

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

TAÍSE FABILLA AMADEU

**A LEITURA DIALÓGICA DE CRÔNICAS: OS TEMAS EMPATIA E
COLABORAÇÃO EM UM PLANEJAMENTO PARA O 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Maringá

2021

TAÍSE FABILLA AMADEU

A LEITURA DIALÓGICA DE CRÔNICAS: OS TEMAS EMPATIA E COLABORAÇÃO EM UM PLANEJAMENTO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Lilian Cristina Buzato Ritter.

Maringá
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

A4811

Amadeu, Taíse Fabilla

A leitura dialógica de crônicas : os temas empatia e colaboração em um planejamento para o 6º ano do ensino fundamental / Taíse Fabilla Amadeu. -- Maringá, PR, 2021. 208 f.: il. color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Lilian Cristina Buzato Ritter.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional, 2021.

1. Crônica - Planejamento Temático de Leitura Dialógica. 2. Empatia e colaboração - Ensino fundamental. I. Ritter, Lilian Cristina Buzato, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 410.7

Jane Lessa Monção - CRB 9/1173

TAÍSE FABILLA AMADEU

A LEITURA DIALÓGICA DE CRÔNICAS: OS TEMAS EMPATIA E COLABORAÇÃO EM UM PLANEJAMENTO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Lilian Cristina Buzato Ritter.



Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lilian Cristina Buzato Ritter
Universidade Estadual de Maringá - UEM



Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá - PLE/UEM



Prof^a. Dr^a. Annie Rose dos Santos
Universidade Estadual de Maringá - Profletras/UEM

Dedico este trabalho ao meu filho Benício - mesmo que ainda não consiga demonstrar em palavras - pela aceitação tácita da minha ausência em seus dois primeiros anos de vida.

À minha mãe Maria Julia e ao meu esposo Gustavo Eduardo pela rede de apoio nos cuidados com o nosso Benício e pelo incentivo durante as longas horas de estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me guiou nessa caminhada e me deu força para continuar diante de tantos obstáculos pessoais e profissionais.

À minha mãe e esposo, cada um do seu jeito, que sempre me incentivaram a prosseguir com as minhas escolhas, mesmo quando o incentivo era a sugestão para largar tudo.

À minha amiga Fabiana, que sempre proferiu palavras de motivação e de reconhecimento do meu esforço, enquanto cuidávamos dos nossos bebês e partilhávamos tantos sentimentos pós-maternidade.

Às colegas da turma 6 do Profletras - UEM, em especial à Cássia, pelas caronas, pelo companheirismo, pelas risadas, pelas trocas de experiências, por ouvir minhas lamentações e principalmente, pela amizade que fica para a vida.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Lilian Cristina Buzato Ritter, pela leitura atenciosa, pelas revisões e sugestões de melhoria em nossa pesquisa, pela parceria, mesmo de forma distante, devido às orientações on-line pelo contexto de pandemia, uma profissional que também precisou se reinventar nesses últimos meses.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof^a. Dr^a. Annie Rose dos Santos e Prof. Dr. Renilson José Menegassi, pelas ricas contribuições que colaboraram para a melhoria de nosso trabalho.

Aos professores das disciplinas da turma 6 do Profletras - UEM, pelas aulas ministradas, materiais sugeridos e palavras de motivação.

E por fim, gratidão a “mim” que no diálogo com tantos “outros”, aqui citados ou não, pude concluir mais uma etapa em minha vida profissional e pessoal.

– Gabriely, por que esteve sumida das aulas nas últimas semanas?

– Professora, a luz da minha casa foi cortada e minha tia demorou três semanas para conseguir o dinheiro para religar.

(...)

Diálogo de Gabriely (11 anos) comigo durante uma aula virtual (via MEET) em abril de 2021.

AMADEU, Taíse Fabilla. A leitura dialógica de crônicas: os temas empatia e colaboração em um planejamento para o 6º ano do ensino fundamental. 2021. 208 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter propositivo, inserida no âmbito da Linguística Aplicada, de natureza qualitativa e interpretativista, tem como objeto a leitura de enunciados do gênero crônica, na perspectiva dialógica da linguagem, a partir do tema gerador transversal empatia e colaboração, para o sexto ano do ensino fundamental. Considera o discurso como prática social e adota a concepção de linguagem como interação. O objetivo principal é compreender o processo de elaboração de um Planejamento Temático de Leitura Dialógica - PTLD - sobre empatia e colaboração no desenvolvimento de leitura de crônicas para alunos do 6º ano do ensino fundamental, à luz da perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003; BRAIT, 2016; VOLOCHÍNOV, 2017). Especificamente, em relação ao gênero crônica, ancoramo-nos nos estudos realizados por Coutinho (1986), Ritter (2012) e Costa-Hübes (2014). Para alcançarmos o objetivo geral, primeiramente, caracterizamos o PTLD e, após, analisamos suas atividades, atendendo aos objetivos específicos de nosso trabalho que são: (a) caracterizar o processo de elaboração de um PTLD de crônicas com o tema gerador transversal empatia e colaboração, à luz da perspectiva dialógica da linguagem e (b) caracterizar as atividades do PTLD que contribuem com o desenvolvimento da leitura de crônicas, para o 6º ano, à luz da perspectiva dialógica da linguagem. Assim, no geral, o processo de elaboração didática do PTLD pôde ser caracterizado pela busca à indissociabilidade das duas dimensões de um enunciado concreto: a dimensão social e a verbo-visual (RODRIGUES, 2001; ACOSTA PEREIRA, 2014; ACOSTA PEREIRA E RODRIGUES, 2016) e suas redes dialógicas com seus diferentes acentos valorativos, de acordo com os princípios dialógicos gerais e específicos de leitura (MENEGASSI, 2020), o que possibilita ao aluno-leitor a produção de contrapalavras em relação a certos valores, pontos de vista, posicionamentos ideológicos, apresentando concordâncias ou discordâncias em um embate com diferentes valorações acerca do mesmo objeto. As atividades de leitura do PTLD, ao serem balizadas pela indissociabilidade das dimensões social e verbal dos enunciados, abordaram, em primeiro plano, o funcionamento sociodiscursivo do gênero crônica, suas condições de produção, o papel social do autor, o papel social do leitor-interlocutor e suas relações dialógicas; e, à luz dessas características, contemplaram aspectos relacionados à estrutura composicional, ao estilo, ao conteúdo temático e suas relações dialógicas. Portanto, o produto educacional proposto pode proporcionar, por meio das atividades de leitura produzidas, a ressignificação de acentos valorativos do signo ideológico empatia na vida dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Planejamento Temático de Leitura Dialógica; empatia e colaboração; crônica.

AMADEU, Taíse Fabilla. Lecture dialogique de chroniques: les thèmes empathie et collaboration dans la planification pour la 6ème du collège. 2021. 208 f. Mémoire (Maîtrise Professionnel em Lettres) - Université d'État de Maringá, Maringá, 2021.

RESUMÉ

Cette recherche, de caractère propositionnel insérée dans le champ de la Linguistique Appliquée, de nature qualitative et interprétativiste, a pour objet la lecture d'énoncés du genre chronique, dans la perspective dialogique du langage, à partir du thème générateur transversal empathie et collaboration, pour la 6ème année du collège. Considère le discours comme une pratique sociale et adopte la conception du langage comme interaction. L'objectif principal est de comprendre le processus d'élaboration d'une Planification Thématique de Lecture Dialogique - PTLD - sur l'empathie et la collaboration dans le développement de lecture de chroniques pour les élèves de 6ème année du collège, à la lumière de la perspective dialogique du langage (BAKHTIN, 2003; BRAIT, 2016; VOLOCHÍNOV, 2017). Plus précisément, en ce qui concerne le genre de la chronique, nous nous ancrons dans les études menées par Coutinho (1986), Ritter (2012) et Costa-Hübes (2014). Pour atteindre l'objectif général, d'abord, caractérisons le PTLD et, après, analysons vos activités, en répondant aux objectifs spécifiques de notre travail qui sont : (a) caractériser le processus d'élaboration d'une PTLD de chroniques avec le thème générateur transversal empathie et collaboration, à la lumière de la perspective dialogique du langage et (b) caractériser les activités de la PTLD qui contribuent au développement de lecture de chroniques, pour la 6ème année, à la lumière de la perspective dialogique du langage. Ainsi, en général, le processus d'élaboration didactique de la PTLD pourrait être caractérisé par la recherche de l'inséparabilité des deux dimensions d'un énoncé concret : la dimension sociale et la dimension verbale-visuelle (RODRIGUES, 2001; ACOSTA PEREIRA, 2014; ACOSTA PEREIRA E RODRIGUES, 2016) et leurs réseaux dialogiques avec leurs différents accents évaluatifs, selon les principes dialogiques généraux et spécifiques de la lecture (MENEGASSI, 2020), ce qui permet à l'élève-lecteur la production de contre-mots par rapport à certaines valeurs, points de vue, positions idéologiques, présentant l'accord ou le désaccord dans un affrontement avec différentes valorisations sur le même objet. Les activités de lecture de la PTLD, pour être guidées par l'inséparabilité des dimensions sociales et verbales des énoncés, ont abordé en premier lieu, le fonctionnement socio-discursif du genre chronique, ses conditions de production, le rôle social de l'auteur, le rôle social du lecteur-interlocuteur et leurs relations dialogiques ; et, à la lumière de ces caractéristiques, ont envisagé les aspects liés à la structure compositionnelle, au style, au contenu thématique et à leurs relations dialogiques. Donc, le produit éducatif proposé peut permettre, à travers les activités de lecture produites, la resignification des accents de valeur du signe idéologique empathie dans la vie des personnes impliquées dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Mots-clés: Planification Thématique de la Lecture Dialogique; empathie et collaboration; chronique.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Exercício do livro didático | 18 |
| Figura 2 - Crônica <i>Empatia</i> de Martha Medeiros, acervo digital - jornal O Globo | 88 |
| Figura 3 - Exemplos de manchetes machistas | 95 |
| Figura 4 - Desenho de um carro | 99 |
| Figura 5 - Foto de um pneu furado | 99 |
| Figura 6 - Desenho de uma moça bonita | 99 |
| Figura 7 - Foto de um macaco hidráulico | 99 |
| Figura 8 - Foto de um pneu estepe | 99 |
| Figura 9 - Desenho de um homem | 99 |
| Figura 10 - Crônica Pneu Furado digitalizada | 101 |
| Figura 11 - O envelhecimento pelos olhos do idoso | 113 |
| Figura 12 - O envelhecimento pelos olhos da criança | 113 |
| Figura 13 - O envelhecimento pela evolução natural do ser humano | 113 |
| Figura 14 - Crônica A foto de Luis Fernando Verissimo - formatação original | 117 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Fases da pesquisa | 62 |
| Quadro 2 - Atividade diagnóstica postada no <i>Google Classroom</i> | 65 |
| Quadro 3 - Resumo dos módulos do PTLD | 78 |
| Quadro 4 - Registro das ações propostas na dinâmica | 81 |
| Quadro 5 - Modelo do <i>Quiz</i> | 82 |
| Quadro 6 - Definições para empatia e colaboração | 84 |
| Quadro 7 - Transcrição da crônica ‘Empatia’ de Martha Medeiros | 88 |
| Quadro 8 - Síntese das atividades do Módulo 1 | 92 |
| Quadro 9 - Trechos de músicas com posicionamentos machistas | 96 |
| Quadro 10 - Transcrição da crônica <i>Pneu furado</i> de LFV | 103 |
| Quadro 11 - Poema <i>Retrato</i> de Cecília Meireles | 115 |
| Quadro 12 - Transcrição da crônica <i>A Foto</i> de Luis Fernando Verissimo | 118 |
| Quadro 13 - Síntese das atividades do Módulo 2 | 125 |
| Quadro 14 - Síntese das atividades do Módulo 3 | 132 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Questão 2 da atividade diagnóstica: No local onde você vive, é comum as pessoas se comportarem como a personagem da imagem 1 | 67 |
| Gráfico 2 - Questão 3 da atividade diagnóstica: Você já se comportou como o personagem da imagem 2? | 68 |
| Gráfico 3 - Questão 4 da atividade diagnóstica: Ao jogar lixo no chão, as pessoas pensam nas consequências, tais como: entupimento de bueiros, ocorrência de enchentes, destruição de casas, morte de pessoas, disseminação de doenças, entre outras? | 69 |
| Gráfico 4 - Questão 5 da atividade diagnóstica: A situação ilustrada na imagem 3 acontece na escola em que você estuda? | 70 |
| Gráfico 5 - Questão 6 da atividade diagnóstica: Como você se sente quando alguém fura a fila da cantina quando você está esperando para comprar? | 70 |
| Gráfico 6 - Questão 7 da atividade diagnóstica: Como se sentiria caso você furasse a fila da cantina da sua escola, pois estava "morrendo de fome"? | 71 |
| Gráfico 7 - Questão 8 da atividade diagnóstica: Para você, o desrespeito às regras básicas de convivência social é algo grave? Merece punição? | 72 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|------------|---|
| ADD | Análise Dialógica do Discurso |
| AL | Análise linguística |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| DCE | Diretrizes Curriculares estaduais |
| LA | Linguística aplicada |
| LFV | Luis Fernando Verissimo |
| P | Página |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDF | Formato de Documento Portátil |
| Pisa | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| Profletras | Programa de Mestrado Profissional em Letras |
| PTLD | Planejamento Temático de Leitura Dialógica |
| RCP | Referencial Curricular do Paraná |
| RDE | Rede Dialógica de Enunciados |
| RDG | Rede Dialógica de Gêneros |
| TCT | Temas Contemporâneos Transversais |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 24 |
| 2.1 NOÇÕES DIALÓGICAS DE LINGUAGEM, ENUNCIADO, GÊNERO DISCURSIVO E AXIOLOGIA | 24 |
| 2.2 A LEITURA DIALÓGICA DE CRÔNICAS | 35 |
| 2.2.1 Concepções e perguntas de leitura | 38 |
| 2.3 O GÊNERO CRÔNICA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA | 42 |
| 2.3.1 A indissociabilidade das dimensões verbal e extraverbal no gênero crônica | 45 |
| 3 METODOLOGIA | 59 |
| 3.1 NATUREZA DA PESQUISA | 59 |
| 3.2 FASES, CONCEITOS ANALÍTICOS E INSTRUMENTOS | 62 |
| 3.3 CONTEXTO SOCIAL DA PESQUISA | 63 |
| 3.3.1 A escola | 63 |
| 3.3.2 Perfil dos alunos | 64 |
| 3.3.3 Perfil da pesquisadora | 64 |
| 3.4 O DIAGNÓSTICO: UMA JUSTIFICATIVA SOCIAL PARA A ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES | 68 |
| 4 O PLANEJAMENTO TEMÁTICO DE AULAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA | 75 |
| 4.1 ORGANIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PTLD | 78 |
| 4.1.1 Módulo 1: Engajamento do projeto de dizer do aluno | 80 |
| 4.1.2 Módulo 2: Compreensão da dimensão social e verbo-visual dos enunciados | 94 |
| 4.1.2.1 Etapa 1: Nenhuma a menos | 94 |
| 4.1.2.2 Etapa 2: Envelhecimento: como estamos tratando nossos idosos? | 112 |
| 4.1.3 Módulo 3: Redes dialógicas e a reação-resposta do aluno ao dizer do locutor- autor | 127 |
| 5 ANÁLISES DAS ATIVIDADES E DISCUSSÕES SOBRE A PROPOSTA | 134 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 196 |
| 7 APÊNDICE - Link e código QR para consulta do material didático elaborado | 207 |

1 INTRODUÇÃO

É inegável que a sociedade atual passou por diversas transformações nos últimos anos que modificaram também a maneira de o homem perceber a realidade. Segundo Bauman (1997), a sociedade pós-moderna (atual) ou “sociedade líquida” contraria o conceito de ordem disseminado no período da modernidade, em que a sociedade era “sólida”, portanto, a desordem, o caos, a ambivalência são tendências habituais nos dias de hoje. Para o autor, “Tudo nasce [...] com o ‘prazo de validade’ impresso ou presumido” (BAUMAN, 2013, p.22). Entendemos que essa presunção influencia diretamente o comportamento do homem e consequentemente do aluno. A incerteza da solidez abre espaço para características como o individualismo, a volatilidade, o imediatismo, a falta de empatia em substituição à alteridade, a coletividade e ao respeito. Esses comportamentos não colaborativos vêm integrando nossa sociedade de maneira tão prejudicial que merecem ser discutidos e combatidos sempre que possível, no intuito de resgatarmos a importância de pensarmos coletivamente para nossa vida em sociedade, já que para muitos, principalmente os mais jovens, alguns valores de coletividade não foram ensinados, justamente pela nova configuração social-familiar.

A escola, por sua vez, não está imune a essa maneira de agir dos cidadãos contemporâneos. A educação passou a ser vista como um produto descartável (BAUMAN, 2013). E isso também influencia as relações interpessoais no ambiente escolar, pois a escola é reflexo dessa sociedade. Cada vez mais nos deparamos com sujeitos-alunos impossibilitados de agir de forma a cooperar com o bem-estar da maioria, de respeitar as diversidades, de não reproduzir preconceitos, de atuar como cidadão crítico, capaz de modificar a realidade em que está inserido.

É rotineira a aparição de conflitos diários que vêm angustiando profissionais e estudiosos da área da educação. Professores doentes, alunos analfabetos funcionais, escolas precárias fisicamente, ausências de políticas públicas efetivas são alguns dos problemas que aumentam a cada ano e alimentam as inquietações dos envolvidos no ambiente escolar. Uma das formas de enfrentamento dessa conjuntura atual e não a única, é a não restrição do processo de ensino e aprendizagem ao conhecimento específico, mas também à formação de um sujeito crítico, que possa, conforme já mencionamos, identificar e mudar algo nessa realidade em que vive. Nesse sentido, Maio e Furlan (2016, p. 295), pesquisadoras sobre as tensões da educação na modernidade líquida, afirmam: “[...] a educação precisa se alimentar não apenas de conhecimento, mas pensamento crítico, capaz de subverter modelos hoje incapazes de dar conta de dialogar com o momento presente [...]”. Pensamento este, que já é almejado há muito

tempo pelos documentos oficiais nacionais, porém, a formação de um cidadão crítico ainda não se efetivou na prática. Diante disso, a título de exemplificação, acreditamos que com alunos mais críticos, as chances de percepção das intenções reais dos discursos dos políticos na época de eleição, assim como a avaliação de desempenho durante o período do mandato e a cobrança por maiores investimentos em políticas públicas mais eficazes na área da educação se efetivem.

Além da questão comportamental que influencia o processo de ensino e aprendizagem, a defasagem em relação à leitura¹ é outro fator angustiante para os professores na contemporaneidade, pois é a partir dos resultados dos programas de avaliação (Pisa, Prova Paraná, Prova Brasil) que somos avaliados, e, algumas vezes, os únicos responsabilizados pela situação preocupante em relação à capacidade leitora dos alunos. É a partir desses resultados também, que temos a criação de programas e a destinação dos investimentos para melhoria no processo educacional. Ademais, destacamos que a questão da defasagem em relação à leitura constatada nos programas de avaliação nos últimos anos, além de questões de natureza metodológica, estrutural e financeira, está também relacionada ao comportamento dos alunos, ou seja, o aluno-leitor atual mudou, é reflexo desse sujeito inquieto, superficial, incompleto, apressado, fruto das mudanças sociais da pós-modernidade. Dessa forma, essa nova realidade social deve ser considerada na adoção das práticas de leitura em sala de aula. Diante desse contexto de transformações sociais e humanas (modernidade sólida x modernidade líquida), sucintamente explanado, reiteramos o fato de que muitas inquietações são vivenciadas pelos educadores nos dias atuais, no entanto, a instrumentalização do aluno-

¹ Entendemos como defasagem em relação à leitura, a discrepância ou diferença nos dados em relação a capacidade leitora dos alunos (o que eles demonstram saber versus o que eles deveriam saber) das escolas públicas no Brasil, se comparados a outros países ou estados e municípios, no caso das avaliações nacionais. Os índices do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), referentes ao ano de 2018 e os resultados da Prova Paraná referentes às edições de 2019, demonstram uma situação não muito confortável. O desempenho na avaliação do Pisa posicionou o Brasil no 57º lugar entre os 77 países e regiões com notas disponíveis em leitura. Já, a respeito da Prova Paraná, apesar de ter apresentado resultados melhores do que nos anos anteriores - 60% em média de acertos - o domínio dos alunos em alguns aspectos/descriptores da Língua Portuguesa como: encontrar a tese ou tema de um texto, estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc., reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la, identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, etc., ficou abaixo do esperado pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED). Apesar de considerarmos relevante a análise dos critérios considerados nessas avaliações e também o formato das provas, já que temos especificidades de contextos tão distintos entre alguns países, no caso do Pisa e até mesmo entre regiões, no caso da Prova Paraná, e também temos a consolidação das novas concepções de ensino, pontuamos que não é nosso objetivo realizar este estudo analítico, nesse momento. Os resultados comentados estão disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206; <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-desempenho-do-brasil-no-pisa/> e <https://resultados.provaparana.pr.gov.br/Resultado/Professores>

leitor para o “[...] desenvolvimento de uma postura crítica diante dos textos enunciados não ocorre de modo automático em sala de aula [...]” (BELOTI et al., 2020, p.4), depende também da conduta docente de abandonar a postura de que o professor é detentor do saber e adotar estratégias e metodologias que favoreçam a produção de sentidos por parte dos alunos, como por exemplo, o trabalho com leitura na perspectiva dialógica da linguagem, em que o aluno participa ativamente das atividades em sala de aula, se apresenta como (co)autor de linguagem ao produzir sentidos, manifesta contrapalavras, delimita atitudes próprias, compreende o funcionamento do discurso ideológico da vida, cheio de possibilidades de manutenção de poder e controle social (MENEGASSI et al, 2020).

Nesse contexto conturbado, como professora de Língua Portuguesa, questionamentos que pairam em nós nos impulsionaram ao Mestrado Profissional em Letras - Profletras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) -. Esses questionamentos podem ser externalizados da seguinte forma: se a conduta docente auxilia no desenvolvimento de uma postura crítica de nosso aluno-leitor, como podemos adotar uma conduta produtiva para esse fim? De que maneira podemos, como professora de Língua Portuguesa, ajudar a escola a acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, mas sem cair na desumanização do ser e no desrespeito ao outro? Como fazer com que os alunos percebam as intenções valorativas (muitas vezes implícitas) em um enunciado, quando nem mesmo as marcas explícitas são notadas por grande parte dos discentes?

Nessa perspectiva de valoração do discurso, o problema se agrava ao vivenciarmos a realidade de que muitos de nós, docentes, nem sempre conseguimos perceber o quão os enunciados são repletos de acentos valorativos. Temos um grande desafio! Essa problemática vem sendo discutida há décadas, por isso a expansão dos estudos-pesquisas sobre alguns conceitos básicos do Círculo de Bakhtin nos últimos anos, como linguagem, enunciado, gêneros discursivos, dialogismo, axiologias, entre outros.

Como consequência dessas inquietações iniciais e de nossa entrada no Profletras, tivemos a oportunidade de ampliar nossos conhecimentos em relação à concepção dialógica de linguagem e à prática de leitura. As reflexões que nasceram a partir daí nos auxiliaram na delimitação do nosso objeto investigativo: a leitura de enunciados do gênero crônica, na perspectiva dialógica da linguagem, a partir do tema gerador transversal² empatia e colaboração, para o sexto ano do ensino fundamental.

² “Nos últimos 20 anos, desde a década de 97, vem-se consolidando a proposta de uma educação voltada para a cidadania como princípio norteador de aprendizagens. Essa proposta orientou, portanto, a inserção de questões sociais como objeto de aprendizagem e reflexão dos alunos. A inclusão das questões sociais no currículo escolar

Associamos a escolha do gênero discursivo em questão ao fato do tema gerador transversal estar relacionado com a reflexão sobre situações cotidianas, um traço característico da crônica. Nesse sentido, as crônicas selecionadas abordam conteúdos temáticos (empatia, envelhecimento-respeito ao idoso e machismo) que possibilitam refletir sobre as relações humanas em diferentes contextos sociais, via humor e ironia.

A justificativa para a escolha do tema gerador transversal empatia e colaboração para a realização desse trabalho se deve a três situações diagnósticas que vivenciamos em nossa atuação profissional nos últimos cinco anos. O que caracteriza, inicialmente, o interesse da pesquisadora pela temática e não dos alunos. De fato, os Temas Contemporâneos Transversais como o cuidado com a saúde, com o dinheiro, com o planeta, o respeito às diferenças não são de interesse imediato dos estudantes, visto que a realidade vivenciada por muitos alunos não permite a identificação da relevância de tais temas para seu desenvolvimento como cidadão, diferentemente do grupo social ao qual pertencemos, em que essa preocupação é mais iminente.

A primeira situação diagnóstica que serviu de motivação para a escolha do tema deste estudo deve-se ao nosso retorno como docente no ano de 2015, já que em 2009 deixamos de lecionar para trabalharmos como agente educacional (serviços administrativos) também em escolas da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Foram seis anos fora da sala de aula. Após o regresso como professora, ao nos depararmos com as atitudes de nossos alunos durante as aulas e nos espaços escolares coletivos, em relação ao respeito ao outro (colegas, docentes, funcionários, gestores e familiares), especificamente nos anos finais do ensino fundamental, constatamos uma mudança comportamental substancial: a diminuição de atitudes empáticas e colaborativas. Nada de “obrigada”, “com licença”, “por favor”; nada de respeitar pequenas regras de convivência social, como aguardar a vez em uma fila, jogar o lixo no local apropriado, acionar a descarga após o uso do vaso sanitário, levar os utensílios

não é uma preocupação inédita, pois essas temáticas já vinham sendo discutidas e incorporadas às áreas das Ciências Sociais e da Natureza, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como o caso dos temas Meio Ambiente e Saúde. Apesar de os Temas Transversais não serem uma proposta pedagógica nova, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, e na etapa do Ensino Médio, em dezembro de 2018, eles ampliaram seus alcances e foram, efetivamente, assegurados na concepção dos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) [...]” (BRASIL, 2019, Introdução). Ainda, “[...] Os Temas Contemporâneos Transversais buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade [...]” (BRASIL, 2019, p.7).

utilizados na alimentação até o refeitório, dar a preferência a um colega com alguma necessidade especial; nada de oferecer ajuda, de perguntar se está tudo bem com o outro, de pedir para que o outro não realize determinada atitude que pode prejudicar a todos; nada de aceitar a opinião divergente do colega, de reconhecer que está errado em determinada situação. Em contrapartida, a banalização da violência, insultos, agressividade, preconceitos, julgamentos, instabilidade emocional, hostilidade permeando as relações humanas nos eventos cotidianos.

A segunda situação deve-se à realização do seguinte exercício de um livro didático que adotamos para nossa prática docente:

Figura 1 – Exercício do livro didático



4. Resposta pessoal. Sugestões: a lei foi necessária porque as pessoas não realizavam, espontaneamente, o ato de dar lugar aos idosos, às gestantes, a pessoas com criança no colo e a pessoas com deficiência. Professor, os alunos podem se posicionar livremente sobre a questão. Estimule-os a comentar as respostas uns dos outros.

1. O que as pessoas estão fazendo em cada uma das imagens? (Ler imagem; Ativar conhecimentos prévios)

2. No lugar onde você vive, é comum as pessoas se comportarem como a personagem da imagem 1? (Ativar conhecimentos prévios)

3. Observe a imagem 3. (Ativar conhecimentos prévios)

a) O que pode levar as pessoas a adotar esse comportamento?

Resposta pessoal. Sugestões: a pressa; a ideia de que esperar na fila é perda de tempo; a ideia de que tirar vantagem é sinal de esperteza.

b) O que pode levar as pessoas a não adotar esse comportamento? Resposta pessoal. Sugestões: o reconhecimento do direito de quem chegou primeiro; a percepção de que não se deve fazer com alguém o que não se quer que seja feito consigo.

4. O comportamento da personagem masculina da imagem 4, além de ser falta de educação, é proibido por lei. Em sua opinião, por que foi preciso criar uma lei para assegurar o direito de pessoas como a personagem feminina? (Ativar conhecimentos prévios)

5. Em qual das outras imagens está retratado um comportamento que, em algumas cidades brasileiras, é proibido por lei? Que problemas esse comportamento pode causar para a sociedade? (Ler imagem; Ativar conhecimentos prévios)

6. Em sua opinião, por que regras básicas de convivência social devem ser respeitadas? Todas elas precisam virar lei? Justifique. (Ativar conhecimentos prévios)

5. Na imagem 2. Jogar lixo na rua pode entupir bueiros, o que contribui para a ocorrência de enchentes, que geram consequências graves para a sociedade, por vezes fatais (destruição de casas, morte de pessoas, disseminação de doenças, etc.).

➔ **Durante a leitura** Professor, comente com os alunos que, de acordo com a legislação de alguns municípios, é proibido lançar ou atirar resíduos de qualquer natureza, como papéis, invólucros e cascas, em vias, praças, jardins e outras áreas públicas.

Fonte: digitalizado do livro didático de Língua Portuguesa: **Universos** (8º ano) de PEREIRA, C.S et al. p. 148, 2015.

Para trabalhar o texto instrucional, o livro didático trouxe uma atividade para ser respondida oralmente na seção *Antes da leitura*. A atividade consistia em apresentar imagens com quatro cenas cotidianas em que há o descumprimento de regras simples de convivência social: xingar no trânsito, jogar lixo no chão, furar fila na cantina escolar e ocupar o assento de uso reservado em transporte coletivo. Ao propor o debate dialogado aos alunos, percebemos que a maioria concordava com o não cumprimento das referidas regras, assumiram, inclusive, que praticavam tais ações, e não reconheciam tais comportamentos como prejudiciais. Ficamos surpresos com o tom da discussão, aqueles poucos que demonstraram acreditar estar errado descumprir as regras foram agredidos verbalmente (palavras de baixo calão) pelos demais; mesmo com a intervenção da professora, tivemos dificuldade para acalmar os ânimos e explicar sobre a importância das regras de convívio social e principalmente de respeitá-las. Com a realização desta atividade³, em uma turma de sexto ano de uma escola estadual, com alunos oriundos de famílias com baixa renda, pouca escolaridade, sem acesso fácil às informações, ao lazer, à saúde, à cultura, dentre outras características importantes para a formação cidadã, percebemos que havia uma naturalização do perfil de agressividade e desrespeito às regras, aos professores, funcionários e colegas.

³ Esclarecemos que a atividade pertence a um livro didático de Língua Portuguesa elaborado para turmas do oitavo ano do ensino fundamental, no entanto, por abordar uma discussão relacionada a uma questão comportamental, de cumprimentos das regras básicas de convívio social, que independe da faixa etária do aluno e por não apresentar nível de dificuldade acima do esperado, aproveitamos o exercício em uma turma de sexto ano.

Assim reforçamos nossa constatação de que as atitudes empáticas e colaborativas ou a falta delas estão ligadas aos grupos sociais a que pertencem os sujeitos envolvidos em determinadas situações, ou seja, o desrespeito às regras simples de convivência social, visto como algo adequado durante a realização do exercício, seria regra para a maioria dos alunos e exceção para a professora, justamente por pertencerem a grupos sociais distintos. Destacamos que havia aluno, que mesmo pertencendo ao mesmo grupo social dos colegas, não considerava os comportamentos adequados, o que muito provavelmente esteja relacionado a questões culturais-ideológicas. Ainda, pontuamos que não estamos comparando os grupos sociais aos quais alunos e professora pertencem com objetivo de produzir sentidos em relação à questão de um ser melhor que o outro, mas no intuito de refletir sobre o fato de a atitude da maioria dos alunos em concordar com o desrespeito das regras simples de convivência social demonstrar que estavam seguindo o que para eles seria uma regra, ou seja, a naturalização desse tipo de comportamento.

E a terceira situação deve-se a um episódio trágico ocorrido no entorno da escola, em que, após uma perseguição policial, um bandido foi morto no quintal da casa do permissionário (funcionário autorizado a morar na escola), que fica dentro do estabelecimento de ensino. O comportamento de alguns alunos que estavam em aula no momento da ocorrência, chamou-nos atenção. Vídeos foram gravados e postados nas mídias sociais, em sua maioria, apresentavam o desespero dos educadores e demais alunos, que não sabiam o que estava acontecendo. De um lado, professoras ajoelhadas, fazendo orações, outras trancaram a porta da sala de aula com a chave no intuito de protegê-los contra um possível atentado. Em contrapartida, do outro lado, os autores das gravações narravam a situação como algo divertido, legal, que merecia ser gravado e compartilhado sem nenhuma cautela, já que eles também não sabiam o que estava ocorrendo, ainda.

Retomamos que as três situações supracitadas serviram como motivação para a idealização deste estudo e foram determinantes para a seleção do tema gerador transversal da pesquisa, pois, a partir delas, constatamos que a empatia, assim como atitudes colaborativas estão cada vez mais escassas nas relações humanas e, conseqüentemente, no ambiente escolar. Ainda, essas atitudes não colaborativas averiguadas nas circunstâncias relatadas resultam das mudanças na composição de nossa sociedade contemporânea.

Especificamente, no caso de nossa prática docente, a escola em que atuamos fica em um bairro de periferia e atende alunos de vários outros bairros, também da periferia da cidade, com problemas sociais relevantes, como violência, fome, alto índice de criminalidade, escassez de saneamento básico, baixa renda familiar, ausência de opções para o lazer,

precariedade na assistência à saúde, dificuldade com a mobilidade urbana, estrutura asfáltica, dentre outros problemas que afetam o processo de ensino e aprendizagem, assim como, influenciam a manifestação de réplicas, respostas ativas, contrapalavras, por parte dos alunos, aos enunciados propostos na escola e também na vida cotidiana.

Recentemente, a necessidade de proporcionar ao aluno o posicionamento crítico diante das situações da vida cotidiana e não apenas a aprendizagem dos conteúdos específicos foi evidenciada pela Base Nacional Comum Curricular (2017), doravante BNCC, e reproduzida pelo Referencial Curricular do Paraná (2018), doravante RCP, que sinalizaram a importância de trabalhar competências gerais nas escolas; uma delas é o próprio tema gerador transversal de nossa pesquisa: empatia e colaboração, que nos documentos aparece como empatia e cooperação. A BNCC propõe a inserção de competências gerais nos currículos, ações pedagógicas, materiais didáticos e processos de avaliação. As competências gerais expressam conceitos e valores básicos de cidadania, democracia e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017). A nona de dez competências gerais está ligada diretamente ao tema gerador dessa pesquisa, pois trata do exercício do diálogo, da empatia, da cooperação, da resolução de conflitos, da promoção do respeito, da valorização da diversidade, entre outros. Sendo assim, a pesquisa também vai ao encontro das novas políticas públicas educacionais que continuam, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) (BRASIL, 1998), na tentativa de integralizar a educação de forma transdisciplinar e, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, postulam que as práticas de linguagem devem contemplar a abordagem discursiva-textual, ou seja, sob a perspectiva dos gêneros do discurso.

Diante do contexto explanado, das situações pontuais relatadas e da recorrência do dilema enfrentado nas escolas em relação à leitura crítica, justificamos a necessidade e relevância de desenvolver uma pesquisa que atenda às expectativas pessoais, profissionais e sociais oriundas da difícil realidade enfrentada em uma turma de sexto ano, no que diz respeito, principalmente, à falta de empatia e colaboração dos alunos, comportamentos sociais que dominam as relações escolares nos dias de hoje. Para tanto, elaboramos um Planejamento Temático de Leitura Dialógica (doravante PTLD), cujo tema gerador transversal, conforme já mencionado, é a empatia e atitudes colaborativas (ou a falta delas). Em seção específica, tratamos da apresentação e caracterização de um PTLD.

Para nortear nossos objetivos e ações investigativas, estabelecemos a seguinte pergunta de pesquisa:

1) Quais aspectos teórico-metodológicos de um PTLD para o 6º ano podem auxiliar o desenvolvimento da leitura de crônicas sobre o tema gerador transversal empatia e colaboração, à luz da perspectiva dialógica da linguagem?

Temos, portanto, como objetivo geral desta pesquisa: compreender o processo de elaboração de um Planejamento Temático de Leitura Dialógica (PTLD) sobre empatia e colaboração no desenvolvimento de leitura de crônicas para alunos do 6º ano do ensino fundamental, à luz da perspectiva dialógica da linguagem.

Já, os objetivos específicos são:

(a) Caracterizar o processo de elaboração de um PTLD de crônicas com o tema gerador transversal empatia e colaboração, à luz da perspectiva dialógica da linguagem.

(b) Caracterizar as atividades do PTLD que contribuem com o desenvolvimento da leitura de crônicas, para o 6º ano, à luz da perspectiva dialógica da linguagem.

Ao procurarmos, na pesquisa do estado de arte, trabalhos que se relacionam à temática de nosso estudo, realizamos uma verificação dos trabalhos desenvolvidos por professores-pesquisadores do Profletras, em âmbito nacional, que contemplassem o mesmo tema, tópico ou desenho de pesquisa. A consulta foi realizada no site oficial⁴ do programa e teve como parâmetro a inserção de palavras-chave no título das dissertações a serem pesquisadas. Verificamos os seguintes estudos precedentes: dialogismo (encontrados 3 resultados), leitura dialógica (encontrados 2 resultados), Bakhtin (encontrados 5 resultados), crônica (encontrados 64 resultados), empatia/colaboração (encontrados 0 resultados). De acordo com os resultados, destacamos a relevância social e científica de nossa pesquisa. Social porque poderá contribuir com a otimização da abordagem de leitura crítica em sala de aula e consequentemente auxiliar na reflexão, por parte dos alunos, de situações cotidianas que demandam posturas colaborativas e de alteridade. Científica, pois traz contribuição acadêmica, ou seja, acrescenta aspectos relevantes em relação a outros trabalhos já realizados com os gêneros selecionados, contribuindo com a sugestão de atividades de leitura crítica e inova na abordagem de um planejamento temático dialógico a partir do tema gerador transversal empatia e colaboração por meio de uma rede dialógica de enunciados, doravante, RDE, com o gênero crônica.

De forma geral, o presente trabalho, de natureza qualitativo-interpretativista, inserido na área da Linguística Aplicada (LA), sob o viés do dialogismo, ancorou-se, inicialmente, na metodologia da pesquisa-ação (THIOLENT; COLETTE, 2014; TRIPP, 2005; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), contudo, para o seu desenvolvimento em um contexto educacional atípico

⁴ <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>

devido à pandemia da Covid-19, a pesquisa se pautou na elaboração de um material didático e não mais na implementação de uma proposta didático-pedagógica em sala de aula, conforme previsto na metodologia de uma pesquisa-ação. Sendo assim, para a prospecção do material didático utilizamos a configuração didático-pedagógica de um Planejamento Temático de Leitura Dialógica (PTLD) (BELOTI et al, 2020a) e o próprio método sociológico contemplado nos estudos do Círculo de Bakhtin. Dessa maneira, a pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da concepção dialógica da linguagem.

A recorrência do tema gerador transversal empatia e colaboração nos três módulos que compõem o PTLD, a partir do trabalho com aulas de leitura de crônicas, colabora com a função social da escola, nos dias de hoje, que não é de ensinar os conteúdos específicos e sistematizados de cada disciplina sem relacioná-los à vida dos alunos, mas de colaborar com a preparação integral do educando. Acreditamos que com a abordagem dialógica para a prática de leitura possamos contribuir com a formação de um cidadão capaz de se colocar no lugar do outro nas mais diversificadas situações cotidianas, principalmente naquelas em que o outro não é a vítima reconhecida socialmente e nem é alguém próximo do interlocutor, o que pode ser evidenciado na última atividade do Módulo 3 que propõe a interação do aluno em um mural digital com postagens de crônicas visuais, produzidas ou selecionadas pelos discentes, em que sejam demonstradas atitudes empáticas ou não, em situações cotidianas. Nesse sentido, Costa (s/d, p.34) afirma: “[...] O propósito de pensar sobre a empatia na educação está intrinsecamente ligado ao sentido humano e social que conferimos à própria educação [...]”.

Informamos que este trabalho é composto por seis seções, incluindo esta Introdução, além da Conclusão. Na Seção 2, apresentamos os pressupostos teóricos de nossa pesquisa. Nela, abordamos, primeiramente, conceitos dialógicos do Círculo de Bakhtin, norteadores de nosso estudo. Em seguida, tratamos da prática da leitura a partir da concepção dialógica. Na sequência, apresentamos o gênero discursivo crônica que compõe a RDE e o PTLD.

