

EIS A CONCLUSÃO: QUEM LÊ, RELATA

Enilda Cabral Barreto Ramos

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente “João Pessoa”

adlinebarreto@hotmail.com

Resumo: Relatar fatos do cotidiano é prática corriqueira considerando-se a modalidade oral, pois sendo a fala espontânea, ignora riquezas da língua percebidas na escrita, modalidade por excelência, planejada. Quanto ao gênero relato pessoal é interessante destacar as condições metodológicas existentes a favor do professor. Em primeiro lugar cabe considerar que tais condições se efetivam caso ele conceba o texto como processo, tendo na sequência didática o aporte necessário para a prática da produção oral ou escrita. Por se tratar de algo bastante utilizado pela sociedade, é exigência atual o preparo crítico e competente dos usuários da língua. Nesse prisma, cabe aos professores de Português, a elaboração de aulas voltadas para o ensino do gênero de modo atraente, comprometido com a aprendizagem real e o letramento. O presente trabalho visa mostrar uma experiência docente realizada com alunos do sétimo da escola pública, em Umbuzeiro – PB. A metodologia utilizada incluiu leituras, debates, visitas às bibliotecas, escritas, bilhetes orientadores e reescrita, fato que garantiu a aprendizagem significativa dos alunos e crescimento do número de leitores na sala de aula. Houve ainda melhoria na linguagem oral durante as apresentações dos livros nas aulas de Português, e em outras disciplinas. Chegou-se à conclusão da importância de se promover leituras variadas, como forma de domínio do gênero discursivo em estudo e do letramento escolar. Palavras-chave: Relato, leitura, (re)escrita.

1-Introdução

É bem verdade que identificar um leitor e um produtor de textos em meio a outras pessoas torna-se um tanto fácil se levarmos em conta a maneira dele ou dela se expressar em situações cotidianas em que precise relatar fatos cotidianos. Tal façanha é percebida tanto pelo repertório linguístico rico e variado, como pela facilidade de criar, desfazer e recriar excelentes situações de fala ou de escrita.

Poderíamos dizer que um bom escritor é da mesma forma, um bom leitor. Trata-se, pois de duas atividades imbricadas, interdependentes, as quais a escola não pode perder de vista, uma vez que é meta um da instituição de ensino a formação de leitores e produtores de texto.

Relatar, por exemplo, requer que o produtor antes de tudo viaje para ter o que contar sobre o (s) lugar (es) visitado (s); requer uma memória aguçada para filtrar elementos cruciais para o relato; exige-se ainda que experimente uma

invenção para descrever ações realizadas e assim por diante. Esse artigo mostrará como se deram as ações metodológicas voltada para a produção oral e escrita de relatos de viagens.

Tratou-se da elaboração de uma sequência didática para esse fim, a qual foi subsidiada por leituras variadas, debates, visitas a lugares específicos visando à alimentação temática e, por fim, a produção escrita de um relato de viagem, orientado coletivamente, durante as aulas, bem como reescrito a partir de conversas individuais entre professora e alunos, utilizando-se para isso os bilhetes orientadores.

Acreditamos que as orientações repassadas aos estudantes por meio de bilhetes orientadores têm o poder de garantir uma melhor interação e reflexão frente ao que foi trabalhado em sala de aula, e também por não passar de uma “conversa de pé de ouvido” na qual professor e aluno ajustam as possíveis falhas textuais, considerando as exigências do gênero discursivo estudado.

Quanto à produção escrita nas escolas é importante ressaltar que ainda em muitas delas essa prática se resume às antigas “redações escolares”, nas quais o professor dá um tema e pede para que os alunos o desenvolvam. Ensinar dessa forma anula consideravelmente as competências e habilidades leitoras e produtoras de cada discente. Isso porque não se leva em conta uma série de fatores que deveriam estar ligados à escrita: o que vai se escrever? Para quem ler? Com qual objetivo? Em qual gênero de texto?

