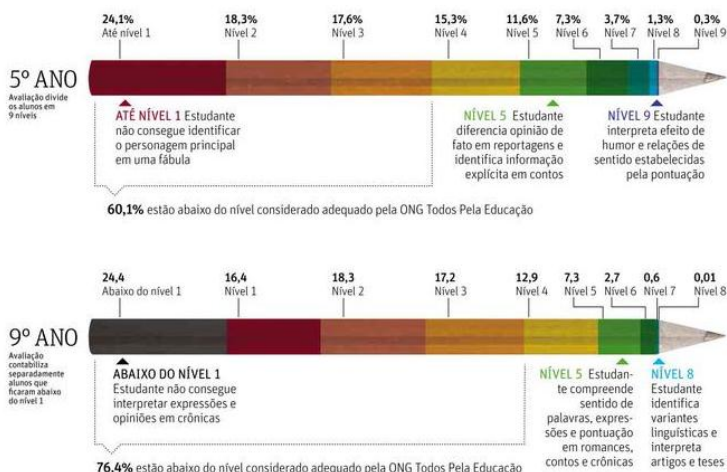
COTIDIANO.

FOLHA DE S.PAULO

QUINTA-FEIRA, 11 DE DEZEMBRO DE 2014 ★ ★ ★ cotidiano C3

NÍVEL DE CONHECIMENTO DE PORTUGUÊS DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA

Dados se referem à Prova Brasil, avaliação federal aplicada em 2013



ESTADOS QUE CONCENTRAM O MAIOR PERCENTUAL DE ALUNOS NO PIOR NÍVEL

5º ANO	% de alunos até o nível 1	9º ANO	% de alunos abaixo do nível 1
Maranhão	49,5	Maranhão	38,4
Alagoas	44,6	Alagoas	38,2
Pará	41,7	Pará	33,5
Amapá	40,4	Roraima	33
Bahia	39,6	Bahia	32,8
Sergipe	38,8	Amapá	31,9
Piauí	38,8	Pernambuco	31,1
Rio Grande do Norte	38,4	Sergipe	30
Pernambuco	35,6	Rio Grande do Norte	29,9
Pará	34	Pará	29,4
Roraima	30,4	Piauí	28,1
Amazonas	27,1	Mato Grosso	28
Tocantins	26,7	Tocantins	26,9
Ceará	24,1	Rio de Janeiro	25,7
Mato Grosso	24	Amazonas	24,4
Rondônia	20,1	São Paulo	23,1
Acre	18,4	Ceará	22,1
Espírito Santo	18,2	Distrito Federal	21,8
Rio de Janeiro	17,8	Rondônia	21
Mato Grosso do Sul	16,2	Espírito Santo	20,9
São Paulo	15,6	Acre	20,4
Rio Grande do Sul	15,6	Paraná	20,3
Goias	14,6	Santa Catarina	19,5
Minas Gerais	14,3	Goias	17,3
Santa Catarina	12,6	Minas Gerais	16,9
Paraná	11,2	Rio Grande do Sul	16,8
Distrito Federal	9,9	Mato Grosso do Sul	14,9

