

A crônica na aula de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira: (re)elaborando o cotidiano pandêmico

Short stories in the Portuguese Language and Brazilian Literature Classroom: (re)thinking the pandemic everyday life

Giovana Segat¹

Resumo

Este trabalho relata a experiência pedagógica ocorrida na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira com estudantes de 1º ano do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS – Campus Caxias do Sul no ano letivo de 2020. O projeto foi desenvolvido de maneira remota, por meio de atividades pedagógicas não-presenciais, em decorrência da pandemia de Covid-19. Além de registrar a prática pedagógica, o artigo visa refletir sobre a adaptação dos materiais disponibilizados nos Cadernos Docentes do Portal Escrevendo o Futuro e nos Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009) para esse contexto, discutindo o ensino e a avaliação de práticas de leitura e escrita, especialmente do gênero discursivo crônica, por meio de tecnologias digitais.

Palavras-chave: Gêneros do Discurso. Ensino de Português. Crônicas.

Abstract

This work narrates the pedagogical experience in the discipline of Portuguese Language and Brazilian Literature with 1st year students of *Ensino Médio Integrado* (EMI) of IFRS – Campus Caxias do Sul in the year of 2020. The project was developed remotely, through online pedagogical activities, because of the Covid-19 pandemic. In addition to registering the pedagogical practice, the article aims to reflect on the adaptation of the materials available in the *Portal Escrevendo o Futuro* and in the Curricular References of the State of Rio Grande do Sul (2009) for this context, discussing the teaching and the evaluation practices of reading and writing, especially of the short stories' discursive genre, through digital technologies.

Keywords: Discursive Genres. Portuguese teaching. Short stories.

1 Introdução

O sistema educacional brasileiro enfrentou, historicamente, muitas adversidades. Disputas políticas e marcos epistemológicos (re)orientaram o ensino e foram responsáveis por moldar a escola em seu formato atual. Um dos marcos recentes nessa história foi a expansão e a relativa acessibilidade das escolas e dos estudantes às tecnologias digitais – que começaram a constar até em documentos orientadores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais +, publicados em 2002, indicavam timidamente essa necessidade: “que a escola precisa acompanhar a evolução tecnológica e tirar o máximo de proveito dos benefícios que esta é capaz de proporcionar” (BRASIL, 2002, p. 88). Em relação à área de linguagens, o documento pontua a possibilidade de uso de editores de texto, de ferramentas para a comunicação à distância e de ferramentas multimídia no ensino. Praticamente 15 anos depois, a Base Nacional Comum

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1300-6236> E-mail: giovanalsegat@gmail.com.

Curricular já indicaria o uso dessas tecnologias como uma competência geral da educação básica, ao defender que o ensino auxilie

a compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Ainda que a tecnologia tenha começado a permear a esfera educacional no fim dos anos 90, fortalecendo-se ao longo da última década, nenhuma pesquisa sobre tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação ou sobre ensino remoto supôs que as práticas educacionais do mundo inteiro precisariam rever sua organização em função de uma pandemia. A adequação do ensino, que até o início da adoção de quarentena e de medidas de distanciamento social em função do coronavírus, havia sido presencial, principalmente na educação básica, para um modelo não presencial, tornou-se um dos maiores desafios para a educação mundial. Repensar conteúdos e práticas pedagógicas para um contexto mediado pelas tecnologias, evitando a transposição imediata, ainda requer muito estudo, posto que não há precedentes para tal fato e que muitos são os desafios para a sua implementação, especialmente em um país tão desigual quanto o Brasil.

Nesse contexto, a aula de Língua Portuguesa e Literatura assume um papel ainda mais importante. Conforme os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), é através da linguagem que “os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nas situações que encontram em sua vida cotidiana. Pelo uso da linguagem, o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 37). As disciplinas da área de linguagens ajudam a dar concretude a essas ações, em especial as de português e literatura, uma vez que visam mediar aprendizagens que estimulem o estudante a “agir no mundo através do uso de línguas, de amadurecer e constituir-se como ser de linguagem que é” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 53). O trabalho com a leitura e a escrita, nesse sentido, pode auxiliar o estudante a constituir-se como sujeito ativo. Ao elaborar suas vivências pela escrita e ao relacioná-las com os demais textos trabalhados em aula, bem como àqueles de outros gêneros que circulam em uma sociedade letrada, oportuniza-se a participação como indivíduo que se constitui na e pela língua.