Essas são apenas uma parte das considerações que cada professor deverá fazer antes de solicitar a produção escrita dos seus alunos, uma vez que agindo assim ele estará levando em conta os direcionamentos discursivos adequados para o texto. Estará ainda considerando a escrita como processo e não como produto estanque, na qual um relato de viagem, por exemplo, seria solicitado a partir de um comando do tipo: “Fale sobre suas férias”.

Nesse sentido, muitos estudantes, em épocas nem tanto remotas, se referiam às viagens realizadas nas férias, sem terem, portanto um norte discursivo. Acreditavam assim que escreviam apenas para aquele professor ler e dar uma nota, muitas vezes abaixo da esperada, tendo em vistas os “erros” ortográficos, pois somente esses apareciam visíveis à caneta do docente.

Foi graças à chegada e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – doravante PCN- na década de noventa que as noções de texto foram revistas e delineadas novas exigências para o ato de escrever, sendo a mais significativa a ideia de que se escreve para alguém, com algum ou vários objetivos, num determinado contexto sócio-discursivo e,

em específico, num dado gênero discursivo (carta, bilhete, relato, e-mail, dentre inúmeros outros).

A leitura, por sua vez, também ganhou outro olhar para seu tratamento por parte dos professores, mediados pelas orientações dos PCN. Aquela ideia de ler apenas como ato decodificador foi sendo revista e ganhou nuance a leitura como ato interativo. A visão atual é de que não há leitura concluída, nem texto pronto. Esse por si só não fala, ele se (re) constrói a partir de cada vez que é lido por pessoas diferentes, com diferentes visões de mundo. Aquela tem sentido na interação dos leitores via texto e autor.

Desse modo a produção escrita deve sempre está ligada às práticas de leituras diversificadas. Não se produz se não se tem conhecimentos ou mesmo um vasto repertório linguístico e de mundo a cerca do objeto a ser produzido, quer na modalidade oral, quer na escrita. O professor é, pois o responsável por mediar essas duas práticas, visando o domínio de ambas.

Ressaltamos ainda a necessidade de práticas de leitura diferenciadas na nossa escola, por meio de projetos de intervenção visando uma possível mudança / melhoria nos resultados com a leitura para o IDEPB-2017, tendo como análise os resultados, ainda baixos, obtidos no ano de 2016 (PARAÍBA – 2016) pelos alunos do 9º ano.

O nosso projeto de intervenção – “Quem lê relata”- foi elaborado com foco para os alunos do 7º ano, por acreditarmos na formação contínua e preparatória deles para as avaliações vindouras. Defendemos a tese de que a escola deverá sempre está pronta para trabalhar as dificuldades da sua clientela em todos os níveis de ensino. É preparando-a desde cedo, diariamente que, de fato, sentimos o valor ético da nossa profissão e, conseqüentemente incentivarmos o protagonismo juvenil e, porque não dizer, ainda infantil do nosso alunado.

Assim, tomando como base os resultados insuficientes dos estudantes, “é fundamental que a escola busque conhecimento e soluções, a fim de alcançar a formação plena de seus leitores, aliás, de leitores competentes para a vida em sociedade (PARAIBA, 2016, p.51). Acreditamos numa melhoria significativa nos testes internos e externos dos nossos alunos, bem como na produção oral / escrita dos relatos deles após a vivência do nosso projeto intitulado” Quem lê, relata.”

Como bem afirmou o poeta paraibano, Augusto dos Anjos, num dos seus poemas que a esperança não murcha, nem se cansa, foi com esse mesmo sentimento que a Escola Estadual “Presidente João Pessoa”, localizada na cidade de Umbuzeiro – PB B vivenciou as atividades voltadas para a produção oral e escrita de relatos como

objetivo geral. Especificamente pretendíamos que os estudassem as especificidades do gênero relato; lessem e analisassem relatos coletivamente; produzissem oralmente relatos sobre passeios realizados; visitassem a biblioteca escolar e municipal para momentos de leitura; visitassem ainda a Estação Experimental Presidente “João Pessoa”, e realizassem a primeira produção escrita; produzissem um relato coletivo e reescrevessem a primeira produção (Produção final). Para tanto, nos pautamos na seguinte metodologia:

2-Metodologia

O Projeto “Quem lê, relata” foi aplicado durante o 2º e o 3º bimestre de 2017, tendo como sujeitos os 37 alunos do 7º ano da E.E.E.F.M Presidente “João Pessoa” da cidade de Umbuzeiro- PB.