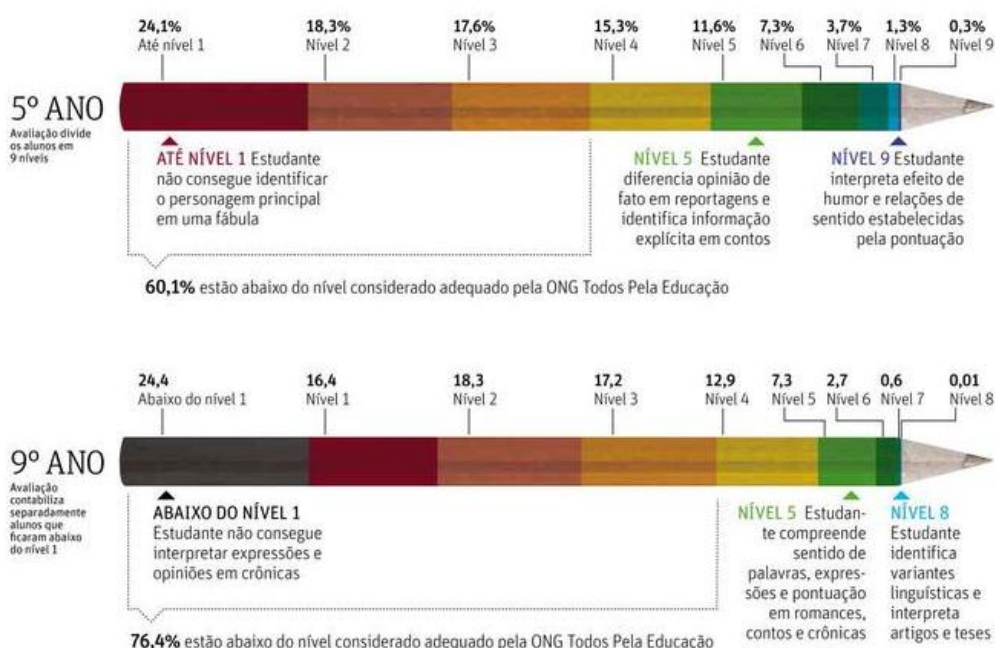
Fonte: Inep/MEC, Todos Pela Educação

FOLHA DE S.PAULO

QUINTA-FEIRA, 11 D

NÍVEL DE CONHECIMENTO DE PORTUGUÊS DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA

Dados se referem à Prova Brasil, avaliação federal aplicada em 2013



ESTADOS QUE CONCENTRAM O MAIOR PERCENTUAL DE ALUNOS NO PIOR NÍVEL**5º ANO****% de alunos até o nível 1**

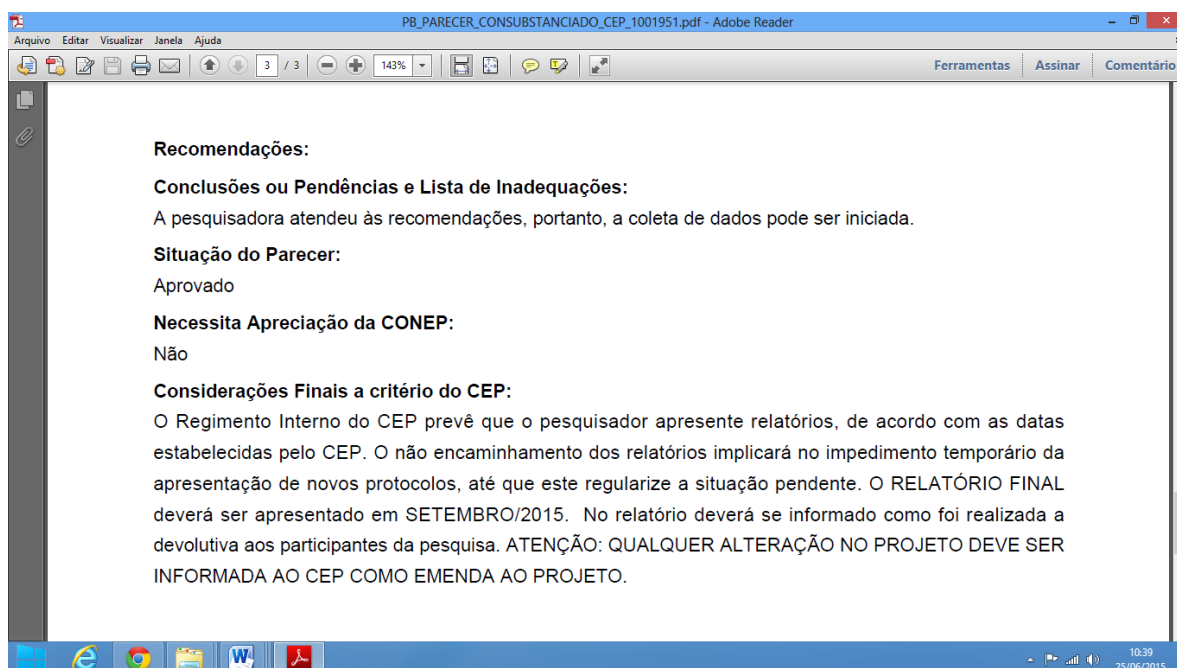