Na seção 3, explicitamos a metodologia utilizada nesta pesquisa, a caracterização, o contexto, os sujeitos, os passos metodológicos do trabalho, o *corpus* e as categorias de análise da investigação. Assim como, descrevemos a atividade diagnóstica desenvolvida e apresentamos a análise dos dados. Na seção 4, apresentamos a nossa proposta de material didático que consiste na elaboração de um PTLD.

Na seção 5, fizemos a análise das atividades propostas em articulação com a teoria apresentada. Por último, após a realização da análise das atividades, apresentamos a Conclusão da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos perspectivas teóricas que nos encaminham às particularidades do tema da pesquisa. Portanto, abordamos algumas noções dialógicas referentes à linguagem, ao enunciado, ao gênero discursivo e à axiologia. Em seguida, tratamos do gênero crônica, e por último, do PTLD.

2.1 NOÇÕES DIALÓGICAS DE LINGUAGEM, ENUNCIADO, GÊNERO DISCURSIVO E AXIOLOGIA

Há algum tempo, as orientações que predominam nos documentos oficiais sobre as práticas relacionadas à leitura, escrita e oralidade consideram o discurso como prática social, ou seja, apresentam a concepção de linguagem como interação, conforme certificamos no trecho retirado dos PCN em que a interação: “[...] se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história [...]” (BRASIL, 1998, p.20). Recentemente, essa orientação é ampliada pela BNCC, que sinaliza a importância do trabalho com os gêneros discursivos como norteador das práticas linguísticas em sala de aula, conforme trecho: “[...] Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...]” (BRASIL, 2017, p.8). As Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (doravante DCE), por sua vez, também consideram a mesma concepção em que a linguagem: “[...] é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens [...]” (PARANÁ, 2008, p.49). Assim como no RCP em que “[...] a apresentação dos objetivos de aprendizagem se dá a partir das práticas sociais de uso da linguagem/eixos de integração [...]. E, pela centralidade do texto como unidade fundamental de trabalho, [...] em situações enunciativas concretas [...]” (PARANÁ, 2018, p.529).

Destacamos que os documentos oficiais mencionados estão pautados nas ideias do Círculo de Mikhail Bakhtin que apresentam a interação como [...] “a realidade fundamental da língua [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219), e o diálogo, de maneira ampla, como uma das formas de interação verbal não restrita à comunicação oral entre os sujeitos, conforme afirma Bakhtin (2012, p. 117):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-

se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Nesse sentido, o diálogo não envolve apenas o locutor e interlocutor de uma mensagem em uma comunicação interpessoal, mas, também, a situação histórica, social, ideológica e do contexto de produção em que ocorre a troca de discursos, assim como os movimentos dialógicos estabelecidos pelos enunciados anteriores e posteriores à enunciação, pois os enunciados de um processo comunicativo são constituídos por vários outros discursos além daqueles de quem os diz, em um processo de interação que não se constrói por meio de frases isoladas, ou seja, de um “[...] enunciado monológico [...]” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 218-219), mas, principalmente, pelo processo de dialogia. E é através da relação de diálogo entre o eu e o outro que o sujeito se constitui e constitui sua linguagem (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010).

Isso significa que nossos discursos são resultados das interações e relações que construímos ao longo dos anos. Assim, todo enunciado dialoga com outros já ditos (elos anteriores) e pré-figurados (elos posteriores) (RODRIGUES, 2005). E nas relações de sentido que se estabelecem entre esses enunciados atravessados por outros discursos, também chamados de discurso alheio, está o dialogismo da linguagem.

Sintetizamos que o princípio dialógico do Círculo de Bakhtin percebe a linguagem como forma de interação social, pois ocorre em situações discursivas por meio de enunciados constituídos por signos ideológicos, abrangendo o sujeito social estabelecido em um contexto determinado. Desse modo, ainda de acordo com o Círculo, a comunicação verbal não pode ser compreendida e explicada se desvinculada da situação concreta da enunciação. Portanto, a essência da linguagem está na interação verbal-discursiva entre sujeitos sociais e nos enunciados que dela resultam.

Nessa pesquisa, consideramos o texto como um enunciado concreto, conforme defendido por Brait (2016), que é composto por elementos em sua materialidade e singularidade que combinados permitem a realização das relações dialógicas que direcionam as práticas de leitura. Temos, portanto, uma dimensão visível (materialidade) e uma dimensão não visível (singularidade) na composição do enunciado. Em complemento, a autora acrescenta “[...] o universo da singularidade define o texto como único, configurado por seu inexorável pertencimento a uma situação, a um contexto, a uma cadeia histórico-discursiva, fator que delinea sua natureza enquanto forma viva e responsiva” (BRAIT, 2016, p.16).

Ainda sobre enunciado, retomamos a necessidade de se considerar a situação social de interação, ou seja, quando interagimos com alguém o fazemos por meio de um enunciado concreto, entendido como “a unidade real e concreta da comunicação discursiva entre os interlocutores de uma dada situação de interação, uma vez que o nosso discurso materializa-se em enunciados” (SILVEIRA, ROHLING E RODRIGUES, 2012, p. 21). Assim, mesmo que um indivíduo pronuncie a mesma sentença por diversas vezes, como por exemplo a expressão “Bom dia!”, sempre será um novo enunciado, pois a situação real e concreta da situação discursiva é outra, ou seja, um outro lugar, um outro espaço, um outro tempo, uma outra intenção, outros interlocutores, enfim, há uma situação social de interação diferente a cada enunciação. Por isso das características de unicidade e irreptibilidade do enunciado.

Em complemento à ideia anterior, destacamos que, de acordo com Bakhtin (2003, p. 289), “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva [...]”, ou seja, estabelece relações dialógicas com outros enunciados que o precederam e também antecipa reações ativas de compreensão, as possíveis respostas que são idealizadas pelo locutor em relação aos seus interlocutores. Nesse sentido, todo texto-enunciado⁵ é uma resposta a um já dito anterior ou posterior, ou seja, não existe enunciado inédito ou neutro, “[...]os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Esses reflexos mútuos atribuem um caráter valorativo aos enunciados e ecoam uma atitude responsiva por parte do interlocutor. Dessa forma, acreditamos que o aluno-leitor, ao reconhecer o posicionamento valorativo da palavra alheia, pode aceitar ou refutá-lo, e em resposta a esse movimento é esperado que ele construa seu projeto de dizer e possa posicionar-se de forma crítica diante das situações sociais, atuando como um sujeito capaz de modificar a realidade em que vive. Assim, o leitor assume uma das características da leitura crítica, a réplica, ou seja, discute com os enunciados, aprecia os acentos valorativos que constituem seus sentidos e os relaciona com a vida (ROJO, 2004). A réplica gerada a partir da leitura como prática dialógica de confronto com as vozes do outro, “[...] não é vista apenas como contestação às ideias do texto, mas sim, como manifestação de ponto de vista sobre o que se discute no texto [...]” (MENEGASSI, 2010a, p.43), o que possibilita ao leitor a produção de contrapalavras, a construção de sentidos próprios a partir da resignificação dos discursos do outro.

⁵ Diante dos estudos realizados, informamos que utilizamos os termos “texto”, “enunciado” e “texto-enunciado” como sinônimos neste trabalho.

A partir do método sociológico do Círculo de Bakhtin, autores explicadores da teoria dialógica como Acosta Pereira e Rodrigues (2016) e Acosta Pereira (2014) definem duas dimensões diferenciadas e indissociáveis para a análise de um enunciado concreto: a dimensão social e a verbo-visual.

A dimensão social compreende as condições de produção, de circulação e de recepção. Segundo Beloti et al. (2020, p. 116):

Nas condições de produção são analisadas: esfera, autoria, horizonte apreciativo-ideológico, valoração. Nas condições de circulação interessam: esfera, interlocutores, horizonte apreciativo-ideológico do outro, meio de circulação do enunciado, espaço e tempo. E, nas condições de recepção: os modos de publicação e a situação imediata de interação.

Costa-Hubes (2014, p.17) interpreta estes aspectos extralinguísticos:

[...] como os elementos que circundam uma organização discursiva, quais sejam: o contexto de produção e o uso da linguagem, considerando o momento histórico, as relações ideológicas que perpassam o discurso, o autor e seus conhecimentos /apreciações sobre o conteúdo temático em foco e sobre o gênero selecionado para ancoragem enunciativa, o(s) interlocutor(es) e seus conhecimentos/apreciações sobre o tema, a finalidade discursiva, o suporte de produção e de circulação, enfim, os entornos do discurso que afetam/interferem/organizam (n)os modos de dizer.

Logo, para entendermos a dimensão extraverbal é preciso ir além da materialidade do enunciado, é necessário percebermos os elementos sociais, históricos, ideológicos do contexto de produção. Nesse sentido, em sala de aula, o interlocutor (aluno) completa os sentidos do texto identificando o campo de circulação, a sócio-história do gênero, o locutor (papel social de quem produz), o interlocutor (papel social para quem se produz), o suporte, as vozes sociais, entre outros elementos constitutivos dessa dimensão.

No entanto, ressaltamos que a percepção dos elementos constitutivos da dimensão social não é uma tarefa simples, o que pode prejudicar a compreensão ou até mesmo ocasionar um equívoco na interpretação de um enunciado, caso o interlocutor não conheça os elementos extraverbais que o compõe. Por exemplo: o enunciado “Ela é petista!” analisado de forma isolada pode ter sua compreensão prejudicada; é preciso saber quem disse ou escreveu, para quem foi direcionado, em que situação de interação, com qual finalidade, qual o suporte utilizado, a entonação, enfim, a situação extraverbal reúne valores diferenciados que estão relacionados ao posicionamento ideológico dos interlocutores em um processo de interação. Nesse sentido, Faraco (2009, p. 25) afirma que “[...] todo enunciado emerge sempre e

necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é uma tomada de posição”.

Para Volochinov e Bakhtin (1926), só a análise da dimensão verbal do enunciado é insuficiente para sua compreensão global, pois, conforme já mencionamos, o enunciado concreto é composto de duas dimensões indissociáveis. O contexto extraverbal é necessário para que a significação não fique reduzida às formas abstratas, ou seja, a situação extraverbal do enunciado permite a análise do discurso na vida, vivo, real, repleto de atitudes valorativas, que não se fecha em uma única possibilidade de produção de sentidos. Os autores, ainda, apresentam três fatores que compreendem a dimensão extraverbal de um enunciado, relacionando o dito com o não-dito, que são: o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e a sua avaliação comum dessa situação. Esses três elementos são resumidos por Volochinov e Bakhtin (1926, p.7) como: “conjuntamente visto”, “conjuntamente sabido” e “conjuntamente avaliado”; são oriundos da situação real em que o discurso se materializa e mesmo não estando verbalmente expressos, influenciam na organização e manutenção do discurso.

Rodrigues (2001), a partir do que foi expresso por Volochinov e Bakhtin (1926), estabelece três categorias em relação a análise e compreensão dos aspectos extraverbais de um enunciado. São elas: horizonte espacial e temporal, horizonte temático e horizonte axiológico, que correspondem, consecutivamente, ao onde e quando o enunciado se materializou (cronotopo), ao objeto ou conteúdo temático, ou seja, aquilo de que se fala (o saber compartilhado), já que todo tema se situa em uma relação dialógica com os enunciados que o antecederam (os já-ditos) e à atitude valorativa (avaliação) dos interlocutores em relação aos temas dos enunciados nas diversas situações de interação.

Exemplificamos a importância de considerarmos o contexto extraverbal, mais especificamente em relação às categorias definidas por Rodrigues (2001) com o enunciado “Socorro!”. Formado por uma única palavra e com um valor presumido socialmente de alguém que esteja em perigo ou precisando de ajuda, esse enunciado só ganha vida, ou seja, só tem sua compreensão plena de sentidos, se a manifestação dos valores por parte dos interlocutores se efetivarem dentro dos horizontes comuns. Qual o horizonte espacial e temporal em que o enunciado foi proferido? É na rua? Em casa? No local de trabalho? Na escola? Em relação ao horizonte temático, é um pedido de ajuda? De quem? Por qual motivo? Qual a atitude avaliativa do interlocutor desse enunciado? Oferece ajuda? Procura saber se é seguro ajudar? Solicita ajuda de terceiros? As respostas a essas perguntas só são possíveis com a contextualização do enunciado, ou seja, com a sua inserção na situação real de

interação. Se desconsiderássemos a situação extralinguística do enunciado do exemplo ilustrado, teríamos de certo, apenas, um pedido de ajuda. Na verdade, nem isso, pois o enunciado “Socorro!” poderia significar o chamamento de uma pessoa (vocativo), já que, também corresponde a um substantivo próprio (nome de pessoa) na Língua Portuguesa. Dessa maneira, de acordo com Menegassi e Cavalcanti (2013, p. 435), “[...] É o conhecimento da situação comum que vai garantir aos interlocutores a interação discursiva em seus contextos verbais e extraverbais [...]”.

Já, a dimensão verbo-visual-multimodal (porque já se incorpora a questão da multimodalidade dos gêneros discursivos) abarca os aspectos enunciativo-discursivos, os textuais, os linguísticos e os visuais-multimodais:

Nos aspectos enunciativo-discursivos, interessa analisar o tema, as estratégias estilísticas para dizer (estilo) e a estrutura composicional. Os aspectos textuais incidem sobre os recursos textuais balizados pelo gênero, enquanto os aspectos linguísticos dizem respeito aos recursos da língua agenciados pelo gênero; e os aspectos visuais correspondem à análise dos elementos visuais em correlação aos verbais para a construção de sentidos. (BELOTI et al., 2020, p. 116).

Percebemos que essa dimensão diz respeito ao estudo dos elementos constitutivos do gênero discursivo apresentados pela teoria dialógica (BAKHTIN, 2003): conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Neste momento, resgatamos a conceituação de gênero do discurso na visão de Bakhtin (2003, p. 262): “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” realizados pelas distintas esferas-campos de atividades humanas e de uso da língua. Ao partirmos desta “relativa estabilidade”, consideramos esses três elementos indissociáveis que correspondem, consecutivamente, ao que pode ser dito ou àquilo que se tornou dizível, em determinado tempo e espaço histórico-social por meio de um gênero; à construção do formato composicional peculiar e às configurações linguístico-enunciativas resultantes da posição enunciativa do locutor.

O conteúdo temático, conforme explica Costa-Hübes (2014), é o que estrutura o projeto de dizer, designando sua paridade de sentido e sua inclinação ideológica peculiar, e está diretamente ligado ao enunciado, pois representa “uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 131). Sendo assim, não é possível refletirmos sobre o tema de um enunciado sem considerarmos o contexto que o organiza, pois de acordo com as diferentes situações de interação, os temas se modificam. Nesse sentido, complementamos com as palavras de Costa-Hübes (2014, p. 28):

[...] é importante compreendermos que o tema (ou conteúdo temático) atua nos gêneros para situá-los nas situações interativas, representando as diferentes formas de conceber a realidade. Desse modo o conteúdo temático diz respeito à maneira como o gênero seleciona elementos da realidade e como os trata na constituição de seu conteúdo temático.

Ainda a respeito do tema, frisamos que mesmo pertencendo à dimensão verbo-visual, o conteúdo temático não pode ser estudado isoladamente, ou seja, apartado de sua dimensão social, o que contraria um dos princípios da teoria do Círculo: a indissociabilidade das dimensões verbal e extraverbal do enunciado. Nas palavras de Sobral (2009, p. 75), “[...] O tema só é entendido quando se levam em consideração os elementos extra-verbais da enunciação ao lado dos elementos verbais [...]”.

A estrutura composicional está relacionada à forma como o texto-enunciado se molda, às características peculiares que direcionam os gêneros para uma certa regularidade, de acordo com as particularidades do campo de atividade humana ao qual pertencem. No entanto, ressaltamos que apesar de regular, a construção composicional de um gênero não é fixa, ou seja, sofre alterações sócio-históricas. Sobre essas alterações composicionais, Ritter (2012) usa como exemplo o gênero discursivo crônica que apresenta formas composicionais heterogêneas, podendo se configurar em relatos medievais do cotidiano, em narrativas, poéticas, argumentação, dentre outras possibilidades.

O estilo se caracteriza, de acordo com Bakhtin (2003), pelas escolhas dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais feitas pelo locutor no momento da produção do enunciado. Em outras palavras, são as estratégias de dizer mobilizadas pelo locutor, como afirma Geraldi (1997). Além de configurar o gênero é também específico de cada autor e confere ao enunciado um acabamento “[...] sempre iluminado pela posição enunciativa do locutor e sua busca em despertar no interlocutor uma posição responsiva ativa [...]” (RITTER, 2012, p. 38). Mais uma vez, recorreremos ao gênero crônica para exemplificarmos. O trabalho de Ritter (2012) ilustra algumas características linguístico-enunciativas da crônica, como por exemplo, a escolha por um tom leve, desprezioso, por meio do uso de 1ª pessoa do singular ou do plural; orações ou advérbios evidenciadores de um conhecimento compartilhado com o leitor; perguntas retóricas; linguagem padrão informal; ironia; marcas de oralidade. O uso da linguagem informal pode ser visto como um estilo do referido gênero, já a utilização de determinados recursos linguísticos desta linguagem informal pode caracterizar o estilo de determinado autor (RITTER, 2012). É fato que a crônica é caracterizada por uma grande heterogeneidade, e, que, portanto, os exemplos citados representam algumas das possibilidades de estilo e de estrutura composicional, em que a crônica pode se apresentar.

Reafirmamos que não existe um modelo do gênero, dadas as suas características relativamente estáveis, pois todas as escolhas dependerão do projeto de dizer do locutor e das relações dialógicas que permeiam a constituição do enunciado.

Sobre os três elementos constitutivos do gênero discursivo apresentados por Bakhtin (2003, p. 262), podemos depreender que “[...] estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação [...]”, ou seja, são definidos pelas particularidades das circunstâncias concretas da enunciação, em que o “[...] estilo e a forma do enunciado se determinam pelo conteúdo temático [...]” (RODRIGUES, 2001, p.45). O conteúdo temático, por sua vez, alicerçado pela forma e estilo, mantém vínculos dialógicos com outros enunciados.

Diante do exposto, ressaltamos que coadunamos com os estudos de Bakhtin sobre enunciado e gênero discursivo, de modo que todo enunciado é único, mesmo que sua dimensão verbal seja repetida, seu valor é sempre diferente, pois está relacionado à situação comunicativa em que ele ocorre. Nesse sentido, Morson e Emerson, estudiosos das ideias do Círculo de Bakhtin, afirmam:

Dois enunciados verbalmente idênticos nunca significam a mesma coisa [...]. O contexto nunca é o mesmo. O falante e o ouvinte, o escritor e o leitor, também mudam: não importa quantas características possam compartilhar, dois enunciados nunca compartilham tudo. Cada um deles é único e cada qual, portanto, significa e é entendido como significando algo diferente, mesmo quando são verbalmente os mesmos (MORSON; EMERSON, 2008, p.142).

Dessa forma, todo enunciado possui uma orientação valorativa que não se finda em seu aspecto verbal, mas que incorpora aquilo que não foi dito explicitamente e que para ser compreendido axiologicamente requer a consideração dos elementos extraverbais. Tomemos como exemplo, as questões 3.a e 3.b do exercício do livro didático apresentado na Introdução: *“3.a O que pode levar as pessoas a adotar esse comportamento?”* e *“3.b O que pode levar as pessoas a não adotar esse comportamento?”* Ao consideramos as respostas produzidas oralmente pela maioria dos alunos, no momento em que a atividade foi realizada, de que o comportamento de furar a fila da cantina é recorrente na escola em que estudam e de que não veem nada de prejudicial nisso, verificamos que demonstraram acentos valorativos que organizam as ações da comunidade a qual pertencem, ou seja, as mesmas questões poderiam ser trabalhadas em uma outra comunidade, e apesar de serem verbalmente iguais, dependendo dos elementos sociais que as envolvessem, respostas completamente diferentes poderiam

ocorrer, o que, talvez, mudasse o rumo das discussões e provocasse outra apreciação valorativa por parte da professora, que naquele momento, de acordo com seus valores presumidos, compreendeu a atitude responsiva dos alunos como carente de valores mais positivos em relação à empatia e colaboração. Isso posto, reforçamos que a situação sociocomunicativa em que ocorre o enunciado modifica a valoração a ele atribuída.

Epilogamos que todo enunciado concreto, por meio de suas dimensões indissociáveis, estabelece conexões com a vida, por isso não pode dela ser apartado, sob o risco de perder ou ter sua significação prejudicada, abarcando o já-dito, as antecipações, as relações entre, pelo menos, dois sujeitos sociais com atitudes responsivas valorativas.

Ao propormos um material pedagógico que possibilita a reflexão sobre axiologias distintas a partir de um único tema transversal, destacamos a relevância de recuperarmos, além do conceito de extraverbal, algumas noções apresentadas pelo Círculo de Bakhtin sobre axiologia, palavra e contrapalavra. De acordo com Menegassi et al (2020, p. 195), as axiologias nos estudos do Círculo de Bakhtin são designadas por diferentes expressões, tais como: “[...] juízo de valor, valoração, entonação, avaliação, ênfase valorativa, orientação avaliativa, reavaliação, acento de valor ou apreciativo [...]” e “[...] estão intrínsecas às palavras e às contrapalavras [...]”.

No conceito que permeia as obras do Círculo, compreendemos a palavra como um signo ideológico, e não apenas linguístico, que remete a algo fora de si, ou seja, é necessário inseri-la em um contexto concreto de enunciação para que os elos entre a linguagem, a vida e os sujeitos se efetivem, e não apenas analisá-la de forma isolada ou descontextualizada. Nesse sentido, afirmam Rodrigues e Acosta-Pereira (2016, p.11) que, “[...] qualquer palavra, qualquer texto, qualquer enunciado, só tem vida na relação com outro enunciado, com outra palavra, com outro texto, consubstanciando relações semântico-axiológicas [...]”. Portanto, se todo signo é ideológico, logo, todo enunciado carrega um posicionamento axiológico diante dos elementos que compõem a interação (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HUBES, 2020).

Ainda sobre a definição de palavra, Stella (2005, p.179) afirma que “[...] pode ser entendida como um ‘signo neutro’⁶, não no sentido de que não tenha ‘carga ideológica’, mas

⁶ O uso do termo ‘neutra’ no que se refere à palavra pode gerar um estranhamento para os leitores, visto que, um dos postulados fundamentais do Círculo é o da não neutralidade, já que a palavra é, continuamente, marcada pela valoração de determinada ideologia. Diante disso, esclarecemos que sustentamos a neutralidade da palavra, apenas, no sentido de poder incumbir-se de qualquer função ideológica, ou seja, da sua possibilidade de atualização a cada situação concreta de comunicação. Stella (2005) também discorre sobre a utilização dos termos neutralidade/neutra, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, relatando a possibilidade de ter sido um problema da tradução existente entre a língua russa e a língua portuguesa.

no sentido de que, como signo, como conjunto de virtualidades disponíveis na língua, recebe carga significativa a cada momento de seu uso [...]”. A palavra “maconha” nos enunciados: “Marcha da maconha desrespeita regras de isolamento social” e “Justiça autoriza família a cultivar maconha em casa” demonstra as axiologias distintas que um mesmo vocábulo pode carregar, os conflitos, as contradições, as divergências ideológicas que o signo “maconha” pode apresentar. Nos dois exemplos, são possíveis a produção de sentidos que remetem a algo prejudicial ou benéfico, dependendo da situação concreta de uso da linguagem, ou seja, a carga significativa do signo ideológico muda de acordo com a sua utilização. Portanto, não há um sentido único para uma palavra.

Nas palavras de Menegassi e Cavalcanti (2020a, p. 105), “[...] os valores possíveis de atribuição, como desprezo, espanto, admiração, afirmação etc., dependem da situação em que a frase se encontra e como ela se constitui como enunciado [...]”. Ainda, acrescentamos que esses valores possíveis de atribuição são presumidos de acordo com os grupos sociais que compõem a sociedade, ou seja, a presunção, segundo definições lexicológicas: 2. suposição que se tem por verdadeira (Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa) faz com que haja diferentes valorações e avaliações aos enunciados em cada situação discursiva. Por isso, levando em consideração os exemplos citados no parágrafo anterior, apontamos a possibilidade de pessoas contrárias ao uso da maconha desaprovarem a realização da marcha em tempo de pandemia e aprovarem a liberação do uso medicinal da referida substância e vice e versa. São avaliações pautadas na ideologia de cada grupo.

Resgatamos também, como exemplo dessa mudança na atribuição de valores a um enunciado, com base na suposição de que determinado acento valorativo seja verdadeiro, as situações descritas no exercício do livro didático na Introdução deste trabalho, em que os alunos pertencem, em sua maioria, a uma comunidade com valores específicos e presumidos (estabelecidos) em relação ao cumprimento das regras de convívio social, de que descumpri-las não traz prejuízo à sociedade.

Sintetizamos que essa natureza ideológica da palavra refere-se a sua incumbência axiológica, ou seja, ela é sempre carregada de valoração, reflete e refrata acentos valorativos, reproduz um valor social, está no centro das relações sociais e pode ter novo valor atribuído de maneira que mudanças nos valores que sustentam estas relações sociais possam acontecer, assim como, novas formas de estruturação da vida (MENEGASSI et al, 2020).

Já, em relação à contrapalavra, a entendemos como o lugar da construção das compreensões pelo interlocutor em um encontro com as palavras alheias (do outro) e com as palavras próprias (suas) em um diálogo com os textos-enunciados a partir de suas dimensões

verbais e extraverbais nas diversas situações de interação. Em outras palavras, representa um processo de resposta a um já-dito, de análise dos diferentes tons valorativos, de compreensão ao discurso do outro, de conhecimento do lugar do outro, de desenvolvimento de uma nova palavra, de acordo com valores e ideologias que constituem os sujeitos envolvidos nessa rede dialógica entre os enunciados. Assim, o interlocutor constitui suas próprias axiologias em relação aos temas propostos.

Ao escrever um texto, o locutor presume uma possível contrapalavra por parte de seu interlocutor, a partir de suas intenções discursivas-ideológicas. Para Rodrigues (2005), essa possível contrapalavra se estabelece na relação dialógica com elos posteriores, com os enunciados pré-figurados, ou seja, com as vozes que estão por vir. Nesse caso, os movimentos dialógicos são referentes ao modo de orientação ao interlocutor e suas possíveis reações-respostas. No entanto, salientamos que essa presunção por parte do locutor não representa o desejo de que os interlocutores do texto-enunciado produzam os mesmos sentidos por ele engendrados, visto que a visão de um interlocutor passivo, que age como mero decodificador já não é assentida há algum tempo por pesquisadores e profissionais que estudam o processo de leitura e suas diversas reflexões teórico-metodológicas. O locutor, na verdade, espera uma resposta, seja ela qual for, imediata ou não, de concordância, crítica, objeção, enfim, uma atitude responsiva (RITTER, 2012).

Complementamos que alguns fatores relacionados às experiências dos interlocutores, influenciam no processo de compreensão de um texto-enunciado e na manifestação da contrapalavra. Dentre eles, destacamos o pouco conhecimento sobre a temática abordada no enunciado e o juízo de valor oriundo do conhecimento de mundo do leitor, a respeito de determinado tema. Ambos orientam o interlocutor no processo da produção de sentidos, ou seja, conforme já ponderamos, nenhum sentido é produzido de forma passiva, o que influencia em uma tomada de posição.

De acordo com Franco; Acosta-Pereira; Costa-Hübes (2019) e Acosta-Pereira; Rodrigues (2014, p.179), a ideologia para o Círculo de Bakhtin é “[...] a expressão de uma tomada de posição [...]”, em outras palavras, a ideologia refere-se às diversas maneiras de compreensão e avaliação da realidade social, seus embates, seus tons valorativos, seus preceitos, seus anseios. O sujeito jamais será alheio ao objeto de apreciação mesmo que sua resposta não seja imediata, ou até mesmo, que seja uma atitude de silenciamento. Com o passar do tempo, novas ações são determinadas em direção à posição ideológica que se ocupa.

Evidenciamos que essa tomada de posição é indispensável ao ser humano, tendo em vista o postulado da não neutralidade nos discursos, pois, os signos ideológicos, as palavras,

as contrapalavras, os enunciados são sempre conduzidos de maneira valorativa em direção a um posicionamento ideológico. Dessa forma, os discursos materializados nos enunciados apresentam sempre um aspecto avaliativo e expressam um posicionamento social ideológico. (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Isso posto, esperamos com nossa proposta de atividades para leitura dialógica em sala de aula, levar o aluno a estabelecer relações dialógicas, ou seja, estabelecer relações de sentido, compreender como os discursos se constituem, suas axiologias, reconhecer as marcas linguísticas e extralinguísticas dos enunciados, e por fim, construir significados para os enunciados estudados, posicionando-se de forma consciente e crítica (contrapalavra) em relação ao tema transversal empatia e colaboração em situações do cotidiano como o envelhecimento-respeito ao idoso e o machismo e suas consequências para nossa sociedade. E que em algum momento, a relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’ possa ser revalorada, que tenhamos menos individualismo, menos egoísmo, menos superficialidade, mais respeito ao outro e mais atitudes empáticas e colaborativas, já que “[...] é na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem [...]” (GERALDI, 2010a, p.109).

2.2 A LEITURA DIALÓGICA DE CRÔNICAS

Os avanços tecnológicos dos últimos anos modificaram os hábitos de interação social e discursiva, conseqüentemente novas formas de escrita, leitura e oralidade surgiram, por isso a necessidade de repensar as práticas escolares que contemplam essas modalidades, já que nossos alunos estão inseridos nessa nova realidade social. Com a intensificação dos estudos na área da LA sobre a criticidade do leitor e sobre o que seria uma prática de leitura desejável em sala de aula, a concepção de leitura também vem se modificando, ao longo do tempo. Leitura crítica, manifestação da contrapalavra, leitura réplica, leitura dialógica são algumas das denominações que circulam no ambiente acadêmico, mas que também chegaram às escolas, seja por meios dos professores que estudam sobre essas teorias, seja por meio dos documentos oficiais que sinalizam a importância do trabalho com a linguagem como forma de interação social. Consideramos que o movimento histórico dessas denominações contribuiu com a não unanimidade do uso de metodologias que priorizam a forma tradicional de trabalhar a leitura em sala de aula, pautada apenas no texto, sem considerar as relações dialógicas entre texto-locutor-interlocutor e suas relações dialógicas com a dimensão social do enunciado. No entanto, ainda estamos longe de poder afirmarmos que a concepção de leitura

tradicional não acontece mais na escola, já que ainda é grande a incidência da abordagem tradicional de leitura no ambiente escolar.

Diante desse contexto, selecionamos a prática da leitura como foco de nossa pesquisa, pois acreditamos que um leitor crítico seja capaz de posicionar-se de maneira reflexiva frente aos enunciados cotidianos e não só em relação àqueles disponibilizados na escola, assim podendo agir como cidadão em busca de exercer sua cidadania. Mas, e o que seria ler criticamente? A seguir, citamos algumas definições de diferentes autores, para na sequência discutirmos nossa interpretação do que vem a ser uma leitura crítica. Na visão de Silva (2011, p. 44), "[...] Não basta decodificar as representações indiciadas por sinais ou signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se [...]".

Para Geraldi (2010, p. 78), “[...] o leitor não vai ao texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis, e, no encontro das palavras de um com as palavras do outro, constrói-se uma compreensão [...]”.

Para Beloti et al., (2020 p.126), o leitor crítico é aquele “[...] que aciona valoração ao texto-enunciado lido, considerando as interações entre o autor, o texto, ele próprio e o extraverbal do enunciado que reflete e refrata as valorações da enunciação [...]”.

Entendemos que Silva (2011), Geraldi (2010) e Beloti et al. (2020) apresentam características que se complementam em relação ao leitor crítico. A partir dessas definições e dos estudos realizados sobre a leitura na perspectiva dialógica da linguagem, consideramos como leitor crítico aquele que extrapola a fase de decodificação e inferenciação do texto-enunciado (dimensão verbo-visual), estabelece relações dialógicas a partir das interações entre os interlocutores, texto e situação extraverbal (dimensão social), e seja capaz de posicionar-se de forma consciente diante daquilo que leu, reconhecendo, aceitando ou refutando o posicionamento valorativo da palavra do outro, assim construindo a sua contrapalavra, a sua réplica. Nessa perspectiva, delimitamos nossa concepção de leitura crítica à luz da concepção dialógica da linguagem, destacando que esse posicionamento em relação à palavra do outro funciona como uma atitude responsiva ativa evidenciada em Bakhtin (2003), em que toda compreensão é prenhe de resposta e de natureza ativamente responsiva. Já a contrapalavra é apresentada por Ritter (2012, p.49) “[...] como resultado do movimento dialógico do leitor em reconhecer o outro na leitura de um texto-enunciado [...] e também, “[...] funciona como característica da compreensão responsiva ativa [...]”. Nesse sentido, a reação de resposta do leitor a um enunciado compõe seu caráter responsivo e ocorre pela manifestação de silenciar,

concordar, refutar, ampliar, apreciar, entre outros: “[...] porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente [...]” (GERALDI, 1997, p. 171). Além disso, ressaltamos uma definição do que vem a ser a leitura no sentido dialógico: “[...] Ler, em perspectiva dialógica, é, portanto, responder a partir de um plano axiológico [...]” (MENEGASSI et al (2020, p. 196).

Sabemos que ler a palavra do outro e responder de maneira ativa aos enunciados não é algo que acontece naturalmente em sala de aula, daí a importância da atuação do professor como mediador, instrumentalizando o aluno no processo interpretativo de leitura por meio de ações pedagógicas, conforme afirma Rojo (2005, p.207):

[...]trata-se mais de despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos, que de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e repetir os significados dos textos (...) parece-nos ser mais útil e necessário explorar com eles (alunos) as características das situações de enunciação – relacionadas às marcas linguísticas que deixam.

Nessa perspectiva de instrumentalizar o aluno para o despertar da réplica ativa, que consiste não apenas em contestar a palavra do outro, mas manifestar seu posicionamento axiológico diante do que foi lido, produzindo, assim, um novo enunciado, é que buscamos desenvolver um planejamento temático em que as atividades de leitura desencadeiem reflexões sobre o comportamento, as atitudes, as ações empáticas-colaborativas ou não, em situações do cotidiano. Essa reflexão sobre as ações de empatia adotadas ou não por eles, alunos, e pelo outro é efetivada pela leitura crítica de enunciados diversos pertencentes ao gênero discursivo crônica, organizados em dois tópicos temáticos, machismo e envelhecimento-respeito ao idoso, assim possibilitando aos alunos a oportunidade de produzir sentidos a partir daquilo que lê, proporcionando a construção de novos projetos de dizeres.

De acordo com Menegassi (2010a), uma das características do desenvolvimento do leitor crítico é a possibilidade da construção da leitura como réplica. Ainda, de acordo com autor, o conceito de réplica:

[...] envolve o leitor combater as informações do texto lido com argumentos, contestando, refutando e explicando o que lê, isto é, o leitor posiciona-se como sujeito ativo e crítico diante do material trabalhado, permitindo a produção de sentidos próprios, que se manifestam através de palavras próprias. Réplica, neste sentido, não é vista apenas como contestação às ideias do autor do texto, mas sim como manifestação de ponto de vista sobre o que se discute no texto. (MENEGASSI, 2010a, p. 43)

Assim, o leitor não se restringe apenas a contestar as ideias do locutor do texto-enunciado, mas constrói palavras próprias (projeto de dizer), contrapalavras, réplicas a partir da apropriação e ressignificação das palavras do outro, visto que “[...] A nossa própria ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Para manifestação do ponto de vista, é necessário que o interlocutor estabeleça relações dialógicas, ou seja, relações de sentido que se materializam nos enunciados (BAKHTIN, 2003). Essas relações de sentido estão sempre tomadas por posições valorativas (juízo de valor) em relação à palavra do outro. Acosta Pereira e Rodrigues (2014) esclarecem que a questão da valoração na teoria do dialogismo se relaciona com outros conceitos importantes também presentes nos estudos do Círculo de Bakhtin e contemplados no decorrer deste trabalho, tais como: linguagem, ideologia, enunciado, cronotopo, gêneros do discurso e dialogismo.

2.2.1 Concepções e perguntas de leitura

Tratamos, brevemente, nesta subseção, de algumas concepções que integram as etapas de um processo de leitura em sala de aula, de acordo com os estudos da LA. Geralmente, o professor elabora ou utiliza de outros materiais didáticos, atividades de leitura (que, na maioria das vezes, são perguntas de leitura) que contemplam perspectivas em relação ao autor, ao texto, ao leitor e à interação entre autor-texto-leitor. No entanto, muitas vezes, não se estabelece uma ordem ou sequência para o trabalho com as atividades, nem se dispõe de uma organização que oriente o aluno no desenvolvimento de sua leitura crítica. Por isso, reconhecemos a importância da elaboração de materiais didáticos que auxiliem o professor a atuar como mediador nas etapas que constituem o processo de leitura, recuperando o que se consolidou em relação às etapas do processo de leitura como o antes, o durante e o depois (SOLÉ, 1998).

Sabemos que o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula pode ser considerado como algo recente, em se tratando de educação, entretanto, já acontece com certa regularidade. A forma como esse trabalho é realizada é que necessita de reflexões e aprimoramentos, pois em grande parte das aulas de leitura ainda não se evidencia a preocupação com a formação de um leitor crítico, conforme apontam pesquisas na área. Um pressuposto básico da leitura crítica é a interação do leitor com o texto, apesar disso, ainda percebe-se grande ênfase nas atividades de leitura que não estimulam a interação, ou seja, que

focam na extração de informações que não ultrapassam a materialidade linguística e que não conduzem o aluno-leitor a refletir sobre o que está lendo, a associar a leitura realizada com a sua vida e, por fim, a vislumbrar as diversas possibilidades de produção de sentidos. Tomamos como exemplo disso, algumas perguntas de leitura recorrentes, que podem exemplificar o que afirmamos: *Qual é o título do texto? Quantos e quais são os personagens da narrativa? Qual o nome do personagem principal da história? Quantas estrofes têm o poema? Retire do texto um exemplo de discurso direto.*

Reiteramos que as perguntas a partir de um texto são uma das ferramentas de ensino que pode auxiliar no desenvolvimento da criticidade na leitura dos alunos, por isso reconhecemos a importância de refletirmos sucintamente sobre a elaboração de perguntas para a leitura em sala de aula. Nesse sentido, Solé (1998, p. 155) afirma que a leitura mediada por perguntas é uma “[...] estratégia essencial para uma leitura ativa [...]”, para a autora o processo de leitura pode ser guiado por atividades em três etapas: atividades antes da leitura (pré-leitura), atividades durante a leitura e atividades após a leitura.

Reconhecemos que as atividades de leitura nas escolas, em grande parte, seguem a ordem apresentada por Solé (1998), porém, há certa dificuldade em se definir a perspectiva dessas atividades. Isso posto, assinalamos que essas atividades de leitura na escola podem incorrer, de acordo com Menegassi (2010b), de quatro maneiras: (1) na perspectiva do autor (condiciona o leitor (passivo) a tentar descobrir a intenção do autor, a captar as ideias do locutor do texto, sem análise crítica, sem levar sentidos ao texto); (2) na perspectiva do texto (condiciona o leitor (passivo) a não extrapolar a materialidade, apenas decifrar o significado das palavras, frases e orações, aquilo de conhecimento do leitor também não é considerado); (3) na perspectiva do leitor (condiciona o leitor a substituir a construção de sentidos pelo seu conhecimento de mundo, sem considerar os aspectos que compõem a dimensão social, assim levando a uma falsa ideia de que vale qualquer interpretação); (4) na perspectiva da interação autor-texto-leitor (não se situa exclusivamente no autor, no texto ou no leitor, considera o diálogo entre os sujeitos do discurso; a forma mais produtiva de leitura; possibilita a atuação de um leitor ativo).

Essas perspectivas são amparadas por pressupostos teóricos que envolvem diferentes visões sobre o ato de ler e evidenciam a adoção de determinadas propostas didáticas envolvendo o processo da leitura e o desenvolvimento do leitor (MENEGASSI; ÂNGELO, 2005). Dessa forma, compreendemos que uma perspectiva não anula a outra, já que a concepção de leitura adotada pelo professor é que vai subsidiar suas práticas pedagógicas e consequentemente as perguntas elaboradas. Por isso, observamos que a forma como o

processo de leitura acontece é variável e que as perspectivas de leitura coexistem. Todavia, no contexto contemporâneo de ensino, identifica-se maior ênfase na busca em propiciar aos alunos a leitura com base na interação contínua entre os sujeitos e o texto-enunciado devido à necessidade de despertar no aluno a criticidade, a manifestação da contrapalavra-réplica, o *status* de autoria e não mais de mero repetidor das ideias alheias, cópias e combinações de palavras vazias (bagagem conteudística) que geralmente, são descartadas após a saída da escola por não terem utilidade (GERALDI, 1997).