O nosso projeto contemplou a aplicação de uma sequência didática (SD) pautada na produção de relatos, nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com possíveis adaptações, a depender das possibilidades, considerando-se as necessidades da referida turma.

Num primeiro momento houve a apresentação da situação, onde foram levantados os conhecimentos prévios dos alunos, apresentação histórica do gênero, função social e características composicionais, temáticas e estilísticas.

Esse momento foi marcado por rodas de conversas, anotação, leituras de relatos do livro didático, produções orais de relatos, visita às bibliotecas (escolar e municipal) e à Estação Experimental Presidente “João Pessoa” e em seguida foi solicitada a primeira produção escrita (diagnóstica). A partir de então foi dado início a três (03) módulos de atividades específicas, a saber:

1º Módulo: voltado para a leitura de textos representativos do gênero, análise das características temáticas, composicionais e estilísticas neles presentes;

2º Módulo: Nesse módulo foi realizada uma produção coletiva do relato de viagem e aulas de leituras diversas na sala de aula e nas bibliotecas, visando ampliar o conhecimento de mundo e o repertório linguístico dos alunos, além de visita à Estação Experimental “João Pessoa”.

A produção inicial foi tomada como base para reflexão sobre as características do relato e os aspectos da língua que não foram levados em conta, ou que estiveram falhos.

3º Módulo: foram tratadas as possíveis falhas verificadas na produção inicial. De modo que tal produção foi entregue aos alunos, acompanhada de bilhetes orientadores para a reescrita, a

qual se considerou a produção final do relato de viagem, exemplar do gênero estudado.

3-Resultados e discussão

Para início de conversa é interessante deixar claro que desde o início do trabalho com a produção do gênero relato, a visão de texto que se tinha foi sempre como algo contínuo, processual, o qual não se finaliza na primeira produção. Com essa visão foi que escolhi trabalhar a partir da aplicação de uma sequência didática com os alunos, pois com a mesma teríamos o tempo adequado e organizado para a realização de cada atividade por etapas.

A sequência didática para estudo dos gêneros discursivos, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação.” Ainda nas palavras desses escritores, a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (op. cit) ”.

Por meio dela o professor tem a oportunidade de organizar etapa por etapa, conforme os objetivos que se pretenda alcançar para a aprendizagem. Os estudiosos acima citados apresentam cinco procedimentos para o professor vivenciar: apresentação da situação, primeira produção, os módulos e a produção final.

Desse modo iniciei, pois no 2º bimestre de 2017 as primeiras atividades de leitura e socialização na sala de aula, para em seguida, levá-los para as bibliotecas. Apresentei-lhes o gênero relato de viagem / relato pessoal como um gênero do cotidiano, muito usado por eles e por adultos que, após uma experiência vivida, uma viagem realizada, narra o que vivenciou. A apresentação das características do relato foi surgindo numa construção meio que conjunta, tendo como base a leitura e análise de relatos do livro didático, bem como de outros xerocados e levados para a sala de aula, a exemplo de “Velho canivete”, de Denis Russo e “O coração roubado”, de Marcos Rey, como representativos do gênero.

Os debates após as leituras dos textos citados me permitiam oralmente citar as características do gênero relato e identificá-las nos textos com a participação ativa dos alunos. Na verdade foi a promoção de letramentos variados, pois à medida que debatíamos sempre era perceptível a presença de conhecimentos advindos de outras experiências leitoras.

Em várias aulas aconteceram esses debates e apresentações dos livros lidos da seguinte forma: fazíamos um grande círculo e cada aluno apresentava para os colegas as leituras realizadas. Havia os momentos das perguntas minhas e dos colegas. Tudo aquilo funcionava como “a venda do livro lido”.