A fim de registrar uma experiência docente que se deparou com essas questões, este trabalho relata a experiência pedagógica ocorrida na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I com estudantes de 1º ano do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS – Campus Caxias do Sul no ano letivo de 2020. O projeto foi desenvolvido de maneira remota em razão da instrução normativa da instituição

que oficializou o ensino por atividades pedagógicas não-presenciais em decorrência da pandemia de Covid-19. Dito isso, além de relatar, este artigo visa refletir sobre a adaptação dos materiais disponibilizados nos Cadernos Docentes do Portal Escrevendo o Futuro e nos Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009) para esse contexto. Além disso, apresenta-se uma breve discussão sobre o uso de tecnologias digitais no ensino e na avaliação de práticas de leitura e escrita.

2 A aula de Língua Portuguesa e Literatura

No que diz respeito à orientação teórico-metodológica para o ensino de língua e para o trabalho específico com leitura e produção de textos, tomo alguns conceitos como estruturantes. O primeiro aspecto envolve considerar a união de dois componentes curriculares, o de língua portuguesa e o de literatura. Segundo os Referencias Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), “estudar língua e literatura em uma única disciplina decorre do entendimento de que, em ambas, o centro está no texto e ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados” (RIO GRANDE DO SUL. 2009, p. 53). Esse é um entendimento que muitos/as professores/as precisam adotar sem o respaldo do currículo escolar, já que muitas escolas separam essas disciplinas como se fossem dissociáveis. No IFRS, contudo, esse já é um entendimento cristalizado, e a disciplina ofertada em todos os anos do Ensino Médio Integrado prevê o componente curricular de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Como fenômenos eminentemente dialógicos, também é preciso frisar que a linguagem funciona como uma ação social conjunta (CLARK, 2000) organizada por uma série de práticas que constituem uma sociedade letrada. Por letramento, entende-se “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade [...], conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3).

Partindo do uso da linguagem como uma ação social que constitui as práticas de letramento, o entendimento de gêneros do discurso propostos pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017) é fundamental, visto que “é através dos gêneros que nos pomos a dialogar com outros enunciados” (SCHOFFEN, 2009, p. 91). De acordo com Bakhtin (2003), são os gêneros do discurso que organizam nossa comunicação, uma vez que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Dessa perspectiva, o conceito bakhtiniano de gênero, centrado no dialogismo, é o somatório das relações dialógicas estabelecidas em um determinado contexto de comunicação, em que se relacionam o enunciador, o interlocutor, o propósito do enunciado

e a esfera da atividade humana em que a comunicação ocorre que viabilizam a estabilidade e o reconhecimento de um gênero discursivo. Rodrigues (2005) também afirma que a noção bakhtiniana de gênero como tipo de enunciado não é a das sequências textuais, mas uma tipificação dos “enunciados que apresentam certos traços comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes” (RODRIGUES, 2005, p. 164). Sendo assim, para o ensino orientado por gêneros, Rojo (2005) propõe um percurso que orienta que

(...) aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado/ e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando as invariantes do gênero –, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive lingüísticas) de configurar a significação (ROJO, 2005, p. 199).

A partir disso, organizou-se o projeto pedagógico, tomando como base as etapas propostas pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RCs) de 2009: produção inicial, leitura de textos de referência, busca de conteúdo, produção individual e publicação e resposta ao texto do aluno. Junto a essa orientação, considerou-se a proposta de Mendonça (2006), que indica a possibilidade de trabalho na aula de língua portuguesa articulando os procedimentos de leitura, seguido de uma produção escrita, de uma análise linguística a partir do que emerge na primeira escrita e a posterior reescrita do texto. Simões et al. (2012) afirmam que a reescrita é inerente ao processo de escrever e, por essa razão, deve ser incorporada à rotina escolar. Além disso, a reescrita permite que os/as alunos/as integrem todas as etapas do processo, já que revisitam a leitura e a análise linguística, por exemplo.

Também cabem comentários sobre a avaliação, que sob essa orientação deve ser formativa, ou seja, prevendo que os instrumentos de avaliação estejam a serviço do ensino e a da aprendizagem, integrando esses processos e tornando-os mais significativos. A ideia de processo ressignifica as práticas avaliativas: as provas, os trabalhos, as apresentações realizadas pelos/as alunos/as passam a ser motivo de aprendizado e não de classificação/competição. Nesse meio de avaliação formativa encontramos instrumentos que possibilitam o crescimento tanto dos/as alunos/as como dos/as professores/as, estimulando a autonomia de ambos. Neste relato de prática, a avaliação por pares será objeto de discussão.