Diante disso, verificamos a conveniência de práticas de leitura com foco na interação-texto-leitor que permitam a alternância dos sujeitos frente aos enunciados, ou seja, em uma perspectiva dialógica em que os sentidos são produzidos na interação entre os sujeitos. Assim, cada situação de enunciação oportuniza ao leitor a identificação das diversas vozes sociais reproduzidas, seus acentos valorativos que servem também de referência, juntamente com as palavras suas, para a manifestação de novas palavras. Dessa forma, a leitura é uma oferta de contrapalavra, pois a compreensão é resultado do embate entre o que está na materialidade do texto com os elementos singulares-extraverbais e as possíveis respostas construídas pelo leitor. Nas palavras de Geraldi (2007, p.42) “[...] a compreensão resulta não do reconhecimento da palavra aí impressa, aí ouvida, mas do encontro entre palavra e suas contrapalavras [...]”.

Solé (1998), em relação à prática de leitura com foco na interação, propõe três classificações para os tipos de perguntas: perguntas de resposta literal; perguntas para pensar e buscar e perguntas de elaboração pessoal. Menegassi (1995, 2010b), em contato com essas categorias apresentadas por Solé (1998), balizou as perguntas em: pergunta de resposta textual (leitura superficial), pergunta de resposta inferencial (realização de incursões) e pergunta de resposta interpretativa (expansão da leitura), sendo que para esta dissertação, foram usadas as nomenclaturas e definições deste último autor.

Ao considerarmos as concepções e possibilidades de perguntas de leitura, brevemente, apresentadas, a temática desenvolvida neste trabalho, e os escritos do Círculo de Bakhtin que buscam estudar a linguagem em situação de uso, reforçamos que nosso estudo considera a leitura na perspectiva dialógica da linguagem, por isso, a denominamos como leitura dialógica, esta, por sua vez, leva em consideração a interação e o processo dialógico como constitutivos do enunciado como discurso vivo, quando consideramos para a produção de sentidos, as relações dialógicas linguísticas e extralinguísticas (MENEGASSI et al., 2020). Portanto, os princípios da leitura dialógica são constituídos a partir da concepção dialógica da linguagem. De acordo com Beloti et al. (2020a, p.73), as reflexões referentes ao enunciado e à

linguagem, sugeridas a partir do estudo das publicações do Círculo e ementadas por estudiosos nacionais, conduzem “[...] uma concepção de leitura dialógica, como um processo de produzir refrações e valorações acerca da realidade, a partir das diferentes experiências sociais, históricas e ideológicas dos participantes [...]”.

Menegassi et al (2020, p.208-209) apresenta alguns princípios dialógicos gerais da leitura que vão ao encontro dos objetivos das duas etapas do Módulo 2 do nosso PTLD (Planejamento Temático de Leitura Dialógica), que é reconhecer nos enunciados estudados os elementos verbais e extraverbais que auxiliam na revelação do posicionamento axiológico do locutor, e também do Módulo 3, que é relacionar os temas dos textos-enunciados da RDE (Rede Dialógica de Enunciados) com o tema transversal empatia e colaboração. Dentre esses princípios, destacamos:

[...] as palavras como signos ideológicos inerentes à enunciação específica; as micro e macro-organizações sintáticas em orientação valorativa; a abordagem valorativa do gênero; o tema tomado como centro organizador do enunciado; a compreensão do posicionamento axiológico manifestado pela autoria em projeto de compartilhamento de dizer mobilizado por meio do gênero; o requerimento de um posicionamento axiológico por parte do sujeito, na forma de atitude responsiva, ou contrapalavra ao lido, como elementos constitutivos da prática discursiva da produção de sentidos; a abordagem de condutas socioideológicas em forma de atos representados; a produtividade metodológica de opor dois ou mais textos para considerar as relações dialógicas estabelecidas com outros discursos; a composição dialogizada e valorada do discurso e a produtividade de uma análise linguística de orientação dialógica⁷ com ferramenta à leitura do mesmo estatuto (MENEGASSI et al 2020, p.208-209).

A partir dos princípios mais gerais elencados, estabelecemos os princípios dialógicos específicos ao trabalho com a crônica que estão contemplados no momento da análise das

⁷ Nessa dissertação, a prática central de nossos estudos é a leitura, por isso não tratamos teórico-metodologicamente da prática de análise linguística. Contudo, não deixamos de ponderar que a prática de análise linguística (doravante, AL) funciona como uma ferramenta da prática de leitura, ambas estão articuladas/integradas, pois o estilo do autor e do gênero mobilizam recursos expressivos e apresentam elementos lexicais, fraseológicos e gramaticais que orientam o leitor para a produção de sentidos. Dessa forma, ao trabalharmos com a gramática, devemos considerar as relações significativas estabelecidas pelos recursos linguísticos estudados, já que de acordo com Bakhtin (2003), a estruturação gramatical e vocabular da língua materna chega ao nosso conhecimento a partir das enunciações concretas e não por meio de dicionários e gramáticas. Em relação à prática da análise linguística durante as aulas, ao considerarmos o ensino da língua articulado ao uso e não apenas no nível da palavra ou da frase, percebemos duas situações recorrentes, o abandono do ensino da gramática e o ensino da gramática a partir do texto, em que as palavras ou frases são retiradas do texto, mas não são relacionadas com os elementos extraverbais do processo de enunciação, principalmente no que diz respeito à questão do acento valorativo por parte do locutor. Nesse sentido, Ohuschi; Fuza e Striquer (2020, p. 214) afirmam que o principal objetivo da análise linguística de orientação dialógica é “[...] levar o aluno a compreender que os aspectos linguístico-textuais-enunciativos e discursivos se organizam a partir das valorações que o autor confere ao tema, das que o autor presume que o leitor tenha, e das valorações sociais do contexto sócio-histórico-ideológico em que se insere a temática tratada pelo texto [...]”

possíveis respostas dos alunos às perguntas propostas no PTLD. Acreditamos que trabalhar a leitura na perspectiva dialógica da linguagem em sala de aula amplia as possibilidades de produção de sentidos por parte do leitor em busca das axiologias distintas em um PTLD sobre empatia e colaboração, já que, de acordo com Menegassi et al (2020, p.192-193), “[...] Nas ações de leitura, a concepção dialógica estabelece um compromisso do leitor de observar o texto não como um item neutro, mas como materialização das vozes e relações sociais instituídas [...]”, e na observação dessas vozes e relações sociais instituídas é que o leitor se posiciona, frente aos enunciados, em relação a certos valores, pontos de vista, posicionamentos ideológicos, apresentando concordâncias ou discordâncias em um embate com diferentes valorações acerca do mesmo objeto. Dessa forma, ao promover ao aluno a possibilidade de produzir sentidos por meio da leitura de textos-enunciados relacionados ao seu cotidiano, não impondo leituras prontas e considerando os aspectos sócio-históricos, culturais e ideológicos e suas relações dialógicas, concedemos vida às aulas de leitura, já que “[...] viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente [...]” (BAKHTIN, 2003, p.174).

2.3 O GÊNERO CRÔNICA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Neste subitem, objetivamos apresentar definições, características recorrentes, critérios de escolha do gênero discursivo crônica, e uma análise das dimensões verbal e social de duas crônicas usadas no PTLD, além de outras informações pertinentes ao objeto desse estudo.

Os textos-enunciados (crônicas) que compõem o *corpus* analítico desse trabalho pertencem aos campos jornalístico-midiático e artístico-literário. Comumente, no campo jornalístico-midiático há o predomínio de temas diversos da atualidade, embora a imparcialidade deva prevalecer, é possível notar posicionamentos axiológicos. Já no campo artístico-literário há o predomínio da linguagem conotativa, ambiguidade, intencionalidade estética, polissemia, entre outros. Buscamos, com a proposição do material didático-pedagógico elaborado, em um primeiro momento, propormos a mediação das atividades, por parte dos docentes, para que os alunos percebam os elementos que compõem as dimensões do enunciado e suas valorações próprias, e na sequência, manifestem sua contrapalavra em relação à temática geradora empatia e colaboração.

O gênero discursivo crônica está presente nos três módulos de nosso planejamento temático (apresentados na sessão da metodologia). Associamos essa recorrência ao fato do tema gerador transversal estar diretamente relacionado com a reflexão sobre o cotidiano (traço

característico da crônica), ou seja, as crônicas selecionadas abordam conteúdos temáticos (empatia, envelhecimento-respeito ao idoso e machismo) que permitem uma reflexão sobre fatos (relações humanas) cotidianos nos mais diversos contextos sociais da vida, via humor e ironia. Para Coutinho (1986), o cronista adota uma postura “descompromissada”, assim tornando-se mais próximo da realidade de nossos alunos.

Outra motivação para a escolha do gênero crônica é o fato dele ainda ser muito trabalhado na escola, talvez pelo fato de ser cobrado em provas oficiais, apesar dos inúmeros gêneros multimodais da atualidade e contemplado nos documentos oficiais norteadores (BNCC, DCE e RCP). Para Costa-Hübes (2014, p. 31), o gênero crônica:

Na esfera escolar, torna-se particularmente importante, pois traz à tona o discurso jornalístico e/ou literário, representando num estilo irônico, humorístico e/ou sarcástico, a partir de constatações e considerações sobre um acontecimento/fato do cotidiano. O que o torna recorrente na escola é também o fato de sua construção composicional favorecer a leitura no espaço da sala de aula, por configurar-se como um texto curto, o que o aproxima um pouco mais do aluno. Logo, é comum encontrarmos textos desse gênero em livros didáticos ou em outros materiais de apoio organizados pelos professores.

Nessa acepção, cabe aproveitarmos a recorrência do uso da crônica, seus temas, estilo, forma e contribuímos com as possibilidades de leitura dialógica que o gênero possibilita em sala de aula, abordando as dimensões verbais e extraverbais que são indissociáveis. Reiteramos que a crônica, geralmente, reflete sobre fatos do cotidiano, tais como: conflitos em relacionamentos, ética, amor, sexualidade, racismo, machismo, política, desigualdade social, preconceitos, entre outros, na maioria das vezes, fazendo críticas (que interessam ou deveriam interessar a todos) às situações corriqueiras do homem na sociedade, via humor e um tom descompromissado. No entanto, essa reflexão nem sempre é oportunizada em sala de aula, onde, geralmente, segundo Rodrigues (2014), acontece uma gramaticalização, escolarização do gênero ou de acordo com Sobral (2020), uma simulação de trabalho com gênero, com pouco espaço para a discussão dos aspectos extralinguísticos e para a problematização das posições enunciativas junto ao aluno, ou seja, a forma-estrutura linguística acaba sendo mais valorizada que a produção de sentidos, o que ao nosso ver, esvazia o propósito discursivo e distancia a prática da leitura na perspectiva dialógica.

Já em relação ao fato de conceituarmos o gênero crônica, compreendemos não ser uma tarefa simples. Ferreira (2008) opta por defini-lo como um texto avesso às classificações, devido à imprevisibilidade textual e discursiva identificada no gênero. Ainda, de acordo com o autor há os que se esforçam para conceituar esse gênero tão instável, principalmente aqueles

ligados à literatura, que o reconhecem como um gênero de fronteira, meio jornalístico e meio literário. O fato de estar inicialmente atrelada ao campo jornalístico faz com que a crônica possua algumas características diferenciadas, principalmente em relação ao estilo leve, descontraído, simples e ligeiro, que atende ao leitor apressado de um jornal. No entanto, sabemos que alguns textos sobrevivem a efemeridade apresentada por Melo (2002) e podem ser facilmente contextualizados décadas após sua publicação, principalmente por propor reflexões sobre situações cotidianas, muitas vezes, os conteúdos temáticos são problemas que se estendem por décadas, que é o caso das crônicas *A foto* e *Pneu furado* de Luis Fernando Verissimo utilizadas no segundo módulo do PTLD.

Ritter (2012), em seu trabalho de doutoramento, por meio de análises de crônicas dos autores Luis Fernando Verissimo e Moacyr Scliar, sistematizou as seguintes características da dimensão social desse gênero:

a) o papel social assumido pelos cronistas é o de fazer o leitor refletir sobre questões simples da vida, que nos passam despercebidas, via leitura de entretenimento; b) o papel social do leitor, revelado discursivamente, é aquele que deseja refletir sobre a própria vida, via diversão; c) as crônicas têm um público específico, determinado pelo enunciado, não só relativa a sua maior ou menor complexidade, mas, ainda, pelas temáticas variadas das quais tratam e que demandam tal diversidade de conhecimentos; d) o tom irônico e desprezioso dos autores funciona como o lugar do estabelecimento e da ancoragem da entonação do gênero (um tom autorizado) e da sua atitude valorativa. Em consequência, o uso da ironia revela discursivamente uma atitude ousada dos autores, já que se constitui em símbolo do risco que eles se dispõem a correr na defesa de seus pontos de vista, ou ainda na intenção de despertar criticamente o leitor, prevendo um leitor não apenas desejoso de com eles interagir, mas suficientemente competente para fazê-lo. (RITTER, 2012, p.116).

Em relação à dimensão verbal, considerando os movimentos dialógicos entre os elos anteriores e posteriores e a noção de estilo apresentada por Bakhtin e o Círculo, a autora sintetizou algumas características:

[...] Uso da estratégia discursiva da ironia. (...) implícitos referenciais que imprimem o tom irônico à crônica; compartilhamento com o leitor dos mesmos conhecimentos ou antecipação das reações do leitor, por meio de marcas linguístico-enunciativas como verbo e pronome na 1ª pessoa do plural; perguntas retóricas; presença de operadores modais, como pronome indefinido “todos” e de advérbios ou expressões adverbiais com sentido de inclusão; expressões modalizadoras – “sim”; “claro” – como estratégia de antecipar a possível contrapalavra do leitor; emprego do nível informal de linguagem para garantir ao leitor uma leitura mais leve, por meio de gírias, variante coloquial, presença de marcas da oralidade, repetições de

expressões ou palavras, estruturas parentéticas (muito presente nas crônicas de LFV, que apresentam essas rupturas do tópico discursivo, com frases entre travessões); o cronista deseja persuadir o leitor, manifestando-se por meio da categoria textual “comentário final” e da eleição da perspectiva de um personagem para narrar os fatos. (RITTER, 2012, p.126).

Reconhecemos, portanto, que o gênero crônica traz uma gama muito rica de estratégias do dizer com as quais devemos possibilitar ao aluno a percepção de que a construção de sentidos a partir da leitura de um texto se dá através das relações linguísticas e extralinguísticas, dimensões indissociáveis do enunciado concreto.

2.3.1 A indissociabilidade das dimensões verbal e extraverbal no gênero crônica

No intuito de ancorarmos a elaboração das atividades de leitura dialógica com o gênero crônica, contempladas no material didático elaborado, realizamos uma análise de alguns elementos extraverbais e verbais nas crônicas narrativas que compõem as duas etapas do Módulo 2: *Pneu furado* (etapa 1) e *A foto* (etapa 2), ambas de Luís Fernando Veríssimo, à luz dos estudos dialógicos da linguagem. Consideramos também, a intersecção das dimensões estudadas, ou seja, a parte material do enunciado (verbal) estar ligada à parte singular (social) e suas relações dialógicas.

a) Campo de circulação

No que diz respeito ao campo de circulação, conforme já discurremos, a crônica é vista por alguns teóricos pertencente ao campo jornalístico e para outros ao campo literário, por isso a entendemos como um gênero híbrido que pode circular tanto no campo jornalístico quanto no literário. O fato de alguns cronistas escreverem seus textos e publicarem em jornais com certa regularidade e após algum tempo reuni-los em livros (coletâneas) também colabora com a hibridização em sua circulação, ou seja, neste caso, a crônica deixaria de ser jornalística e passaria a ser literária. As duas crônicas selecionadas para o estudo analítico não foram retiradas de jornais para o nosso trabalho, por isso reconhecemos sua natureza literária (neste momento). A crônica 1 *A foto* (quadro 12) de LFV foi retirada do livro *Comédias para se ler na escola*, edição de 2001 e a crônica 2 *Pneu furado* (quadro 10) foi retirada do livro *Pai não entende nada*, edição de 1981.

b) O cronotopo

As relações temporais e espaciais das crônicas, o cronotopo, são primordiais no estabelecimento das relações dialógicas entre a realidade e a representação da realidade em um enunciado (FIORIN, 2006). Ainda, de acordo com Jurach, Schroder e Brocardo (2020, p. 165), “[...] a investigação do espaço e do tempo, isto é, do cronotopo, em que os gêneros cumprem sua função social, contribui para a compreensão da constituição e funcionamento desses textos-enunciados [...]”, pois as ações sustentadas pelas representações sociais, expressas pelo cronotopo, revelam conceitos valorativos que orientam o significado temático. No caso das crônicas analisadas, esclarecemos que não foram produzidas como reação-resposta a uma situação pontual. Seus enunciados refletem situações cotidianas que já necessitavam de atenção na década de 80, período em que as crônicas foram publicadas pela primeira vez, e que, ainda hoje são recorrentes, como a preocupação com o envelhecimento-respeito ao idoso e o machismo, e também representam espaços (rua e casa) característicos para o desenvolvimento das ações do enredo que contribuem para a compreensão dos enunciados.

c) Temas comuns no gênero crônica

Essa reflexão sobre situações cotidianas está relacionada ao conteúdo temático, aos temas que podem ser trabalhados em determinado gênero, ideologicamente conformados, que se tornam dizíveis em determinado tempo e lugar histórico. Menegassi et al (2020) sistematiza o tema, um dos princípios dialógicos gerais de leitura, como centro organizador do enunciado. Em outras palavras, explica Costa-Hübes (2014, p.27), o conteúdo temático (ou tema) “[...] é o que organiza o projeto de dizer, estabelecendo sua unidade de sentido e sua orientação ideológica específica [...]”. Nesse sentido, o locutor escolhe um gênero a partir do tema que deseja tratar em seu projeto discursivo.

O conteúdo temático de um enunciado é arena dos elos dialógicos que unem o objeto de discurso a outras vozes, que já trataram sobre aquele mesmo objeto (tema). Como nota Bakhtin (2003, p.300), “[...] O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele [...]”. “[...] O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 299-300).

Entendemos, assim, que estudar o tema na perspectiva dos estudiosos do Círculo, vai além da simples descrição do tema do texto, ou seja, é necessário enxergar as relações

dialógicas das quais o conteúdo temático se estabelece. Não podemos desvinculá-lo da situação concreta, real de comunicação, nem da apreciação valorativa dos interlocutores. Ao recuperarmos o contexto de produção de determinado enunciado, apreendemos que o tema não se repete, ou seja, é individual, reiterável e recebe um novo acabamento, uma atualização a cada situação de uso, estabelecendo relações entre os enunciados e a vida.

Em relação ao gênero crônica, os conteúdos temáticos recorrentes, a partir dos quais os enunciados se organizam, são os que refletem sobre algo do cotidiano, tais como: conflitos em relacionamentos, ética, amor, sexualidade, racismo, machismo, política, desigualdade social, preconceitos, entre outros, na maioria das vezes, fazendo críticas às situações corriqueiras do homem na sociedade, via humor e um tom descompromissado. Reafirmamos que as duas crônicas em análise funcionam como uma reação-resposta às questões sociais atuais, já que o envelhecimento-respeito ao idoso e o machismo são demandas contemporâneas, alvos de discussões nos diversos segmentos da sociedade, que necessitam estar em pauta devido ao aumento de situações graves como o abandono, a exploração e o desrespeito aos idosos, assim, como a banalização da violência contra a mulher em consequência do machismo estrutural e da cultura do patriarcado.

d) Tema das crônicas analisadas e a transversalidade com a temática empatia e colaboração.

No que se refere ao tema das crônicas analisadas e a transversalidade com a temática empatia e colaboração, a crônica 1, mesmo tendo sido escrita há mais de duas décadas aborda uma questão da atualidade. Propor uma reflexão sobre o tratamento dado aos idosos por seus familiares demonstra o engajamento do cronista em relação ao envelhecimento da população, o respeito ao idoso e suas consequências para a sociedade contemporânea. Os idosos estão “ficando implícitos” nos ambientes familiares de nossa sociedade? Conforme fala de um dos personagens: “[...]– Eu fico implícito – disse o velho [...]” ou estão sendo bem tratados, conforme fala de outro personagem: “[...]– Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido! [...]”. Estas questões fazem o leitor repensar ou ao menos deveriam proporcionar uma reflexão sobre as atitudes empáticas e colaborativas, no que se refere ao tratamento, ao envelhecimento e ao respeito com os idosos.

A crônica 2, assim como a anterior, décadas após sua primeira publicação (1981), apresenta um tema bem contemporâneo, visto que as questões relacionadas ao machismo estão cada vez mais atuais, já que as mulheres têm sido vítimas frequentes de hábitos machistas, como a troca de um pneu furado com interesse em uma possível recompensa. O

que nos possibilita refletir sobre o comportamento das pessoas em relação a essa temática, a empatia e a colaboração estão presentes nas ações humanas diante das questões machistas e de violência contra a mulher? Como nós, enquanto cidadãos, percebemos e agimos diante de tais situações? O machismo estrutural e o patriarcado são identificados como prejudiciais à sociedade?

Nas duas crônicas, o cronista propõe reflexões sobre o cotidiano sem abrir mão da ironia e do humor. LFV espera uma reação-resposta de seu interlocutor e a construção de um acento valorativo diante das problemáticas apresentadas, mas também não abre mão do riso, por isso podemos dizer que sua função social enquanto cronista de fazer refletir e divertir ao mesmo tempo foi cumprida.

Pontuamos que mesmo compondo a dimensão verbal do gênero, o conteúdo temático também está relacionado com a dimensão social, já que são elementos constitutivos do gênero e indissociáveis.

e) Locutor e seu papel social

Quanto ao locutor e seu papel social, destacamos que a autoria não está relacionada diretamente à pessoa física (quem escreveu a crônica), mas, ao papel que esse locutor ocupa socialmente, ou seja, se ele tem legitimidade perante a sociedade, se é renomado, reconhecido para expressar-se axiologicamente. Geralmente, os cronistas ocupam um papel de criadores de fatos de ficção baseados no cotidiano, o que demonstra um engajamento em relação às questões políticas, sociais, econômicas que permeiam uma sociedade. Objetivam a reflexão crítica, além da diversão e do riso.

No caso específico das crônicas em análise, salientamos que Veríssimo é um escritor renomado em nosso país, conhecido por escrever sobre as mais variadas formas de relações humanas. Uma matéria de capa na revista *Veja* no ano de 2003, já o legitimava socialmente, ao informar que o autor “[...] é uma paixão nacional [...]” e que sua especialidade “[...] é arte de fazer uma radiografia bem-humorada da alma do brasileiro [...]”. Ainda, LFV possui uma capacidade admirável de permitir ao leitor que reflita sobre situações cotidianas a partir da leitura de seus textos. Reiteramos que a figura social de LFV está legitimada socialmente, no cenário artístico-literário brasileiro, como escritor, cronista, humorista, cartunista, tradutor, roteirista de televisão, autor de teatro e romancista, dentre outras habilidades menos reconhecidas, como a de musicista. Portanto, o locutor cumpre seu papel social de propor reflexões sobre situações do cotidiano, via humor, crítica e descompromisso.

f) O interlocutor e seu papel social

Sobre o papel social do interlocutor, salientamos que não é apenas de se divertir, mas também refletir, tornando a leitura mais significativa e menos descontextualizada, produzindo juízo de valor aos eventos cotidianos, seja de aceitação, negação ou até mesmo de indiferença. Os interlocutores não são vistos como sujeitos passivos, mas capazes de interagir ativamente e produzir uma resposta ao enunciado concreto, assim efetivando a enunciação, que é resultado dessa interação (locutor x interlocutor).

Como sabemos, a finalidade discursiva de um enunciado se orienta para a reflexão de um interlocutor. As crônicas, em sua maioria, são direcionadas ao público em geral, já que seus conteúdos temáticos, normalmente, interessam ou pelo menos deveriam interessar a todos. E é o enunciado concreto que vai determinar esse público de fato. No caso das crônicas em questão, foram produzidas para leitores quaisquer que aceitem ou não a posição valorativa do cronista sobre o tratamento-respeito dado aos idosos por seus familiares e sobre o machismo e suas consequências para a sociedade atual. Ao propormos o estudo das crônicas mencionadas, esperamos que o interlocutor estabeleça relações de sentidos que possibilitem uma mudança de comportamento em relação a sua postura diante dos temas abordados, que reflita sobre a empatia e a colaboração nas situações corriqueiras da vida, especificamente em relação ao idoso e ao machismo.

g) Relação entre o locutor e o interlocutor do gênero crônica

Conforme já mencionamos, o gênero discursivo crônica é escrito com a finalidade de propor reflexão sobre acontecimentos sociais do dia a dia de uma maneira descontraída, divertida, humorística e, muitas vezes, irônica. Em contrapartida, cabe ao leitor além da diversão, refletir e produzir uma reação-reposta ao dizer do locutor. Essa reação-resposta resulta dos movimentos dialógicos com os enunciados já-dito (elos anteriores) e pré-figurado (elos posteriores). Ao escrever, o locutor espera posicionamentos de seu interlocutor, no entanto, é imprescindível considerarmos que o interlocutor também possui acentos valorativos sobre os temas refletidos, ou seja, conhecimentos prévios que interferem na construção de sua contrapalavra. Dessa forma, locutor e interlocutor das crônicas analisadas, em suas posições sociais, às vezes distintas e às vezes comuns, em um processo de interação, constituem a prática discursiva da produção de sentidos a partir da leitura dos enunciados.

h) Estrutura composicional

Retomamos que a construção composicional de um gênero discursivo é a organização geral interna do enunciado, algumas características se repetem e podem ser facilmente identificadas pelos leitores, o que ajuda na compreensão do texto-enunciado, ou seja, a estrutura de um gênero dá pistas ao leitor que auxiliam na compreensão e interpretação, direcionam o gênero para uma regularidade, o que não significa que o gênero é estanque, fixo, imutável, ele está condicionado ao locutor, interlocutores e suas relações dialógicas. No caso da crônica narrativa, destacamos que, em sua maioria, a sequência discursiva predominante é a narração, por isso a presença de elementos como enredo (situação inicial, conflito, clímax, resolução do conflito), narrador observador, personagens, texto curto, discurso direto, publicada em jornais ou livros, linguagem simples, ironia-humor, entre outros.

As crônicas analisadas possuem a sequência narrativa descrita acima. Resumimos os enredos: na crônica 1, uma família está reunida em uma festa de final de ano; resolve registrar o momento com uma fotografia, já que o bisavô estava morrendo; iniciam-se as divergências entre os familiares, a fim de definir quem tiraria a fotografia, e em consequência, ficaria de fora do registro; várias sugestões são feitas, mas nenhuma é aceita até que o próprio bisavô decide tirar a fotografia e ir dormir, ficando implícito. Na crônica 2, um carro com o pneu furado está encostado no meio-fio e uma moça está olhando para ele; um moço para atrás do carro com o pneu furado e se oferece para trocá-lo; o moço troca o pneu; a moça, que estava olhando para o moço trocando o pneu furado, pega um ônibus e vai embora; e, por fim, o verdadeiro dono do carro aparece e agradece ao moço por ter trocado o pneu.

Verificamos que o número de personagens é reduzido. Na crônica 2, a moça, o dono do carro e o homem que troca o pneu; na crônica 1, apesar de aparecerem o nome de vários personagens, podem ser reunidos e conceituados como a família do bisavô (Seu Domício).

Tempo e espaço são delimitados. Na crônica 1, identificamos uma cena comum em muitas famílias, que é a reunião para festas com direito à fotografia para registro do momento, possivelmente na casa do bisavô e da bisavô, já que ao final, o bisavô “[...] tirou a foto e foi dormir.” Na crônica 2, observamos uma cena corriqueira-cotidiana de um carro com um pneu furado e uma moça esperando um ônibus na área urbana “[...]O carro estava encostado no meio-fio [...]”.

Depreendemos que a duração das ações pertencentes ao enredo é de alguns minutos na crônica 2 e de algumas horas na crônica 1, aproximadamente. Tempo estimado para a troca de um pneu até que o ônibus que a moça esperava chegasse e para uma festa de família.

Os textos são curtos, menos de uma lauda, as ideias são apresentadas de forma bem objetiva, sem muito detalhamento. Identificamos que essa brevidade oportuniza maior atenção por parte do leitor contemporâneo, que, muitas vezes, pelo contexto da sociedade líquida, já explicitado brevemente na Introdução deste trabalho, não dispõe de proficiência para leituras prolongadas.

i) Estilo da crônica e estilo do autor

Voltando à questão do estilo, resgatamos que corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais usados pelo locutor. Em alguns gêneros os traços estilísticos são mais individualizados, como o conto de fadas, artigo científico, correspondência oficial, que quase sempre apresentam o uso de “Era uma vez e foram felizes para sempre”, “Este artigo tem por objetivo” e “Prezado Senhor e Atenciosamente”, respectivamente, em outros gêneros não, o estilo é menos estável, como é o caso da crônica.

Ressaltamos que o estilo se refere tanto ao gênero (conforme relatado no parágrafo anterior) quanto à autoria, ou seja, há uma certa individualidade do locutor a ser considerada ao organizar seu enunciado. Essa individualidade é marcada por recursos estilísticos que devem ser percebidos pelo interlocutor ao se deparar com o enunciado para efetivação da produção de sentidos no ato da leitura e conseqüentemente a construção de sua contrapalavra. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p.265) afirma que “todo estilo está indissolúvelmente ligado (...) aos gêneros do discurso. Todo enunciado (...) é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual.”

Os verbos no pretérito perfeito e imperfeito, os pronomes, os modalizadores (advérbios) são usados com frequência nas crônicas. Reconhecemos que esses elementos contribuem, auxiliam na compreensão do conteúdo temático dos enunciados, já que, na maioria das vezes, marcam a posição axiológica do locutor. Períodos e parágrafos curtos, frases no modo imperativo também são recursos linguísticos que marcam o estilo no gênero estudado. Assim como características lexicais (uso de adjetivos, substantivos), e utilização de determinados sinais de pontuação, transgressão, marcas da oralidade e coesão referencial que colocam o interlocutor em uma posição de engajamento em relação ao texto.

Observamos nas crônicas apreciadas algumas estratégias discursivas que caracterizam o estilo de LFV, assim como do gênero crônica. Na sequência, apresentamos as observações desse estudo analítico.

A atitude do cronista que parece “descompromissada” (RITTER, 2012) aproximando-se de uma conversa virtual (bate-papo), sem grandes pretensões aparentes, o que pode facilitar a assimilação das críticas-ideias defendidas pelo autor. Evidenciamos essa conversa, esse bate-papo pela escolha do foco narrativo, que nas crônicas em análise está em terceira pessoa do singular, ou seja, o narrador é observador, se coloca como alguém que está observando a cena, sem envolvimento direto com os fatos narrados, conforme exemplos: “Foi numa festa de família, dessas de fim de ano. Já que o bisavô estava morre não morre, decidiram tirar uma fotografia de toda a família reunida [...]” (crônica 1) e “[...] E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça [...]” (crônica 2). É como se alguém estivesse passando pelo local das ações do enredo e de forma descompromissada fizesse o relato dos fatos, isso auxilia na composição do gênero, aproxima o leitor, faz com que ele visualize uma situação corriqueira que poderia acontecer com ele ou até mesmo poderia ser vista por ele.

O discurso direto é predominante na maioria das crônicas narrativas de LFV, assim como nas duas crônicas contempladas, “[...] – Acho que quem deve tirar é o Dudu... [...]” (crônica 1) e “[...] – Vamos usar o meu – disse o homem [...]” (crônica 2), o que leva o leitor a imaginar uma conversa real, ainda mais pelo fato dos diálogos acontecerem em locais que as pessoas frequentam ou que são familiares (própria casa ou a casa de uma familiar, ponto de ônibus e ruas). Sobre este recurso, Fiorin (1998, p.18) afirma que “[...] o discurso direto cria um efeito de sentido de “verdade”, pois o leitor parece repetir palavra por palavra o discurso do outro. É como se o próprio personagem estivesse falando [...]”, possibilitando uma maior aproximação com a realidade. No caso da crônica 2, o discurso direto também aparece em pares pergunta-resposta, conforme exemplos extraídos do texto: “[...] – Você tem macaco? – perguntou o homem. – Não – respondeu a moça. – Tudo bem, eu tenho – disse o homem – Você tem estepe? – Não – disse a moça [...]”. Entendemos que esse traço estilístico reforça o caráter de brevidade, de leveza, de autenticidade e espontaneidade do gênero crônica.

Contemplamos que a linguagem nos textos analisados é simples, com marcas da oralidade e um tom coloquial que podem ser observados a seguir, “[...] – Ah, é? [...], ‘[...] – Pô, Castelo [...]”, “[...] – Tira você mesmo, ué. [...]” presentes na crônica 1 e o uso de expressões como “Puxa” e “Sei lá” na crônica 2. Recursos linguísticos que atribuem leveza e descontração, auxiliando na aproximação do leitor com os fatos narrados.

Verificamos também, que em alguns momentos, o locutor se dirige diretamente ao interlocutor esperando suas reações diante do enunciado (RITTER, 2012). Esse movimento de engajamento pode ser notado pelo uso de perguntas retóricas, “[...] Mas quem ia tirar a fotografia? [...]”, conforme exemplo retirado da crônica 1.

A interpelação, outro recurso estilístico comum nas crônicas de LFV, consiste em, ao final dos enunciados, o autor apresentar um ponto de vista (o seu) tido como o que deveria ser aderido pelo interlocutor, conforme constatamos na crônica 2, em que a fala do dono do carro no final do enunciado, “[...] – Coisa estranha [...]” mostra uma reação que representa grande parte dos brasileiros, já que é comum vermos pessoas com compulsão por compras, remédios, jogos, bebidas, mas não por trocar pneus. Nesse sentido, o interlocutor identifica-se também com o comportamento deste personagem (de estranhamento), pois sua postura provavelmente seria a mesma, ou bem próxima.

O humor e a ironia, marcas de estilo de LFV e também do gênero crônica, possuem valor argumentativo, já que o cronista, mediante argumentação indireta, tem a possibilidade de apresentar suas críticas sem se expor diretamente, sem provocar grandes tensões entre os interlocutores. O discurso humorístico e irônico, aparentemente desprezioso, mas cheio de intenções valorativas, pode aparecer tanto nas falas dos personagens ou do narrador quanto na composição do enredo e permite, conforme já pontuamos, a construção de críticas sociais sem provocar muitos conflitos entre os interlocutores, ou seja, o locutor assume um ponto de vista que fica amenizado pelos tons irônicos e humorísticos das crônicas, o que exige que seu interlocutor reflita e seja capaz de desvendá-los.

Na crônica 1, destacamos o tom irônico na fala do bisa ao final do enunciado “[...] Eu fico implícito [...]” em resposta à observação sobre a importância de sua presença na fotografia por parte de um dos filhos. Neste exemplo, identificamos a ironia duplamente, pelo emprego da expressão “Eu fico implícito” que possui um sentido diferente daquele que seria o habitual diante dos fatos narrados, o que produz um humor tênue, visto que não é possível ficar implícito em uma fotografia, e pelo desfecho divergente do esperado pelo interlocutor, o fato do bisa tirar a foto e ir dormir contraria a ideia construída pelas ações do enredo, de que alguém tiraria a fotografia, menos o bisa.

Na crônica 2, percebemos expressões irônicas e também a construção do enredo pautada na ironia. O personagem-homem nem pergunta se a moça estava precisando de ajuda e mesmo com indícios de que ela não seria a dona do carro (não tinha macaco nem estepe) vai trocando o pneu. A cortesia e solidariedade são influenciadas pelo fato da moça ser bonita e parecer triste, “desconsoladamente”, características que reforçam alguns valores estéticos da nossa sociedade. Essa presteza, muitas vezes, é recheada de outras intenções, de uma ideia de recompensa em forma de agradecimento. Quando o autor utiliza as expressões “tão bonitinha” e “uma moça muito bonitinha” dá indício de seu posicionamento valorativo sobre o assunto, de que a beleza poderia ajudar a moça a conseguir ajuda ou até mesmo de que a moça não

fosse tão bonita assim, mas por ser mulher e estar sozinha receberia ajuda. Esse ponto de vista é reforçado na sequência do enredo pelo uso da frase “[...] Ele trocaria o pneu [...]”, após o personagem-homem afirmar, “[...] Pode deixar [...]”, é como se o narrador fizesse uma previsão de algo habitual, que ele já esperava, que não o surpreende, ou seja, a hipótese de que todo homem vai se oferecer para trocar um pneu furado do carro de uma moça bonita (sozinha e desconsolada). Sendo assim, o uso da forma verbal “trocaria” no futuro do pretérito do indicativo expressa uma indignação em relação ao que é visto pelo narrador, justamente por ser algo corriqueiro e que precisa ser combatido na visão do locutor.

Ainda em relação à crônica 2, depreendemos que a não revelação por parte da moça de não ser a dona do carro também pode ser entendida como um recurso irônico usado pelo locutor para mostrar que as mulheres estão cansadas deste comportamento abusivo de homens machistas ou ainda, de que a mulher bonita é desprovida de inteligência, por isso a personagem não teria se manifestado. Seria uma forma de protesto ou até mesmo “vingança” ou desatenção, distração ou falta de proatividade, já que a moça acompanhou de perto a ação do homem sem intervir, conforme partes sublinhadas nos trechos, “[...] E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça [...]” e “[...] De pé ao lado do carro(...)”. No primeiro exemplo o uso da preposição “sob” expressa a ideia de uma ação comandada, ou seja, a moça estaria “impondo” de forma subjetiva que o homem trocasse o pneu. E no segundo, a utilização da locução adverbial de lugar “ao lado” reforça o fato da moça estar bem próxima do carro e do homem, e não ter se manifestado.

Para tornar um texto irônico, muitos escritores fazem uso da polifonia, ou seja, através das falas de seus personagens ou do narrador de um texto registram o falar e o pensar de uma sociedade sobre os mais variados assuntos. Notamos a polifonia nas crônicas em análise quando LFV faz uso de algumas palavras, expressões, frases (modalizadores) que direcionam o interlocutor para uma interpretação, preenchimento de lacunas e formação de seu acento valorativo sobre o tema a ser refletido.

A crônica 1 “A foto” é um enunciado polifônico, pois há uma pluralidade de vozes que sustentam pontos de vistas diversificados e apresentam representações de estereótipos sociais de membros familiares, tanto nas falas do narrador quanto nas falas dos personagens: o genro rico, “[...] O Castelo era o genro mais velho. O primeiro genro. O que sustentava os velhos. Tinha que estar na fotografia [...]”, o genro que é mandado pela esposa, “[...] – Você fica aqui – comandou a Bitinha [...] O Mário Cesar ficou firme onde estava, do lado da mulher. [...]”, o genro que não é bem querido pelos familiares, “[...] Havia uma certa resistência ao marido da Bitinha na família [...]”, a nora que supostamente traía o marido e o neto bastardo, “[...]”

Havia a suspeita, nunca claramente anunciada, de que não fosse filho de Luiz Olavo [...]", o filho que valoriza o pai, "[...] – Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido! [...]", o familiar prestativo, "[...] Dudu se prontificou a tirar a fotografia [...]". Observamos que o encontro de família revelou uma demonstração de vaidade e egoísmo, os personagens construíram seus argumentos a partir das suas características (defeitos-qualidades) e das características dos outros personagens. Tinham um objetivo em comum, convencer os demais de que deveriam aparecer na foto, por isso não poderiam tirá-la.

Na crônica 2, identificamos várias vozes sociais, a voz de quem sofre com o machismo, de quem não reconhece que está sendo machista, de quem acredita ser natural ajudar mulheres bonitas, de quem ajuda mulheres bonitas esperando uma recompensa, de quem acredita que mulher bonita é desprovida de inteligência. Logo no início do texto, conforme o seguinte trecho: "[...] De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão bonitinha que [...]" o narrador utiliza o adjetivo "bonitinha" duas vezes e os advérbios "desconsoladamente" e "tão" que apresentam ao interlocutor uma voz com juízo de valor, ou seja, é possível realizar reflexões valorativas, tais como: se a moça não fosse bonita, o homem teria ajudado? Será mesmo que a moça é bonita? Já que "bonitinha" pode soar pejorativo. Ou o autor quis mostrar que nem precisa ser tão bonita, basta ser mulher? Ao olhar "desconsoladamente" para o pneu, a moça não dá pistas de que seria a dona do carro? Ou olhamos "sem consolo" para pneus furados de carros parados na rua? Ao usar o advérbio "tão", novamente há uma intenção, será que a beleza era mesmo intensa? Ou quis mostrar que o homem parou mesmo a moça não sendo tão bonita? Seria uma ironia, ao apresentar um homem que trocava um pneu mesmo a moça não sendo tão bonita? O fato de ser uma mulher, e estar sozinha na rua não seriam motivos suficientes? A expressão sublinhada no trecho: "[...] Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar [...]" nos apresenta novas possibilidades de apreciação valorativa, mostra que o homem ficou surpreso com a situação. Ele sentiu-se injustiçado, após tanto esforço? Ficou indignado com o fato da moça não tê-lo avisado que não era a proprietária do carro? Achou que fez "papel de bobo" ao ajudar um desconhecido?