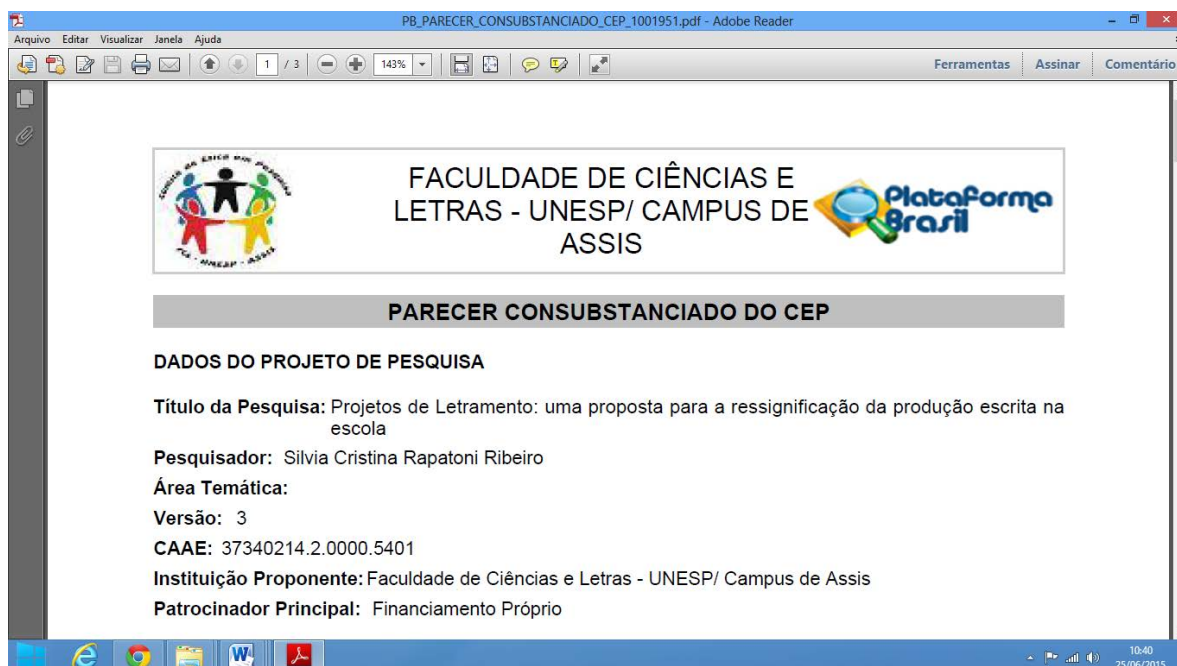
Maranhão	49,5
Alagoas	44,6
Pará	41,7
Amapá	40,4
Bahia	39,6
Sergipe	38,8
Piauí	38,8
Rio Grande do Norte	38,4
Pernambuco	35,6
Paraíba	34
Roraima	30,4
Amazonas	27,1
Tocantins	26,7
Ceará	24,1
Mato Grosso	24
Rondônia	20,1
Acre	18,4
Espírito Santo	18,2
Rio de Janeiro	17,8
Mato Grosso do Sul	16,2
São Paulo	15,6
Rio Grande do Sul	15,6
Goiás	14,6
Minas Gerais	14,3
Santa Catarina	12,6
Paraná	11,2
Distrito Federal	9,9