Ainda que este relato possa servir à prática docente de outros/as professores/as, faz-se necessário delinear o contexto de aplicação em que o projeto pedagógico foi desenvolvido. Destacam-

se dois aspectos fundamentais para essa contextualização: o ensino remoto aplicado por uma instituição de ensino federal, que agrupa Língua Portuguesa e Literatura em uma única disciplina, e a pandemia de Covid-19. Esta seção discorre sobre esses aspectos e é recomendável considerá-las, junto às perspectivas teóricas adotadas, durante a leitura do relato.

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) é uma instituição federal de ensino público e gratuito que promove a educação profissional e tecnológica. Essa formação ocorre em diferentes níveis de ensino, tais como Ensino Médio Integrado (EMI), Ensino Técnico Subsequente e Ensino Superior (graduação e pós-graduação), em 17 campi distribuídos pelo estado. Um dos objetivos dos Institutos Federais é definir políticas que se atentem para as necessidades e as demandas regionais. Sendo assim, no campus Caxias do Sul, que sediou a prática de ensino relatada, há a oferta dos cursos de EMI em Fabricação Mecânica, Plásticos e Química, dado o importante polo metalmeccânico situado na cidade.

Implantado na cidade da serra gaúcha em 2010, o IFRS – Campus Caxias do Sul está localizado em um bairro periférico da cidade (bairro Fátima). A instituição tem uma estrutura bastante ampla e completa: salas de aula, laboratórios, quadra de esportes, informática, copa, biblioteca e gabinetes. Além do capital material, é válido destacar o capital humano, já que muitos dos/as professores/as e técnicos/as possuem uma excelente formação, com um salário digno e com uma estrutura/suporte institucional para a prática docente.

O ano letivo de 2020 iniciou normalmente em fevereiro; em meados de março, o perigo iminente da Covid-19 levou à paralisação incerta das atividades pedagógicas, que se estendeu semana após semana. Foram muitas reuniões do Conselho Superior (CONSUP), órgão máximo do IFRS, até que se optou pela retomada das atividades em setembro de 2020, de maneira adaptada. Repensar a organização escolar e práticas pedagógicas para um contexto mediado pelas tecnologias gera conflitos na comunidade escolar, posto que não há precedentes para isso na educação básica. Após uma discussão bastante democrática, o IFRS optou por implementar as Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs), que correspondem a processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos fora dos tempos e espaços da sala de aula. Essas atividades foram realizadas mediadas por tecnologias digitais e suas ferramentas, como a plataforma Moodle, Google Meet e as redes sociais.

3 Relato de Experiência

Como já referido, o IFRS uniu os componentes curriculares de português e literatura; no entanto, ao verificar o Plano Político Pedagógico (PPP) dos cursos, que apresentam uma súmula igual para a

disciplina nos três cursos de EMI, é possível perceber que os componentes não se relacionam de forma orgânica, restando ao docente fazê-lo ou não. Segundo o Programa que consta no PPP, a disciplina, que prevê 100 horas de hora/aula no 1º ano EMI, objetiva proporcionar o desenvolvimento do senso crítico e ético dos estudantes através do trabalho com competências, habilidades e estratégias para a interpretação e produção de diferentes tipos de textos. A ementa lista os seguintes conteúdos programáticos: funções da linguagem; a linguagem como manifestação da cultura e como constituidora dos sujeitos sociais; a identidade da linguagem no grupo e o reconhecimento de outras linguagens; a importância da leitura; a língua padrão e seu funcionamento social; a fonética e fonologia; a morfologia; noções de texto; texto literário e texto não-literário; a literatura como manifestação cultural de uma sociedade específica; gêneros textuais; trovadorismo; humanismo; leitura de obras ficcionais da literatura brasileira, afro-brasileira e indígena, em prosa e verso.