Reforçamos que as vozes, sejam elas do senso comum, da opinião pública ou de outras esferas sociais, apresentadas no decorrer dos enunciados das crônicas observadas direcionam o interlocutor para uma interpretação, preenchimento de lacunas, reconhecimento das axiologias distintas e formação de seu conceito de valor sobre os temas refletidos.

Outra característica bem frequente nas obras de Veríssimo e nas crônicas em geral é o uso da hesitação (recurso linguístico que permite ao locutor organizar suas ideias diante de

um fato que provoca incerteza, perplexidade ou irresolução), que é marcada por expressões do tipo: “e”, “de”, “mas”, “o quê” ou até mesmo pelas reticências, conforme constatamos na crônica 1, “[...] – Cada genro bate uma foto em que ele não aparece, e ... [...]”, “[...] – Mas seu Domício ... [...]”, as hesitações exemplificadas auxiliam no humor do texto, pois logo após, são apresentados o clímax e o desfecho do enredo, em que o próprio bisavô decide tirar a fotografia que seria em homenagem a ele. Sendo assim, as hesitações aliam a ideia simultânea de lógica e absurdo, o que tornam o desfecho mais cômico. Na crônica 2, destacamos um exemplo do final do texto, “[...] – É. Eu... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar [...]”, em que a hesitação é utilizada no momento em que o personagem tenta justificar ao verdadeiro dono do carro o fato de ter trocado o pneu “por engano”, após a breve pausa para organização das ideias, o homem que trocou o pneu relata uma doença (compulsão), o que torna o desfecho ainda mais cômico, pois, como na crônica 1, concilia a ideia simultânea de lógica e absurdo.

A transgressão, entendida aqui de forma mais genérica e abrangente, como as situações inesperadas que surpreendem o interlocutor, também é um elemento bastante recorrente nas obras de LFV, sendo assim, também podemos percebê-la nos textos analisados. Na crônica 1, há uma quebra de expectativa no enredo, o interlocutor fica desconcertado, abismado, surpreso ao descobrir que o próprio bisavô tiraria a foto, conforme trecho a seguir, “[...] Foi quando o próprio bisavô se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmara da sua mão. – Dá aqui. – Mas seu Domício... Vá pra lá e fica quieto. – Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido! – Eu fico implícito – disse o velho, já com o olho no visor. E antes que houvesse mais protestos, acionou a câmara, tirou a foto e foi dormir.” O interlocutor é “obrigado” a deixar o caminho inicialmente percorrido e tem de redimensionar suas crenças em relação às expectativas geradas. Até o momento anterior ao trecho transcrito, acredita-se que o bisavô aparecerá na fotografia, já que sua presença seria a motivação inicial do registro, no entanto, essa crença é repentinamente alterada, de acordo com o desfecho apresentado. Na crônica 2, o interlocutor se mostra perplexo, admirado e até mesmo desorientado ao descobrir que o carro não era da “moça bonitinha”, conforme trecho, “[...] Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando [...]. Dali a pouco chegou o dono do carro [...]”. Diante da quebra da linearidade das ações, o interlocutor é levado a abandonar o caminho inicialmente imaginado e tem de reapreciar suas crenças em relação ao que esperava, já que até o momento anterior ao trecho acima, acredita-se que o carro é da moça, essa crença é repentinamente alterada, de acordo com o final apresentado.

A coesão referencial também marca o estilo em um texto. É comum nas crônicas de LFV o uso de dêiticos (marcas linguísticas que indicam local, tempo e interlocutores de uma enunciação) e anáforas (repetição de palavras no início das orações ou períodos). Estes recursos são de grande importância para situar o enunciado no contexto espaço-temporal em que se realiza.

No corpus estudado há a presença de referentes, conforme verificamos nos trechos a seguir, na crônica 1, a repetição da sentença “o” (anáfora) no início de várias orações e períodos em que há a fala do narrador observador “[...] O castelo era [...]”, “[...] O primeiro genro [...]”, “[...] O que sustentava os velhos [...]”, “[...] O Mário Cesar [...]”, “[...] O Dudu era o [...]”, “[...] O Castelo impávido [...]”, revela uma certa proximidade entre os familiares e o narrador. Ao ler a crônica, o interlocutor tem a impressão de que quem narra a história é alguém próximo dos personagens, que conhece as peculiaridades e os conflitos da família.

Observamos, ainda, alguns dêiticos na crônica 1, “[...] em volta [...]”, “[...] na frente [...]”, “[...] aqui [...]”, “[...] – Vai pra lá [...]” e na crônica 2, “[...] Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar [...]”, “[...] Tão bonitinha que atrás parou outro carro (...)” que exemplificam a materialização do enunciado, em que o conhecimento partilhado da situação atribui sentido na interação comunicativa, ou seja, o interlocutor faz o reconhecimento dos locais referenciados, locais estes que muitas vezes são frequentados por ele, no caso específico da primeira crônica, alguma parte da casa do bisavô, seja, sala, área de lazer ou outro espaço em que a família poderia estar reunida e na segunda crônica, fazem referência ao espaço público onde o carro estava estacionado.

Destacamos que o uso de ‘advérbios de enunciação’ (ILARI; GERALDI, 2006), ou seja, aqueles que veiculam opiniões de quem enuncia também integra os recursos para a coesão referencial dos textos de LFV, conforme podemos verificar nos trechos retirados da crônica 1, “[...] talvez pela última vez [...]”, “[...] nunca claramente anunciada [...]” e “[...] caminhou decididamente até o Castelo [...]”, favorecem a expressão do posicionamento do locutor, pois apresentam ao interlocutor uma voz com juízo de valor por meio do narrador em terceira pessoa. Os advérbios “talvez, claramente e decididamente” marcam a apreciação valorativa do locutor diante dos fatos. O bisavô estava morrendo, a festa de final de ano poderia ser a última oportunidade de tirar uma fotografia com a família reunida. A desconfiança de que Dudu não era filho de Luiz Olavo habitava os bastidores da família (possíveis fofocas). Seu Domício, o bisavô, diante da situação de vaidade entre os membros familiares, em que nenhum queria ou era obrigado a não querer ficar de fora da fotografia, resolveu a situação, ficando implícito no registro.

Também constatamos a presença de advérbios que marcam a valoração por parte do locutor nos exemplos da crônica 2, “[...] olhando desconsoladamente para o pneu [...], “[...] uma moça muito bonitinha [...]”, “[...] tão bonitinha [...]”, que, resumidamente, exprimem julgamentos de valor por meio da visão subjetiva do locutor, ou seja, de suas impressões sobre os fatos refletidos, ancorados em sua fala ou na fala dos personagens, conforme apresentamos anteriormente ao tratarmos da pluralidade de vozes. Diante do exposto, resumimos que os advérbios destacados nos exemplos transmitem opiniões, evidenciam um ponto de vista, revelam atitudes dos personagens. Enfim, auxiliam na produção dos possíveis sentidos do texto, na percepção das axiologias distintas presentes em um enunciado.

Ressaltamos que o estudo analítico desenvolvido não esgota as possibilidades de análises das crônicas selecionadas. Novos elementos podem ser percebidos ou explorados a cada nova prática de leitura, mediada por professores diferentes em situações extralinguísticas diversas. Almejamos com a disponibilização de atividades didáticas relacionadas à abordagem desse gênero em sala de aula na perspectiva dialógica da linguagem, possibilitar ao aluno reconhecer algumas marcas de estilo e estrutura composicional que permeadas pelo tema do texto-enunciado e pela situação extraverbal e suas redes dialógicas subsidiarão o “despertar da réplica ativa” (BELOTI et al., 2020, p.128) em relação à empatia e colaboração a partir das temáticas refletidas. Ainda de acordo com Beloti et al. (2020a, p.73), “[...] O princípio do PTLD é favorecer a formação de leitores responsivos e críticos e, por isso mesmo, parte de um tema gerador [...]”. Nesse sentido, as crônicas e demais textos selecionados para compor nosso planejamento, estabelecem redes dialógicas a partir de um mesmo tema gerador transversal e permitem ao aluno estabelecer “[...]também, uma rede dialógica de conhecimentos e de diferentes valorações [...]” (BELOTI et al., 2020a, p.83).

Complementamos que ao abordarmos alguns elementos (verbais e não verbais) do gênero crônica em sala de aula, na perspectiva do dialogismo, com enfoque na reflexão do uso de atitudes empáticas e colaborativas (ou não) ao se deparar com questões relacionadas ao machismo e ao respeito aos idosos, possibilitamos a compreensão de “[...] como os enunciados-discursos materializados nesse gênero são marcados por relações dialógicas e valorativas para a construção de sentidos sócio-históricos e ideológicos [...]” (PEREIRA; ARAÚJO, 2014, p.178).

3 METODOLOGIA

Nesta seção, discorreremos sobre os aspectos metodológicos que compõem nossa investigação, tratando da natureza da pesquisa, fases e conceitos analíticos, contexto social da pesquisa que serviram como aporte para nossas ações durante a realização do trabalho.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada, sob o viés do dialogismo, apresentando uma abordagem qualitativo-interpretativa, de cunho descritivo, e, inicialmente, baseou-se, na metodologia da pesquisa-ação. (THIOLENT; COLETTE, 2014; TRIPP, 2005; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Iniciamos nosso trabalho ancorados no Ciclo Básico da metodologia da pesquisa-ação proposto por Tripp (2005) que consiste em planejar, agir, descrever e avaliar ações que visem melhorar uma prática. Antes de planejar, agir, refletir e avaliar as ações, cabe ao pesquisador realizar o diagnóstico (primeira etapa da metodologia da pesquisa-ação). De acordo com Thiollent (1985), esse momento de levantamento dos problemas, investigação da realidade e possíveis ações é denominado de fase exploratória. Sendo assim, a sondagem inicial foi realizada por meio de um exercício do livro didático (figura 1) juntamente com as outras duas situações descritas na Introdução desse trabalho e a atividade diagnóstica realizada com a turma em que seriam aplicadas as atividades, tais ações envolveram a coletividade em relação à temática geradora transversal empatia e colaboração proposta em nosso PTLD.

Devido a manutenção da suspensão das aulas, em decorrência da pandemia da Covid-19 no ano de 2020, nos deparamos com a impossibilidade de implementação da proposta de intervenção do PTLD. Assim, após o Exame de Qualificação, para atender o disposto no Art. 2º da Resolução nº 003/2020-Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020, demos continuidade às etapas da pesquisa sem a obrigatoriedade de implementação da proposta de intervenção na turma na qual realizamos a atividade diagnóstica. Pelo exposto, as análises das atividades e reflexões finais pautam-se na prospecção de um material didático, ou seja, em sugestões passíveis de implementação que permitam analisar as axiologias distintas em relação à leitura de enunciados do gênero crônica a partir de um tema gerador transversal.

Conforme já explanamos, nosso estudo teve início como uma pesquisa-ação, fizemos a fase inicial de levantamento dos problemas, aplicamos e analisamos a atividade diagnóstica, porém, as ações de intervenção propostas no material didático apresentado não foram

implementadas devido ao contexto de pandemia vivenciado no ano de 2020. Mesmo assim, pontuamos que essas ações foram pensadas, elaboradas e analisadas a partir das situações diagnosticadas na primeira fase desta pesquisa, por isso, como não houve a implementação das atividades e os resultados analisados estão pautados nas possíveis respostas dos alunos, afirmamos ser uma pesquisa qualitativa, de caráter propositivo. Logo, pensando a atual conjuntura da educação brasileira, esta pesquisa pode ser considerada de desenvolvimento de produto educacional que busca atender a uma demanda social de produção de material didático que se fundamente em princípios metodológicos dialógicos para o trabalho com a prática de leitura em aulas de Língua Portuguesa.

Bortoni-Ricardo (2008, p.49) afirma: “[...] O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia -a- dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que dela participam [...]”. Sendo assim, no papel de pesquisadores, temos a oportunidade de contribuir para o aperfeiçoamento de nossa atuação, assim como de outros colegas que se encontram em situações similares.

Ainda, ressaltamos que o caráter qualitativo da pesquisa nos impossibilita de agir apenas com um observador dos problemas levantados, com uma postura de distanciamento, pelo contrário, nos assumimos como um participante ativo, envolvido diretamente nas situações apresentadas, podendo produzir interpretações em relação aos fatos, já que estamos inseridos no contexto de nosso objeto de análise, mesmo sem a implementação das atividades. Assim, a pesquisa qualitativa “[...] coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.7).

Esclarecemos que realizamos a fase exploratória antes de sabermos que as próximas etapas seriam modificadas por consequência da pandemia, destacamos que esse momento foi essencial para confirmarmos o problema levantado sobre a diminuição da empatia e colaboração no ambiente escolar. Por isso optamos por apresentar no subitem 3.4, o diagnóstico e a análise do diagnóstico como justificativa social para nosso estudo.

O resultado do diagnóstico, de que as ações de empatia e colaboração estão cada vez mais escassas, subsidiou, no caso específico de nosso trabalho, a seleção das crônicas e demais textos-enunciados que compõem os módulos do PTLD, assim como a elaboração do material didático e a análise das atividades propostas.

Após a análise do diagnóstico, o Exame de Qualificação e a dispensa da obrigatoriedade de implementação da pesquisa por parte da Coordenação Geral do Profletras,

reorganizamos os passos metodológicos e os direcionamos para a prospecção de um material didático que contemple os aspectos identificados na fase exploratória-inicial.

Mesmo em se tratando da prospecção de um material didático e não mais de uma ação implementada e avaliada a partir de um contexto real de implementação, não há como negarmos que as fases realizadas antes da mudança na metodologia da pesquisa influenciaram na elaboração das atividades, já que a fundamentação teórica, a seleção dos enunciados foram pensadas a partir de uma realidade pontual e mesmo não agindo diretamente na turma em que aplicamos a atividade diagnóstica, durante a elaboração das atividades, pensamos em sugestões para melhorar nossa prática e de outros colegas ao oportunizarmos ao aluno o desenvolvimento da leitura na perspectiva dialógica.

Cabe destacarmos que, como inicialmente, nossa pesquisa envolveu seres humanos, informamos que nosso projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, número 3.032.205.

E, principalmente por ser tratar de um estudo que visa a melhorar aspectos sociais que prejudicam o convívio coletivo, o compromisso, o respeito com o outro deve ser assegurado. Nesse sentido, Tripp (2005, p.456) relata:

[...] a ética geral deve ser incorporada a qualquer projeto [...] desde o início e que nenhum pesquisador ou outro participante jamais empreenda uma atividade que prejudique outro participante sem que este tenha conhecimento e dê seu consentimento.

Assim, pensamos em atividades que permitam ao aluno refletir sobre sua postura diante do outro, ou seja, a empatia e a colaboração nas situações cotidianas também estão relacionadas com a questão da ética, que de acordo com o Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa, representa o conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, grupo social ou de uma sociedade.

Além disso, a socialização dos dados obtidos com a realização das atividades propostas também integra os aspectos éticos. Sendo assim, ressaltamos a importância de criar estratégias para a realização dessa ação em que os participantes da pesquisa, assim como outros membros da comunidade escolar possam ter acesso aos resultados alcançados. No PTLD elaborado, propusemos o desenvolvimento de uma atividade, ao final dos três módulos, com intuito do aluno manifestar sua responsividade no que diz respeito ao tema gerador transversal empatia e colaboração. Essa atividade envolve a interação em um mural digital (internet) com postagens de crônicas visuais (imagens, vídeos, desenhos, fotos ou similares),

produzidas ou selecionadas pelos discentes, que demonstrem atitudes empáticas ou não nas diversas situações do cotidiano.

3.2 FASES, CONCEITOS ANALÍTICOS E INSTRUMENTOS

O cronograma inicial foi alterado devido à suspensão das aulas presenciais por consequência da pandemia ocasionada pela transmissão da Covid-19. Segue quadro com as fases da pesquisa e período de realização.

Quadro 1 – Fases da pesquisa.

| Fases da pesquisa | Período de realização | Situação |
|--|--|-----------------|
| Levantamento bibliográfico e leituras relacionadas. | Março a dezembro de 2019. Fevereiro a maio de 2020. | Realizado. |
| Diagnóstico para constatação do objeto (tema) de pesquisa e diagnóstico com a turma. | 2º semestre de 2019. Maio de 2020. | Realizado. |
| Análise do diagnóstico. | Maio de 2020. | Realizado. |
| Elaboração do PTLD. | Segundo semestre de 2020 e primeiro trimestre de 2021. | Realizado. |
| Elaboração do material didático. | Segundo semestre de 2020 e primeiro trimestre de 2021 | Realizado. |
| Análise das atividades do material didático elaborado. | Segundo semestre de 2020 e primeiro trimestre de 2021. | Realizado. |
| Escrita e entrega do trabalho final. | Segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021. | Realizado. |
| Defesa. | Segundo semestre de 2021. | Realizada. |

Fonte: A autora.

Para o momento de análise das atividades propostas no material didático, selecionamos categorias analíticas pautadas em alguns conceitos do Círculo de Bakhtin (2003) sobre relações dialógicas, valorização e contrapalavra que foram revisitados por Menegassi (2020, 2020a) e Ritter (2012). Esclarecemos que as categorias analíticas não são aplicáveis de forma fechada aos textos-enunciados, mas como possibilidades reflexivas de observação das particularidades de um texto. Tais conceitos correlacionados foram analisados

em relação às possíveis respostas dos alunos, mas também em relação à prática docente. São eles: engajamento dos alunos nas práticas de leitura, por meio da análise das apreciações valorativas dos locutores. Já, pensando-se na prática docente, propusemos um material didático em que caracterizamos os aspectos que possam favorecer a manifestação da palavra do outro (aluno).

3.3 CONTEXTO SOCIAL DA PESQUISA

A pesquisa foi idealizada, inicialmente, para a realidade de uma escola pública da periferia da cidade de Sarandi - PR. A seleção desse contexto está relacionada à atuação profissional da pesquisadora, que é docente no referido estabelecimento de ensino há cinco anos. Durante nossa prática docente, constatamos a não reflexão sobre as atitudes empáticas ou colaborativas em relação aos temas dos textos-enunciados trabalhados em sala de aula por parte da maioria dos alunos, principalmente aqueles enunciados que tratam de questões sociais que necessitam do exercício da alteridade para uma compreensão responsiva ativa de aceitação ou refutação (BAKHTIN, 2003). A não efetivação da leitura crítica relacionada ao tema gerador transversal empatia e colaboração pode estar relacionada ao contexto social em que os alunos estão inseridos. Muitos temas, como o machismo, por exemplo, são naturais, habituais, corriqueiros e estão presentes na maioria dos lares dos discentes. Assim, eles reproduzem as vozes que estão acostumados “a ouvir”, sem nem mesmo terem consciência dessa reprodução.

3.3.1 A escola

A escola está situada em um bairro de periferia de uma cidade do interior do norte do Estado do Paraná, atende alunos oriundos de muitos outros bairros também da periferia da cidade. São bairros com alto índice de criminalidade, ausência de saneamento básico, violência, entre outros problemas sociais a serem considerados, pois influenciam no processo de ensino e aprendizagem e na manifestação de respostas por parte dos alunos aos enunciados propostos.

Em relação à estrutura física, destacamos que a escola funciona em um prédio antigo (inaugurada em 1979), que devido a um desabamento de parte da área da biblioteca em setembro de 2018 teve o bloco administrativo (sala dos professores, biblioteca, secretaria, laboratório de informática, sala da direção e equipe pedagógica, banheiros para os

funcionários) interditado por tempo indeterminado. O bloco onde ficam as salas de aulas, refeitório, banheiro para os alunos, laboratório de Química e auditório não sofreu danos, nem interdição, por isso as aulas continuaram “normalmente”. Também contamos com duas quadras poliesportivas que não foram afetadas. No final do ano de 2020, a reforma foi autorizada pelo governo do Estado do Paraná, e atualmente está em andamento.

No ano letivo de 2020, contamos com 33 turmas, entre regulares, Sala de Recursos, Altas Habilidades e Projeto Mais Aprendizagem e aproximadamente 1.120 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

3.3.2 Perfil dos alunos

De acordo com o interesse da pesquisadora, objetivos e questões norteadoras do projeto, assim como a observação do comportamento dos alunos que chegam à escola em que atuamos após terminarem a fase I do ensino fundamental (rede municipal de ensino) com uma postura passiva diante do que lê e cada vez menos empáticos e colaborativos, entendemos que o desenvolvimento da leitura na perspectiva dialógica deva iniciar o quanto antes.

Ainda, conforme já explanado no subitem anterior, a maioria dos alunos veio de escolas municipais, mas que apresentam realidade social muito próxima da relatada em relação à escola em que trabalhamos, o que também aproxima a forma como esses alunos refletem sobre a empatia e a colaboração nas situações cotidianas, ou seja, a maioria dos discentes não consegue ter atitudes empáticas e colaborativas, pois, na verdade, não identificam suas ações como não empáticas ou colaborativas.

Reiteramos que são alunos, em sua maioria, de famílias com renda precária, pouca ou nenhuma escolaridade, sem acesso aos serviços básicos para uma boa formação cidadã, com atitudes agressivas e desrespeitosas em relação a todos que compõem a comunidade escolar.

3.3.3 Perfil da pesquisadora

A professora-pesquisadora formou-se em Letras-Português-Francês pela Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2006, fez curso de pós-graduação, em nível de especialização, em Língua Portuguesa: teoria e prática e Educação Especial no Instituto Paranaense de Ensino entre os anos de 2007 a 2009. Sua experiência profissional inclui a docência da disciplina de Língua Portuguesa em escolas públicas estaduais do Paraná, de Língua Francesa em projetos

sociais e de outras disciplinas não relacionadas diretamente com a sua formação acadêmica, em escolas particulares.

3.4 O DIAGNÓSTICO: UMA JUSTIFICATIVA SOCIAL PARA A ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES

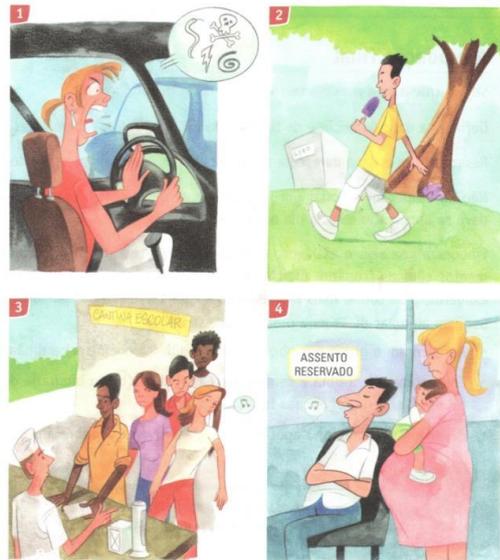
Nesta seção, descrevemos a atividade diagnóstica desenvolvida de forma on-line com a turma em que seriam implementadas as atividades e apresentamos o resultado desse momento que subsidiou a seleção dos textos-enunciados e organização das atividades do material didático elaborado. Consideramos o resultado do diagnóstico como uma justificativa social para a elaboração das atividades, pois apresenta o valor das respostas dos alunos, suas idiossincrasias, que estabelecem certas atitudes não empáticas como corretas, naturais para eles, o que se opõe à valoração presumida socialmente, da importância do cumprimento das regras básicas de convívio social.

A atividade diagnóstica reproduzida a seguir foi realizada na turma do sexto ano A, composta por vinte alunos, com faixa etária entre 10 a 13 anos, no período de 15 a 29 de maio de 2020. Reiteramos que não foi possível desenvolver a atividade diagnóstica de forma presencial devido à suspensão das aulas presenciais como medida de prevenção ao Covid-19. Uma alternativa viável foi realizarmos o diagnóstico no *Google Classroom*⁸, ferramenta que estamos utilizando para manter o cumprimento do calendário escolar das escolas estaduais do Paraná.

Quadro 2 – Atividade diagnóstica postada no *Google Classroom*.

Observe as imagens com quatro cenas cotidianas em que há o descumprimento de regras simples de convivência social: xingar no trânsito, jogar lixo no chão, furar fila na cantina escolar e ocupar o assento reservado em transporte coletivo e responda as questões a seguir.

⁸O Google Classroom ou a Sala de Aula do Google é uma ferramenta on-line gratuita que auxilia professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. Por meio dessa plataforma, as turmas podem comunicar-se e manter as aulas a distância mais organizadas. A ferramenta foi lançada pelo Google em 2014, mas ganhou muito destaque em 2020 em consequência da paralisação das atividades escolares presenciais como medida de prevenção ao novo coronavírus, responsável pela pandemia recente de covid-19. Por meio do sistema, os professores podem publicar tarefas em uma página específica e ainda verificar quem concluiu as atividades, além de tirar dúvidas em tempo real e dar notas pela atividade. Os colegas de turma podem comunicar-se e receber notificações quando novos conteúdos são inseridos na sala de aula virtual. Informação disponível em <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-usar-o-google-classroom.htm>.



1) Qual o seu nome completo?

2) No local onde você vive, é comum as pessoas se comportarem como a personagem da imagem 1? Sim Não

3) Você já se comportou como o personagem da imagem 2?

Sim Não

4) Ao jogar lixo no chão, as pessoas pensam nas consequências, tais como: entupimento de bueiros, ocorrência de enchentes, destruição de casas, morte de pessoas, disseminação de doenças, entre outras?

Sim Não

5) A situação ilustrada na imagem 3, acontece na escola em que você estuda?

Sim Não

6) Como você se sente quando alguém fura a fila da cantina quando você está esperando para comprar?

Satisfeito Insatisfeito

7) Como se sentiria caso você furasse a fila da cantina da sua escola, pois estava "morrendo de fome"?

Satisfeito Insatisfeito

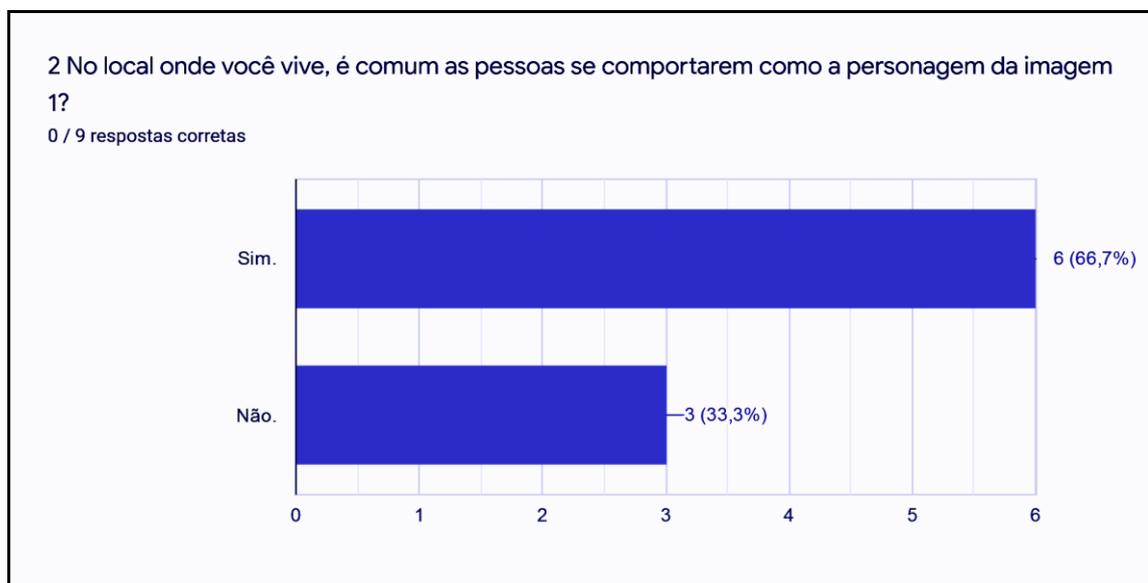
8) Para você, o desrespeito às regras básicas de convivência social é algo grave? Merece punição? Sim Não

Fonte: A autora

A atividade consistiu em disponibilizarmos um formulário com oito questões adaptadas a partir do exercício do livro didático (figura 1). O intuito da atividade diagnóstica foi de identificarmos o perfil dos alunos do sexto ano em relação à prática de leitura crítica sobre o tema gerador transversal empatia e colaboração. O comando para os alunos responderem às questões consistia em observar quatro imagens de cenas cotidianas em que há o descumprimento de regras simples de convivência social: xingar no trânsito, jogar lixo no chão, furar fila na cantina escolar e ocupar o assento de uso reservado em transporte coletivo.

A seguir, apresentamos os gráficos gerados após as respostas dos alunos à atividade diagnóstica juntamente com a nossa interpretação a respeito do que os dados representam para o desenvolvimento desta pesquisa. Cada gráfico é referente a uma pergunta da atividade. A primeira questão era para registro do nome completo do aluno, considerando a necessidade de não identificação nominal dos participantes, optamos por não disponibilizá-la. Vejamos o gráfico 1.

Gráfico 1 – Questão 2: No local onde você vive, é comum as pessoas se comportarem como a personagem da imagem 1?

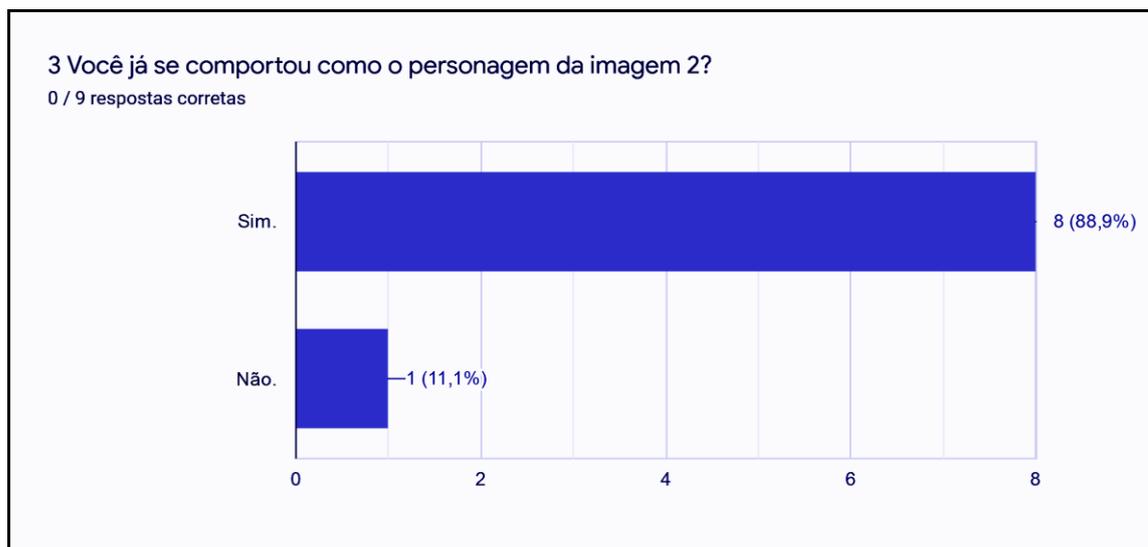


Fonte: Exportado do *Google Classroom* e formatado pela autora

Na imagem 1, temos um personagem estressado, xingando no trânsito. Os resultados apresentados no Gráfico 1 demonstram que esse comportamento é comum no local onde vivem os alunos. Dessa forma, interpretamos que a ação do personagem, assim como dos moradores, de acordo com a maioria dos alunos, não representa uma atitude empática ou colaborativa, se pensarmos na sociedade como um todo, pois xingar no trânsito, independente do motivo, não traz solução para o possível problema, seja congestionamento, reparo nas vias,

acidente, má conduta de outro motorista, entre outros motivos, e ainda pode gerar consequências mais graves como brigas, confusões e até mesmo morte em decorrência destas situações. Contudo, para grande parte dos alunos que responderam que é comum a presença desses comportamentos, podemos inferir que, possivelmente, tenham sido educados dessa maneira, ou seja, as respostas representam a idiossincrasia dos discentes, por isso não avaliam tal comportamento como inadequado. Na sequência, segue o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Questão 3: Você já se comportou como o personagem da imagem 2?



Fonte: Exportado do *Google Classroom* e formatado pela autora

Na imagem 2, temos um personagem jogando lixo no chão. Ao analisarmos os resultados obtidos por meio do gráfico 2, interpretamos que é habitual por parte dos alunos jogar lixo no chão, apenas um deles afirmou não ter tido esse comportamento. Assim, ao não respeitar essa regra de convívio social, o aluno demonstra não se importar com o outro, já que não jogar lixo no chão, além de ser um exercício de cidadania é uma atitude colaborativa para manutenção da vida em sociedade. No entanto, é preciso considerarmos que talvez essa regra, aparentemente tão simples, não tenha sido ensinada aos alunos, principalmente se refletirmos sobre o horizonte social ao qual eles pertencem. Uma comunidade onde o saneamento básico é precário, talvez, não consiga enxergar o prejuízo que o descarte irregular do lixo pode gerar, afinal, muitos desses alunos já vivem entre detritos. Nesse sentido, podemos afirmar que o horizonte social orienta os valores construídos na interação. Em seguida, analisamos o gráfico 3.

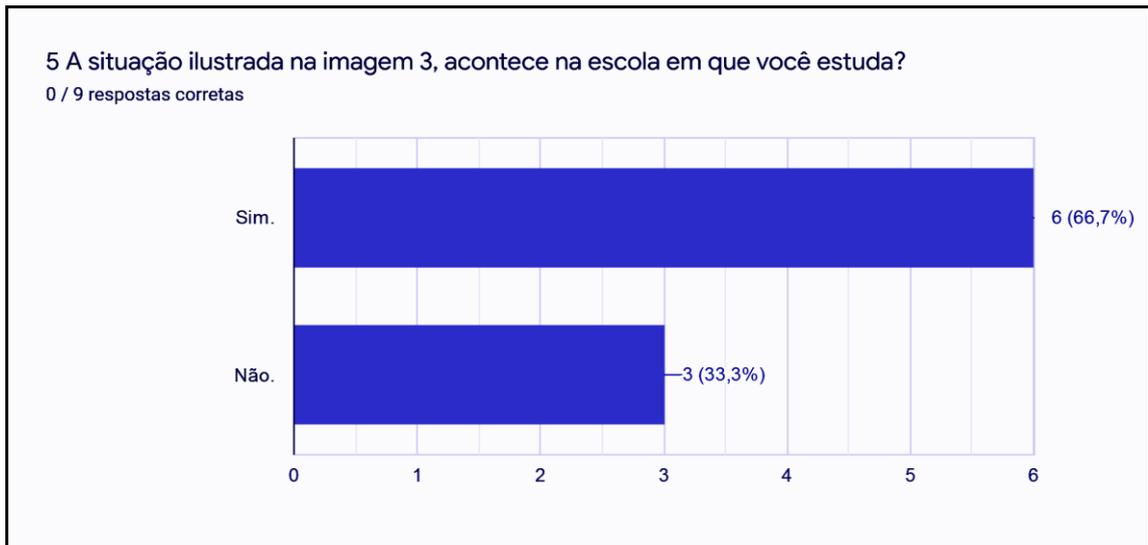
Gráfico 3 – Questão 4: Ao jogar lixo no chão, as pessoas pensam nas consequências, tais como: entupimento de bueiros, ocorrência de enchentes, destruição de casas, morte de pessoas, disseminação de doenças, entre outras?



Fonte: Exportado do *Google Classroom* e formatado pela autora

Este gráfico ainda se refere à imagem 2, onde há um personagem jogando lixo no chão, temos, então, uma complementação ao que foi constatado anteriormente. Ao analisar o Gráfico 3, observamos que grande parte dos alunos acredita que as pessoas jogam o lixo de forma inconsciente, já que não pensam nas consequências de tal ação. Novamente pontuamos a não alteridade, ou seja, o não exercício de colocar-se no lugar do outro, pois as consequências de jogar lixo no chão não são individuais. Porém, identificamos aqui uma manifestação da leitura crítica, há um posicionamento diante da ideia apresentada na questão. Os alunos demonstram coerência em suas respostas. Para a maioria deles, uma pessoa que joga lixo no chão (inclusive eles, conforme respostas no Gráfico 2), não o fazem com a intenção de prejudicar os outros, e sim por desconhecimento dos prejuízos que podem acarretar, inconscientemente. Muitos vivem em situações de vulnerabilidade social, sequer conseguem relacionar os fatores citados na questão 4 à ação de jogar o lixo em local inapropriado. Essa constatação é relevante para o nosso trabalho, já que refletir sobre empatia e colaboração pode conscientizar os alunos da importância de pensar coletivamente nas situações cotidianas, como por exemplo, a destinação do lixo. Segue a análise do Gráfico 4.

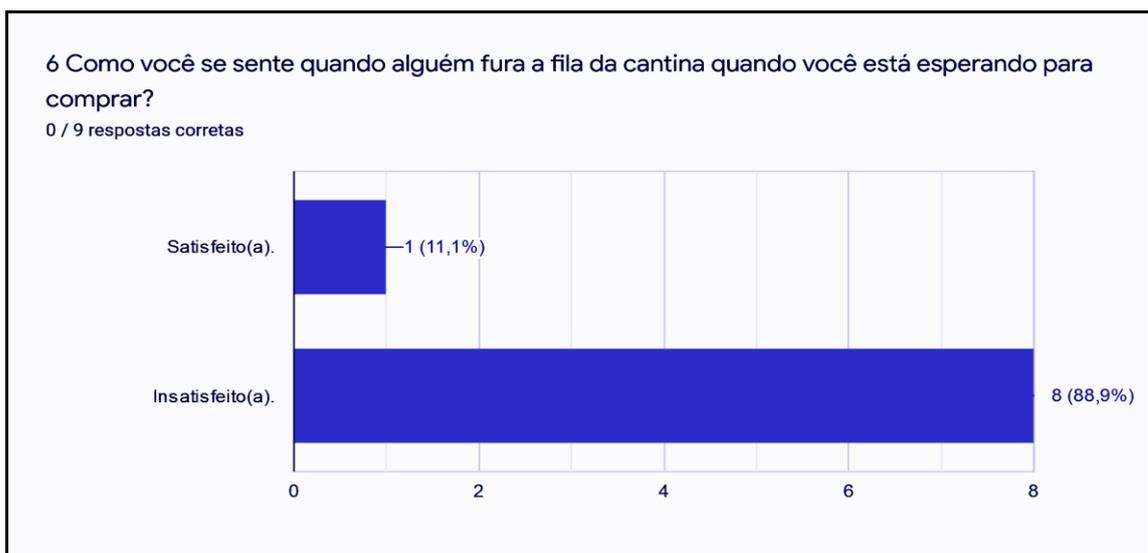
Gráfico 4 – Questão 5: A situação ilustrada na imagem 3 acontece na escola em que você estuda?



Fonte: Exportado do *Google Classroom* e formatado pela autora

Na imagem 3, há um personagem “furando a fila” na cantina escolar. De acordo com a respostas da maioria dos alunos observadas no Gráfico 4, essa cena é corriqueira na escola em que estudam, o que reforça nossa motivação inicial para escolha do tema transversal empatia e colaboração, já que as pessoas em geral têm se mostrado cada vez menos empáticas e colaborativas. Buscar alternativas para benefício próprio é um comportamento habitual da sociedade contemporânea que também chegou às escolas. Em seguida, o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Questão 6: Como você se sente quando alguém fura a fila da cantina quando você está esperando para comprar?