A ideia era de que cada apresentação funcionasse como um convite à leitura daquele livro. Por esse motivo, muitos alunos preferiam deixar o final inconcluso. Diziam eles: “Se quiserem saber mais, leiam o livro!”. Muitas solicitações dos livros foram feitas na biblioteca a partir daquela frase. O aspecto gratificante foi que a turma estava a caminho de se tornar leitora, sem falar da prática da oralidade na sala de aula num evento mais formal: apresentação de livro para a professora durante a aula.

A sequência didática foi, de fato, a promoção de idas e vindas no ensino e aprendizagem do gênero relato. Apesar do foco para a produção ser desse gênero, fez-se necessária a elucidação das diferenças do mesmo com outros cujas familiaridades linguísticas, composicionais e estilísticas se estreitam.

Foi durante a aplicação da sequência que dúvidas entre relato e conto, por exemplo, foram desfeitas para que no momento da produção, os alunos estivessem seguros do que iriam produzir. Por esse motivo deixei claro que o gênero relato, por pertencer ao tipo de texto narrativo, de igual modo, se apresenta com personagens, fato acontecido em determinado lugar, num determinado momento e com a presença de um narrador. Desse modo, toda pessoa pode relatar fatos interessantes de sua vida, permitindo assim que todos possam conhecê-la.

Segundo Bakhtin (2000) sempre nos comunicamos por algum gênero de texto, com propósito pré-definidos, de modo que ninguém diz algo ao acaso, sem objetivos comunicativos. Nesse sentido, os relatos de viagem são escritos com finalidades diversificadas, a depender da finalidade de quem escreve. São vários os motivos de uma viagem: conhecer novos lugares e pessoas, viver aventuras, descansar, aprender costumes e culturas diferentes, entre outros. Para pôr uma dessa experiência no papel é necessário que o produtor tenha conhecimento de suas principais características. Nas palavras de Cereja (2003, p. 101) o relato pessoal,

“narra um episódio marcante da vida pessoal; há predomínio do tempo passado; apresenta elementos básicos da narrativa: sequência de fatos, personagens, tempo e espaço; o narrador é protagonista; verbos e pronomes são empregados predominantemente na 1ª pessoa; presença de trechos descritivos e, eventualmente, de diálogos; a linguagem empregada é compatível com os interlocutores, sendo normalmente culta”.

Essas características são mais visíveis nos relatos escritos, já neles há um grau de monitoramento, de planejamento maior do que nos orais. Nesses, a linguagem é espontânea e possivelmente percebemos as marcas da oralidade. De

posse das produções dos alunos percebi que algumas das características estudadas ainda estavam frágeis, faltavam, pois um ajuste, o qual foi possível orientar por meio de bilhetes escritos ao lado das próprias produções, cujos resultados, posteriormente, foram animadores, pois eles conseguiram compreender o que faltava para um melhor domínio do gênero estudado.

Durante essas interações, foi possível lhes mostrar a ideia discursiva do que eles deveriam levar em conta durante suas produções: o que escrever, para quem, com qual objetivo e em que gênero. Esses foram fatores cruciais porque estando envolvidos em suas produções, eram os passaportes certos para produções significativas. Todavia, apesar de todo o esforço docente, no sentido de garantir a excelência da sequência didática, faltava ainda a realização de leituras mais vívidas, sólidas e envolventes. Percebi que as paredes da sala de aula já não mais suportavam a ânsia daqueles jovens pré-adolescentes. A grande maioria estava ávida por mais leituras, novos livros, prateleiras e ambientes.

Era preciso que a alimentação temática se realizasse em plenitude, para que o repertório linguístico deles se ampliasse. Saímos, pois, dos muros da escola e tomamos as ruas da cidade, ou melhor, a biblioteca municipal. E foi no emaranhado dos diversos livros, ainda não desbravados pelos leitores do 7º ano, que a alegria de interagir, descobrir coisas novas e dividir leituras com os colegas chegou ao seu ápice.