As Atividades Pedagógicas não Presenciais propostas pela instituição ocorreram em ciclos. Cada ano escolar do Ensino Médio tinha, a cada ciclo, a oferta de apenas 4 disciplinas, prezando pelo bom desenvolvimento das atividades e pelas dificuldades impostas pelo período pandêmico. Como docente de Língua Portuguesa e Literatura I, responsável pelos/as alunos/as ingressantes no EMI, medieei as atividades realizadas por 6 grupos. Foram 2 turmas do EMI em Química, 2 turmas do EMI em Plásticos e 2 turmas do EMI em Fabricação Mecânica, totalizando 120 estudantes matriculados, sendo que 90 participaram das atividades – parcial ou integralmente. É no 1º ano que os estudantes têm a maior carga horária de língua portuguesa, uma vez que a cada ano diminuem os períodos das disciplinas comuns a todos, como português, matemática, história e filosofia, e aumentam os períodos das disciplinas técnicas. Os módulos de português ocorreram no 2º e no 6º ciclo de APNPs. Os ciclos duraram de 4 a 5 semanas e o módulo de Língua Portuguesa previa 33h de trabalho, ou seja, a carga horária de um trimestre em apenas um mês. A atividade pedagógica relatada neste artigo foi desenvolvida no 6º ciclo, isto é, no 2º módulo de Língua Portuguesa. No entanto, cabe pontuar alguns dos aspectos desenvolvidos no 1º módulo, uma vez que serviram como ponto de partida para as reflexões que encaminharam às decisões pedagógicas que serão relatadas. Dito isso, o 1º módulo de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I foi desenvolvido de maneira síncrona e assíncrona. Por ter sido no início das APNPs, e considerando que toda a comunidade escolar estava em processo de adaptação, foram desenvolvidas apenas tarefas de leitura, tematizando questões mais amplas, como a linguagem como manifestação da cultura e constitutiva da identidade, noções de texto e as diferenças entre textos literários e textos não-literários, discutindo as funções da linguagem e o papel das figuras de linguagem nesses tipos de texto. Para tal, utilizaram-se, predominantemente, notícias e contos. Essas atividades tiveram um papel importante para

a manutenção do contato com os estudantes; contudo, muitos deles apontaram que as atividades síncronas passaram a ser inviáveis, uma vez que, em decorrência da pandemia, começaram a trabalhar no turno das aulas, ou passaram a dar um suporte maior em atividades domésticas. Havia também o entrave das tecnologias digitais, incluindo relatos de estudantes com internet instável e com aparelhos eletrônicos pouco adequados para acompanhar as aulas.

Considerando o exposto, o módulo 2 durou 4 semanas, entre os meses de março e abril de 2021, e ocorreu de forma predominantemente assíncrona. A escolha da temática deu-se, principalmente, pela necessidade de os estudantes compartilharem seus cotidianos com os colegas, já que, em função da pandemia de Covid-19, estavam tematizando a questão apenas tecnicamente nas outras disciplinas de suas respectivas áreas e não estavam tendo a vivência da comunidade escolar. Percebendo essa demanda junto às turmas e à coordenação de ensino da instituição, recorreu-se aos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009) que propõem, especificamente para os 1º anos do Ensino Médio, a temática de *Zoom: olhe de perto e invente seu cotidiano*. O gênero discursivo estruturante sugerido para essa prática é a crônica, que entrelaça as práticas de língua portuguesa e de literatura e que possibilita focar, por meio das narrativas, a subjetividade de cada estudante nas atividades cotidianas que foram afetadas pela pandemia e pelo distanciamento social. Em relação ao gênero discursivo, os Cadernos Docentes, material elaborado pelo Programa Escrevendo o Futuro, revistos e atualizados para a 7ª Olimpíada de Língua Portuguesa (OLPEF), foram utilizados. Segundo Schimidt e Schoffen (2017),

O concurso, no entanto, é apenas uma das fases do projeto da OLPEF. A página oficial da Olimpíada é um ambiente virtual direcionado a professores e demais profissionais envolvidos com ensino de Língua Portuguesa que desejam continuar sua formação, refletindo sobre o ensino, atualizando-se teoricamente, conhecendo relatos de boas práticas, revendo seus processos de ensino de leitura e escrita, de avaliação etc. A principal ferramenta de ensino de escrita proposta pela OLPEF é a sequência didática, que consiste em um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual (SCHIMIDT; SCHOFFEN, 2017, p. 2017)

Sendo assim, os Referenciais Curriculares do RS (RIO GRANDE DO SUL, 2009) foram utilizados para a organização do projeto pedagógico (tema e gênero estruturante do projeto) e para a definição de objetivos, competências e habilidades a serem estimuladas; e o Caderno Docente A Ocasão Faz o Escritor (CENPEC, 2021) foi adaptado ao contexto e aos grupos e utilizado como parte do material didático.

Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Competências/habilidades
---	--------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Ler crônica e relacionar seus sentidos a elementos da vida cotidiana e do contexto sociocultural; • Reconhecer a relação entre os recursos lexicais empregados, relação entre a pessoa do discurso utilizada para narrar e o ponto de vista narrativo; • Produzir textos narrativos acerca de temas do cotidiano, apropriando-se de características do gênero crônica e utilizando-as de forma competente: escolhas lexicais, tempos verbais, pessoa do discurso; • Revisar e reescrever o próprio texto; • Resolver problemas ao incorporar dados da realidade na construção do universo ficcional e ao utilizar os conhecimentos construídos em novas situações de leitura e de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as características típicas de uma narrativa ficcional: a crônica; • Reconhecer a relação entre os recursos lexicais empregados na crônica e esse gênero textual; • Reconhecer a relação entre a pessoa do discurso utilizada para narrar e o ponto de vista narrativo; • Avaliar a propriedade da incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional; • Relacionar informações constantes do texto com conhecimentos prévios, identificando situações de humor, opiniões e valores implícitos; • Identificar e utilizar produtivamente conhecimentos contextuais e situacionais que permitam a construção da imagem de locutor/ produtor e interlocutor/ leitor; • Produzir textos narrativos acerca de temas do cotidiano, apropriando-se de características do gênero crônica e utilizando-as de forma competente; • Ler textos literários e relacionar seus sentidos a elementos da vida cotidiana e elementos do contexto.
--	--

Quadro 1. Objetivos de Ensino, Competências e Habilidades

Fonte. Adaptação dos Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009, p. 111)

Em relação aos materiais didáticos, é importante frisar que a sequência didática é a principal ferramenta disponibilizada pela OLPEF para o ensino de escrita. A elaboração desses materiais, organizados em uma série de oficinas, pauta-se na concepção de sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Conforme Schmidt e Schoffen (2018), “os Cadernos são materiais didáticos que têm a finalidade de orientar o professor na realização de uma sequência didática para o ensino de cada um dos gêneros selecionados pelo concurso” (SCHIMIDT; SCHOFFEN, 2017, p. 49). Na lógica da orientação, o/a professora/a pode adaptar a sequência de acordo com os interesses de ensino: este projeto pedagógico, por exemplo, modificou a temática dos Cadernos, passando a discorrer sobre o cotidiano na pandemia, além de rearranjar a organização das oficinas. Em razão do tempo dessa prática e de divergências teórico-metodológicas, não parece coerente chamá-la de sequência didática no sentido proposto por Dolz e Schneuwly. Por essa razão, este texto refere-se ao projeto como prática pedagógica.

Em relação ao gênero estruturante, a crônica é funcional no contexto de um componente curricular que reúne português e literatura, já que ela ocupa um espaço entre o texto literário e o não-literário. Segundo o material da OLPEF, “nem todas as crônicas resistem ao tempo. Publicadas em jornais e revistas, são lidas apenas uma vez e, em geral, esquecidas pelo leitor. A crônica literária, no entanto, tem longa duração e é sempre apreciada pelo estilo de quem a escreve e pelo tema abordado” (CENPEC, 2021). Sendo assim, o propósito e a interlocução projetada das crônicas são fundamentais para que sua produção e sua leitura façam sentido. Ainda, o material aponta que “na crônica a narração

capta um momento, um flagrante do dia a dia; (...) os fatos cotidianos e as personagens descritas podem ser fictícias ou reais, embora nunca se espere da crônica a objetividade de uma notícia de jornal, de uma reportagem ou de um ensaio” (CENPEC, 2021). Considerando que a materialidade desse tipo de texto é o cotidiano e que o cotidiano foi diretamente afetado pelas mudanças impostas pela Covid-19, parece fazer sentido, para além da demanda de partilha dos próprios estudantes, que essa nova realidade seja tematizada. As próximas seções sistematizam o relato de prática e apresentam como os conceitos e reflexões expostos anteriormente foram operacionalizados.

4.1 Semana 1: começando os trabalhos

Essa semana foi dividida em duas etapas. Inicialmente, os estudantes receberam as orientações para o módulo. Além do plano de ensino completo, os estudantes tinham à disposição um vídeo no Youtube com uma proposta de contrato de ensino. Nele, informaram-se os objetivos do módulo, o que seria desenvolvido a cada semana, os critérios de avaliação e como os grupos deveriam se organizar para os atendimentos síncronos caso tivessem interesse. Além dessa ferramenta, uma chamada de vídeo síncrona foi realizada com cada turma, para sanar possíveis questionamentos, receber sugestões sobre a condução do módulo e sobre a temática a ser desenvolvida. A comunidade do Moodle foi criada na sexta-feira anterior ao início do módulo e, na segunda e terça-feira subsequentes, em que se iniciou, de fato, a atividade pedagógica, os encontros via Google Meet foram realizados.