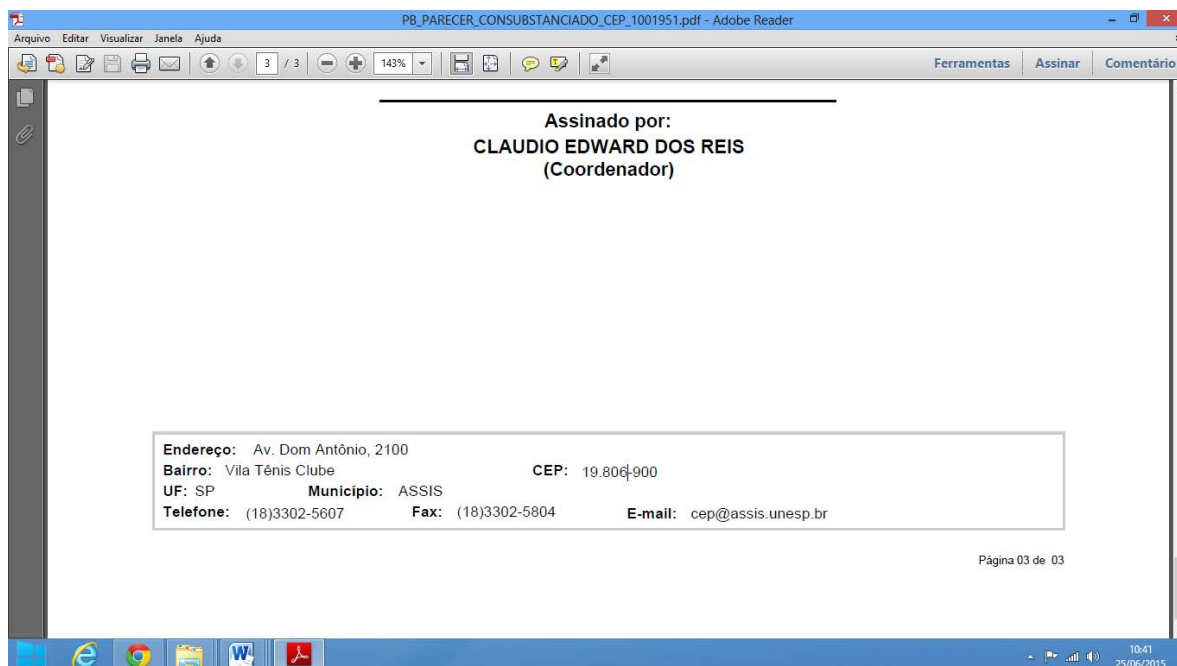
9º ANO**% de alunos abaixo do nível 1**

Maranhão	38,4
Alagoas	38,2
Paraíba	33,5
Roraima	33
Bahia	32,8
Amapá	31,9
Pernambuco	31,1
Sergipe	30
Rio Grande do Norte	29,9
Pará	29,4
Piauí	28,1
Mato Grosso	28
Tocantins	26,9
Rio de Janeiro	25,7
Amazonas	24,4
São Paulo	23,1
Ceará	22,1
Distrito Federal	21,8
Rondônia	21
Espírito Santo	20,9
Acre	20,4
Paraná	20,3
Santa Catarina	19,5
Goiás	17,3
Minas Gerais	16,9
Rio Grande do Sul	16,8
Mato Grosso do Sul	14,9

Fonte: Inep/MEC, Todos Pela Educação

Algumas telas do Parecer Consubstanciado Final, emitido pela Unesp de Assis e pela Plataforma Brasil:





CARTA DE MARIANA ALCOFORADO

TERCEIRA CARTA (tradução portuguesa)

Que será de mim?....e que queres tu que eu faça?...

Vejo-me bem longe de tudo o que tinha imaginado!

Esperava que me escrevesse de todos os lugares por onde passasses; que as tuas cartas seriam mui extensas; que alimentarias a minha Paixão com as esperanças de ainda ver-te; que uma inteira confiança na tua fidelidade me daria alguma espécie de repouso; e que ficaria assim em um estado suportável, sem extrema dor.

Tinha até formado alguns leves projectos de fazer esforços que me fossem possíveis para curar-me, no caso de saber com certeza que me tinhas esquecido completamente.

A tua ausência, alguns toques de devoção, o receio natural de arruinar totalmente a pouca saúde que me resta por cansadas vigílias e tantas inquietações, a escassa aparência dá tua volta, a frieza da tua afeição e doa teus últimos adeuses, a tua partida fundada em frívolos pretextos, mil outras razões mais que boas e demasiado inúteis, pareciam prometer-me um auxílio assaz certo, se me viesse a ser necessário.

Não tendo enfim a combater senão comigo, mal podia desconfiar de todas as minhas fraquezas, nem aprender tudo o que hoje soffro...

Oh! triste de mim! Quanta compaixão mereço, visto não sermos ambos participantes das penas, mas eu só a desgraçada!...

Este pensamento mata-me, e morro de susto de que jamais tenhas sido extremamente sensível a todos os nossos prazeres.

Agora sim, conheço a má fé de todos os teus afectos...

Enganavas-me todas as vezes que me dizias ter sumo gosto de estar só comigo...

Às minhas importunações devo somente os teus desvelos e transportes...

De sangue frio formaste a tenção de me abraçar, e consideraste a minha paixão como um trofeu, sem que o teu coração jamais fosse comovido entranhavelmente...

Não deves tu ser bem infeliz, e ter bem pouca delicadeza, para nunca haver sabido colher outro fruto dos meus enlevamentos?...

E como é possível que com tanto Amor eu não tenha podido fazer-te completamente venturoso?

Lamento, por Amor de ti somente, as deleitações infinitas que perdeste...

Por que fatalidade não quiseste desfrutá-las?...

Ah! se as conhecesses, acharias sem dúvida que são mais sensíveis do que a satisfação de me ter seduzido, e terias experimentado que somos mais felizes, e sentimos qualquer coisa de mais fino mimo em amar ardentemente, do que em ser amados.

Não sei nem o que sou, nem o que faço, nem o que desejo...

Mil tormentos contrários me despedaçam!...

Quem poderá imaginar um estado mais deplorável?...