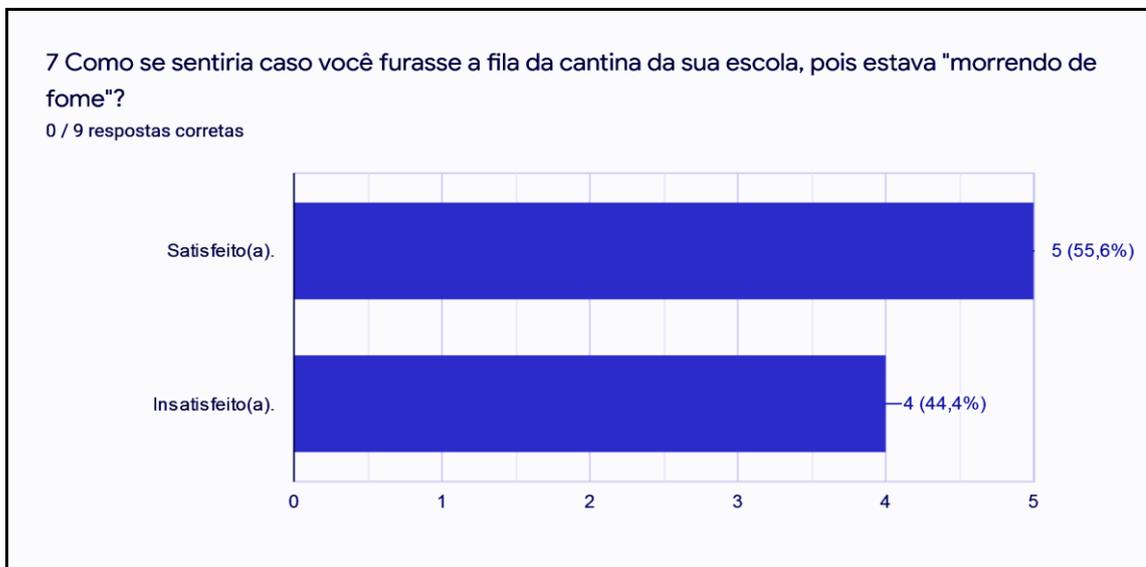


Fonte: Exportado do *Google Classroom* e formatado pela autora

As respostas à pergunta explanada no Gráfico 5, complementam a análise da questão do gráfico anterior, pois parte da mesma situação cotidiana, o ato de furar a fila, no caso

específico, na cantina escolar. O que caracteriza, novamente, a manifestação da leitura crítica, ou seja, notamos quase que uma unanimidade por parte dos alunos em demonstrarem insatisfação ao comportamento de “furar a fila” quando eles estão esperando para comprar. Podemos depreender que essa insatisfação esteja relacionada ao fato de o prejuízo ser pessoal, ou seja, ao simularmos que o aluno que está na fila esperando para comprar é o mesmo que está respondendo a atividade, percebemos uma padronização maior nas respostas dos alunos, talvez pelo fato de eles fazerem parte das pessoas que seriam prejudicadas e não das que seriam beneficiadas e também em função de suas idades. Na sequência, o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Questão 7: Como se sentiria caso você furasse a fila da cantina da sua escola, pois estava "morrendo de fome"?



Fonte: Exportado do *Google Classroom* e formatado pela autora

O Gráfico 6 complementa a ideia apresentada nos dois últimos gráficos de que as atitudes empáticas ou colaborativas, muitas vezes, resultam da posição valorativa do interlocutor em relação ao ocorrido, ou seja, na situação abordada na questão anterior, os alunos prejudicados declararam não concordar (insatisfeitos) com o ato de furar a fila da cantina, já nesta questão, os mesmos alunos, agora beneficiados (satisfeitos) declararam concordar com o ato de furar a fila. Depreendemos dessa comparação o fato de ser mais fácil ser empático quando o sujeito está envolvido na situação ou conhece o envolvido, e ao contrário, a ausência de empatia é mais comum quando “o outro” é um estranho. Observamos também que o fato de a pergunta trazer a expressão “morrendo de fome” pode ter influenciado na reação resposta do aluno, já que a necessidade fisiológica de comer seria prioridade em relação ao fato de respeitar uma regra de convívio social. De forma geral, os alunos se

mostram coerentes com a resposta à pergunta 7 e em relação às demais questões e respostas. Segue o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Questão 8: Para você, o desrespeito às regras básicas de convivência social é algo grave? Merece punição?



Fonte: Exportado do *Google Classroom* e formatado pela autora

No gráfico 7, grande parte dos alunos afirmou que o desrespeito às regras de convívio social é algo grave e merece ser punido. Em um primeiro momento, sem considerar o contexto histórico-social, poderíamos pensar que as respostas dos alunos à questão 8 expressam certa incoerência, já que em questões anteriores declararam desrespeitar ou concordar com o desrespeito de algumas regras, como jogar o lixo no chão ou furar a fila da cantina. Eles estariam concordando com a punição a eles mesmos? Ou não se veem como pertencentes ao grupo de pessoas que desrespeita às regras básicas de convivência e merece ser punido? Em contrapartida, se analisarmos as questões como um todo, entendemos que os alunos talvez tenham reproduzido nesta última questão vozes que estão acostumados a ouvir, de que infringir as regras ou normas é ilegal, gera punições, entre outros, mas não estabeleceram relações de sentido que permitissem serem incluídos no grupo dos que desrespeitam às referidas regras, até porque para a maioria deles, esse reconhecimento não se efetiva. Nesse sentido, propomos atividades de leitura no PTLD que permitam que o aluno desenvolva uma leitura crítica sobre o tema que perpassa todas as questões propostas, empatia e colaboração, reconheça os acentos valorativos dos enunciados, deixe a passividade e construa a sua contrapalavra.

Os dados analisados a partir dos gráficos com as respostas dos alunos à atividade diagnóstica foram relevantes para confirmarmos a falta de empatia e colaboração descrita nas três situações que vivenciamos no ano de 2019, relatadas na Introdução desta dissertação, e

que levaram à escolha do tema gerador desse trabalho, assim como contribuíram com o reconhecimento do perfil do aluno em relação a essa temática. Permitiram também pensarmos em um planejamento didático que partisse de um tema gerador transversal, selecionar textos-enunciados relacionados ao cotidiano dos alunos e nortear a elaboração de atividades que contemplem os elementos materiais e singulares do gênero em busca de instrumentalizar o aluno a refletir sobre empatia e colaboração em situações diversas do cotidiano.

Acreditamos que a análise da atividade diagnóstica apresenta, também, uma justificativa social para a realização desta pesquisa, pois as situações apresentadas nas questões e as respostas analisadas retratam situações comuns na sociedade atual, ou seja, não se restringem apenas à realidade da escola em que trabalhamos. A própria configuração da sociedade que apresentamos na Introdução, o relato de colegas do Mestrado de outras cidades e estados do país, outras pesquisas sobre dificuldades no processo de ensino e aprendizagem reafirmam que o perfil dos alunos, nos dias de hoje, pauta-se no individualismo, desengajamento, descrença no universal (MAIO; FURLAN, 2016), ou seja, há uma diminuição considerável da empatia e colaboração nas interações pessoais e sociais.

Com a análise apresentada e estudos realizados para a fundamentação teórica refletimos também sobre o porquê que esses alunos estão cada vez menos empáticos e colaborativos e mudamos nosso olhar inicial diante da temática. Inicialmente, acreditávamos que o aluno deveria agir de forma empática e colaborativa nas situações do cotidiano, principalmente onde há desigualdades e preconceitos, independentemente de sua condição social, do seu conhecimento de mundo, das suas ideologias. Nossa crença não mudou, defendemos a importância de nos tornarmos mais empáticos e colaborativos para que a harmonia social seja preservada e as injustiças possam diminuir. No entanto, passamos a valorizar o que os alunos demonstram saber, e não julgamos o que eles deveriam saber, já que, na maioria das vezes, não foram ensinados, educados, orientados sobre alguns valores sociais, compartilhados coletivamente, que ocupam uma função normativa, no intuito de melhorar ou manter a organização da sociedade.

Em complemento, acreditamos que se o aluno não recebe colaboração, não saberá colaborar com o outro, ou seja, só compreendemos o lugar do outro a partir do momento em que compreendemos a nós mesmos. Em outras palavras, para que a empatia e a colaboração façam parte da realidade dos alunos, precisamos pensar em atividades de leitura que possibilitem que eles sintam a empatia primeiro neles, para, depois, praticar o exercício da alteridade. Muitas dessas crianças ou adolescentes foram ensinadas a serem egoístas pelo

grupo social ao qual pertencem, por isso, não praticar a empatia, a colaboração, a alteridade é algo natural para eles.

Nesse sentido, acrescentamos que o exercício da alteridade se inicia no interior de cada um. Exemplificamos de forma bem simplista: você está em um voo, o comandante avisa que a aeronave está apresentando problemas mecânicos e orienta que os protocolos de emergência sejam seguidos. Você deve colocar a máscara de oxigênio primeiro em si, para, na sequência, caso alguém esteja com dificuldades, oferecer ajuda. Caso contrário, você ajuda o outro e coloca-se em risco de morrer? Entendemos que nesse caso, o fato de pensar primeiro em si não demonstra egoísmo, sinaliza a necessidade da consciência individual marcada nos estudos sobre dialogismo.

Portanto, as atividades apresentadas no material didático podem ser utilizadas por professores em contextos diversificados, já que contribuir com o desenvolvimento de um leitor crítico a partir de um tema transversal não é algo intrínseco aos alunos que responderam a atividade apresentada neste subitem, e sim, uma necessidade social, já que em qualquer lugar, um sujeito-aluno com capacidade de pensamento crítico, que identifica, reconhece, considera a pluralidade e a diversidade pode contribuir com a diminuição das exclusões, desigualdades e distopias sociais.

A seguir, no próximo capítulo, apresentamos o PTLD elaborado.

4 O PLANEJAMENTO TEMÁTICO DE AULAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Nesta seção, apresentamos a configuração original de um PTLD, as adaptações que realizamos e o material didático elaborado.

Na última década, muitas propostas didáticas vêm sendo disponibilizadas por pesquisadores da área educacional com objetivo de instrumentalizar professores de Língua Portuguesa para um processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Grande parte delas é pensada a partir dos gêneros discursivos, conforme preconiza os documentos norteadores oficiais. Por ser uma proposta recente, pouco mais de duas décadas, constatamos que muitos professores ainda estão assimilando, buscando uma forma de trabalhar com os gêneros em sala de aula, sem que esse trabalho transforme o gênero como um conteúdo em si mesmo, como por exemplo, quando dizemos ao aluno que a crônica é um texto curto, que reflete sobre o cotidiano, com predominância do discurso direto, humor, ironia, poucos personagens, linguagem informal, narrador observador ou narrador personagem, sem considerarmos que essas características “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003) são estratégias, marcas discursivas que orientam as atitudes valorativas dos interlocutores a respeito do objeto do dizer.

Diante da exigência de que os gêneros deveriam ser trabalhados durante as aulas, muitos de nós, docentes, passamos a fazê-lo sem nenhuma formação específica, sem compreensão teórico-metodológica necessária para que não houvesse a gramaticalização, escolarização ou simulação do trabalho com essa perspectiva do ensino da língua. Assim, o gênero, muitas vezes, deixa sua origem (campo de circulação social) e chega à sala de aula sem que compreendamos suas reais relações com as atividades humanas. Mesmo que tenhamos partido de um tema (empatia e colaboração) para depois escolhermos um gênero (crônica), reconhecemos a importância de nos aprofundarmos no estudo de metodologias que viabilizem a abordagem dos gêneros discursivos nas aulas de Português. Dessa forma, a fim de auxiliar outros colegas professores na elaboração de atividades que propiciem a leitura crítica sob o viés dialógico, apresentamos um material didático. Não se trata de disponibilizarmos modelos fixos que devem ser seguidos, e sim, de compartilhar ideias, passos metodológicos, exemplos de exercícios analíticos que possam ser modificados, discutidos e ampliados, e que aliados ao comprometimento dos professores possam fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse intuito, nossa proposta de atividades consiste na elaboração de um Planejamento Temático de Leitura Dialógica (PTLD) para trabalhar com o tema gerador transversal empatia e colaboração a partir de enunciados do gênero crônica.

Teorizamos que a proposta original do PTDL foi idealizada por um grupo de pesquisadoras da área de LA que busca dar enfoque às teorias e metodologias para o ensino de Língua Portuguesa sob o viés do dialogismo. De acordo com Beloti et al. (2020), as pesquisas que dão enfoque teórico e metodológico ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica sob o viés da Análise Dialógica do Discurso (ADD)⁹ são recentes, assim como o processo de elaboração didática que contemple alguns conceitos enunciativos discursivos para a sala de aula, tais como: interação, signo ideológico, gênero discursivo, enunciado e valoração. Nesse sentido, o grupo de pesquisadoras apresenta a proposta original do PTLD para o Ensino Médio como: “[...] uma possibilidade de trabalho, na perspectiva dialógica, com a prática da leitura [...]” (BELOTI et al., 2020a, p.83). Partem de um tema gerador – isolamento social, abordado em três enunciados a partir de dois gêneros distintos, os quais estabelecem uma Rede Dialógica de Gêneros (RDG): duas charges e uma crônica. Ainda, de acordo com as pesquisadoras, esse trabalho “[...] não se coloca como único, apenas como uma forma de realizar o processo de transposição didática e de auxiliar o professor em formação inicial e continuada a desenvolver projetos de leitura [...]” (BELOTI et al., 2020a, p.83).

Além disso, informamos que a proposta metodológica, voltada ao eixo de leitura, a partir do PTLD, busca compreender os enunciados a partir dos elos “[...] entre seus elementos constitutivos de um movimento responsivo social, permeado de inúmeras vozes e diferentes apreciações valorativas [...]” (BELOTI et al., 2020a, p.68). Para as autoras, a leitura de enunciados distintos, a partir de um mesmo tema, permite aos alunos estimularem seus conhecimentos prévios e manifestarem posicionamentos axiológicos que são revalorados “[...] por um movimento dialógico de idas e vindas entre os textos [...]” (BELOTI et al., 2020a, p.76).

Optamos por adaptar a configuração proposta originalmente pelas idealizadoras por tratarmos de um tema gerador transversal (expressa conceitos e valores básicos de cidadania e democracia) e não um tema gerador específico em todos os textos-enunciados, e também por

⁹ Análise Dialógica do Discurso (ADD) é um termo lavrado, inicialmente, por Brait (2008, 2017) para as reflexões-compreensões de pesquisadores nacionais acerca dos escritos do Círculo de Bakhtin em relação à língua-linguagem na perspectiva enunciativa-discursiva e suas vertentes no Brasil. Outros estudiosos como Costa-Hübes, Acosta-Pereira e Rodrigues também atuam na validação da ADD como uma possibilidade de implementação pedagógica, assim como tantas outras já legitimadas em LA.

escolhermos apenas um gênero para abordar a temática e não gêneros distintos, por se tratar de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental e não do Ensino Médio. Resumidamente, partimos do tema gerador transversal empatia e colaboração em enunciados distintos do gênero crônica, assim compomos nossa RDE¹⁰ e não uma RDG, conforme configuração original.

O PTLD está organizado em três módulos. No primeiro, *Engajamento do projeto de dizer do aluno*, buscamos levantar os conhecimentos prévios dos alunos em relação à temática transversal: empatia e colaboração. No módulo 2, *Compreensão da dimensão verbo-visual e social dos enunciados*, buscamos realizar atividades de leitura que proporcionem ao aluno o reconhecimento do posicionamento axiológico do locutor. No terceiro módulo, *Redes dialógicas e a reação-resposta do aluno ao dizer do locutor-autor*, buscamos possibilitar ao aluno a manifestação de sua contrapalavra, que poderá ser evidenciada também com a interação em um mural digital (internet) com postagem de crônicas visuais (imagens, vídeos, desenhos, fotos ou similares), produzidas ou selecionadas pelos discentes, que demonstrem atitudes empáticas ou não, nas diversas situações do cotidiano.

Justificamos nossa escolha por essa configuração didático-pedagógica pelo fato de o PTLD partir de um tema e não do gênero em si, diferente da maioria das propostas de transposição ou elaboração didática¹¹ por nós conhecidas e também por objetivar “[...] que o aluno compreenda os lugares dos outros e, ao final, depare-se com suas próprias axiologias em relação ao tema [...]” (BELOTI et al., 2020a, p.76), o que coaduna com nossa intenção de ressignificação da empatia e da colaboração nas interações pessoais e sociais.

Pelo fato do tema gerador do PTLD em elaboração empatia e colaboração não ser o tema dos textos em si, mas um tema transversal (agora competência geral na BNCC), objetivamos que os alunos desencadeiem reflexões sobre o comportamento, as atitudes, as ações empáticas-colaborativas ou não, em situações do cotidiano. Essa reflexão sobre as ações

¹⁰ Fizemos uma adaptação na configuração original do PTLD em relação à Rede Dialógica de Gêneros (RDG). Como nosso objetivo era trabalhar um mesmo tema, a partir de diferentes enunciados com foco no gênero crônica, mesmo com a presença de textos complementares de outros gêneros (manchete on-line, poema, canção) nos momentos de pré-leitura, não priorizamos o trabalho com gêneros distintos, por isso, optamos por utilizar o termo Rede Dialógica de Enunciados (RDE) que abrange as redes dialógicas entre os textos, os conhecimentos e também as valorações distintas estabelecidas pelo aluno-leitor (BELOTI et al., 2020a).

¹¹ Os termos ‘transposição didática’ (doravante, TD) proposto por Chevallard (1991) e ‘elaboração didática’ (doravante, ED) elaborado por Halté (2008) são adotados por pesquisadores em todo o mundo. Sendo, o primeiro, menos utilizado atualmente, já que é alvo de muitas críticas por tratar da didatização de um conhecimento científico de uma forma em que as práticas sociais não são consideradas, ou seja, os conteúdos a serem estudados seriam transpostos em sala de aula, remetendo a algo mecânico-passivo o que contraria nosso entendimento em relação às práticas metodológicas no ambiente escolar. Por isso, coadunamos com a utilização do termo ED, por estar mais adequado com o nosso planejamento temático, já que nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem não fica restrito a uma ação unilateral, em que o professor transmite o saber-conteúdo ao aluno.

de empatia adotadas ou não por eles e pelo outro será proporcionada pela leitura crítica de textos-enunciados com os tópicos temáticos machismo e envelhecimento-respeito ao idoso, assim possibilitando uma compreensão ativa-responsiva do aluno-leitor e a construção de sua contrapalavra.

Evidenciamos que o PTLD, assim como outras metodologias, possui uma configuração flexível e adaptável às realidades diversas do contexto educacional brasileiro que juntamente com uma postura reflexiva por parte do professor pode favorecer a formação de leitores críticos e responsivos. E, especificamente, se propõe em auxiliar professores que desejam planejar aulas de leitura na perspectiva dialógica que partam de um tema gerador.

4.1 ORGANIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PTLD

Após apresentarmos a organização original do PTLD e as adaptações realizadas, pensamos em um passo a passo metodológico para orientar o desenvolvimento das atividades. Conforme já ponderamos, o material didático está organizado a partir de um PTLD, composto por três módulos que direcionam as leituras para o tema gerador transversal da pesquisa (empatia e colaboração) e que exploram também as dimensões verbais e extraverbais dos enunciados do gênero crônica e suas redes dialógicas possibilitando ao aluno a percepção dos diferentes tons valorativos. Segue um resumo dos módulos, previsão de horas-aula, objetivos e textos-enunciados utilizados no PTLD.

Quadro 3 – Resumo dos módulos do PTLD.

| Módulos | Previsão (ha) | Objetivos | Textos-enunciados |
|--|----------------------|---|---|
| Módulo 1: Engajamento do projeto de dizer do aluno | 3 h/a | -Motivar e sensibilizar os alunos para a leitura crítica dos textos-enunciados do PTLD e para a temática transversal empatia e colaboração; -Conceituar empatia e colaboração, tema transversal que percorre todo o trabalho desenvolvido. | 1 Dinâmica da alteridade; 2 <i>Quiz</i> ¹² para testar o nível de empatia e colaboração dos alunos; 3 Vídeo: <i>confusão no mercado devido à</i> |

¹² De acordo com o Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa, *Quiz* refere-se a um questionário; teste ou agrupamento de questões; sequência de perguntas que, partindo das respostas, investigam o conhecimento de alguém sobre um assunto, pode ser realizado em grupos ou individualmente. No caso específico dessa pesquisa, nosso objetivo é testar o nível de empatia e colaboração dos alunos a fim de engajá-los para a realização da leitura dos textos selecionados e demais atividades que integram o PTLD.

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | | <p><i>compra de álcool em gel;</i></p> <p>4 Crônica “Empatia” de Martha Medeiros.</p> |
| <p>Módulo 2: Compreensão da dimensão social e verbo-visual dos enunciados</p> | <p>Etapa 1: Nenhuma a menos!</p> <p>10 ha</p> | <p>-Reconhecer nos enunciados os elementos verbais (conteúdo temático, estilo e estrutura composicional) e extraverbais/sociais que auxiliam na revelação do posicionamento axiológico do locutor;</p> <p>-Refletir sobre atitudes empáticas e colaborativas (ou a falta delas) em relação ao machismo e suas consequências para a sociedade contemporânea.</p> | <p>1 Manchetes on-line (pré-leitura);</p> <p>2 Trechos de músicas com teor machista (pré-leitura);</p> <p>3 Desenhos relacionados à temática (pré-leitura);</p> <p>4 Crônica “Pneu furado” de Luis Fernando Verissimo.</p> |
| <p>Módulo 2: Compreensão da dimensão verbo-visual e social dos enunciados</p> | <p>Etapa 2: Envelhecimento: como estamos tratando nossos idosos?</p> <p>10 ha</p> | <p>-Reconhecer nos enunciados os elementos verbais (conteúdo temático, estilo e estrutura composicional) e extraverbais/sociais que auxiliam na revelação do posicionamento axiológico do locutor;</p> <p>-Refletir sobre atitudes empáticas e colaborativas (ou a falta delas) em relação ao envelhecimento da população e o respeito aos idosos e suas consequências para a sociedade contemporânea.</p> | <p>1 Imagens relacionadas à temática (pré-leitura);</p> <p>2 Poema “Retrato” de Cecília Meireles (pré-leitura);</p> <p>3 Crônica “A foto” de Luis Fernando Verissimo.</p> |
| <p>Módulo 3: Redes dialógicas e a reação-resposta do aluno ao dizer do locutor-autor</p> | <p>4 ha</p> | <p>-Relacionar os temas dos textos/enunciados da Rede Dialógica de Enunciado (RDE) com o tema transversal empatia e colaboração;</p> <p>-Possibilitar aos alunos atitudes responsivas ativas (manifestação da contrapalavra), a partir da temática transversal empatia e colaboração instrumentalizada no módulo 2;</p> <p>-Viabilizar a postagem de crônicas</p> | <p>Retomada dos textos-enunciados estudados nos módulos anteriores.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | visuais (imagens, vídeos, desenhos, fotos ou similares), em um mural digital, produzidas ou selecionadas pelos discentes, que demonstrem atitudes empáticas ou não, nas diversas situações do cotidiano. | |
|--|--|--|--|

Fonte: A autora

Reiteramos que os módulos do PTLD elaborado foram pensados como uma proposta de leitura dialógica com enfoque na dimensão social e verbal dos textos-enunciados. Algumas questões norteadoras e objetivos para práticas de leitura foram retiradas e adaptadas de Beloti et al. (2020) e contemplam na dimensão verbal a estrutura composicional, o estilo, o conteúdo temático e suas relações dialógicas; e na dimensão social, o contexto, o gênero discursivo, o papel social do autor, o papel social do leitor/interlocutor e suas relações dialógicas.

Na sequência, apresentamos o primeiro módulo do material didático elaborado.

4.1.1 Módulo 1: Engajamento do projeto de dizer do aluno

Caro colega professor(a), conforme objetivos listados no quadro 3, neste Módulo buscamos motivar e sensibilizar os alunos para a temática transversal empatia e colaboração, assim como para a leitura crítica dos textos-enunciados presentes nos módulos seguintes.

Para o módulo de *Engajamento do projeto de dizer do aluno* propomos a realização de cinco atividades principais: a dinâmica da alteridade, um *Quiz* para testar o nível de empatia em algumas situações do cotidiano, a conceituação sobre empatia e colaboração, um debate dialogado sobre um vídeo disponível na internet de uma confusão em um supermercado referente à compra de álcool em gel no início da pandemia da Covid-19 e a leitura da crônica ‘Empatia’ de Martha Medeiros.

A dinâmica da alteridade consiste na escolha de duas ações a serem realizadas na frente da sala de aula para todos os presentes que devem ser registradas de forma manuscrita. Abaixo apresentamos um modelo para o registro das ações escolhidas:

Quadro 4 – Registro das ações propostas na dinâmica.**DINÂMICA DA ALTERIDADE**

1) Escreva uma ação para que você realize na frente de todos.

2) Escreva uma ação e indique um colega da sala para realizá-la na frente de todos.

Fonte: A autora.

Uma das ações deve ser realizada por um colega (indicado pelo aluno que escolheu a ação) e a outra será realizada pelo próprio aluno. Assim, cada aluno deve propor duas ações, uma para si e a outra para o outro, como por exemplo: imitar um cão, dançar, cantar, falar sobre coisas que gosta de fazer, entre outras possibilidades.

Após a seleção das ações, revele aos alunos que a execução será invertida, ou seja, o colega indicado executa a ação que seria para o aluno que a indicou e vice-versa. Na sequência, solicite que as ações comecem a ser realizadas e deixe livre para quem quiser iniciar. Antes que algum aluno se proponha a executar a ação, sugerimos o início de um debate dialogado com algumas questões orais que orientem reflexões sobre a escolha das ações para a realização da dinâmica.

Importante! Oriente para que o aluno escolha primeiro a ação para si e depois para o outro, já que praticar a alteridade fica menos difícil quando conseguimos sentir primeiramente em nós.

PARA REFLETIR ...

1. Você executaria a ação escolhida para o colega sem nenhum constrangimento?

Resposta pessoal.

2. Você considerou o mesmo critério para escolher a ação que seria realizada por você e a que seria realizada pelo colega? Em relação ao nível de dificuldade para execução, por exemplo?

Resposta pessoal.

3. Você selecionou uma ação ruim pensando em um colega que não gosta muito?

Resposta pessoal.

4. Você selecionou uma ação legal pensando em um colega que você gosta muito?

Resposta pessoal.

5. Você ficou torcendo para que fosse escolhido por algum colega que simpatiza contigo?

Resposta pessoal.

6. Você ficou na expectativa de realizar uma ação que não o constrangesse ou envergonhasse?

Resposta pessoal.

Após o diálogo sobre as questões propostas e outras que surgirem no momento da realização da atividade, apresente o objetivo inicial da dinâmica que é refletir sobre a empatia, sobre as nossas ações em relação ao outro, sobre a consequência de nossas ações em relação ao outro, sobre o exercício da alteridade, de colocar-se no lugar do outro nas diversas situações do dia a dia. Aproveite para observar a postura de seus alunos em relação ao outro em uma situação cotidiana simples, a participação em uma dinâmica durante uma aula, o que auxiliará na continuidade das atividades, já que os conhecimentos prévios, experiências e expectativas do aluno-leitor em relação à temática abordada orientam a compreensão inicial dos enunciados lidos.

Em seguida, a proposta é a realização de um *Quiz* em que o aluno possa testar o seu nível de empatia e colaboração em situações vivenciadas diariamente. O objetivo inicial dessa atividade é de mostrar o quão empático ou colaborativo o aluno se demonstra diante das situações apresentadas. Disponibilizamos (ao final do parágrafo) exemplos de questões que podem ser contempladas no referido *Quiz*. O processo de avaliação traz como chave de respostas frases de incentivo ou alerta como: *Parabéns! Você se preocupa com o outro e Atenção! Você não é muito empático!* Ressaltamos que não sejam comparadas as respostas dos alunos coletivamente, a fim de evitar constrangimentos.

Quadro 5 – Modelo do *Quiz*.

Descubra seu nível de empatia e colaboração

1) Um dos alunos de sua turma tem muita dificuldade para fazer amizade. Na hora do intervalo, você o vê sozinho, isolado em um canto. O que você faz?

- aproxima-se e o convida para interagir com você e seus amigos.
- comenta com seus amigos, apenas.
- continua seu intervalo normalmente.

2) Ao afirmar que gosta de maquiagem, um dos colegas da sala é chamado de

“mariquinha” pelos demais, você

- pede para que os demais colegas parem com o insulto.
- concorda com o insulto dos colegas.
- ri porque achou engraçado.

3) Sobre a preocupação em manter os idosos em casa em momento de pandemia, você

- concorda, pois eles são frágeis e devemos protegê-los.
- discorda, pois muitos idosos saem para festar, jogar, passear, então poderiam ir ao mercado, trabalhar, enfim, realizar suas tarefas do dia a dia.

4) Ao receber de uma amiga uma mensagem pelo celular sobre uma possível vacina para a prevenção da Covid19, você

- lê, checa se é verdade e encaminha para outras pessoas.
- apenas encaminha para outras pessoas.
- ignora.

5) Sua vizinha está sendo agredida pelo companheiro, você

- oferece ajuda.
- pede ajuda para a polícia.
- finge que não vê, pois em “briga de marido e mulher não se mete a colher”.

6) Sua reação ao ver uma pessoa sem máscara no supermercado é de

- avisar ao responsável do estabelecimento para que tome as providências cabíveis.
- abordar a pessoa e pedir para que coloque a máscara.
- ignorar

7) Você está sentado no ônibus e entra uma pessoa idosa. Não há mais lugares disponíveis, sua reação é de

- levantar-se e ceder o lugar.
- pedir para que alguém ceda o lugar.
- fingir que está dormindo e ignorar.

8) Marque um X nas opções que você concorda ou pratica.

- Pedir para um amigo comprar o lanche, pois ele está no início da fila.
- Buzinar e xingar no trânsito.
- Colocar apelidos nos colegas.
- Conversar durante a explicação do conteúdo.
- Não ceder o assento no ônibus aos idosos, pessoas com crianças de colo.
- Não devolver algo encontrado quando você sabe quem perdeu.
- Pedir para um conhecido agilizar sua consulta no postinho de saúde.
- Jogar lixo em qualquer lugar.
- Homem agredir sua mulher que está com uma roupa escandalosa.
- Sacar a aposentadoria de um idoso e não repassar todo o dinheiro.

() Encaminhar mensagens recebidas no celular sem checar se são verdadeiras.

Fonte: A autora.

Professor(a), caso se disponha de um laboratório de informática, a realização do *Quiz* pode ser feita no aplicativo *Google Classroom* ou outro similar, havendo possibilidade de atribuir chave de resposta automática.

Por se tratar de um questionário curto e com questões relacionadas ao cotidiano do aluno, sugerimos que seja delimitado um tempo de aproximadamente dez minutos para realização da atividade. Assim que os alunos finalizarem, reserve um momento da aula para a discussão sobre as possíveis respostas. Apresente uma síntese de diferentes valorações peculiares a cada situação observada nas questões.

Com a realização do questionário e a discussão sobre os diferentes acentos valorativos relacionados a questão da empatia e da colaboração nas situações cotidianas, o aluno-leitor terá mais condições de refletir sobre sua postura em relação ao outro na sociedade, desenvolver posicionamentos diante do que foi lido e conseqüentemente adotar uma mudança de comportamento que pode modificar a realidade em que está inserido.

Professor(a), a compreensão é uma orientação valorativa, em que os valores possíveis de atribuição são presumidos de acordo com os grupos sociais que compõem a sociedade, por isso a possibilidade de diferentes valorações e avaliações aos enunciados em cada situação discursiva. Dessa forma, precisamos considerar sempre o grupo social ao qual nossos alunos pertencem e suas manifestações ideológicas.

Na sequência, na terceira atividade desse Módulo, propomos que sejam apresentadas algumas definições para o conceito de empatia e colaboração de acordo com um dicionário da Língua Portuguesa e que seja feita a relação desses conceitos, por meio de questões orais, com as atividades desenvolvidas anteriormente (dinâmica e *quiz*).

Quadro 6 – Definições para empatia e colaboração.

Empatia: Substantivo feminino. Ação de se colocar no lugar de outra pessoa, buscando agir ou pensar da forma como ela pensaria ou agiria nas mesmas circunstâncias. Aptidão para se identificar com o outro, sentindo o que ele sente, desejando o que ele deseja, aprendendo da

maneira como ele aprende etc.[Psicologia] Identificação de um sujeito com outro; quando alguém, através de suas próprias especulações ou sensações, se coloca no lugar de outra pessoa, tentando entendê-la. Competência emocional para depreender o significado de um objeto, geralmente de um quadro, de uma pintura etc. Faculdade para idealizar ou traçar a personalidade de alguém, projetando-a num dado objeto, de maneira que tal objeto pareça estar indissociável desta. [Sociologia] Compreensão do "Eu" social a partir de três recursos: enxergar-se de acordo com a opinião de outra pessoa; enxergar os outros de acordo com a opinião de outra pessoa; enxergar os outros de acordo com a opinião deles próprios.

Colaboração: Substantivo feminino. Ato ou efeito de colaborar; concurso, ajuda, auxílio: trabalhar em colaboração

Fonte: Disponível em <https://www.dicio.com.br>

Os conceitos de empatia e colaboração podem ser disponibilizados ao aluno de forma impressa ou projetada. A leitura pode ser realizada silenciosamente, pelo professor e também pelos alunos, em voz alta, consecutivamente. A seguir, encaminhamos alguns questionamentos orais que possibilitam a exemplificação dos conceitos apresentados.

PARA REFLETIR ...

7. A primeira definição para ‘empatia’ apresentada anteriormente no dicionário a define como “[...] Ação de se colocar no lugar de outra pessoa, buscando agir ou pensar da forma como ela pensaria ou agiria nas mesmas circunstâncias [...]. De acordo com essa afirmação, analisando a dinâmica e o *quiz* realizados, suas respostas seriam as mesmas se você fosse os outros envolvidos nas situações apresentadas? Para responder, reflita: se você fosse a vizinha agredida, o idoso sem lugar para sentar no ônibus, o colega sendo zoadado na sala de aula, o colega sozinho durante o intervalo, o assunto não tão legal da mensagem que foi encaminhada sem a verificação da veracidade, o professor tentando explicar um conteúdo com os alunos conversando, o alguém que perdeu algo e não o teve de volta?

Resposta pessoal.

A atividade quatro desse primeiro módulo consiste em assistir ao vídeo¹³ postado em março de 2020 no Youtube¹⁴, intitulado *Álcool em gel vira alvo de briga em mercado* em que

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mAi3kvux6BQ>

¹⁴ Site que permite aos usuários compartilharem vídeos e comentários de forma gratuita e interativa.

uma cliente está alterada diante da postura de outra cliente que pretende comprar todo o estoque de álcool em gel. A senhora que se sente prejudicada denuncia em voz alta (gritos) aos demais presentes o fato da outra mulher estar com dois carrinhos cheios de frascos de álcool e não haver mais produtos disponíveis na prateleira para compra. Após a visualização do vídeo, propomos a realização de um novo debate com algumas questões relacionadas ao contexto de pandemia em que a confusão ocorreu com objetivo de reforçamos o engajamento em torno do que os alunos já conhecem sobre empatia e colaboração.

PARA REFLETIR ...

8. Onde podemos encontrar esse vídeo?

Aplicativos ou sites da internet.

9. Quem gravou, onde, para quem e com qual finalidade?

O vídeo foi gravado por alguém que presenciou o desentendimento no supermercado. É direcionado às pessoas que gostam de assistir vídeos com situações de conflitos entre pessoas em espaços de uso coletivo. A finalidade da gravação, talvez, tenha sido a diversão, já que ao fundo é possível ouvir risos e comentários que não demonstram preocupação por parte de quem está gravando.

10. A senhora indignada faz uma denúncia aos demais clientes do supermercado. Qual é essa denúncia?

A denúncia é que uma única pessoa estava comprando todo o álcool em gel disponível no supermercado naquele momento. O que estaria em desacordo com a legislação, além de demonstrar uma atitude não empática e colaborativa.

11. Ao observar os demais clientes, você acredita que o apelo foi eficiente? Por quê?

Resposta pessoal.

12. Esse vídeo apresenta uma situação recente em nosso país, qual é essa situação?

Essa situação é sobre os conflitos gerados a partir de atitudes não empáticas em relação aos desdobramentos ocasionados pela pandemia da Covid-19. Como por exemplo, desentendimentos em estabelecimentos comerciais pelo não cumprimento de regras específicas para o combate à pandemia.

13. Se você fosse um dos envolvidos na situação apresentada no vídeo, qual pessoa seria? Justifique.

a senhora que faz a denúncia

a mulher que “pega” todo o estoque de álcool em gel

- a pessoa que faz a filmagem
- nenhuma das opções

Resposta pessoal.

14. Para você, o comportamento da cidadã que “pegou” uma quantidade exagerada de álcool em gel representa o comportamento da maioria da população brasileira?

Resposta pessoal.

15. É possível relacionar o conteúdo do vídeo com a temática empatia e colaboração? De que forma?

Sim. Ao avaliar o contexto de pandemia em que o álcool em gel é um item essencial para prevenção da disseminação do vírus e a possibilidade de sua falta naquele momento, é possível afirmar que houve falta de empatia por parte da mulher que pega todo o estoque do produto, não houve preocupação com o outro que também necessitava comprar. Além da falta de empatia, a ausência de colaboração com as medidas de segurança contra a Covid-19 também pode ser constatada, já que de nada adianta uma única pessoa possuir o álcool em gel e outras que compartilham dos mesmos espaços coletivos, não possuírem, a disseminação do vírus seria bem maior.

O último momento do Módulo 1 consiste na leitura da crônica *Empatia* de Martha Medeiros, publicada no dia 3 de fevereiro de 2013 no jornal *O Globo*, para melhor visualização, visto que o acesso ao suporte real foi feito pelo site de acervos da revista e a imagem não está muito nítida, foi transcrita ao final do parágrafo. O objetivo dessa atividade é de reforçar algumas reflexões voltadas à temática empatia e colaboração, possibilitando um diálogo com as atividades anteriores – dinâmica, *Quiz*, conceituação e vídeo –. Para isso, os alunos devem fazer inferências, ou seja, não buscar apenas as respostas que estão na materialidade do texto, mas utilizar o texto como uma referência para a produção de contrapalavras (respostas suas), mais adiante, ao final dos três módulos do PTLD. Seguem a figura 2 com o arquivo digital da publicação da crônica e na sequência o Quadro 7 com a sua transcrição para melhor visualização.

Figura 2 - Crônica Empatia de Martha Medeiros, acervo digital do jornal O Globo



https://acervo.oglobo.globo.com/?service=printPagina&imagemPrint=https%3A%2F%2Fduy0k3aayxim.cloudfront.net%2FPDFs_XMLS_paginas%2Fo_globo%2F2013%2F02%2F03%2FRVG%2FGE0... 1/1

Fonte: Disponível em https://acervo.oglobo.globo.com/busca/?busca=E+afora+o+narcisismo+e+a+ignor%C3%A2ncia

Quadro 7 – Transcrição da crônica ‘Empatia’ de Martha Medeiros.

As pessoas se preocupam em ser simpáticas, mas poucos se esforçam para serem empáticas, e algumas talvez nem saibam direito o que o termo significa. Empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreendê-lo emocionalmente. Vai muito além da identificação. Podemos até não nos identificar com alguém, mas nada impede que entendamos as razões pelas quais ele se comporta de determinado jeito, o que o faz sofrer e os direitos que ele tem.

Nada impede?

Desculpe, foi força de expressão. O narcisismo, por exemplo, impede a empatia. A pessoa é tão auto-focada que para ela só existem dois tipos de gente: os seus iguais e o resto, sendo que o resto não merece um segundo olhar. "Narciso acha feio o que não é espelho". Ele se retroalimenta de aplausos, elogios e concordâncias, e assim vai erguendo uma parede que o blinda contra qualquer sentimento que não lhe diga respeito. Se pisam no seu pé, reclama e exige que os holofotes se voltem para essa agressão gravíssima. Se pisarem no pé do outro, é porque o outro fez por merecer.

Afora o narcisismo, existe outro impedimento para a empatia: a ignorância. Pessoas que não circulam, não têm amigos, não se informam, não leem, enfim, pessoas que não abrem seus horizontes tornam-se preconceituosas e mantêm-se na estreiteza da sua existência. Qualquer estranho que tenha hábitos diferentes dos seus será criticado em vez de aceito e considerado. Os ignorantes têm medo do desconhecido, e o evitam.

E afora o narcisismo e a ignorância, há o mau-caratismo daqueles que, mesmo tendo o dever de pensar no bem público, colocam seus próprios interesses acima de todos e trabalham só para si mesmos, e aí os exemplos se empilham: políticos corruptos, empresários que só visam ao lucro em respeitar a legislação, pessoas que usam sua posição social para conseguir benefícios que deveriam ser conquistados pelos trâmites usuais, sem falar em atitudes prosaicas como furar fila, estacionar em vaga para deficientes, terminar namoros pelo Facebook, faltar a compromissos sem avisar antes, enfim, aquelas "coisinhas" que são feitas no automático sem pensar que há alguém do outro lado do balcão que irá se sentir prejudicado ou magoado.