A segunda etapa dessa semana consistiu em um trabalho de pré-leitura e de familiarização com o gênero discursivo. No material, perguntas como “quem costuma ler crônicas” e “de que assuntos tratam essas crônicas” anteciparam a leitura. As crônicas foram selecionadas a partir do acervo do caderno virtual *A Ocasão Faz o Escritor*, do Portal *Escrevendo o Futuro*. Os estudantes deveriam escolher uma dentre as seguintes crônicas – *Catadores de tralhas e sonhos* (Miltom Hatoum), *Expedição à padaria* (Vanessa Barbara), *Regra para uso dos bondes* (Machado de Assis) e *Alegrias* (José Falero) – e analisar um aspecto referente a elas em um *Padlet*, plataforma que possibilita a discussão por meio de fóruns. Dessas crônicas, apenas a de Vanessa Barbara convergia com a temática proposta, o cotidiano pandêmico; no entanto, todas apresentam o elemento inerente às crônicas, de “ter partilhado, no lapso da vida, de um sentimento inusitado, de uma percepção aguda e particular do comum da existência, uma indignação, um deboche, uma comiseração com qualquer coisa de único” (BRITTO, 2012, p. 41). Essa seleção de textos e a discussão acerca deles pretendiam sensibilizar os estudantes às visões sobre o cotidiano e ao gênero discursivo a partir da tarefa de leitura e reflexão compartilhada entre os colegas

mediada pelas perguntas orientadoras. Além da tarefa anterior, também foi solicitado, como tarefa para a semana seguinte, que os estudantes realizassem um exercício de atenção aos acontecimentos diários que os envolviam, a partir do questionamento: que fatos merecem sua atenção e você olha com mais interesse, como se desse um zoom com a máquina fotográfica? Pontuou-se que esse zoom deveria considerar o contexto pandêmico. Recomendou-se que os estudantes tomassem nota do que achassem mais interessante, em uma espécie de diário de campo.

4.2 Semana 2: ler e escrever

A segunda semana foi reservada para a primeira produção. A partir das discussões que surgiram no *Padlet*, foi apresentado, em formato de vídeo, um resumo das características e apontamentos que partiram da tarefa de leitura. Essas regularidades permitiram o encaminhamento para a discussão sobre a função da crônica e a constituição das crônicas. Em relação ao gênero, e de acordo com a orientação teórica, não há uma receita que leve à produção autêntica e autoral desse tipo de texto. Como aponta Britto

crônicas é pegar o fato, não importa se insignificante ou grandioso, e vê-lo assim de pertinho, singular, particular, único – mesmo que universal, dizendo dele o que um tem de dizer. [...] mais que registrar o acontecimento (como faz a notícia), ela [a crônica] trata de enviá-lo, apresentando a percepção particular de quem o viu e agora o aponta. O cronista é antes de tudo um comentarista do mundo, grande e pequeno, que habita. (BRITTO, 2012, p. 40)

Para tanto, foi proposta a tarefa de 1º escrita aos estudantes. De antemão, os estudantes tiveram acesso aos critérios de avaliação, uma vez que, segundo Simões et al. (2012), os/as alunos/as precisam conhecer os critérios de avaliação de seus textos. O enunciado da tarefa era o seguinte:

Agora passaremos a tua produção! Tu deves escrever uma nova crônica sobre algum acontecimento interessante vivenciado durante o isolamento social. Retome os elementos importantes que já foram estudados. Lembrando que, como toda narrativa, a crônica apresenta os elementos esperados: acontecimento a ser narrado, narrador, personagens, desenrolar da narração, ou seja, o enredo, o conflito e uma finalização. A produção inicial é apenas a primeira versão do texto, mas tente fazê-la da melhor forma possível. Siga os passos abaixo e se jogue na escrita! 1. Utilize as perguntas abaixo para escrever um rascunho do teu texto: Qual o enredo, como, onde e quando vai se desenrolar a narrativa? Qual aspecto do isolamento social vou retratar? Qual meu objetivo? Quero entreter o leitor, divertir, sensibilizar ou fazer com que ele reflita? Vou narrar em tom humorístico, lírico, irônico ou crítico? Como vou descrever o lugar e o tempo em que essa situação se passou? Quem são as personagens? Existe um elemento surpresa? Como vai ser o desfecho? Aberto ou conclusivo?

Solicitou-se que os estudantes enviassem o texto, preferencialmente digitado, pelo Moodle. Além disso, foram passadas as instruções para que, em uma planilha, cada estudante pudesse preencher o seu nome e o nome do colega que formaria a dupla. Isso facilitou a formação dos pares para a realização da avaliação e permitiu que o acompanhamento da atividade se desse de maneira mais organizada. Com a organização das duplas e com a escrita da 1ª versão, a docente foi pouco solicitada nessa semana.