Amo-te como uma perda, e modero-me ainda assim contigo, até não ousar talvez desejar-te as mesmas tribulações, os mesmos transportes que me agitam...

Matar-me-ia, ou a não fazê-lo, morreria de dor, se estivesse certa que nunca tinhas repouso, que a tua vida era uma contínua desordem e perturbação, que não cessavas de derramar lágrimas, e que tudo aborrecias...

Eu não me sinto com forças para os meus males, como poderia suportar a dor que me causariam os teus, mil vezes mais penetrantes?...

Contudo não posso do mesmo modo resolver-me a desejar que não me tragas no pensamento, e para falar-te sinceramente, sinto com furor ciúmes de tudo quanto possa causar-te alegria; comover à teu coração, e dar-te gosto em França.

Ignoro por que motivo te escrevo...

Vejo que apenas terás dó de mim, e eu rejeito a tua compaixão, e nada quero dela;

Enfado-me contra mim mesma, quando faço reflexão sobre tudo o que te sacrifiquei...

Perdi a minha reputação; expus-me aos furores de meus pais e parentes, às severas leis deste Reino contra as religiosas... e à tua ingratidão, que me parece a maior de todas as desgraças...

Ainda assim eu sinto que os meus remorsos não são verdadeiros, e que do íntimo do meu coração quisera ter corrido muito maiores perigos por Amor de ti, e provo um funesto prazer de ter arriscado por ti vida e honra.

Tudo o que me é mais precioso não devia eu entregá-lo à tua disposição?...

E não devo eu ter muita satisfação de o ter empregado como fiz?...

Parece-me até não estar contente, nem das minhas mágoas, nem do excesso de meu Amor, ainda que, ai de mim! não possa, mal pecado, lisonjear-me de estar contente de ti...

Vivo, e como desleal, faço tanto por conservar a vida, quanto perdê-la!...

Morro de vergonha... acaso a minha desesperação existe somente nas minhas ?...

Se eu te amasse com aquele extremo que milhares de vezes te disse, não teria eu já de longo tempo cessado de viver?...

Enganei-te... tens toda a razão de queixar-te de mim... Ah ! por que não te queixas?...

Vi-te partir; nenhuma esperança posso ter de mais ver-te. e ainda respiro!... É uma traição...

Peço-te dela perdão.

Mas não mo concedas...

Trata-me rigorosamente.

Não julgues os meus sentimentos veementes...

Sê mais difícil de contentar...

Ordena-me nas tuas cartas que morra de Amor por ti...

Oh! conjuro-te de me dares esse auxílio para poder vencer a fraqueza do meu sexo, e pôr termo às minhas irresoluções, por um golpe de verdadeira desesperação.

Um fim trágico obrigar-te-ia, sem dúvida, a pensar muitas vezes em mim...

A minha memória te seria cara, e quiçá esta morte extraordinária te causaria uma sensível comoção.

E a morte não é porventura preferível ao estado a que me abaixaste?...

Adeus!

Muito quisera nunca haver posto os olhos em ti.

Ah! sinto vivamente a falsidade deste sentimento, e conheço neste mesmo instante em que te escrevo, quanto prefiro e prezo mais ser infeliz amando-te, do que não te haver jamais visto.

Cedo sem murmurar à minha malfadada sorte, já que tu não quiseste torná-la melhor. Adeus.

Promete-me de conservar uma terna e maviosa saudade de mim, se eu falecer de dor; e assim possa ao menos a violência da minha paixão, inspirar-te desgosto e afastar-te de tudo!

Esta consolação me será suficiente, e, se é força que te abandone para sempre, desejara muito não deixar-te a outra.

Dize, não seria nímia crueldade a tua, se te servisses da minha desesperação para, pareceres mais amável, mostrando que acendeste a maior paixão que houve no mundo?

Adeus outra vez...

Escrevo-te cartas excessivamente longas, o que é uma falta de consideração para ti: peço-te mil perdões, e atrevo-me a esperar que terás alguma indulgência para com uma pobre insensata, que o não era, como tu bem sabes, antes de amar-te.

Adeus.

Parece-me que demasiadas vezes me dilato em falar do estado insuportável em que estou.

Contudo agradeço-te, do íntimo do meu coração, a desesperação que me causas, e aborreço o sossego em que vivi antes de conhecer-te...

Adeus.

A minha paixão cresce a cada momento.

Ah! quantas cousas tinha ainda para dizer-te!...

Tradução de Sousa Botelho, Morgado de Mateus

Disponível em: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/alcofora.htm>