É um assunto recorrente: precisamos de mais gentileza etc e tal. Só que, para muitos, ser gentil é puxar uma cadeira para a moça sentar ou juntar um pacote que alguém deixou cair. Sim, todos gentis, mas colocar-se no lugar do outro vai muito além da polidez e é o que realmente pode melhorar o mundo em que vivemos. A cada pequeno gesto, a cada decisão que tomamos, estamos interferindo na vida alheia. Logo, sejamos mais empáticos do que simpáticos. Ninguém espera que você e eu passemos a agir como heróis, apenas que tenhamos consciência de que só desenvolvendo a empatia é que se cria uma corrente de acertos e de responsabilidade. Colocar-se no lugar do outro não é uma gentileza que se faz, é a solução para sairmos dessa barbárie disfarçada e sermos uma sociedade civilizada de fato.

Fonte: Transcrita pela autora.

PARA REFLETIR ...

16. A crônica Empatia foi publicada pela primeira vez em 3 de fevereiro de 2013 no jornal *O Globo*. Qual o campo e as características desse meio de circulação?

O campo de circulação é o jornalístico-midiático. O Globo é um jornal diário de notícias, fundado em 29 de julho de 1925 e sediado no Rio de Janeiro. De grande circulação nacional pela assinatura mensal nas formas impressa ou digital.

17. Quais temas podem ser abordados no campo jornalístico-midiático?

Há uma diversidade muito grande de temas, no entanto, temos a predominância da

atualidade.

18. Pesquise sobre a autora. Após a pesquisa, é possível afirmar que Martha Medeiros é legitimada socialmente como escritora?

Martha Mattos Medeiros é uma escritora, aforista e poetisa brasileira. Uma das mais conhecidas cronistas da atualidade, em 27 anos de carreira, seus livros já ultrapassaram a marca de 1 milhão de exemplares vendidos. Com mais de 30 títulos publicados, já conquistou o Prêmio Jabuti. Escreve periodicamente para o jornal Zero Hora e o jornal O Globo. Por ocupar uma posição privilegiada no cenário artístico-literário é possível reconhecer sua legitimidade social como escritora.

Professor(a), contextualize com o aluno que a crônica argumentativa-dissertativa descreve um fato, um acontecimento, uma história que desencadeia um ponto de vista sobre temas cotidianos e polêmicos e que apresenta alguns elementos recorrentes:

- tema atual;
- críticas;
- humor;
- ironia;
- sarcasmo;
- linguagem coloquial;
- reflexão;

19. Por que o título do texto é *Empatia*?

O título do texto é *Empatia* porque aborda o conceito de empatia, logo no primeiro parágrafo, o diferenciando de simpatia; no terceiro, quarto e quinto parágrafos apresenta características comportamentais que impedem a empatia, como o narcisismo, a ignorância e o mau-caratismo e ainda cita exemplos de condutas não empáticas: pessoas que colocam interesses pessoais acima do bem público e outras que praticam atitudes corriqueiras como furar a fila e estacionar em vagas para deficientes; e, no último parágrafo, retoma a importância da prática da empatia como solução para o resgate da civilidade social o que melhoraria o mundo em que vivemos.

20. Por que é importante ter empatia?

Resposta pessoal. É provável que o aluno articule as informações textuais explícitas com seus conhecimentos prévios sobre a temática, assim produzindo uma resposta que não está visível na materialidade do texto, mas que é pertinente ao momento de compreensão textual.

21. O uso de ditados, expressões populares ou adágios é frequente em textos que refletem assuntos do dia a dia, um dos objetivos é supor que o ponto de vista do locutor seja verdadeiro, validado por um discurso do cotidiano. Para melhor compreender a expressão: “Narciso acha feio o que não é espelho” no texto em estudo, leia o resumo do mito de Narciso disponibilizado pelo professor(a). Após, releia o trecho do texto em que a expressão aparece (3º parágrafo) e escolha a opção que apresenta seu real significado no contexto em que foi usada.

(x) Narciso representa a incapacidade do homem de aceitar, compreender, respeitar aquilo que não reflete sua própria imagem, ou seja, o que lhe é diferente é desconsiderado, incompreendido, desrespeitado, desvalorizado. Nesse sentido, a exclusão do outro, aquele que pensa ou age diferente ocorre em diversas situações cotidianas, caracterizando a ausência da empatia.

() Narciso representa a capacidade do homem de aceitar, compreender, respeitar aquilo que não reflete sua própria imagem, ou seja, o que lhe é diferente é compreendido, valorizado, respeitado. Assim, a prática da empatia está cada vez mais presente em nosso cotidiano.

22. No texto são apresentados alguns impedimentos para a prática da empatia: o narcisismo, a ignorância e o mau-caratismo. Volte ao texto e observe os exemplos fornecidos pela autora. Você concorda que esses comportamentos interferem na adoção de atitudes empáticas e colaborativas? Justifique.

Resposta pessoal.

23. Cite três exemplos de mau-caratismo que não foram citados na crônica e que fazem parte de situações que você vive ou vivenciou.

Resposta pessoal.

24. O texto em estudo é uma crônica argumentativa-dissertativa. Geralmente, as crônicas permitem reflexões sobre situações cotidianas. A ausência de empatia vai sendo exemplificada a longo do texto com situações do nosso dia a dia. Ao final, a autora apresenta a prática da empatia como uma solução para os problemas sociais relacionados à responsabilidade, decisões assertivas e civilidade. Pensando nisso e nas reflexões realizadas nas demais atividades, o que você pode fazer para que a empatia esteja mais presente em nossa sociedade?

Professor(a), este resumo pode ser entregue impresso ao aluno ou projetado, caso conte com esse recurso! Após a leitura, converse com os alunos sobre a finalidade dos mitos, em geral, para que tenham mais condições de responder à questão 21.



Mitologia grega: Narciso

Narciso era um jovem de singular beleza, filho do deus-rio Cefiso e da ninfa Liríope. No dia de seu nascimento, o adivinho Tirésias vaticinou que Narciso teria vida longa desde que jamais contemplasse a própria figura. Indiferente aos sentimentos alheios, Narciso desprezou o amor da ninfa Eco – segundo outras fontes, do jovem Amantis – e seu egoísmo provocou o castigo dos deuses. Ao observar o reflexo de seu rosto nas águas de uma fonte, apaixonou-se pela própria imagem e ficou a contemplá-la até consumir-se. A flor conhecida pelo nome de Narciso nasceu, então, no lugar onde morrera.

Fonte: Disponível em <https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/narciso>

Resposta pessoal.

Para melhor visualização do que foi proposto no Módulo 1, sintetizamos as atividades na ordem em que foram expostas na proposta, assim como, apresentamos uma breve descrição e principais objetivos.

Quadro 8 - Síntese das atividades do Módulo 1.

| Atividades sugeridas | Descrição-objetivos |
|-------------------------|--|
| Dinâmica da alteridade. | Atividade prévia à leitura da crônica <i>Empatia</i> de Martha Medeiros, com o intuito de refletir sobre a empatia, sobre as ações em relação ao outro, sobre a consequência dessas ações em relação ao outro, sobre o exercício da alteridade, de colocar-se no lugar do outro nas diversas situações do dia a dia. Ao propor a escolha de ações a serem executadas pelo próprio aluno e, após, por um colega da sala, sem saber qual é esse colega, a dinâmica também possibilita a observação da postura dos alunos em relação a esse outro em uma situação cotidiana simples, o que auxilia na continuidade das atividades, já que os conhecimentos prévios, experiências e expectativas do aluno-leitor em relação à temática abordada orientam a compreensão inicial dos enunciados lidos. |
| <i>Quiz.</i> | A realização do questionário, como uma atividade de pré-leitura, permite ao aluno testar o seu nível de empatia e colaboração em situações vivenciadas diariamente. Nesse sentido, essa atividade complementa a anterior. O objetivo inicial é de mostrar o quão empático ou colaborativo o aluno se demonstra diante das situações apresentadas hipoteticamente nas oito questões que compõem a atividade. Com a realização do <i>Quiz</i> , a discussão sobre os diferentes acentos valorativos relacionados a questão da empatia e da colaboração nas situações cotidianas e o desenvolvimento das atividades seguintes, o aluno-leitor tem mais condições de refletir sobre sua postura em relação ao outro na sociedade, desenvolver posicionamentos diante do que foi lido e consequentemente adotar uma mudança de comportamento que pode modificar a realidade em que está inserido. |

| | |
|--|---|
| <p>Conceituação sobre empatia e colaboração.</p> | <p>O objetivo de conceituar empatia e colaboração após a realização da dinâmica e do <i>Quiz</i> e a solicitação para que o aluno responda à questão 7 é de possibilitar a percepção dos lugares sociais ocupados pela vizinha agredida, pelo idoso sem lugar para sentar no ônibus, pelo colega sendo zoadado na sala de aula, pelo colega sozinho durante o intervalo, pelo assunto não tão legal da mensagem que foi encaminhada sem a verificação da veracidade, pelo professor tentando explicar um conteúdo com os alunos conversando, por alguém que perdeu algo e não o teve de volta e conseqüentemente, que o aluno-leitor possa também atualizar, ressignificar, confrontar seus acentos prévios valorativos sobre empatia e colaboração a cada novo momento de interação verbal. Assim como as anteriores, essa atividade também mobiliza o aluno para a leitura da crônica <i>Empatia</i>.</p> |
| <p>Debate dialogado sobre o vídeo: <i>confusão em um supermercado</i> [...].</p> | <p>Essa atividade é a última antes da leitura da crônica <i>Empatia</i> de Martha Medeiros. Amplia e reforça o engajamento em torno do que os alunos já conheciam ou refletiram com as atividades anteriores sobre empatia e colaboração ou a ausência delas nas situações cotidianas. Ao propor um debate dialogado a partir de oito questões norteadoras sobre um vídeo disponível na internet de uma confusão em um supermercado referente à compra de álcool em gel no início da pandemia da Covid-19, permitimos ao aluno constatar que determinados atos são socialmente avaliados e resultam das relações dialógicas constituídas. E também, compreender que as ações cotidianas são sustentadas por valores presentes em nossa sociedade e que esses valores se modificam de acordo com os grupos sociais aos quais os sujeitos pertencem. Nesse sentido, o que se vê no ato das pessoas envolvidas no vídeo é uma possibilidade de agir social, uma reação- resposta a uma situação específica, independente se esse agir representa ou não a conduta da maioria das pessoas em nosso país. São as axiologias distintas de um mesmo enunciado.</p> |
| <p>Leitura da crônica</p> | <p>Essa atividade de leitura reforça algumas reflexões voltadas à</p> |

| | |
|---|---|
| <p><i>Empatia</i> de Martha Medeiros.</p> | <p>temática empatia e colaboração, possibilitando um diálogo com as atividades anteriores – dinâmica, <i>Quiz</i>, conceituação e vídeo –. Nesse momento é esperado que o engajamento do aluno no resgate de seus conhecimentos prévios sobre empatia, alteridade e colaboração e suas axiologias em enunciados distintos tenha se efetivado, e que também, o reconhecimento de outras possibilidades valorativas, que não fazem parte do grupo social ao qual pertence tenha sido viabilizado. Para a leitura da crônica foram elaboradas algumas questões que permitem ao aluno-leitor perceber o posicionamento valorativo do locutor do texto de que o individualismo e o egoísmo são características comuns nos dias de hoje e que podem impedir a prática da empatia.</p> |
|---|---|

Fonte: A autora

4.1.2 Módulo 2: Compreensão da dimensão social e verbo-visual dos enunciados

De acordo com os objetivos listados no quadro 3, neste Módulo buscamos levar o aluno a reconhecer nos enunciados os elementos verbais (conteúdo temático, estilo e estrutura composicional) e extraverbaissociais que revelam o posicionamento axiológico do locutor.

Para o módulo de *Compreensão da dimensão social e verbo-visual dos enunciados* estabelecemos duas etapas com temáticas diferentes, o machismo e o envelhecimento-respeito aos idosos. Para fins didáticos, nomeamos a primeira etapa “*Nenhuma a menos*” e a segunda “*Envelhecimento: como estamos tratando nossos idosos?*”. As atividades pensadas para ambas partem de um momento de pré-leitura (imagens, figuras, fotos, vídeos, entre outros), passam pelos níveis de leitura literal (leitura superficial), inferencial (realização de incursões) e interpretativo (expansão da leitura) (MENEGASSI, 1995, 2010) sempre permeadas pelas relações dialógicas valorativas das dimensões social e extraverbal dos enunciados.

4.1.2.1 Etapa 1: Nenhuma a menos

Sugerimos três momentos de atividades para a realização dessa etapa a partir da leitura de manchetes on-line, jogo com trechos de músicas sobre a temática e leitura da crônica *Pneu furado* de Luis Fernando Verissimo.

No primeiro momento, para mobilizar o aluno para a reflexão sobre o tema machismo, recomendamos a fixação de cartazes nas paredes da escola, corredores, banheiros, refeitórios e na sala de aula com manchetes machistas, se possível, coloridas para que chamem a atenção do leitor. Seguem alguns exemplos que cumprem essa finalidade e na sequência alguns questionamentos orais que servem para mediar a produção de sentidos.

Professor(a) não objetivamos com essa atividade explorar o estilo, a estrutura composicional e o conteúdo temático do gênero manchete on-line, apenas fizemos um recorte para exemplificar que o discurso machista é reproduzido por sujeitos distintos da nossa sociedade nas mais variadas situações, gêneros e campos de circulação.

Figura 3 – Exemplos de manchetes machistas.



Fonte: Retiradas de sites de pesquisa da internet.

PARA REFLETIR ...

1. As manchetes têm em comum a ideia de que as mulheres são inferiores aos homens e de

que, muitas vezes, são as responsáveis pelas reações de seus agressores e pelas situações machistas às quais são expostas cotidianamente. Essa ideia faz parte do seu dia a dia? De que forma?

Resposta pessoal.

2. A primeira manchete transcreve a fala do presidente Jair Bolsonaro em relação ao fato de ter 4 filhos homens e 1 filha mulher. Para ele, isso é um fracasso. Considerando que de acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, ‘fracasso’ é sinônimo de derrota, frustração, insucesso, desastre, fiasco, ruína. Você concorda com esse ponto de vista? Ter uma filha e não um filho pode significar um fracasso? Justifique.

Resposta pessoal.

3. Conforme já conversamos, culpabilizar a mulher por uma agressão sofrida, seja física, moral, psicológica ou patrimonial é comum nos dias de hoje. Com quais manchetes poderíamos exemplificar essa afirmação?

primeira segunda terceira quarta todas

Em seguida, iniciamos o segundo momento da primeira etapa deste Módulo, que consiste na realização de um jogo musical. Descrevemos o passo a passo:

- registro no quadro dos nomes de cantores, grupos ou bandas que interpretam as músicas utilizadas no jogo;
- divisão da turma em grupos com 4 ou 5 alunos;
- audição dos trechos das músicas selecionadas (apenas áudio) com posicionamentos machistas;
- atribuição de cada música escutada a um cantor ou grupo disponível na lista disposta no quadro, por parte das equipes.

Vence a equipe que tiver o maior número de acertos. Ao final do jogo, que seja realizada uma conversa com os alunos sobre os discursos reproduzidos nas letras das músicas, sobre o fato de ouvi-las, encaminhá-las sem, talvez, ter consciência de que estão reproduzindo uma cultura do machismo.

A seguir, apresentamos sugestões de trechos de músicas que podem ser usados no jogo e posteriormente exemplos de questões para reflexão ao final.

Quadro 9 – Trechos de músicas com posicionamentos machistas.

Trecho da música *Trepadeira*, intérprete Emicida:

"[...] Mas você não dá, ou melhor, dá, mas pra todo mundo!" / e "Merece era uma surra de espada de São Jorge [...]"

Trecho da música *Mesmo que seja eu*, intérprete Erasmo Carlos:

"[...] Antes mal acompanhada do que só / Você precisa de um homem pra chamar de seu/ Mesmo que esse homem seja eu [...]"

Trecho da música *Loira burra*, intérprete Gabriel O Pensador:

"[...] Existem mulheres que são uma beleza / mas quando abrem a boca, hum, que tristeza/ (...) bundinha empinada pra mostrar que é bonita / e a cabeça parafinada pra ficar igual paqueta / Loira burra, loira burra, loira burra, loira burra [...]"

Trecho da música *Me lambe*, intérprete Raimundos:

"[...] Me dê agora seu telefone, outro dia a gente se liga/ Eu quero te levar pra onde dá um frio na barriga/ Me fala a verdade... quantos anos você tem? / Eu acho que com a sua idade/ Já dá pra brincar de fazer neném [...]"

Trecho da música *Por causa de você*, intérprete Kelly Key:

"[...] Por causa de você não uso mais batom, rasguei meu short curto, diminuí meu tom. Troquei os meus amigos por alguém que só me arrasa [...]"

Trecho da música *Ciumento eu?*, intérprete Henrique e Diego:

"[...] Tem uma câmera no canto do seu quarto. Um gravador de som dentro do carro. E não me leve a mal se eu destravar seu celular com sua digital. Eu não sei dividir o doce. Ninguém entende o meu descontrole. Eu sou assim não é de hoje. É tudo por amor [...]"

Trecho da música *Um tapinha não dói*, intérprete Bonde do Tigrão:

"[...] Dói, um tapinha não dói / Um tapinha não dói / Um tapinha não dói / Um tapinha não dói, só um tapinha [...]"

Trecho da música *Ai, que saudade da Amélia*, intérprete Azael Alves:

"[...] Você só pensa em luxo e riqueza / Tudo o que você vê, você quer / Ai, meu deus, que saudade da Amélia / Aquilo sim é que era mulher... / ... Amélia não tinha a menor vaidade / Amélia é que era mulher de verdade [...]"

Fonte: Retirados de sites de pesquisa da internet e organizado pela autora.

PARA REFLETIR ...

4. O que todos os trechos de músicas têm em comum?

Posicionamentos machistas.

5. Se considerarmos que dentre os trechos selecionados temos uma variedade de ritmos, intérpretes e estilos musicais (sertanejo, funk, rock, sampa, rap, pagode, MPB), podemos afirmar que a cultura do machismo...

não existe em nossa sociedade.

está presente, apenas, no contexto em que as pessoas são menos favorecidas financeiramente.

está enraizada em nossa sociedade, pois contempla segmentos diversos.

6. Colocar em letras de músicas a mulher como submissa, merecedora de agressões é uma forma de...

dar voz ao machismo

combater o machismo

7. O silenciamento diante de uma prática machista também colabora com a disseminação do machismo. Ouvir, cantar, postar, compartilhar letras de músicas machistas também são formas de silenciar e não apenas não ligar para a polícia ao presenciar uma agressão a uma mulher, por exemplo. Pensando nisso, o que pode ser feito por você para que o silenciamento diminua?

Resposta pessoal.



Professor(a), fica a seu critério a seleção do material a ser utilizado para mobilização do aluno a respeito do machismo (manchetes on-line e trechos de músicas), de acordo com a turma em que atividade for desenvolvida e o contexto extraverbal imediato e mais amplo.

Os dois primeiros momentos - a leitura das manchetes on-line fixadas nas paredes e o jogo com os trechos de músicas – funcionam como atividades de pré-leitura e auxiliam o aluno no resgate de seus conhecimentos prévios sobre o machismo e suas consequências para a sociedade, como por exemplo, a violência contra a mulher, a estereotipização, a submissão, a objetificação, a sexualização da figura feminina. Permitem também refletir sobre essas práticas vigentes socialmente que acabam sendo naturalizadas, romantizadas, atenuadas pelos discursos que circulam diariamente em nosso meio.

O terceiro momento dessa etapa traz mais uma atividade de pré-leitura. A partir da observação de algumas imagens-desenhos, o aluno-leitor é conduzido a dar continuidade no resgate de seus conhecimentos prévios sobre o machismo, porém de forma mais direcionada para a leitura da crônica ‘Pneu Furado’ de LFV. Temos adiante as imagens-desenhos e posteriormente as questões orais sugeridas para leitura das figuras.

Figura 4 – Desenho de um carro.



Fonte: Sites de pesquisa da internet.

Figura 5 – Foto de um pneu furado.



Fonte: Sites de pesquisa da internet.

Figura 6 – Desenho de uma moça bonita.



Fonte: Sites de pesquisa da internet.

Figura 7 – Foto de um macaco hidráulico.



Fonte: Sites de pesquisa da internet.

Figura 8 – Foto de um pneu estepe.



Fonte: Sites de pesquisa da internet.

Figura 9 – Desenho de um homem.



Fonte: Sites de pesquisa da internet.

PARA REFLETIR ...

8. Nomeie cada uma das imagens.

Desenho de um carro; Foto de um pneu furado; Desenho de uma moça bonita; Foto de um

macaco hidráulico; Foto de um pneu estepe; Desenho de um homem.

9. Essas imagens fazem parte do seu dia a dia? Quais?

Sim. Para alguns alunos, todas as imagens fazem parte do cotidiano, para outros, talvez não listem o macaco hidráulico.

10. Podemos relacionar as imagens entre si?

Resposta pessoal.

11. Como vimos na questão anterior é possível relacionar as imagens analisadas. Pense em um tema que poderia ser abordado em um texto envolvendo essas figuras, como por exemplo, a violência, a saúde, a educação, o meio ambiente, a homofobia, dentre outros. Justifique a escolha.

Resposta pessoal.

12. Esse tema que você pensou é algo comum em nosso dia a dia? Comente.

Resposta pessoal.

Após a observação das imagens, a socialização das apreciações valorativas por parte dos alunos e a realização das mediações necessárias pelo professor(a), no sentido de comentar as respostas, apresentar outras possibilidades de respostas e descartar aquelas que fogem totalmente do contexto.

Na sequência, apresentamos o início do trabalho com a crônica *Pneu Furado* de LFV.

Primeiramente, sugerimos que o livro *Pai não entende nada* de LFV, no qual a crônica *Pneu Furado* circulou pela primeira vez em 1981, seja apresentado aos alunos, que possam manuseá-lo e observarem que no suporte original as crônicas não possuem ilustrações, apenas a capa. Dessa forma, para o momento da leitura da crônica, próximo passo metodológico, mantivemos a configuração e formatação do próprio livro, conforme figura 10. Sugerimos, se possível, a projeção do texto digitalizado para que o aluno tenha acesso ao mais próximo do

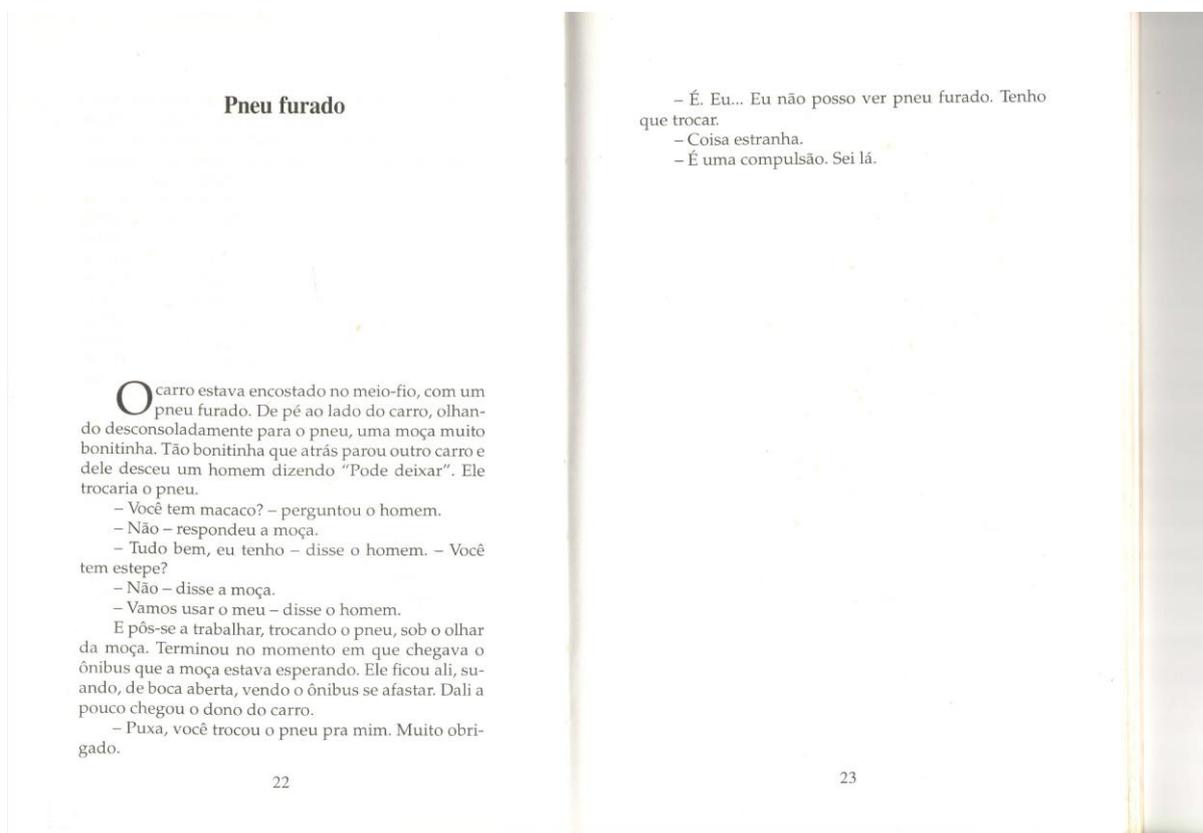


Esse livro apresenta 32 crônicas humorísticas que mostram situações possíveis de serem vividas cotidianamente.

suporte real de circulação, considerando que talvez não haja quantidade suficiente do livro em questão na biblioteca da escola para que todos os alunos possam realizar a leitura no suporte

original, ou até mesmo devido a impossibilidade da compra de exemplares, seja pelo aluno ou pelo professor.

Figura 10 – Crônica Pneu Furado digitalizada.



Fonte: VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Pai não entende nada*. São Paulo: L&PM, 1981.

Para finalização dessa atividade, dispomos de alguns exemplos de questões que auxiliam na verificação com os alunos se as imagens vistas isoladamente fazem mais sentido após a leitura da crônica, se o tema que eles tinham pensado ao ver as imagens isoladas condiz com o que o texto apresenta e se o desfecho da crônica os surpreendeu.

Professor(a), destacamos a importância de conversar com o aluno sobre o uso do humor nos desfechos das crônicas narrativas. Contextualizar que geralmente a presença do humor nos textos está atrelada ao uso de figuras de linguagem como a ironia, a hipérbole, o eufemismo, a metáfora, assim como, a utilização de comparações inusitadas e situações inesperadas. Se julgar necessário, exemplifique as figuras, leia outras crônicas similares como por exemplo, *O Homem trocado* de LFV e *A cobrança* de Moacyr Scliar para que o aluno compreenda a importância do tom humorístico no desfecho de alguns gêneros discursivos.

PARA REFLETIR ...

13. As imagens analisadas inicialmente fazem mais sentido após a leitura do texto na íntegra? Por quê?

Sim, pois as imagens estão relacionadas aos fatos narrados na crônica.

14. O tema imaginado por você a partir da observação das imagens está relacionado ao tema e à história abordados na crônica *Pneu Furado*? Comente.

Resposta pessoal.

15. O que pode levar uma pessoa a agir como o homem que troca o pneu furado na história?

A naturalização do machismo.

16. Por que o desfecho original pode ser considerado humorístico?

Porque apresenta uma situação inusitada, o fato de a moça não ser a dona do carro e deixar o local de ônibus bem no momento em que o homem finaliza a troca do pneu, momento esse que a possível recompensa seria “paga”.

17. A situação apresentada no desfecho é inusitada. Ela poderia ocorrer na vida real?

Resposta pessoal.

18. Cite exemplos de outras situações que poderiam ser apresentadas no desfecho da crônica e que não provocassem estranhamento ao leitor por serem consideradas comuns na sociedade atual.

Resposta pessoal.

Em seguida, disponibilizamos, após o boxe com alguns conceitos relacionados às crônicas *Pneu Furado* e *A foto*, a crônica transcrita para melhor visualização e na sequência, questões para leitura analítica que contemplam as dimensões social e verbo-visual do gênero em análise. A partir dos questionamentos, viabilizamos a discussão sobre as características sociais e verbais da crônica em estudo, relacionando-as ao conteúdo temático, estilo e estrutura composicional e refletimos “[...] a respeito dos objetivos e finalidades do contexto em relação ao tema e ao gênero [...]” (BELOTI et al., 2020, p. 129) o que auxilia na revelação da apreciação valorativa do locutor e também na reflexão sobre o machismo e suas consequências para a sociedade atual.

Destacamos que a quantidade de questões elaboradas é grande, mas que devem ser trabalhadas de acordo com a proficiência da turma. E também julgamos importante alternar o método: escrito, oral, impresso, assim como trabalhar questão por questão, ou seja, esperar os

alunos responderem, fazer a correção e comentários antes de passar para a próxima questão. Ademais, reconhecemos a importância de reportar alguns conceitos dos aspectos “relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003) do gênero crônica durante a realização das atividades, conforme boxe na sequência.

Professor(a), as crônicas *Pneu Furado* e *A foto* foram escritas por Luis Fernando Verissimo que assume um papel social de fazer o leitor refletir sobre questões cotidianas, via leitura e entretenimento. Para tal, o cronista faz uso de um tom irônico e aparentemente despretensioso que auxiliam nessa reflexão e diversão e também na defesa de seu ponto de vista sobre o machismo e questões relacionadas ao envelhecimento com intuito de despertar a criticidade do interlocutor em relação às essas temáticas. No que diz respeito aos aspectos verbais, as crônicas selecionadas possuem narrativa breve, referem-se a assuntos do cotidiano, misturam os níveis de linguagem formal e informal (marcas da oralidade) e são de fácil compreensão. Apresentam poucos personagens, geralmente nomeados de forma genérica, o que está relacionado ao papel social exercido por eles na situação enunciativa, como por exemplo na crônica *Pneu Furado* – a moça bonita, o homem, o dono do carro –. Organizam-se em forma de diálogo – discurso direto –, o que cria um efeito de veracidade, pois leva o aluno-leitor a imaginar uma conversa real. Contemplam os elementos estruturais recorrentes de uma narrativa: tempo e espaço delimitados, enredo, situação inicial, conflito, clímax, desfecho, os narradores são observadores. O discurso humorístico e irônico, muito utilizado e aparentemente despretensioso, mas cheio de intenções valorativas, aparece tanto nas falas dos personagens ou do narrador quanto na composição do enredo.

Quadro 10 – Transcrição da crônica *Pneu furado* de LFV.

O carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha.

Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo:

"Pode deixar". Ele trocaria o pneu.

- Você tem macaco? - perguntou o homem.

- Não - respondeu a moça.

- Tudo bem, eu tenho - disse o homem - Você tem estepe?

- Não - disse a moça.

- Vamos usar o meu - disse o homem.

E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça.
Terminou no momento em que (...)

Fonte: Transcrita pela autora. VERÍSSIMO, Luís Fernando. Pai não entende nada. São Paulo: L&PM, 1981.

Seguem as sugestões de questões que contemplam as dimensões social e verbo-visual para leitura analítica da crônica Pneu furado.

PARA REFLETIR ...

19. Verifique a fonte ao final da crônica e responda a qual campo de circulação o texto pertence?

jornalístico-midiático

artístico-literário

jornalístico-midiático e artístico literário

20. Essa crônica foi publicada pela primeira vez em 1981. Mesmo após 40 anos de sua publicação, podemos afirmar que seu enunciado reflete...

situações ultrapassadas que não acontecem mais nos dias de hoje.

situações cotidianas atuais.

21. A crônica apresenta uma situação enunciativa entre três personagens: uma moça bonitinha, um homem e o dono do carro. Caracterize-os por meio de suas ações no enredo. Na sequência, pensando na reflexão proposta pelo texto, refaça a caracterização apresentando juízo de valor em relação ao comportamento dos personagens.

O homem que trocou o pneu age de forma prestativa, solícita, empática, porém é possível inferir que ele agiu assim, pois almejava receber uma recompensa em forma de agradecimento. Nesse sentido, sua caracterização fica alterada, passa a ser interesseiro, mulhengo, paquerador, machista, galanteador, etc.

A moça bonitinha age de forma desentendida, desligada, apática, indiferente, desprovida de inteligência. Se seu silenciamento for visto como intencional, passa a ter outras características, como: vingativa, desumana, rancorosa, feminista, estrategista, irônica.

O dono do carro se mostra ingênuo, crédulo, inocente em um primeiro momento e desconfiado, ressabiado, cismado após a justificativa apresentada pelo homem que trocou o pneu.

22. O texto estudado é narrado por alguém que participa da história? Justifique sua resposta

com partes do texto.

Não. O narrador é observador. Exemplos: “O carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé ao lado do carro [...]”, “[...] E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça [...]”, “[...] Dali a pouco chegou o dono do carro [...]”.

23. Releia o seguinte trecho: “[...] De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo "Pode deixar". Ele trocava o pneu [...]”. Quais podem ser as ideias mais comuns na visão de uma pessoa machista de nossa sociedade ao se deparar com essa cena descrita pelo narrador?

Resposta pessoal.

24. A crônica pode ser considerada “uma reação-resposta” do autor-narrador ao ideário machista. Assim, essa reação-resposta do cronista pode ser considerada favorável ou contrária às ideias apresentadas na questão anterior? Justifique.

O cronista se posiciona contrariamente ao ideário machista de que a mulher é sexo frágil, de que é inferior ao homem, de que mulher bonita não é inteligente ou até mesmo de que só por ser mulher necessita de ajuda. Ideias que podem ser refletidas a partir da composição das ações do enredo e dos recursos estilísticos utilizados.

25. Os travessões aparecem diversas vezes no texto, pois a maioria das falas dos personagens está na forma direta. Observando e comparando os exemplos “[...] – Você tem macaco? - perguntou o homem [...]” na forma direta do discurso e “O homem perguntou se a moça tinha macaco” na forma indireta, podemos afirmar que...

(x) o discurso direto cria um efeito de veracidade, de aproximação com a realidade, de espontaneidade, de leveza. Ao ler uma fala em discurso direto, o leitor imagina uma conversa real, que poderia estar sendo presenciada ou praticada por ele, pois provoca a impressão de estar reproduzindo exatamente a fala do outro, como ele disse, sem a intervenção do narrador.

() o discurso indireto cria um efeito de distanciamento da realidade, de não aproximação com a realidade. Ao ler uma fala em discurso indireto, o leitor não consegue imaginar uma conversa real, que poderia ser presenciada ou praticada por ele.

26. Qual fato narrado no primeiro parágrafo desencadeou a reflexão expandida ao longo do texto? Quais outros fatos do enredo são importantes para sustentação dessa reflexão?

Um carro encostado no meio-fio com um pneu furado desencadeou a reflexão expandida. Outros fatos como a presença de uma moça bonitinha; a ausência dos equipamentos

obrigatórios para troca de um pneu; o silenciamento da moça; a chegada do ônibus que a moça estava esperando; a chegada do dono do carro e a revelação de uma doença - a compulsão -, se inter-relacionam e sustentam a reflexão sobre o machismo.

27. As respostas da moça de que não tinha macaco nem estepe podem ser compreendidas como indícios para o fato de o carro não ser dela. Por que essas informações podem passar despercebidas pelo homem e por muitos leitores?

Essas informações passam despercebidas pelo estilo ligeiro que o enredo se apresenta devido à pressa do homem em trocar o pneu, pela postura da moça em olhar desconsoladamente para o pneu, pelo juízo de valor que o leitor faz de situações tidas como comuns em seu dia a dia - homens que propõem ajudar mulheres pensando em uma recompensa como forma de agradecimento e mulheres bonitas desprovidas de inteligência-.

28. As palavras grifadas nos trechos a seguir revelam que a moça bonitinha acompanhou de perto a ação do homem, “[...] E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça [...]” e “[...] De pé ao lado do carro(...)”. Além de mostrarem que a moça estava bem próxima ao carro, os recursos linguísticos destacados também funcionam como elementos que contribuem com a coesão textual e conseqüentemente com a compreensão do enunciado. Pensando nisso, quais apreciações podem ser feitas a partir do uso de ‘sob’ e ‘ao lado’ no contexto apresentado, ou seja, de que forma contribuem para a produção de sentidos?

No primeiro exemplo o uso da preposição “sob” expressa a ideia de uma ação comandada, ou seja, a moça estaria “impondo” de forma subjetiva que o homem trocasse o pneu. E no segundo, a utilização da locução adverbial de lugar “ao lado” reforça o fato da moça estar bem próxima do carro e do homem, e não ter se manifestado. Ambas as situações sustentam perspectivas valorativas, a moça desprovida de inteligência por ser bonitinha, a moça cansada do comportamento de homens machistas, sendo irônica e se divertindo.

29. Marque o trecho que demonstra que o homem ficou surpreso no momento em que chegou o ônibus que a moça estava esperando e reflita sobre o porquê dessa surpresa.

() “tenho que trocar”

() “Pode deixar”

(x) “suando de boca aberta”

30. Vários sinais de pontuação foram usados no texto em estudo. Um deles, em especial, a reticências (...) no trecho: “[...] É. Eu... Não posso ver pneu furado [...]” traz a ideia de que:

() o homem sabia exatamente o que falar.

() o homem fez uma pergunta ao dono do carro.

(x) o homem ficou com dúvida sobre o que falar.

31. As marcas da oralidade em textos escritos são recursos muito utilizados, como por exemplo, as interjeições ah; eh; ih; oh; ui; puxa; hum, as palavras ou frases repetidas excessivamente (os bordões) e as palavras que fogem da norma culta (as gírias). Retire uma expressão da crônica que exemplifica uma marca da oralidade e reflita o porquê que as marcas da oralidade são recorrentes no gênero crônica.

“Puxa” ou “Sei lá”. O uso recorrente de marcas da oralidade em crônicas se deve ao fato da mistura entre a linguagem formal e informal, do tom coloquial e aparentemente desprezioso que caracterizam a linguagem como simples, fácil de entender, mais próxima da realidade do leitor. São expressões que poderiam ser usadas pelo leitor em seu cotidiano.

Professor(a), nesse momento julgamos importante pontuar para os alunos que além das marcas da oralidade, outras marcas discursivas são bem comuns em crônicas - as modalizações - e servem para evidenciar o posicionamento apreciativo e valorativo do locutor na avaliação de uma situação. Geralmente, as modalizações são viabilizadas por meio do uso de advérbios, locuções adverbiais, adjetivos, formas verbais, locuções verbais, etc., conforme destacado nos exemplos:

- a) Choveu ontem, infelizmente;
- b) Talvez as pessoas se tornem mais empáticas com o passar dos anos;
- c) A moça olhava desconsoladamente para o pneu;
- d) Com certeza a pandemia vai acabar;
- e) A Bitinha, orgulhosa, insistia para que o marido reagisse.

32. O adjetivo “bonitinha” aparece duas vezes, logo no início do texto. Esse uso...

- () representa a ideia de afetividade-proximidade entre a moça e o rapaz.
- () representa o diminutivo de “bonita” pelo fato de a moça também ser pequena.
- (x) representa uma caracterização física da moça, importante para o desenrolar dos fatos da história.

33. Se o adjetivo “bonitinha” fosse substituído por “inteligente” poderia haver uma alteração na sequência dos fatos? Por quê?

Sim, pois considerando o posicionamento axiológico do locutor, a postura da moça de silenciamento pode estar relacionada à conclamação de valorações sociais generalizadas - o adjetivo bonita pode suscitar a ideia de que uma mulher bonita seria desprovida de

inteligência -, daí a permissão para que o homem continuasse trocando o pneu, mesmo sem a moça ter se manifestado. Ao usar “uma moça muito inteligente” e “tão inteligente” parte da ironia do enredo também desapareceria, pois, a inferência de que mesmo a moça não sendo muito bonita teria atraído o homem, por ser mulher, não se sustentaria.

34. O que o locutor quis realçar com o uso do adjetivo “bonitinha”? Há uma intensificação desse posicionamento com a utilização de dois advérbios modificadores do adjetivo “bonitinha” e também há um terceiro advérbio que modifica a forma verbal “olhando” que aparece antes da caracterização da moça e demonstra um comportamento dessa personagem importantíssimo para a sequência das ações do enredo. Quais são esses advérbios e quais seus significados no contexto dos fatos narrados?

O locutor quis mostrar seu posicionamento valorativo de que a moça talvez nem fosse tão bonita e de que o fato de ser mulher já basta para que o homem se mostre interessado. Para intensificar seu posicionamento utiliza os advérbios de intensidade “muito” e “tão” antes do vocábulo “bonitinha”. E o advérbio de modo “desconsoladamente” após a forma nominal “olhando” caracteriza um estado da moça que justificaria a atitude do homem. No contexto em que os fatos acontecem, esses advérbios funcionam como modalizações apreciativas, ou seja, estão relacionados às questões de ponto de vista, avaliação e juízo de valor em relação a aceitabilidade ou não da atitude machista do homem que trocou o pneu.