4.3 Semana 3: avaliação por pares

Durante a terceira semana, desenvolveu-se a avaliação da primeira versão dos textos para indicar possibilidades na reescrita. Essa avaliação foi realizada em pares e acompanhada pela docente, que auxiliou na interpretação dos critérios. Após a leitura do texto do colega, cada estudante deveria preencher a grade, com marcações e comentários, enviá-la ao colega e postá-la no Moodle para que houvesse o acompanhamento. Escrever, compartilhar e ler as sugestões dos colegas-leitores-escritores para aprimorar o texto antes de sua publicação foi o ponto comum a todos/as os/as alunos/as nessa prática. Essa tarefa envolvia justamente ouvir a sugestão desses colegas-leitores-escritores, que, além de realizarem a mesma tarefa, são os principais interlocutores projetados desde o início do projeto.

Optou-se pela avaliação por pares porque a prática de avaliação deve ser discursiva. De maneira geral, o diálogo ocorre, nessa prática, entre o professor e o aluno. Os/as alunos/as se sentiram protagonistas ao realizar essa tarefa, visto que a avaliação também carrega um peso do 'poder de decisão'. Só a partir dessa submissão à leitura do interlocutor é possível reformular, revisar, reescrever de maneira a alcançar os objetivos discursivos. Além de os estudantes se sentirem mais protagonistas e pertencentes à prática pedagógica, a avaliação por pares parece produtiva para docentes com muitos grupos e estudantes – há, sim, o trabalho de supervisão e mediação; no entanto, ao explicitar os critérios de avaliação, os estudantes agiram, nessa prática, de maneira bastante autônoma. Infelizmente, nem todos os/as alunos/as deram sequência à atividade, isto é, alguns realizaram a primeira produção e formaram duplas, mas não chegaram a realizar a leitura e as sugestões para os companheiros. Nesses casos, alguns estudantes se dispuseram a ler e avaliar mais de um texto.

Concomitante a essa atividade de avaliação, que exigiu mais que a própria escrita e que gerou muito engajamento por parte dos/as alunos/as, no sentido de trazer os textos à docente para compartilhar suas observações e para verificá-las, desenvolveu-se o enfoque na análise linguística. Em razão do pouco tempo de trabalho e considerando os aspectos que emergiram nas produções, optou-se pela discussão sobre o discurso referido, em formato de material escrito. Aproveitou-se a oportunidade para

discutir uma ocorrência do 1º módulo de português: casos de plágio na produção textual, algo que parece ter se acentuado em função das atividades remotas e do fácil acesso à informação online. Foi possível realizar um cruzamento entre a tarefa proposta, pensando no discurso direto, indireto e indireto livre empregados nas narrativas sobre o cotidiano pandêmico, e a produção de textos de outros gêneros, principalmente os da esfera acadêmica, ao apresentar, como material extra, como as citações podem ser realizadas em trabalhos acadêmicos.

Outro ponto fundamental dessa semana foi a disponibilização de um formulário de interesse, via Google Forms, para a verificação de interesse na publicação da versão final de suas crônicas em formato de e-book a ser disponibilizado para a comunidade acadêmica. As perguntas que compunham o formulário eram: i) Tenho interesse em divulgar a versão final da minha crônica para a comunidade escolar?; ii) Nome e turma; iii) Se tu marcaste "não" ou "talvez" na pergunta anterior, justifique tua resposta; ainda que soubessem desde o início do projeto da possibilidade de publicação, o formulário se transformou em um verdadeiro espaço dialógico, em que os estudantes expressaram seus anseios e suas perspectivas em relação ao módulo.

4.4 Semana 4: a importância da reescrita

Na última semana do módulo, os estudantes receberam a avaliação dos colegas e, a partir delas, e do diálogo com a professora, reescreveram seus textos. Assim como alguns não chegaram a realizar a avaliação por pares, outros a realizaram, mas não reescreveram os textos. Isso pode se relacionar ao fato de que “a reescrita diz respeito ao resultado de uma leitura conceitual do texto” (SIMÕES et al., 2012, p. 178) e não de uma mera correção – talvez haja uma influência de anos de vivência escolar corretiva e não processual. Outro fator que pode ter influenciado na reescrita foi o pouco tempo para a realização das tarefas, uma vez que cada passo (escrita – avaliação – reescrita) contou com apenas uma semana. Além da entrega da reescrita, na última semana também se comentou sobre a importância de conceitos como coerência e coesão em qualquer tipo de texto. Para essa discussão, a docente disponibilizou um vídeo no Youtube no início da semana, a fim de que os estudantes o vissem antes de retomarem seus textos.