Alguns alunos durante os nossos encontros disseram não se lembrarem de viagens marcantes para realizar uma produção narrativa voltada para o gênero e temática de viagens. Um dos objetivos do projeto “Quem lê, relata” era fazermos uma visitação à Estação Experimental Presidente “João Pessoa”, conhecida como Emepa, antes da solicitação da primeira produção escrita, visando uma apreciação local ou até mesmo a “alimentação temática” para a futura produção escrita.

De fato, o objetivo foi cumprido: no início do 3º bimestre a viagem foi realizada e lá os alunos tiveram aula de campo com o chefe local, que se dispôs a apresentar os serviços ali prestados, as pesquisas realizadas, bem como a parte histórica da empresa, desde a sua criação à atualidade. Ele respondeu às perguntas dos alunos sobre curiosidades locais, “abrindo as portas da casa” para a finalização da visita, a qual esteve a todo tempo acompanhada pelo registro fotográfico dos alunos.

Para a primeira produção escrita foi solicitado um relato de viagem, a partir do seguinte comando: *”Tendo como base nossas aulas sobre relato de viagem, as leituras que você realizou, suas experiências, agora é a vez de*

relatar por escrito uma das viagens que você realizou. Dê um título interessante a sua produção e mãos à obra.”

Àquela altura os alunos já tinham noções claras sobre o gênero, suas especificidades, leitores previstos, temática, dentre outros. Desse modo, a produção transcorreu de modo tranquilo. Os alunos demonstraram segurança e pareciam estar conscientes das exigências das produções. Poucos requisitaram a presença da professora para tirar dúvidas, comprovando, em primeira mão, a eficácia das oficinas e a própria aprendizagem.

Sentar ao lado das produções escritas, lê-las, apreciar o que cada um dos alunos foi capaz de produzir, foi algo singular para mim na qualidade de professora daquela turma. Não foi em si o material concreto que tinha às mãos, até porque tudo aquilo era o esperado, todavia o que me fez sentir as realizações enquanto docente foi a certeza de um trabalho realizado ao longo de seis, sete ou oito meses com paciência, foco e determinação.

Apesar das falhas de alguns alunos as quais pude observar nas produções, de certo modo, elas também endereçavam falhas minhas. E isso foi primordial para uma reflexão mais apurada sobre o meu agir docente desde a apresentação do gênero à produção final ou quase final, pois um dos marcos que deixei na turma do sétimo ano foi o de que “não havia texto ou produção pronta!” Até mesmo aquele que julgássemos prontos, se os fôssemos reescrevê-los, muitas alterações seriam possíveis.

Comungar dessas ideias com os alunos desde o início da sequência didática foi a forma encontrada para ajudá-los na aceitação das falhas no processo de reescrita, já que muitas das suas produções estiveram marcadas com bilhetes orientadores extensos e, por que não dizer, um pouco didáticos, fato que lhes fez muitas vezes, ao lerem as minhas colocações, se sentirem “na minha própria aula”, como muitos relataram.

Não bastava “corrigir” as falhas, mas orientar como todos os alunos deveriam prosseguir para atingir a excelência em suas produções, respeitando as especificidades do gênero estudadas. Os bilhetes foram diversificados, a depender de cada produção e do nível de aprendizagem de cada aluno. Houve alguns em que a correção foi feita na própria produção (uma ou outra falha de ortografia, pontuação, entre outras), mas houve outros em que foi preciso escrever pequenas conversas com os alunos, fazer-lhes perguntas nas quais o fluxo da narrativa tivesse continuidade, pois havia lacunas as quais necessitavam de complementação para garantir a compreensão do que eram relatados, como exemplos tiveram: o propósito da viagem, participantes, dia / mês, bem como o título amplo ou descontinuidade

temática. Vejamos então alguns exemplos desses bilhetes seguidos da análise:

Exemplo 01:

“Bom relato: Verbos no passado, ideia narrativa desenvolvida. Faltam apenas alguns “ajustes”. Clara, explore mais a viagem. A ida / volta em termos de emoção, de aprendizagens...”