35. O posicionamento valorativo do locutor identificado na questão anterior é reforçado ainda no início do texto com um comentário do narrador após uma fala do personagem homem. Qual é esse comentário? E quais sentidos podemos produzir a partir de seu uso?

O comentário é “[...] Ele trocaria o pneu [...]” orienta o leitor a uma posição valorativa de indignação por parte do locutor ao prever algo habitual, esperado, que não o surpreende, ou seja, a hipótese de que mais um homem vai se oferecer para trocar um pneu furado do carro de uma moça bonita (sozinha e desconsolada). O uso do futuro do pretérito do indicativo “trocaria” expressa essa indignação em relação ao que é visto pelo narrador, justamente por ser algo corriqueiro e que precisa ser combatido na visão do locutor.

36. O adjetivo “bonitinha” entendido como pejorativo, ou seja, como algo que exprime sentido de desaprovação, depreciação ou de desagrado está diretamente relacionado ao sentido do adjetivo “bonita” que significa o oposto. Uma pessoa bonita para a sociedade atual representa um padrão de beleza apreciado. Esse padrão (visível em novelas, filmes, desfiles de moda) retrata a maioria das mulheres brasileiras? Comente.

Não. O padrão de beleza apresentado na mídia e apreciado por muitos é aquele que atende

aos interesses comerciais. Não há uma preocupação em retratar e valorizar a beleza natural das mulheres.

37. O humor e a ironia são recursos bastante usados em crônicas, aparentemente sem pretensões por parte do cronista, no entanto, cheios de intenções. Relacione o trecho humorístico ou irônico retirado da crônica (coluna da esquerda) com seus possíveis efeitos de sentido (coluna da direita).

| | |
|--|---|
| (1) “[...] tão bonitinha [...]” | (5) Trecho que mostra o homem tentando justificar a troca do pneu que realizou por engano. Para isso utiliza uma justificativa não muito aceitável se avaliarmos sua reação ao ver a moça partir - “de boca aberta -”. Se de fato ele não pudesse ver pneu furado que sai trocando não teria motivos para ficar surpreso. |
| (2) “Ele trocaria o pneu”. | (3) Trechos que demonstram que a moça acompanhava tudo de perto, mas não se manifestou, talvez em protesto, como uma forma de “vingança”, talvez por não ter entendido o que estava acontecendo. |
| (3) “[...] sob o olhar da moça [...]” e “[...] De pé ao lado do carro [...]” | (2) Trecho que funciona como uma previsão de algo habitual que não surpreende o narrador. Tem seu valor argumentativo no sentido de possibilitar a percepção de um narrador indignado com uma presteza com intenções implícitas. |
| (4) “Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando”. | (1) expressão que ameniza o ponto de vista do locutor de que a moça talvez não fosse tão bonita fisicamente, evitando, assim, grandes tensões com o leitor. |
| (5) “- É. Eu... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar”. | (4) Trecho que confirma que a moça não era a dona do carro e coloca o homem em uma situação não muito confortável. |

38. Os personagens não recebem nomes próprios, isso é bem comum em crônicas. Ao se

referir genericamente como por exemplo, o homem, a moça, o dono do carro, ao invés de Matheus, Lara ou Lauro, o locutor possibilita:

(x) a representação de estereótipos sociais, ou seja, de conceitos generalizados ou imagens padronizadas sobre a aparência e o comportamento das pessoas.

() a não exposição de outras pessoas que tenham o nome igual ao dos personagens, caso estes fossem chamados por nomes próprios.

39. Na sociedade atual é comum um homem trocar o pneu furado do carro de outro homem?

Por quê?

Não é comum um homem trocar o pneu do carro de outro homem porque existe uma ideia presumida de que todo homem deve saber trocar o pneu de um carro. Ainda, caso aconteça de um homem se oferecer para trocar o pneu do carro de outro homem temos outra avaliação social ligada a cultura do machismo, de que supostamente haveria algum interesse de recompensa relacionado à questão homoafetiva.

Professor(a), antes de dar continuidade nas questões, disponibilize um vídeo¹⁵ com uma breve biografia de Luís Fernando Veríssimo, com intuito de comentar sobre o papel social assumido pelo locutor, “[...] o de fazer o leitor refletir sobre questões simples da vida, que nos passam despercebidas, via leitura de entretenimento [...]” (RITTER, 2012). Destaque o fato de LFV ser um escritor renomado em nosso país, conhecido por escrever sobre as mais variadas formas de relações humanas, ou seja, é legitimado socialmente.

40. Considerando o papel social assumido pelos cronistas que é de fazer o leitor refletir sobre questões simples da vida, que nos passam despercebidas, por meio do humor, da descontração, da diversão, podemos afirmar que Luis Fernando Veríssimo cumpriu seu papel social ao escrever esse texto? E qual é a reflexão proposta pelo autor?

A reflexão proposta é sobre o machismo, principalmente em situações cotidianas - a troca de um pneu furado para uma mulher bonitinha - que muitas vezes passam despercebidas ou são amenizadas pelo discurso de que é “normal” um homem trocar o pneu furado para uma mulher, seja bonita, bonitinha, enfim, seja mulher, o que caracteriza um machismo estrutural. Sim, LFV cumpriu seu papel social ao demonstrar um engajamento em relação a uma questão social pertinente, de forma humorística, irônica e aparentemente despreziosa. Proporcionou a reflexão crítica, além da diversão e do riso.

¹⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IXc-uAchyJg>

41. Crie hipóteses: porque o dono do carro achou uma “coisa estranha” um homem desconhecido trocar o pneu de seu carro justificando a impossibilidade ver pneu furado e já ter que sair trocando?

Sugestão de hipóteses: a) porque o homem chega após a partida da moça, então não entende a real motivação para a troca do pneu; b) porque não é comum as pessoas se comportarem dessa forma; c) porque não é comum as pessoas terem compulsão por troca de pneus furados; d) porque na sociedade atual não é comum um homem trocar o pneu furado de um carro de outro homem; e) porque na sociedade atual não é comum as pessoas ajudarem as outras sem que haja uma solicitação; f) porque pode haver a preocupação por parte do dono do carro de ser um golpe ou parte de um plano para assaltá-lo ou praticar algo ruim etc.

42. Compulsão é uma doença em que o indivíduo tem um desejo incontrolável de fazer algo. Você acredita que o homem tinha esta doença de verdade? Explique.

Apesar de ser uma resposta pessoal, esperamos que o aluno responda que não, considerando os implícitos do texto e as reflexões proporcionadas pelas questões anteriores. Ao explicar sua resposta negativa pode justificar que o relato de uma compulsão por parte do homem que trocou o pneu foi uma alternativa para amenizar a situação constrangedora a qual se encontrava. Pode também exemplificar com o trecho que demonstra incerteza, dúvida, pausa para organizar as ideias “[...] É. Eu... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar [...]”.

43. Na sua opinião, por que o homem quis trocar o pneu do carro? E qual a relação desse desejo do homem com a reprodução do machismo já refletida anteriormente?

Resposta pessoal. Esperamos que nesse momento o aluno-leitor esteja apto a responder que o homem quis trocar o pneu do carro por interesse na possível recompensa que a moça bonitinha poderia lhe oferecer.

44. Muitas pessoas responsabilizam as mulheres pela ocorrência de situações machistas, especialmente quando defendem ideias de que algum comportamento da mulher ocasionou uma atitude que justifica uma reação machista, como por exemplo, o uso de roupas “provocantes”; a ida a um lugar deserto durante a noite, sozinha; o consumo de bebida alcóolica; o aceite a um convite para curtir um encontro com alguém que conheceu pela internet, dentre outros. Na crônica estudada também há essa ideia de culpabilizar a mulher. O que você pensa sobre isso?

Resposta pessoal. Contamos com a percepção do aluno de que na crônica estudada há a intensificação de um comportamento da moça que poderia justificar a atitude do homem, o olhar desconsolado para o pneu furado, além do fato de ser “bonitinha”. Nessa lógica, a

mulher poderia ser “culpabilizada” pela conduta machista do homem.

45. Para você, quais ações são importantes para diminuir a ocorrência de situações machistas?

Resposta pessoal. Possibilidades de respostas: não reproduzir piadas ou frases populares machistas como “tinha que ser mulher”, “as mulheres têm que ser dar o respeito”, “mulher minha não faz isso”, “mulher não entende de carro” etc. ; parar de colocar a culpa na pessoa que sofre com alguma atitude machista; conversar sobre o machismo nos diversos segmentos da sociedade; ser mais tolerante com a questão da igualdade de gênero; conversar sobre o machismo com as crianças. Sugerimos também que as ações elencadas pelos alunos sejam avaliadas coletivamente.

Finalizamos as sugestões para o estudo analítico da crônica *Pneu Furado* e a primeira etapa do Módulo 1, mas não esgotamos as possibilidades de produção de sentidos visto que todo discurso está situado em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico, assim, a cada leitura novos valores são acrescentados.

Na sequência, a proposta de desenvolvimento da segunda etapa desse módulo.

4.1.2.2 Etapa 2: Envelhecimento: como estamos tratando nossos idosos?

Elaboramos três momentos de atividades para a realização dessa etapa: a apreciação de fotos e imagens que retratam processo de envelhecimento, a leitura do poema *Retrato* de Cecília Meireles e a leitura da crônica *A foto* de Luis Fernando Verissimo.

Para primeiro momento, sugerimos a projeção das três imagens que apresentamos ao final do parágrafo, seguida da observação dos alunos e realização de alguns questionamentos orais que orientem na percepção da temática a ser trabalhada nessa etapa, o envelhecimento e o respeito no tratamento aos idosos.

Figura 11 – O envelhecimento pelos olhos do idoso.



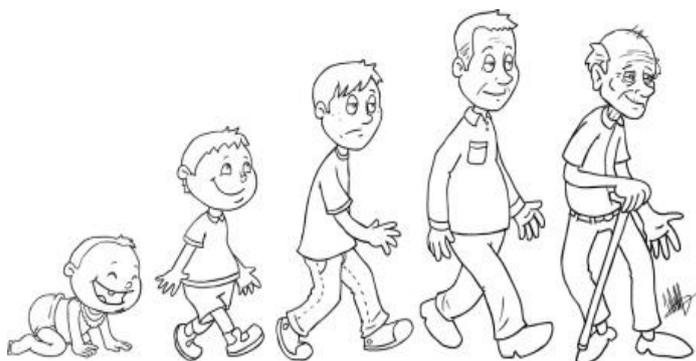
Fonte: Retirada de sites de pesquisa da internet e nomeada pela autora.

Figura 12 – O envelhecimento pelos olhos da criança.



Fonte: Retirada de sites de pesquisa da internet e nomeada pela autora.

Figura 13 – O envelhecimento pela evolução natural do ser humano.



Fonte: Retirada de sites de pesquisa da internet e nomeada pela autora.

PARA REFLETIR ...

1. Descreva oralmente o que você vê nas imagens.

A primeira imagem apresenta quatro mulheres, uma bem idosa, outra com aparência de

quinqüagenária, uma jovem e uma criança. A segunda imagem apresenta três mulheres, uma criança, uma na casa dos quarenta anos (quadragesenária) e uma idosa. A terceira imagem apresenta cinco homens em faixas etárias entre bebê e idoso.

2. As imagens acima apresentam semelhanças? Quais?

Sim. As três imagens apresentam pessoas ou figuras humanas com diferenças em relação à faixa etária. Em todas, há a presença da criança e do idoso e há uma sequenciação por idade, seja do mais novo para o mais velho ou do mais velho para o mais novo.

3. A ordem das pessoas em relação à faixa etária da primeira imagem é diferente da ordem na segunda imagem. Qual a mudança de sentido que esse efeito provoca no leitor?

A mudança na ordem em que as mulheres são apresentadas pode significar uma mudança na perspectiva em relação ao envelhecimento. Na primeira imagem é possível inferir que seu locutor quis mostrar o ponto de vista de alguém que já tenha vivido bastante – o idoso –, na segunda, a ótica destacada é de alguém que ainda viverá muito até chegar à velhice – a criança –. Dessa forma, mudam-se as crenças, as experiências, as certezas e incertezas, as convicções, as prioridades, etc.

4. Qual é a finalidade das três imagens acima?

A finalidade das imagens é mostrar que a vida possui etapas naturais. As pessoas nascem, crescem e envelhecem e nesse processo de transitoriedade se constituem. Cada imagem apresenta o envelhecimento sob um ponto de vista diferente, o que representa a realidade se considerarmos a pluralidade de visões a respeito de um mesmo tema.

5. Você acredita que com o passar dos anos as mudanças são inevitáveis? Essas mudanças são apenas físicas? Justifique.

Resposta pessoal. Sugestão: sim, não há como evitar as mudanças com o passar do tempo. As mudanças não são apenas físicas, mas também psicológicas, pois junto com o envelhecimento físico há uma modificação no comportamento, nas crenças, nos hábitos, nas convicções, nas certezas e incertezas, nas prioridades, etc.

6. Na sua opinião, como a sociedade está tratando os idosos? Há empatia com as dificuldades trazidas pela idade? Há respeito aos direitos? Há preocupação com as necessidades de dependência física, financeira e psicológica? Justifique.

Resposta pessoal.

7. Atualmente, o mundo vivencia uma pandemia da Covid-19. Para você o tratamento diferenciado em relação aos idosos, como a prioridade para a vacina, é importante ou prejudicial para a sociedade brasileira? Comente.

Resposta pessoal.

8. Se você fosse um idoso, como gostaria de ser tratado nas diversas situações do dia a dia?

Resposta pessoal.

Após responder às questões propostas anteriormente, é esperado que o aluno-leitor tenha resgatado seus conhecimentos prévios sobre o envelhecimento-respeito aos idosos. Para que o engajamento em relação ao tema seja expandido com a reflexão sobre a transitoriedade da vida e as mudanças ocasionadas pelo processo de envelhecimento, nesse segundo momento, sugerimos a leitura do poema *Retrato* de Cecília Meireles, a visualização de um vídeo com a declamação do poema feita pela própria poetisa e a realização de algumas questões que possam relacionar o poema com a temática dessa etapa do Módulo 2. Ressaltamos que todas as atividades supracitadas servem como pré-leitura (SOLÉ, 1998).

Quadro 11 – Poema *Retrato* de Cecília Meireles.

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
— em que espelho ficou perdida
a minha face?

Professor(a), faça um breve comentário sobre a poetisa Cecília Meireles (1901-1964), um dos maiores nomes da literatura brasileira tendo escrito tanto para adultos quanto para crianças. Os versos do poema *Retrato* são dos mais conhecidos da sua extensa obra e, apesar de terem sido publicados em 1939, no livro *Viagem*, permanecem atemporais por abordarem o tema universal da transitoriedade da vida.



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2020/03/25/retrato-cecilia-meireles/>

Após a leitura, a audição do poema¹⁶ declamado pela própria autora permite perceber o tom melancólico, intimista e angustiante ao longo dos versos e possibilita também que o aluno possa relacionar esses sentimentos como pertencentes à velhice de muitos na sociedade

¹⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nePhqOrXC4o>

contemporânea. Ademais, o fato do eu-lírico olhar para si mesmo está relacionado à questão da alteridade e da empatia, que estamos refletindo no decorrer desse PTLD. É um olhar para si que pode também despertar no outro (interlocutor) um olhar para o outro.

Seguem dois questionamentos orais após a leitura e audição do poema que permitem ao aluno relacionar as imagens observadas, ao poema e à temática empatia e colaboração.

PARA REFLETIR...

9. É possível estabelecer relações de sentido entre as imagens observadas e o poema lido? Quais?

Sim. No poema, o eu lírico cita algumas mudanças físicas e comportamentais que ocorreram ao longo de sua vida. Nas imagens, as mudanças físicas também estão explícitas e as comportamentais podem ser inferidas a partir do diálogo que se estabelece entre o texto, o leitor e o contexto. Portanto, é possível estabelecer relações de sentido entre as imagens e o poema, ambos abordam a questão das mudanças ocasionadas pelo envelhecimento e possibilitam reflexões sobre as consequências desse acontecimento inevitável.

10. Você já parou para refletir como seria viver a velhice com todas as mudanças que podem ocorrer? Comente as possíveis sensações-sentimentos de ter a mão fria, parada, morta, sem força, os olhos vazios, o lábio amargo, um coração que não se mostra, o rosto magro, calmo, triste.

Resposta pessoal.

Conforme mencionamos anteriormente, a observação das imagens e a leitura do poema servem para ampliar o engajamento do aluno-leitor em relação às questões relacionadas ao envelhecimento e ao tratamento ao idoso, questões essas que também são apreciadas no último momento da segunda etapa deste Módulo que contempla a leitura de outra crônica de LFV, *A foto*, e a proposição de novas perguntas de leitura que contemplam as dimensões social e verbal do enunciado, assim como, as perspectivas em relação ao autor, ao texto, ao leitor e à interação entre autor-texto-leitor, um pressuposto básico para o desenvolvimento da criticidade do aluno.

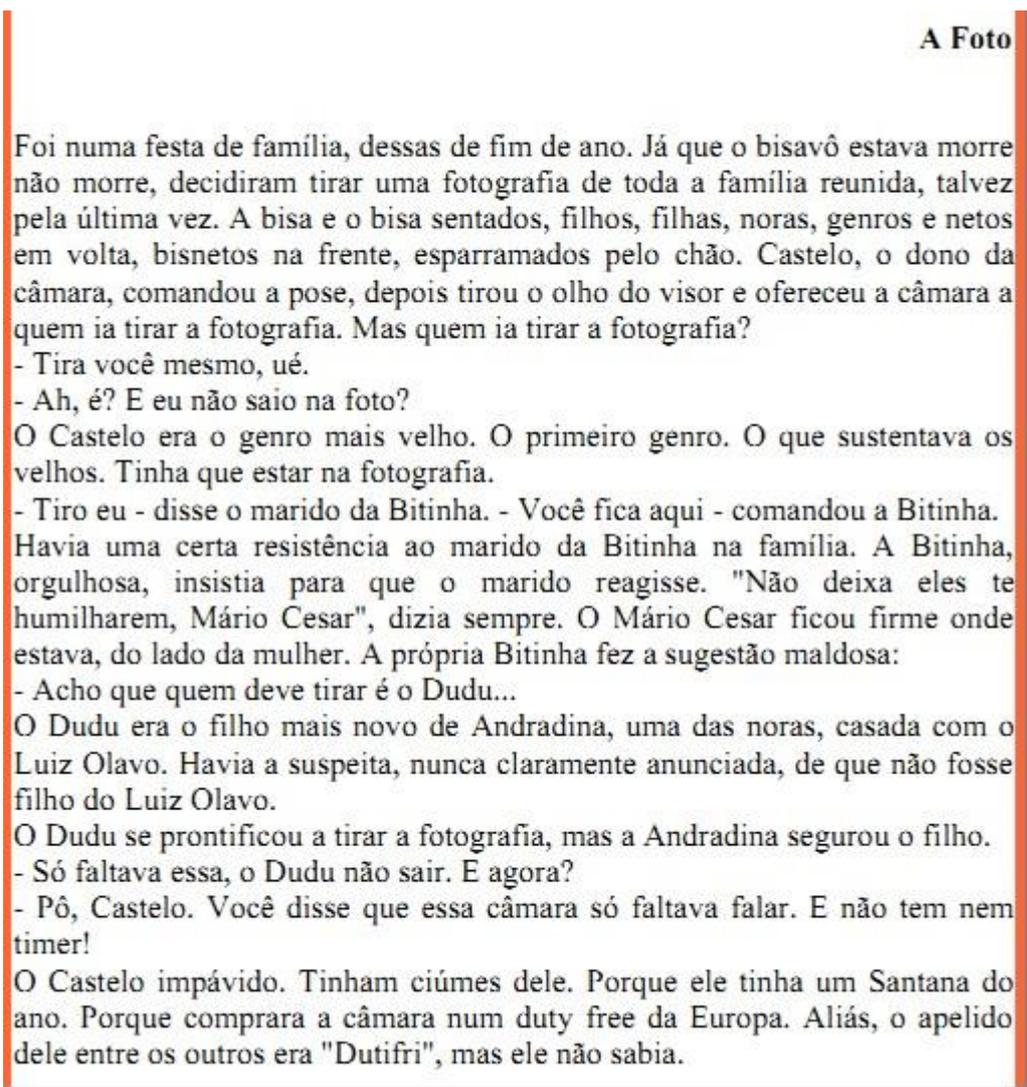
Para iniciar o último momento dessa etapa, sugerimos os seguintes encaminhamentos:

- contextualização para o aluno de que uma outra crônica de LFV será estudada e de que algumas características desse gênero serão retomadas e outras acrescentadas;

- leitura silenciosa e, em seguida, coletiva;
- esclarecimento de dúvidas em relação ao vocabulário;
- diálogo com os alunos-leitores sobre os sentidos produzidos nesse primeiro contato com o enunciado;
- questões relacionadas à dimensão social e verbal da crônica.

Segue a crônica *A foto* de LFV em sua formatação original (figura 14) , após (quadro 12) em uma versão digitada, e na sequência, apresentamos sugestões de perguntas que orientam o aluno-leitor a refletir sobre o que está lendo, a associar a leitura realizada com a sua vida e por fim, a vislumbrar as diversas possibilidades de produção de sentidos em relação ao enunciado e à temática da empatia e colaboração.

Figura 14 – Crônica A foto de Luis Fernando Verissimo em sua formatação original.



- Revezamento - sugeriu alguém. - Cada genro bate uma foto em que ele não aparece, e...

A idéia foi sepultada em protestos. Tinha que ser toda a família reunida em volta da bisa. Foi quando o próprio bisa se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmara da sua mão. - Dá aqui.

- Mas seu Domicio... - Vai pra lá e fica quieto.

- Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido! - Eu fico implícito - disse o velho, já com o olho no visor. E antes que houvesse mais protestos, acionou a câmara, tirou a foto e foi dormir.

Fonte: Verissimo L.F. Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 37-38. (PDF).

Quadro 12 – Transcrição da crônica *A Foto* de Luis Fernando Verissimo.

Foi numa festa de família, dessas de fim de ano. Já que o bisavô estava morre não morre, decidiram tirar uma fotografia de toda a família reunida, talvez pela última vez. A bisa e o bisa sentados, filhos, filhas, noras, genros e neto sem volta, bisnetos na frente, esparramados pelo chão. Castelo, o dono da câmara, comandou a pose, depois tirou o olho do visor e ofereceu a câmara a quem ia tirar a fotografia. Mas quem ia tirar a fotografia?

- Tira você mesmo, ué.

- Ah, é? E eu não saio na foto?

O Castelo era o genro mais velho. O primeiro genro. O que sustentava os velhos. Tinha que estar na fotografia.

- Tiro eu - disse o marido da Bitinha. - Você fica aqui - comandou a Bitinha. Havia uma certa resistência ao marido da Bitinha na família. A Bitinha, orgulhosa, insistia para que o marido reagisse. "Não deixa eles te humilharem, Mário Cesar", dizia sempre. O Mário Cesar ficou firme onde estava, do lado da mulher. A própria Bitinha fez a sugestão maldosa:

- Acho que quem deve tirar é o Dudu...

O Dudu era o filho mais novo de Andradina, uma das noras, casada com o Luiz Olavo. Havia a suspeita, nunca claramente anunciada, de que não fosse filho do Luiz Olavo.

O Dudu se prontificou a tirar a fotografia, mas a Andradina segurou o filho.

- Só faltava essa, o Dudu não sair. E agora?

- Pô, Castelo. Você disse que essa câmara só faltava falar. E não tem nem timer!

O Castelo impávido. Tinham ciúmes dele. Porque ele tinha um Santana do ano. Porque comprara a câmara num duty free da Europa. Aliás, o apelido dele entre os outros era "Dutifri", mas ele não sabia.

- Revezamento - sugeriu alguém. - Cada genro bate uma foto em que ele não aparece, e...

A idéia foi sepultada em protestos. Tinha que ser toda a família reunida em volta da bisa. Foi quando o próprio bisa se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmara da sua mão. - Dá aqui.

- Mas seu Domício... - Vai pra lá e fica quieto.

- Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido! - Eu fico implícito - disse o velho, já com o olho no visor. E antes que houvesse mais protestos, acionou a câmara, tirou a foto e foi dormir.

Fonte: Digitada pela autora. Verissimo L.F. Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 37-38.

PARA REFLETIR...

11. As palavras “retrato” e “foto” podem ser sinônimas dependendo do contexto em que são usadas. Em relação ao uso nos títulos do poema e da crônica podemos afirmar que são sinônimas? Comente.

Não, pois o retrato ao qual o eu-lírico do poema faz menção é aquele guardado em sua memória, sua imagem ainda jovem, sem as mudanças ocorridas com o envelhecimento, portanto, um registro do passado, algo imaginado. Já a foto mencionada na crônica é referente à reprodução do momento presente, algo real, um registro que ficará à disposição para ser visto posteriormente, seja impresso ou digital, já que o enunciado apresenta o uso de uma câmera. Nesse sentido, analisando os contextos de uso, as palavras “retrato” e “foto” não aparecem como sinônimas.

12. Por que o título do texto é “A foto”?

Porque as partes do enredo se desenvolvem a partir de uma tentativa de registrar por meio de uma fotografia toda a família reunida em uma festa de final de ano. O motivo estaria no fato do bisa estar muito doente e que talvez não sobrevivesse para que o registro fosse feito em outra oportunidade. Devido à falta de consenso sobre qual membro da família tiraria a foto, todas as ações se desenvolvem no sentido de resolver esse conflito.

13. Qual dos trechos retirados da crônica não permite o reconhecimento do espaço em que os fatos acontecem?

() [...] bisnetos na frente, esparramados pelo chão [...].

() [...] você fica aqui [...].

(x) [...] O castelo era o genro mais velho [...].

() [...] a família reunida em volta da bisa [...]

14. O tempo e o espaço na crônica lida são delimitados. Qual a importância dessa delimitação para a construção de sentidos?

O livro *Comédias para se ler na escola* de onde foi selecionada a crônica *A Foto* foi publicado há vinte anos (2001). As reflexões propostas a partir da leitura do referido enunciado continuam sendo atuais, pois abordam questões cotidianas que ainda necessitam de atenção, como o envelhecimento e respeito aos idosos. Naquele período o Estatuto do Idoso ainda estava em tramitação, atualmente ele é uma lei em vigor. O espaço em que as ações do enredo se desenvolvem é familiar ao leitor, possivelmente a casa do biso, já que ao final, o próprio biso “[...] tirou a foto e foi dormir [...]”. A duração dos acontecimentos é previsível, algumas horas – tempo que geralmente dura uma festa de família -. Por ser uma cena comum em muitas famílias – a reunião para festas com direito às fotografias – o leitor se identifica com o desenrolar dos fatos, o que auxilia na produção de sentidos.

Professor(a), para auxiliar o aluno a responder à questão 14, faça



uma breve contextualização histórica sobre os direitos fundamentais da pessoa idosa.

Os direitos da pessoa idosa estão reunidos no Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741), aprovado em 2003, **após quase uma década de tramitação** no Congresso Nacional. O Estatuto, que regula os direitos das pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, reúne 118 artigos. Em linhas gerais, ele estabelece a obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público em assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Fonte: Disponível em <https://cnj.jusbrasil.com.br/noticias/346295703/cnj-servico-saiba-quais-sao-os-direitos-dos-idosos>

15. As crônicas narrativas podem ter um narrador-observador – narra os fatos sem participar da história –, ou um narrador-personagem – narra os fatos e participa da história –. Qual o tipo de narrador identificado na crônica em estudo e sua importância para o posicionamento do interlocutor (você) diante dos fatos?

Narrador observador ou narrador em terceira pessoa. Quando o narrador é observador temos a exposição dos fatos sob o olhar do outro. Esse outro se coloca como alguém que está

observando a cena, sem envolvimento direto com os fatos narrados, portanto, sem exposição aparente de sentimentos e emoções vivenciadas no momento das ações. Para o interlocutor, dá a impressão de uma conversa corriqueira, de uma bate-papo sem pretensões de defender algum ponto de vista em relação ao comportamento dos personagens. A aparente despreensão ou descompromisso facilitam a aceitação das ideias defendidas pelo locutor por parte do interlocutor.

16. Além da voz do narrador, que outras vozes percebemos na crônica lida?

Do genro rico, do genro que é mandado pela esposa, do genro que não é bem quisto pela família, da nora que supostamente traíra o marido, do neto bastardo, do filho que valoriza a presença do pai, do familiar prestativo que se prontifica a tirar a fotografia, do biso implícito, etc., enfim, vozes sociais estereotipadas a respeito das características, composição e conflitos familiares nos dias de hoje.

Professor(a), as vozes sociais estereotipadas presentes nos enunciados são um dos elementos constitutivos da dimensão social. Cada situação de enunciação oportuniza ao leitor a identificação das diversas vozes sociais reproduzidas, seus acentos valorativos que servem também de referência, juntamente com as palavras suas, para a manifestação de novas palavras. Portanto, ressaltamos o compromisso, nas ações de leitura, de proporcionar ao aluno-leitor a observação do texto não como um item neutro, mas um lugar propício para a explicitação das avaliações sobre determinados temas. Essas avaliações podem ser percebidas tanto pela voz do narrador quanto pela voz dos personagens.

17. Que tipo de discurso predomina na apresentação dessas outras vozes, antecedido de um sinal de travessão ou entre aspas?

direto

indireto.

18. A predominância do uso do discurso direto é uma característica do estilo do autor e do gênero crônica. Essa característica reforça...

o caráter de brevidade, de veracidade, de ligeireza, de autenticidade e espontaneidade.

o caráter de distanciamento das ações dos personagens com a realidade e da impossibilidade de as conversas serem imaginadas como verdadeiras.

19. Como já vimos, o uso de alguns recursos estilísticos é comum em crônicas, como por

exemplo, a recorrência de advérbios, que auxilia na compreensão do posicionamento axiológico do locutor, ou seja, do que ele quer destacar, do que ele quer chamar atenção do interlocutor, do que ele quer que o leitor perceba. Nesse sentido, dê um exemplo em que o advérbio ou locução adverbial estão sendo usados para mostrar a avaliação do locutor.

Possibilidades de respostas: a) [...] **talvez** pela última vez [...]; b) [...] **caminhou decididamente** até o Castelo [...]; c) [...] – disse o **velho, já com o olho no visor** [...]; d) [...] **Havia a suspeita, nunca claramente** anunciada [...].

20. Por sua vez, os adjetivos e locuções adjetivas também são usados intencionalmente pelo locutor do texto para marcar seu acento de valor. Marque a opção em que a palavra destacada não foi usada com função de adjetivo, porém aciona uma valoração correspondente.

() [...] A Bitinha, **orgulhosa**, insistia para que o marido reagisse [...].

(x) [...] – disse o **velho**, já com o olho no visor [...].

21. As marcas da oralidade são comuns em crônicas, pois apresentam linguagem simples com tom coloquial, cuja finalidade é aproximar o leitor, fazer com que ele imagine uma situação real, que poderia ser vivenciada por ele em seu cotidiano. Nesse sentido, localize dois exemplos de uma marca da oralidade na crônica estudada.

“[...] Ah, é? [...] e “[...] Pô [...]”.

22. Que efeitos de sentido o uso da anáfora no início de várias orações e períodos em que há a fala do narrador observador, conforme trechos a seguir: “[...] O castelo era [...]”, “[...] O primeiro genro [...]”, “[...] O que sustentava os velhos [...]”, “[...] O Mário Cesar [...]”, “[...] O Dudu era o [...]”, “[...] O Castelo impávido [...]”, pode revelar?

(x) Revela uma certa proximidade entre os familiares e o narrador, quem narra a história seria alguém que conhece as peculiaridades e os conflitos da família.

() Revela um distanciamento entre o narrador e os personagens, quem narra a história seria alguém que desconhece as especificidades e divergências da família.

23. Há no texto uma situação inesperada-inusitada, a qual conceituamos genericamente de transgressão. A quebra de expectativa no enredo é um recurso que surpreende o leitor, e que também é muito comum em crônicas. Qual trecho do texto apresenta essa situação inesperada?

Foi quando o próprio bisa se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmara da sua mão. - Dá aqui.

- Mas seu Domício... - Vai pra lá e fica quieto.

- Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido! - Eu fico implícito - disse o

velho, já com o olho no visor. E antes que houvesse mais protestos, acionou a câmara, tirou a foto e foi dormir.

24. O uso de reticências (três pontinhos) no trecho [...] Mas seu Domício... [...] permite que o interlocutor faça uma reflexão decisiva antes do desfecho da história, de que o bisavô...

- não poderia ficar de fora da fotografia.
- não sabia tirar fotografias.
- não queria aparecer na fotografia.
- odiava fotografias.

25. O questionamento “[...] Mas quem ia tirar a fotografia? [...]” logo no início do texto, é uma pergunta a ser respondida?

A referida pergunta é denominada como pergunta retórica. Uma pergunta retórica não expressa a intenção de obter uma resposta, busca promover uma reflexão, portanto no contexto do enunciado em análise não deve ser respondida literalmente. O uso da pergunta retórica na crônica *A foto* representa uma forma do locutor se dirigir diretamente ao seu interlocutor esperando uma reação diante do enunciado, o que evidencia um movimento de engajamento, de aproximação, de manutenção de um diálogo.

26. O tom humorístico da crônica *A foto* é ampliado pela ocorrência de algo fora do esperado, o fato do próprio bisa tirar a fotografia. Além da ironia na composição do enredo, algumas falas dos personagens também são irônicas, ou seja, dizem o contrário do que se quer dar a entender. Qual das falas do bisa possui tom irônico? Justifique.

- “[...] Vai pra lá e fica quieto [...]”
- “[...] Dá aqui [...]”.
- “[...] Eu fico implícito [...]”.

27. A leitura da crônica sugere que o encontro de família para tirar a fotografia com o bisavô revelou:

- Homenagens ao Sr. Domício.
- Manifestação de carinho e fraternidade.
- Demonstração de vaidade e egoísmo.

28. A palavra fotografia, considerando sua redução “foto” foi citada nove vezes ao longo da história. Essa repetição enfatiza:

- a grande importância que os familiares atribuem à foto e não ao momento.
- o desejo que os familiares tinham de ser responsáveis pela fotografia.
- a empolgação dos familiares em tirarem a última foto com o bisa.

29. Na sua opinião, por que todos queriam aparecer na foto?

Resposta pessoal.

30. Com que sentido foi empregada a palavra “implícito” no último parágrafo do texto? O bisavô parece feliz com a situação? Como conseguimos confirmar isso?

O adjetivo “implícito” usado na fala do bisavô no final do texto significa que o avô não apareceria fisicamente na foto, mas estaria subentendido nas lembranças e memórias de cada familiar. O bisavô não parece feliz com a situação, o que pode ser constatado no comportamento anterior ao momento em que ele tira a fotografia e vai dormir, conforme trechos: “[...] Foi quando o próprio bisavô se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmara de sua mão. – Dá aqui. – Vai pra lá e fique quieto [...]”. Os termos sublinhados sinalizam um tom de irritabilidade, o que confirma o descontentamento.

31. A fala e atitude do bisavô podem ser compreendidas como uma forma de protesto? Justifique.

Sim, pois conforme visto na questão anterior, a fala do bisavô finaliza um conjunto de atitudes que demonstram descontentamento com a situação apresentada no enredo. Portanto, tirar a fotografia e ir dormir pode ser compreendido como uma forma de protestar contra os comportamentos dos familiares que manifestam maior preocupação com a aparência – aparição de todos na fotografia – do que com a essência do momento que talvez fosse o último com o bisavô vivo.

32. Você conhece alguma família em que o idoso fica implícito, não apenas na fotografia, assim como a personagem do texto? Como agem os membros dessa família?

Resposta pessoal.

33. Por que os personagens com características tão diferentes agiram de modos tão semelhantes ao se recusarem a tirar a fotografia?

Resposta pessoal.

34. Como você reagiria se seu bisavô estivesse morre não morre e sua família resolvesse fazer um registro em uma festa de final de ano, sabendo que poderia ser a última foto de toda a família reunida com o bisavô?

Resposta pessoal.

35. E como você se sentiria se fosse o bisavô na mesma situação hipotética da questão anterior?

Resposta pessoal.

36. Nos últimos meses, muitas fotos e vídeos de idosos em isolamento social foram compartilhados por suas famílias, devido à pandemia do coronavírus. Para você, esse

comportamento pode ser considerado empático ou apenas modismo? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

37. Quais ações empáticas e colaborativas podem ser adotadas para que o respeito aos idosos seja ampliado e seus direitos sejam preservados?

Resposta pessoal.

Para melhor visualização do que foi proposto no Módulo 2, sintetizamos as atividades na ordem em que foram expostas na proposta, assim como, apresentamos uma breve descrição e principais objetivos.

Quadro 13 – Síntese das atividades do Módulo 2.

| Etapa 1 – Nenhuma a menos | |
|----------------------------------|--|
| Atividades sugeridas | Descrição-objetivos |
| Leitura de manchetes on-line. | Atividade de pré-leitura com objetivo de orientar o engajamento do aluno para a temática do machismo. As manchetes selecionadas possibilitam a reflexão sobre atitudes machistas, principalmente em situações cotidianas, que muitas vezes não são notadas ou são amenizadas por serem consideradas comuns-naturais. Essa reflexão é viabilizada a partir de questionamentos orais após a observação dos textos. |
| Jogo com trechos de músicas. | Outra atividade de pré-leitura com objetivo de ampliar o engajamento do aluno sobre a temática do machismo e a percepção da naturalização das atitudes machistas no cotidiano. A escolha de um jogo musical está relacionada ao dia a dia dos alunos, visto que muitos deles têm o hábito de ouvir músicas regularmente e também pelo fato de os alunos de sexto ano gostarem de atividade mais lúdicas, a competitividade acaba ajudando no envolvimento espontâneo. No entanto, o foco está na questão do conteúdo-tema dessas músicas. Por isso, selecionamos trechos com músicas de intérpretes diversificados e com ritmos e estilos variados que possam fazer parte das idiossincrasias dos discentes. |

| | |
|---|---|
| Leitura da crônica <i>Pneu furado</i> de LFV. | As atividades de leitura dialógica propostas durante a leitura da crônica contemplam os aspectos materiais e singulares do enunciado. Para tal, consideramos a indissociabilidade dessas duas dimensões, pelo fato de que todo texto-enunciado possui uma orientação valorativa que não se finda em seu aspecto verbal, mas que engloba aquilo que não foi dito explicitamente e que para ser compreendido axiologicamente postula o apreço dos elementos extraverbais. Em outras palavras, os questionamentos buscam levar o aluno ao reconhecimento do posicionamento axiológico do locutor sobre o machismo e à reflexão sobre a empatia em situações machistas a partir da compreensão de alguns elementos relacionados ao conteúdo temático, estilo e estrutura composicional (dimensão verbal) e suas relações dialógicas com alguns aspectos extraverbais relacionados à questão da valoração. |
| Etapa 2 – Envelhecimento: como estamos tratando nossos idosos? | |
| Atividades sugeridas | Descrição-objetivos |
| Leitura de fotos e imagens que retratam o processo de envelhecimento. | Atividade prévia à leitura da crônica <i>A foto</i> de LFV com intuito de proporcionar ao aluno a reflexão sobre os diferentes pontos de vistas a partir da observação de imagens que retratam o processo de envelhecimento. Possibilita também a percepção de que os valores atribuídos às imagens e à temática do envelhecimento podem ser modificados de acordo com o olhar do idoso, do jovem ou da criança, ou seja, da mudança de perspectiva. Assim, o aluno é orientado a resgatar e ampliar seus conhecimentos prévios sobre o tema a partir das questões propostas para esse momento. |
| Leitura e audição do poema Retrato de Cecília Meireles. | Atividades de pré-leitura que objetivam sensibilizar o aluno para a questão do envelhecimento, algo tão certo, mas que nem sempre é percebido conforme vai |

| | |
|---|--|
| | <p>acontecendo. A leitura do poema permite refletir essa temática sob o ponto de vista de alguém que chegou à velhice e que não sabe como lidar, talvez por não aceitar essa nova condição de restrições que antes não tinha. A intenção de colocar o áudio de Cecília declamando o poema é de fazer com que o aluno sinta o tom melancólico, intimista e angustiante, sentimentos ruins que muitos idosos sentem e que são intensificados pela falta de empatia até mesmo da família. Ambas as atividades podem direcionar o aluno-leitor para a construção de um olhar mais empático para os idosos.</p> |
| <p>Leitura da crônica <i>A foto</i> de LFV.</p> | <p>As atividades de leitura dialógica propostas estão voltadas para o reconhecimento dos elementos sociais e verbais que auxiliam na revelação do posicionamento axiológico do locutor. Os questionamentos retomam algumas características estudadas na etapa anterior e acrescentam outras, sempre perpassadas pela temática empatia e colaboração e permeadas pela associação a uma situação real de uso. O aluno-leitor é levado a perceber o posicionamento valorativo do locutor ao mesmo tempo em que vai resignificando suas apreciações valorativas sobre o tratamento dispensado aos idosos na sociedade atual.</p> |

Fonte: A autora

4.1.3 Módulo 3: Redes dialógicas e a reação-resposta do aluno ao dizer do locutor-autor

Nesse momento, objetivamos relacionar os temas dos textos-enunciados estudados nos módulos anteriores com o tema transversal empatia e colaboração e viabilizar a manifestação da contrapalavra sobre essa temática a partir de postagens de crônicas visuais (imagens, vídeos, desenhos, fotos ou

similares), em um mural digital, produzidas ou selecionadas pelos discentes, que demonstrem atitudes empáticas ou não, nas diversas situações do cotidiano.