Um dos pontos mais importantes de todo o módulo foi o vídeo gravado pelo escritor Pedro Guerra especialmente para os grupos de 1º ano do EMI do IFRS – Campus Caxias do Sul. O escritor caxiense publica crônicas semanalmente no jornal de maior circulação da cidade e escreve romances juvenis, tendo, entre o grupo de alunos/as, muitos leitores. No vídeo, Pedro Guerra aponta a importância da

leitura e da escrita, além de reforçar a importância de se compartilharem essas experiências. Em relação ao vídeo, os/as alunos/as apontaram que se sentiram motivados, e que o processo de escrita da crônica havia se convertido em algo além de uma tarefa que ‘valia nota’.

5 Considerações Finais

Apesar do pouco tempo para desenvolver um projeto pedagógico com tantos alunos/as, envolvendo tarefas de leitura e escrita, é possível dizer que os resultados foram positivos. O uso das tecnologias funcionou de maneira adequada, ainda que não substitua a interação presencial, que é fundamental para a comunidade escolar. A maioria dos estudantes possuía acesso a computadores ou tablets, bem como sinal de internet. As atividades assíncronas democratizaram a participação nas atividades, considerando o alto número de estudantes trabalhadores. Por outro lado, elas dificultam o contato professor-aluno e fizeram com que muitos estudantes se isentassem de uma participação mais ativa. O Moodle, como um ambiente virtual de aprendizagem, disponibiliza o acesso ao conteúdo didático multimídia de forma organizada e processual, coerente ao desenvolvimento do projeto pedagógico. Sendo assim, a variedade de possibilidades dos AVA permite ao professor disponibilizar materiais e propostas de aprendizagem, além de acompanhar o progresso e o aproveitamento dos estudantes.

A temática, aparentemente, deu voz aos estudantes e a suas realidades que permaneceram escondidas por causa do distanciamento social. Trabalhar com a ideia de zoom no cotidiano, propondo uma observação ativa da realidade para que, depois, esse elemento cotidiano se convertesse em uma narrativa ficcional foi um processo de elaboração da própria vivência. No entanto, cabe destacar que a tarefa de escrever – e orientar a escrita – durante as APNPs não foi fácil: ainda são necessários estudos que discutam o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita na modalidade de ensino remoto. No entanto, um ponto que parece ser igual em ambas é a funcionalidade de trabalho com a noção de gêneros do discurso como estruturantes do discurso, desde que não sejam apresentados como uma ‘receita’ aos estudantes. Como aponta Geraldi (2010),

é uma crença absolutamente inadequada imaginar que se um estudante sabe as características, por exemplo, de um gênero discursivo, ele estará apto a produzir um discurso dentro desse gênero. Produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo, o que impõe necessariamente uma relação com a alteridade, com o outro. E uma relação com o outro não se constrói sem sua participação, sem sua presença, sem que ambos saiam desta relação modificados. (GERALDI, 2010, p. 72)

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *PCN+ Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 2002.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, vol. 5, n. 1, São Leopoldo, 2007, p. 24-30.
- BRITTO, L. P. L. Lendo (n)o mundo dos textos. *Na Ponta do Lápis*, ano VIII, nº- 20, jul., 2012, pp. 36- 43.
- CENPEC. *A ocasião faz o escritor. Caderno do professor: orientações para produção de textos*. Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec, 2021. Coleção da Olimpíada. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html.
- FILIPOUSKI, A.M.; MARCHI, D.; SIMÕES, L. Língua Portuguesa e Literatura. In: *Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação do Estado do RS/DP, Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*, 2009.
- GERALDI, J. W. Texto e discurso; questões epistemológicas para a linguística. IN. *Ancoragens; estudos bakhtinianos*. São Carlos, Pedro e João Editores, 2010.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. [Org.]. *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação do Estado. *Referenciais Curriculares para a Educação Básica: área de Linguagens e Códigos*. vol. 1. Porto Alegre: SERS/DP, 2009.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-181.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.
- SCHIMDT, G. M.; SCHOFFEN, J. R. Análise do Caderno Virtual Pontos de Vista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, Rev. *PERcursos Linguísticos*. v. 7, n. 17. Vitória: 2017. p. 48-69.
- SCHNEWLY, B.; DOLZ J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem ao objeto de ensino. In: SCHENEWLY e DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

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*. São Paulo: Autêntica, 1999.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

Data de submissão: 24/03/2022. Data de aprovação: 23/05/2022.