No bilhete acima, a aluna Clara logo na primeira produção já garantiu sua aprendizagem em termos de domínio e apropriação do gênero, apenas foi necessária uma exploração mais objetiva da viagem realizada, a qual na reescrita a aluna foi capaz de fazê-la. Vale ressaltar que também julguei necessário iniciar o bilhete primeiro partindo de um elogio (“Bom relato...”), pois compreendo que funciona como um incentivo a mais para que os alunos não desistissem de prosseguir logo na primeira produção.

Houve outras produções que fugiram um pouco à regra do elogio, ficando mais na parte objetiva do meu dizer, isso porque, desde o início do projeto, entendia que o bilhete deveria acontecer como uma continuidade da aula, sendo aquilo que o professor diria especificamente a cada aluno, em cada situação específica. Todavia, vale ressaltar que, em todos eles, tive o cuidado de explicar a cada aluno o que faltou para garantir uma melhor produção, sem jamais desmerecer ou usar palavras que menosprezassem suas produções. Na verdade foram mais perguntas e dicas para garantir a coerência narrativa, vejamos:

Exemplo 02:

“Dizer o objetivo da visita. Quais suas expectativas antes de ir para lá? E ao chegar, o que sentiu? O que faltou? Esse título é muito vago. Escolher outro que tenha a ver com o que você escreveu. (...) O que isso significou para você?; Deslocar essa informação; Como foi a volta?; Raysa, seu texto é bom, mas você precisa de “ajustes”. Narre mais sobre o percurso de ida e volta. Tente reescrevê-lo atentando para a pontuação e justifique seu ponto de vista, ou seja, por que valeu a pena? O que você aprendeu, o que foi mais (des) interessante?”

O resultado em termos de melhorias foi imediato. Para uma melhor compreensão dessa afirmação seguem os exemplos 03 e 04, os quais se tratam da primeira produção e da reescrita referentes ao bilhete exemplificado acima (Exemplo 02):

Exemplo 03:

“Meu Passeio”

“Fui na emepa numa manhã de segunda feira eu e meus colegas. Lá vi uma natureza bela muitos pássaros, arvores frondosas e ar puro.

Tiramos foto, lanchamos e voltamos para a escola. No ônibus todos foram cantando musicas da parada.

Ao chegar no colégio, estava morta de cansada, mais valeu a penas.” (Raysa)

Exemplo 04:

“Orgulho de ser umbuzeirense”

“Numa manhã de segunda feira eu e meus colegas fomos à Emepa juntamente com a professora para conhecer as belezas lá existentes e conhecer também o trabalho realizado com o Gir leiteiro. Aprendi coisas que me fizeram ter orgulho pela minha cidade. Uma delas foi que ela representa o berço desse tipo de gado. Lá vi uma natureza bela muitos pássaros, arvores frondosas e ar puro. Pude perceber que a preservação ambiental está lá presente.

Tiramos foto que vou guardar por toda minha vida, depois lanchamos e voltamos para a escola. No percurso de ida e volta no ônibus todos foram cantando músicas da parada.

Ao chegar no colégio, ainda tivemos as últimas aulas, eu estava muito cansada, mas muito feliz pelo passeio realizado.

Com certeza naquela manhã tudo valeu muito a pena.” (Raysa)

Na reescrita percebemos que a aluna produtora conseguiu compreender as sugestões. A começar pelo título dado, dessa vez mais abrangente com o conteúdo relatado. Houve atenção dada ao objetivo da visita e ao percurso de ida e volta, dando à narrativa caráter de completude. Podemos assim dizer que a produção se aproximou mais de um texto bem escrito e melhor pontuado.

Os exemplos apresentados demonstram minha preocupação em ajudar os alunos no processo de reescrita do relato, seja por meio de uma pergunta, de uma correção feita no próprio texto ou de sugestões. Certamente, eles ao receberem suas produções não entenderiam ao todo aquilo que eu queria dizer a cada um.

Ainda foi necessário dar-lhes outra atenção especial, chamando e lendo, individualmente, cada um dos bilhetes. Posso afirmar que aquele também foi um dos momentos privilegiados do relato, pois facilitar-lhes

sobre o que faltava em cada texto garantiu outra interação minha com os mesmos: a conversa saiu do papel e ficou no frente a frente, comprovando sua eficácia nas reescritas. Dificilmente uma sequência didática para a produção de um gênero tende a falhar quando é levada em conta e vivenciada cada etapa da mesma.

Foi comparando as produções deles próprios que os alunos puderam compreender as melhorias que as mesmas evidenciavam ao passo que alguns deles puderam verbalizar enunciados do tipo: “*Puxa vida como melhorei!*”; “*Professora, no começo eu pouco sabia de relato*”; “*Agora aprendi mesmo! Vamos rasgar essa produção velha?!*”. Entendi que a aprendizagem muda de fato comportamentos, pois à medida que eu os chamava para orientações mais individualizadas, eles estavam mudados, mais seguros de si, conscientes e críticos frente às suas produções.

4- Conclusões

Num dos seus poemas João Cabral de Melo Neto, poeta pernambucano, afirmou que “um galo sozinho não tece a manhã: ele precisa sempre de outros galos.” Apesar de se tratar de um texto literário, conotativo, portanto, mas que encerra enorme significação para o ato de construção e produção textual. Se for verdade que “um galo sozinho não tece a manhã (...)”, ou, mesmo como diz o provérbio popular: “uma andorinha só não faz verão”, da mesma forma é verdade que um professor, trabalhando isolado, sem a participação maciça dos alunos advinda por meio da leitura, debate, escrita e reescrita é incapaz de fazê-los / torná-los leitores e produtores de textos.

Precisa-se de algo mais, a exemplo da coragem para inovar, para sair do “velho modelo” de explicar o conteúdo e já lhes pedir a produção escrita. Saber que jamais se produz sobre algo que não se conhece, quer pela experimentação vivida, ou mesmo por meio da leitura foi crucial para a realização da sequência didática. Foi durante a vivência de cada um dos módulos que, num processo de idas e vindas, pude utilizar a avaliação formativa e ao término, a somativa, totalizando dessa forma os ganhos em termos de aprendizagem.

Nesse processo a leitura entrou como uma associada no processo da produção escrita do gênero, pois se fez necessária a “alimentação temática”, bem como o letramento dos alunos, adquirido pelo contato com os livros, além de outras fontes. Evidenciando-se que somente tem o que escrever quem lê de modo diverso, gêneros diversos que circulam na sociedade em geral.

Em outras palavras, a certeza docente de que os alunos, para produzirem o relato de viagem, teriam antes que lerem outros, lerem também sobre esse gênero, conhecê-lo em meio a muitos outros, rememorarem uma viagem passada, ousarem na primeira produção, serem orientados e reescreverem a versão “final” serviu de aporte para o sucesso das atividades. Diz-se “final”, em ressalvas à orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), de não haver texto pronto, finalizado. Até mesmo aquele que se julga “pronto, acabado” é passível de inúmeras refações.

As atividades para a produção dos gêneros discursivos, para lograrem êxito, devem carregar na essência de preparação das ações a ideia de escrita como processo inacabado, capaz de apresentar resultados significativos ao longo de cada uma delas. Poeticamente falando, podemos comparar tal processo à ação dos galos no tecer de cada manhã, referida linhas atrás. Assim foi com a produção do relato de viagem.

Foi necessário não está sozinha enquanto professora, mas sim na companhia e interação cotidiana dos alunos, nem presa a uma única atividade como a própria solicitação de produção escrita, mas com as leituras, debates, pequena viagem, escrita, estudo em oficina específica, bilhete orientador, conversas individualizadas e reescritas, visando à concretude de relatos de viagem significativos. Indiscutivelmente, o Projeto “Quem lê, relata” comprovou e fez jus à essência do seu título.

5-Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Brasil. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC / SEF, 1998.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Theresa Cochar. Português: **Linguagens**. Volume único. São Paulo: Atual, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ Michèle e SCHNEWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola** / tradução e organização de

Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-198.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. AVALIANDO IDEPB – 2016/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 1 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016 – Anual. Conteúdo: Revista do Professor - Língua Portuguesa;