Após a instrumentalização analítica ofertada com a realização do Módulo 1: Engajamento do projeto de dizer do aluno e do Módulo 2: *Compreensão da dimensão social e verbo-visual dos enunciados*, nesse módulo oportunizamos a manifestação da contrapalavra do aluno ao dizer do locutor-autor em relação à temática empatia e colaboração, ou seja, a construção de seu processo de resposta, de sua reação-resposta, de respostas suas, de respostas ativas, de réplicas, de análise dos diferentes acentos valorativos, de compreensão do discurso e do lugar do outro, de desenvolvimento de uma nova palavra baseada nos valores e ideologias que constituem os sujeitos envolvidos nessas redes dialógicas, em um diálogo constante com os textos-enunciados a partir de suas dimensões indissociáveis.

Os questionamentos a seguir relacionam os temas dos textos-enunciados estudados nos módulos anteriores - machismo e tratamento aos idosos - com a temática empatia e colaboração com intuito de direcionar o aluno na construção de sua contrapalavra. A última atividade (questão 14) oportuniza um momento específico para a manifestação da contrapalavra do aluno, visto que solicita a postagem de crônicas visuais produzidas ou selecionadas pelos discentes em que há a presença ou ausência de empatia. A produção ou seleção dessas crônicas visuais (imagens, desenhos, fotos, vídeos, ilustrações, dentre outros) corresponde a uma resposta ativa diante de todas as reflexões propostas, pois demanda avaliações sobre fatos do cotidiano, sobre as atitudes representadas que são possíveis de acontecerem, e que podem ser compreendidas como empáticas ou não, dependendo do acento apreciativo ideológico de cada aluno no momento da atualização de cada enunciado produzido ou selecionado e das relações dialógicas estabelecidas.

PARA REFLETIR...

1. Como a mulher é tratada nos exemplos de manchetes e trechos de músicas machistas estudados no Módulo 2?

Possibilidade de resposta: de forma preconceituosa, discriminatória e não empática. Nas manchetes, a mulher é responsabilizada pelas ocorrências relatadas e nos trechos de músicas

é objetificada-inferiorizada.

2. Esse tratamento refletido na questão anterior pode ser considerado um reflexo do machismo estrutural e uma justificativa para a falta de empatia com as vítimas do machismo?

Possibilidade de resposta: Sim, responsabilizar a vítima de machismo pela atitude machista é um reflexo do machismo estrutural que se fortalece a cada dia. A atenuação de tal prática, seja pela diversão ou descontração, como é o caso das músicas, impede a prática da empatia o que torna a conscientização mais difícil. Em outras palavras, muitas pessoas tentam justificar a falta de empatia com a vítima de machismo devido alguma conduta da própria vítima julgada socialmente como inadequada, como por exemplo: a vítima de estupro estar usando uma roupa provocante.

3. É possível que a maneira de o homem que trocou o pneu reconhecer a moça bonitinha tenha influenciado no seu modo de agir?

Possibilidade de resposta: Sim, a forma como o homem que trocou o pneu vê a moça bonitinha influencia no seu modo de agir. Uma mulher bonita, desconsolada, sozinha precisa de um homem para ajudá-la. Se o olhar desse homem em relação à moça fosse apenas de empatia, as partes da história poderiam ter sido modificadas.

4. Em qual das crônicas analisadas é possível afirmar que as atitudes dos personagens são possíveis de acontecerem na vida real?

Possibilidade de resposta: nas duas crônicas de Luis Fernando Verissimo e na crônica de Martha Medeiros é possível identificar atitudes idênticas na vida real, o que é uma característica do gênero, aproximar o leitor da realidade no intuito de proporcionar o riso e a reflexão sobre situações cotidianas. A diferença está no fato de *Pneu Furado* e *A foto* trazerem personagens representando possibilidades de agir social, e *Empatia* citar o comportamento das pessoas, sem representação por meio de personagens.

5. Na crônica *Pneu furado* o homem que troca o pneu e a moça bonita são personagens estereotipados que representam valorações sociais generalizadas que validam os atos do homem galanteador, prestativo, solícito ao oferecer ajuda a uma moça bonita desconsolada, e da moça bonita incapaz de trocar um pneu, mas que, talvez, pudesse ofertar uma recompensa em forma de agradecimento. Na crônica *A foto*, os personagens também representam possibilidades de agir social? Comente.

Possibilidade de resposta: sim, as atitudes representadas pelos membros da família do bisavô são possíveis de acontecerem na vida real, assim como também acontece na crônica *Pneu furado*. Os personagens são estereótipos sociais, ou seja, nos lares de muitas famílias temos

peças que agem de forma parecida. A exemplo, o genro que sustenta os idosos, a nora que teria traído o marido, o neto que talvez não fosse filho biológico, a filha que manda no marido, o genro que é mandado pela esposa, o filho que aparentemente se preocupa com o pai, a filha maldosa que faz questão de gerar intriga, entre outros.

6. A crônica *Empatia* estudada no Módulo 1, apesar de não ser uma crônica narrativa, por isso não apresenta personagens estereotipados, também menciona possibilidades de agir social ao citar exemplos de “[...] "coisinhas" que são feitas no automático sem pensar que há alguém do outro lado [...]”. Resgate o conceito de empatia, lembre essas “coisinhas” citadas na crônica e as relacione com a questão 8 do Quiz realizado no primeiro módulo.

Possibilidade de resposta: o resgate do conceito de empatia permite o estabelecimento de relações de sentido entre as atitudes prosaicas refletidas a partir da realização do *Quiz* no Módulo 1 e as atitudes prosaicas citadas na crônica *Empatia* no Módulo 2. Nas duas situações, são constatadas que essas possibilidades de agir socialmente – “cosinhas” –, por serem habituais, são consideradas inofensivas, o que contribui com a continuidade da adoção de tais ações não empáticas no dia a dia.

7. A partir da análise das atitudes dos personagens da crônica *A foto*, você acredita que faltou empatia com o biso e até mesmo entre os próprios membros da família? Justifique.

Possibilidade de resposta: sim, os membros da família apresentada na crônica não agiram de forma empática, nem com o biso e nem entre eles, já que as atitudes em busca de não ficar de fora da fotografia os impediram de praticar o exercício de colocar-se no lugar do outro buscando compreender como agiriam se esse outro fossem eles mesmos.

8. Com qual posicionamento dos personagens em relação ao Seu Domício é possível concordar?

Possibilidade de resposta: se considerarmos que o objetivo inicial do registro familiar é o fato do biso, talvez, não estar na próxima festa de final de ano, o posicionamento de que Seu Domício deva estar explícito na fotografia e nas relações familiares é o mais aceitável.

9. Como a sociedade brasileira olha para seus idosos? De forma geral, há empatia?

Possibilidade de resposta: resposta pessoal.

10. E você, olha para os idosos de maneira empática ou colaborativa? Já olhava assim ou houve uma resignificação de sua apreciação valorativa após as reflexões realizadas?

Possibilidade de resposta: resposta pessoal.

11. A atitude do homem que trocou o pneu na crônica *Pneu furado* pode ser considerada empática? Justifique.

Possibilidade de resposta: a atitude do homem que trocou o pneu na referida crônica é machista e não empática, exemplifica o machismo estrutural na sociedade brasileira, ou seja, a ação do homem é amenizada, naturalizada, banalizada por muitos, como algo corriqueiro, comum, não prejudicial, o que contribui com a perpetuação de atitudes machistas e outras consequências, uma delas, a violência contra a mulher.

12. Como a empatia e a colaboração podem ser refletidas em relação às temáticas abordadas nas crônicas *Pneu Furado* e *A foto*? Explique.

Possibilidade de resposta: considerando as discussões sobre o machismo e o tratamento dispensado aos idosos permitidas a partir da leitura das crônicas *Pneu Furado* e *A foto*, a empatia e a colaboração podem ser refletidas a partir da observação do comportamento dos personagens, ou seja, do que fizeram ou deixaram de fazer nos enredos apresentados e por meio da comparação dessas representações com a vida real e seus valores manifestados. Em outras palavras, colocar-se no lugar do outro que está sendo representado por um dos personagens dos textos, principalmente, no lugar da moça bonita e do bisa, que são os estereótipos que direcionam o desencadeamento das demais ações.

13. Algum dos textos-enunciados estudados nos Módulos 1 e 2 ampliou ou mudou o seu posicionamento valorativo em relação ao tema empatia e colaboração? Por quê?

Resposta pessoal.

14. Poste no mural digital disponibilizado pela professora imagens, vídeos, desenhos, fotos, ilustrações de situações cotidianas em que há ou não a presença da empatia. As fotos, imagens, desenhos, vídeos ou ilustrações podem ser produzidas por você ou reproduzidas de outros suportes (jornais, sites, revistas) desde que sejam citadas as fontes. Não se esqueça de dar títulos às suas postagens. Você também pode comentar ou curtir as postagens dos colegas.

IMPORTANTE: Antes do início da atividade 14, oriente o aluno que tomamos como definição de crônica visual, todo texto que circula no meio digital, pode ser um vídeo, uma imagem, uma foto, uma ilustração, um desenho ou qualquer outro enunciado, independente do gênero discursivo, que apresenta um olhar sobre o cotidiano. No caso específico, o olhar do aluno sobre situações cotidianas que podem apresentar empatia ou não.



Professor(a), para a realização da questão 14 sugerimos a criação de um mural digital no aplicativo Padlet. É uma ferramenta on-line gratuita que permite criar murais colaborativos, com diversas possibilidades de postagens: imagens, vídeos, áudios, hiperlinks, além da escrita. Nesse caso, o aluno pode realizar as

postagens das crônicas visuais produzidas ou selecionadas e também curtir ou comentar as postagens dos colegas. Na sequência, disponibilizamos os links de um tutorial em PDF e de um tutorial em vídeo, ambos ensinam de forma bem prática como criar os murais no Padlet, compartilhá-los com os alunos e como orientá-los na realização das postagens.

Tutorial em PDF: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf>

Tutorial em vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Y6rksxFWY-8>



Com a realização da atividade 14 encerramos o terceiro e último Módulo do PTLD. Para melhor visualização do que foi proposto no Módulo 3, sintetizamos as atividades na ordem em que foram expostas na proposta, assim como, apresentamos uma breve descrição e principais objetivos.

Quadro 14 – Síntese das atividades do Módulo 3

| Atividades sugeridas | Descrição-objetivos |
|---|---|
| Retomada dos enunciados dos Módulos 1 e 2, seleção e postagem de crônicas visuais no mural digital. | <p>As questões de 1 a 13 oportunizam ao aluno relacionar os temas dos textos-enunciados estudados nos módulos anteriores com a temática transversal empatia e colaboração.</p> <p>A questão 14 viabiliza a manifestação da contrapalavra (reação-resposta do aluno ao dizer do locutor) sobre essa temática a partir de postagens de crônicas visuais (imagens, vídeos, desenhos, fotos ou similares), em um mural digital, que demonstrem atitudes empáticas ou não, nas diversas situações do cotidiano.</p> <p>Essa retomada da RDE, apesar de tratar especificamente de questões relacionadas ao machismo e o envelhecimento,</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>orienta o aluno-leitor a manifestar sua contrapalavra em relação à empatia e a colaboração nas situações cotidianas também sobre outras atitudes com temáticas diferentes, que ao seu olhar são empáticas ou não.</p> <p>Os títulos dados a cada postagem no mural digital também são formas de o aluno manifestar suas apreciações valorativas a partir das crônicas visuais produzidas ou selecionadas e dos temas refletidos a partir delas.</p> |
|--|--|

Fonte: A autora.

No capítulo a seguir, realizamos as análises das atividades e discussões sobre a proposta.

5 ANÁLISES DAS ATIVIDADES E DISCUSSÕES SOBRE A PROPOSTA

Como uma das formas de responder às inquietações que deram início ao presente estudo, apresentamos, nesta seção, as análises das atividades propostas no PTLD que auxiliam na reflexão teórica-metodológica sobre a leitura de enunciados com axiologias distintas sobre empatia e colaboração à luz da perspectiva dialógica da linguagem.

A análise das atividades propostas no PTLD está pautada no dialogismo. Não apresenta categorias oclusas, já que buscamos recuperar conceitos norteadores sobre alguns aspectos axiológicos dos estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin revelados nas relações dialógicas entre locutor, interlocutor e objeto, o que evidencia a natureza social da linguagem. Sendo assim, não pretendemos a sugestão metodológica de estratos analíticos fechados. Nesse sentido, Brait (2016, p. 9) afirma que “[...] mesmo tendo consciência de que Bakhtin e os participantes do Círculo jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada [...]”, as publicações resultantes dos estudos desenvolvidos por eles impulsionam outros estudos em diversas áreas das Ciências Humanas, inclusive esse estudo.

Conforme explanado, o PTLD não foi implementado devido ao contexto de pandemia que se estende há mais de ano, por isso a análise das atividades propostas está pautada nas possíveis respostas dos alunos às sugestões elaboradas, que são passíveis de implementação, a fim de responder aos objetivos específicos desta pesquisa.

Apresentamos, nesse momento, a análise das cinco atividades principais que compõem o Módulo 1: *Engajamento do projeto de dizer do aluno*. A primeira delas, a dinâmica da alteridade traz dois comandos para a realização de duas ações, uma a ser realizada pelo aluno que as escolheu e outra para ser realizada por um colega indicado pelo referido aluno. Ao enfatizarmos que o aluno deva realizar primeiramente a ação escolhida buscamos proporcionar o exercício da empatia e da alteridade, pois ele pode sentir primeiro em si, como seria realizar uma ação surpresa na frente de todos da sala, para depois pensar em como seria para o outro (colega). Ainda, ao propor que a realização das ações seja invertida, a dinâmica coloca em prática o conceito mais disseminado de empatia nos dias de hoje, colocar-se no lugar do outro. Conforme explanamos na seção anterior, a realização das ações não deve ser efetivada, o objetivo principal da atividade é a promoção de um diálogo com os alunos com algumas reflexões que contemplam a empatia em práticas cotidianas, no caso específico, em uma simples atividade em sala de aula.

As reflexões são viabilizadas por meio de seis questões orais que avaliam a participação dos alunos na dinâmica demonstrando os valores ideológicos, as possíveis relações dialógicas com enunciados já-ditos e posicionamentos que possuem sobre a temática. Recuperamos os questionamentos propostos:

1. Você executaria a ação escolhida para o colega sem nenhum constrangimento?
2. Você considerou o mesmo critério para escolher a ação que seria realizada por você e a que seria realizada pelo colega? Em relação ao nível de dificuldade para execução, por exemplo?
3. Você selecionou uma ação ruim pensando em um colega que não gosta muito?
4. Você selecionou uma ação legal pensando em um colega que você gosta muito?
5. Você ficou torcendo para que fosse escolhido por algum colega que simpatiza contigo?
6. Você ficou na expectativa de realizar uma ação que não o constrangesse ou envergonhasse?

Esses questionamentos levam o aluno a construir hipóteses relacionadas com o seu conhecimento de mundo e promovem uma avaliação social do tema, já que as possíveis respostas orais às referidas perguntas podem apresentar argumentos que sustentam os pontos de vistas oriundos da atividade específica (dinâmica), assim como, outros sentidos produzidos anteriormente e verbalizados pelos sujeitos participantes no momento da interação.

A segunda atividade, a realização do *Quiz* para testar o nível de empatia e colaboração dos alunos diante de situações corriqueiras, é composta por oito questões de múltipla escolha, sendo que em todas existem alternativas com ações comuns aos alunos, presumidas socialmente com não empáticas, como por exemplo a última alternativa da questão 1 “*() continua seu intervalo normalmente*” e a última alternativa da questão 2 “*() ri porque achou engraçado*” que referem-se aos seguintes questionamentos: “*Um dos alunos de sua turma tem muita dificuldade para fazer amizade. Na hora do intervalo, você o vê sozinho, isolado em um canto. O que você faz?*” e “*Ao afirmar que gosta de maquiagem, um dos colegas da sala é chamado de “mariquinha” pelos demais, você.*”, consecutivamente. Dessa forma, ao ler e refletir sobre as questões do *Quiz*, é provável que o aluno marque as opções que fazem parte de seu horizonte apreciativo-ideológico (BELOTI et. al, 2020) e conseqüentemente tenha o resultado de que não é muito empático, o que pode reforçar as reflexões sobre a possibilidade de reavaliar seus posicionamentos, de deslocar-se em relação ao outro e de adotar práticas sociais mais empáticas. Assim, expandindo seu nível de consciência social.

O *Quiz*, por se tratar de um questionário teste com tempo delimitado para realização, aguça a competitividade dos alunos, mesmo que na atividade em análise não haja

possibilidade de ter um ganhador, pois as questões são subjetivas e as respostas com diferentes apreços valorativos, serve para despertar a curiosidade do aluno sobre o que são atitudes empáticas ou não e também sobre o que significa não ser muito empático, o que pode favorecer o engajamento para seu projeto de dizer e atribuir mais sentido à próxima atividade.

Na terceira atividade são apresentados os conceitos de empatia e colaboração de acordo com um dicionário no intuito de relacioná-los com as atividades 1 e 2. Para que essa relação se efetive, partimos do pressuposto de que o aluno não tenha se demonstrado empático com o outro, por isso é necessário que, de acordo com o comando da atividade, ele se coloque no lugar desse outro, mesmo que hipoteticamente, não do ponto de vista físico, mas de um sujeito sócio e historicamente situado, ou seja, que extrapola o contexto verbal. Algumas situações usadas nas atividades anteriores servem de referência para resposta à questão 7.

7. A primeira definição para ‘empatia’ apresentada anteriormente no dicionário a define como “[...] Ação de se colocar no lugar de outra pessoa, buscando agir ou pensar da forma como ela pensaria ou agiria nas mesmas circunstâncias [...]. De acordo com essa afirmação, analisando a dinâmica e o *quiz* realizados, suas respostas seriam as mesmas se você fosse os outros envolvidos nas situações apresentadas? Para responder, reflita: se você fosse a vizinha agredida, o idoso sem lugar para sentar no ônibus, o colega sendo zoado na sala de aula, o colega sozinho durante o intervalo, o assunto não tão legal da mensagem que foi encaminhada sem a verificação da veracidade, o professor tentando explicar um conteúdo com os alunos conversando, o alguém que perdeu algo e não o teve de volta?

A resposta a essa pergunta objetiva fazer com que o aluno perceba os lugares sociais ocupados pela vizinha agredida, pelo idoso sem lugar para sentar no ônibus, pelo colega sendo zoado na sala de aula, pelo colega sozinho durante o intervalo, pelo assunto não tão legal da mensagem que foi encaminhada sem a verificação da veracidade, pelo professor tentando explicar um conteúdo com os alunos conversando, por alguém que perdeu algo e não o teve de volta e conseqüentemente, possa atualizar, ressignificar, confrontar seus acentos valorativos sobre empatia e colaboração a cada novo momento de interação verbal.

A quarta atividade do primeiro módulo propõe um debate dialogado sobre um vídeo disponível na internet de uma confusão em um supermercado referente à compra de álcool em gel no início da pandemia da Covid-19, permite ao aluno perceber que determinados atos são socialmente avaliados e resultam das relações dialógicas constituídas. Para construir sentidos e respostas às questões propostas a partir da visualização do vídeo, o aluno precisa considerar os elementos singulares além da materialidade do enunciado (BRAIT, 2016). Reproduzimos na sequência as questões de 8 a 12 e em seguida as análises.

8. Onde podemos encontrar esse vídeo?
9. Quem gravou, onde, para quem e com qual finalidade?
10. A senhora indignada faz uma denúncia aos demais clientes do supermercado. Qual é essa denúncia?
11. Ao observar os demais clientes, você acredita que o apelo foi eficiente? Por quê?
12. Esse vídeo apresenta uma situação recente em nosso país, qual é essa situação?

Os comandos das questões direcionam o aluno para a reflexão sobre o contexto de produção, a situação histórica e social do vídeo, os movimentos dialógicos estabelecidos com enunciados anteriores e posteriores à enunciação concreta. Em outras palavras, levam à reflexão sobre o local onde o vídeo foi gravado (supermercado), o meio onde está circulando (internet), para quem foi gravado (pessoas que gostam de assistir vídeos que retratam situações cotidianas), a função social dos sujeitos envolvidos (cidadãos comuns em situações cotidianas), a finalidade da gravação (registrar uma confusão em local de uso coletivo), a finalidade da denúncia (evitar a infração de um direito de todos), a reação dos envolvidos (indignação por parte da senhora que denuncia, discordância por parte de outros clientes, concordância por parte do casal que está transgredido um direito e zombaria por parte de quem está filmando), enfim, elementos extraverbais que fazem do enunciado único e irrepetível (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1926), atribuem um caráter valorativo e ecoa uma atitude responsiva por parte do interlocutor, favorecendo a construção de contrapalavras, ou seja, de sentidos próprios a partir da resignificação dos discursos do outro.

Destacamos que para responder de maneira crítica às questões 11 e 12 o aluno necessita identificar que o vídeo é uma reação-resposta a uma situação específica, o início da pandemia da Covid-19 no Brasil no ano de 2020, seguido do medo da falta de itens básicos e necessários para o enfrentamento da situação, como o álcool em gel, por exemplo. Após quase um ano do ocorrido, sabemos que os itens básicos não faltaram como disseminado na época, por isso a compreensão ativa do vídeo só é possível ao consideramos o contexto extraverbal específico, ou seja, a situação real em que o discurso se materializou. Daí a importância dos elementos apresentados por Volochinov e Bakhtin (1926), “conjuntamente visto”, “conjuntamente sabido” e “conjuntamente avaliado” que influenciam na organização e manutenção do discurso.

Em continuidade, analisamos as três últimas questões da quarta atividade.

13. Se você fosse um dos envolvidos na situação apresentada no vídeo, qual pessoa escolheria? Justifique.
() a senhora que faz a denúncia

- () a mulher que “pega” todo o estoque de álcool em gel
- () a pessoa que faz a filmagem
- 14. Para você, o comportamento da cidadã que “pegou” uma quantidade exagerada de álcool em gel representa o comportamento da maioria da população brasileira?
- 15. É possível relacionar o conteúdo do vídeo com a temática empatia e colaboração? De que forma?

A questão 13 exige do aluno a compreensão das manifestações valorativas no enunciado (vídeo), o confronto com as suas manifestações valorativas-ideológicas a partir dos fatos apresentados e o acionamento de seus conhecimentos sobre empatia e colaboração para que possa produzir juízo de valor por meio da identificação, ou seja, qual dos sujeitos se parece mais com ele, já que praticou ações que ele praticaria e pelo contrário, qual sujeito agiu de forma que ele não agiria. Acreditamos que a questão também oportuniza ao aluno a percepção de que a identificação é uma forma de validar, naturalizar ou desaprovar condutas com diferentes posicionamentos diante do mesmo evento.

A questão 14 leva o aluno a compreender que as ações cotidianas são sustentadas por valores presentes em nossa sociedade e que esses valores se modificam de acordo com os grupos sociais aos quais os sujeitos pertencem. Mais do que refletir se o comportamento da mulher que “pega” o álcool em gel representa a maioria da população brasileira, esperamos que o aluno perceba que o que se vê no ato das pessoas envolvidas no vídeo é uma possibilidade de agir social, independente se esse agir representa ou não a conduta da maioria das pessoas em nosso país. São as axiologias distintas de um mesmo enunciado.

Acreditamos que após várias reflexões sobre a adoção ou não de atitudes empáticas e colaborativas diante de situações cotidianas possibilitadas com as atividades até aqui analisadas, o aluno está apto a construir uma resposta ativa à questão número 15, visto que seus conhecimentos prévios sobre a temática foram aflorados e também pelo fato de que outras questões o levaram a associar a prática ou ausência da empatia em situações do dia a dia. Isto posto, esperamos que o discente relacione o conteúdo do vídeo com a temática empatia e colaboração de forma empática, ou seja, colocando-se no lugar do outro, refletindo sobre a valoração social da conduta dos envolvidos na situação registrada. Para isso, ele deve produzir juízos negativos ou positivos a partir das ações da senhora indignada, da mulher que “pega” todo o álcool em gel, da pessoa que faz a gravação, dos demais clientes do supermercado, enfim, de todos os envolvidos na situação comunicativa em que o discurso é atualizado, o que influencia em uma tomada de posição, tão indispensável ao ser humano.

Na última atividade do Módulo 1, a leitura da crônica “Empatia” de Martha Medeiros, são propostas nove questões dentre inúmeras possibilidades para a motivação e sensibilização do aluno em relação à temática transversal empatia e colaboração. Analisamos as três primeiras questões a serem respondidas após a leitura da crônica.

16. A crônica Empatia foi publicada pela primeira vez em 3 de fevereiro de 2013 no jornal O Globo. Qual o campo e as características desse meio de circulação?
17. Quais temas podem ser abordados no campo jornalístico-midiático?
18. Pesquise sobre a autora. Após a pesquisa, é possível afirmar que Martha Medeiros é legitimada socialmente como escritora?

As questões 16, 17 e 18 contemplam a dimensão social do enunciado. Ao respondê-las, o aluno-leitor pode refletir sobre o cronotopo do enunciado e sua relação com a atualidade da temática empatia. Em 2013, data da primeira publicação da crônica, assim como em 2021, ano em que estamos finalizando as discussões desse trabalho, as reflexões sobre empatia permeiam a sociedade como um todo, considerando as características anteriormente discutidas sobre o perfil do sujeito pós-moderno e as situações cotidianas que demandam posturas mais empáticas. Portanto, o tema do texto-enunciado, mesmo após oito anos, continua sendo atual.

Em relação ao campo de circulação, questão 16, o aluno deve constatar que é comum a publicação de crônicas em suportes jornalísticos-midiáticos (impresso ou digital), e que essa ocorrência permite um lugar fixo dentro dos jornais ou revistas com características formais observáveis, tais como: a identificação da autoria por meio de letras vermelhas e maiores, na parte superior à esquerda, acima do título do texto, acompanhada de uma foto da autora à direita.

No que diz respeito aos temas que podem ser abordados no campo jornalístico-midiático, questão 17, ao aluno cabe refletir sobre a diversidade temática que o campo jornalístico-midiático contempla, desde que esteja relacionada às questões da atualidade. Ao perceber essa atualidade e reconhecer as características comportamentais que impedem a empatia, o aluno é levado a compreender que na visão da cronista, a prática da empatia é vista como solução para o resgate da civilidade social o que melhoraria o mundo contemporâneo.

Para responder à questão 18, o aluno-leitor também precisa refletir sobre a função social assumida por Martha Medeiros ao escrever a crônica em análise. Para isso, deve pesquisar sobre fatos que legitimam a escritora socialmente e que a colocam em uma posição social privilegiada no cenário artístico-literário brasileiro. Esse lugar social representa uma

cronista que mostra sua visão valorativa da realidade via ironia e posiciona-se a respeito da temática, assim provocando além do riso, a reflexão.

Seguimos com as análises das questões 19 e 20.

19. Por que o título do texto é “Empatia”?

20. Por que é importante ter empatia?

As possíveis respostas a essas perguntas estabelecem uma relação direta com o todo do texto, no entanto, as perguntas não caracterizam a cópia literal de suas respostas, cabe ao aluno-leitor uma interação, mesmo que superficial, com o texto-enunciado. Esperamos que o aluno ao responder à questão 19 organize uma sequência de justificativas para o título do texto, como por exemplo, explique que a crônica recebe o título de *Empatia* porque aborda o conceito de empatia, logo no primeiro parágrafo, o diferenciando de simpatia; no terceiro, quarto e quinto parágrafos apresenta características comportamentais que impedem a empatia, como o narcisismo, a ignorância e o mau-caratismo e ainda cita exemplos de condutas não empáticas: pessoas que colocam interesses pessoais acima do bem público e outras que praticam atitudes corriqueiras como furar a fila e estacionar em vagas para deficientes; e, no último parágrafo, retoma a importância da prática da empatia como solução para o resgate da civilidade social o que melhoraria o mundo em que vivemos. Já em relação à questão 20, o todo do texto também poderá ser considerado, porém por se tratar de um tema já refletido pelo aluno, nas atividades anteriores à leitura da crônica, a resposta pode apresentar incursões extraverbais, visto a possibilidade do aluno-leitor articular as informações textuais explícitas com seus conhecimentos prévios sobre a temática, assim produzindo uma resposta que não está visível na materialidade do texto, mas que é pertinente ao momento de compreensão textual.

A questão 21 solicita ao aluno o sentido de uma expressão utilizada na crônica, sendo assim a definimos como uma atividade de exploração contextualizada do vocabulário.

21. O uso de ditados, expressões populares ou adágios é frequente em textos que refletem assuntos do dia a dia, um dos objetivos é supor que o ponto de vista do locutor seja verdadeiro, validado por um discurso do cotidiano. Para melhor compreender a expressão: “Narciso acha feio o que não é espelho” no texto em estudo, leia o resumo do mito de Narciso disponibilizado pelo professor(a). Após, releia o trecho do texto em que a expressão aparece (3º parágrafo) e escolha a opção que apresenta seu real significado no contexto em que foi usada.

Avaliamos que para responder a essa questão o aluno-leitor precisa, novamente, recorrer ao contexto extraverbal para reconhecimento dos valores albergados na expressão “Narciso acha feio o que não é espelho”, assim como, para a atualização de seus sentidos, conforme o enunciado concreto. Ainda, ao aluno cabe perceber o posicionamento valorativo do locutor do texto de que o individualismo e o egoísmo são características comuns nos dias de hoje. Na vida concreta, esse discurso valorado na referida expressão, é usado para representar a incapacidade do homem de aceitar, compreender, respeitar aquilo que não reflete sua própria imagem, ou seja, o que lhe é diferente é desconsiderado, incompreendido, desrespeitado e desvalorizado. Essa ideia se torna mais significativa com o uso da referida expressão, visto que o juízo de valor demonstrado representa um comportamento característico da sociedade atual -situado sócio e historicamente- o que legitima a veracidade dessa avaliação axiológica.

A próxima questão auxilia o aluno a avaliar uma informação presente no texto, um posicionamento ideológico, o que independentemente da resposta, seja de concordância ou discordância, contribui para a produção de sentidos.

22. No texto são apresentados alguns impedimentos para a prática da empatia: o narcisismo, a ignorância e o mau-caratismo. Volte ao texto e observe os exemplos fornecidos pela autora. Você concorda que esses elementos interferem na adoção de atitudes empáticas e colaborativas? Justifique.

O comando dessa questão solicita a avaliação sobre os impedimentos para a prática de empatia apresentados no texto-enunciado, se eles, de fato, interferem na adoção de atitudes empáticas e colaborativas. Consideramos que o aluno precisa identificar o horizonte espacial e temporal, que corresponde ao onde e quando o enunciado se materializou e orienta a autora para a interação com seu interlocutor, ou seja, um horizonte da pós-modernidade em que há a presunção de uma conjuntura social em que as pessoas estão cada vez menos empáticas e de que são habituais o individualismo e a desinformação e de que há uma certa naturalidade diante do não cumprimento de regras de convívio social. A pergunta também faz com que o aluno-leitor busque informações no texto e nas situações vividas por ele e refletidas ao longo das atividades do Módulo 1, em busca da retomada de seus conhecimentos prévios.

Seguimos com a análise da próxima questão.

23. Cite três exemplos de mau-caratismo que não foram citados na crônica e que fazem parte de situações que você vive ou vivenciou.

O aluno, para responder essa atividade, é levado a confrontar a avaliação apreciativa do locutor do texto sobre mau-caratismo com a sua. Ressaltamos que desse confronto resulta a produção de uma avaliação comum em que o termo mau-caratismo remete a algo negativo, ruim ou prejudicial, conforme Dicionário Aurélio que apresenta as seguintes acepções para o termo “mau-caráter”: 1. Diz-se de quem possui um caráter prejudicial, ruim; 2. Capaz de ações desleais, falsas e traiçoeiras; 3. Diz-se da pessoa que não é confiável. Portanto, a valoração atribuída à conduta do mau-caratismo aponta para atos não aceitos socialmente. Pontuamos que, devido a avaliação comum do termo como algo prejudicial, as respostas podem apresentar exemplos de ações valoradas socialmente, como trair, mentir repetidamente, comprar e não pagar, não cumprir um combinado, não assumir legalmente um filho, cometer crimes, enganar as pessoas, dentre outros. É possível também, que o aluno relacione o mau-caratismo ao descumprimento de algumas regras de convívio social discutidas nas atividades anteriores.

A pergunta de leitura subsequente se apresenta como a última do Módulo 1. É uma tentativa de que o aluno produza uma resposta de caráter pessoal, a partir do diálogo com as questões anteriores, articulando a temática do texto-enunciado com a sua vida.

24. O texto em estudo é uma crônica. Geralmente, as crônicas permitem reflexões sobre situações cotidianas. A ausência de empatia vai sendo exemplificada a longo do texto com situações do nosso dia a dia. Ao final, a autora apresenta a prática da empatia como uma solução para os problemas sociais relacionados à responsabilidade, decisões assertivas e civilidade. Pensando nisso e nas reflexões realizadas nas demais atividades, o que você pode fazer para que a empatia esteja mais presente em nossa sociedade?

A resposta à questão 24 não se encontra no texto-enunciado nem nas outras atividades desenvolvidas de forma literal, por ser de caráter pessoal compreende diferentes realidades. O aluno-leitor deve estabelecer relações dialógicas entre os valores percebidos e presumidos que se concretizam nas experiências concretas de enunciação. Nesse momento, é oportunizada ao aluno-leitor a manifestação de sua contrapalavra, a partir das relações de sentido estabelecidas, da compreensão da constituição dos discursos, das axiologias distintas, do reconhecimento das marcas linguísticas e extralinguísticas dos enunciados, enfim, da construção de significados para as atividades desenvolvidas, posicionando-se de forma crítica e consciente sobre a importância de ações cotidianas de empatia que podem modificar a realidade social em que estamos inseridos. Para isso, é esperado que o aluno relate a

possibilidade de adotar atitudes empáticas em que a sua relação com o “outro” seja revalorada.

De forma geral, as atividades desenvolvidas no Módulo 1 objetivam engajar o aluno a resgatar seus conhecimentos prévios sobre empatia, alteridade e colaboração e suas axiologias em enunciados distintos. Assim como, proporcionam o reconhecimento de outras possibilidades valorativas, que não fazem parte do grupo social ao qual pertence.

Esse engajamento o motiva e sensibiliza para a busca da compreensão do dizer de outrens e adoção de uma reação responsiva a esse dizer (BELOTI et. al, 2020a). Em outras palavras, após a realização das atividades do Módulo 1, esperamos que o aluno-leitor esteja engajado para a leitura crítica dos enunciados do Módulo 2 que auxilia na revelação do posicionamento axiológico do locutor e para a construção de sua reação-resposta ao dizer do locutor-autor no Módulo 3 que relaciona os temas dos textos-enunciados estudados no módulo anterior com o tema transversal empatia e colaboração e possibilita a manifestação da contrapalavra.

Seguimos com a análise das atividades que compõem o Módulo 2: *Compreensão da dimensão social e verbal dos enunciados*. Conforme apresentado na seção anterior, por questões metodológicas, dividimos o Módulo 2 em duas etapas. A primeira etapa, intitulada *Nenhuma a menos*, trata da questão do machismo e suas consequências para a sociedade contemporânea, a segunda intitulada, *Envelhecimento: como estamos tratando nossos idosos?*, aborda o tratamento dispensado aos idosos nos dias atuais.

A etapa 1 do Módulo 2 sugere três momentos de atividades a partir da leitura de manchetes on-line, jogo com trechos de músicas sobre a temática e leitura da crônica *Pneu furado* de Luis Fernando Verissimo. Os dois primeiros momentos, a leitura de manchetes on-line e o jogo com trechos de músicas, apresentam enunciados com teor machista e objetivam sensibilizar-motivar o aluno para a reflexão sobre a questão do machismo, principalmente em situações cotidianas, que muitas vezes não são notadas ou são amenizadas por serem consideradas comuns-naturais. São atividades que antecedem a leitura da crônica *Pneu furado*.

Justificamos que a escolha das manchetes se deve ao fato de a notícia ser “[...] um dos gêneros ao qual as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes [...]” (FILHO, 2011, p. 90), por isso sua divulgação acaba sendo facilitada, principalmente nas redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas. Nesse sentido, além da motivação do aluno para a temática, possibilitamos, com a observação das manchetes, a compreensão de “[...] como os

enunciados-discursos materializados nesse gênero são marcados por relações dialógicas e valorativas para a construção de sentidos sócio-históricos e ideológicos [...]”. (PEREIRA; ARAÚJO, 2014, p.178).

A primeira manchete, “*Eu tenho 5 filhos. Foram 4 homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher*” é parte de uma fala do presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, no ano de 2017. A segunda, “*Eu cuido das minhas filhas, sei com quem elas andam, diz presidente do Boa*” é um trecho de uma entrevista de 2017 com o presidente do clube de futebol que havia contratado o goleiro Bruno, condenado pela morte da mãe de seu filho. A terceira, “*Médico do DF afirma que mulheres são agredidas porque não respeitam maridos*” é parte de uma publicação em uma rede social de um médico em defesa do seu filho que havia agredido a esposa grávida, em 2016. A quarta, “*Apresentadora se descuida e mostra calcinha em telejornal*” relata um fato ocorrido em 2016 na Itália durante a apresentação de um telejornal em que a calcinha da apresentadora ficou visível, pois a bancada era de vidro.

Das três questões apresentadas para reflexão sobre as referidas manchetes, selecionamos uma, a número 3, cuja resposta por parte do aluno engloba a análise de todos os enunciados desse momento de atividade. Vejamos:

3. Conforme já conversamos, culpabilizar a mulher por uma agressão sofrida, seja física, moral, psicológica ou patrimonial é comum nos dias de hoje. Com quais manchetes poderíamos exemplificar essa afirmação?

primeira segunda terceira quarta todas

As relações dialógicas-valorativas estabelecidas durante a leitura permitem ao aluno-leitor perceber que as manchetes selecionadas fazem parte de notícias que aconteceram em um período próximo, nos anos de 2016 e 2017, ou seja, são situações recentes, e que todas apresentam posicionamentos que culpabilizam as mulheres por atitudes machistas.

Em relação ao jogo com os trechos de músicas machistas, pontuamos que o uso desse gênero complementar em uma atividade de pré-leitura também está relacionado ao cotidiano, ou seja, a exposição aos diversos tipos de músicas é algo comum na sociedade contemporânea, principalmente entre os alunos. No entanto, o foco está na questão do conteúdo dessas músicas. Por isso, selecionamos trechos com músicas de intérpretes diversificados e com ritmos e estilos variados que possam fazer parte das idiossincrasias dos discentes. Na sequência, apresentamos as questões sugeridas após a realização do jogo e suas análises.

4. O que todos os trechos de músicas têm em comum?
5. Se considerarmos que dentre os trechos selecionados temos uma variedade de ritmos, intérpretes e estilos musicais (sertanejo, funk, rock, sampa, rap, pagode, MPB), podemos afirmar que a cultura do machismo...
- não existe em nossa sociedade.
 - está presente, apenas, no contexto em que as pessoas são menos favorecidas financeiramente.
 - está enraizada em nossa sociedade, pois contempla segmentos diversos.
6. Colocar em letras de músicas a mulher como submissa, merecedora de agressões é uma forma de...
- dar voz ao machismo
 - combater o machismo
7. O silenciamento diante de uma prática machista também colabora com a disseminação do machismo. Ouvir, cantar, postar, compartilhar letras de músicas machistas também são formas de silenciar e não apenas não ligar para a polícia ao presenciar uma agressão a uma mulher, por exemplo. Pensando nisso, o que pode ser feito por você para que o silenciamento diminua?

As questões orientam o aluno a produzir sentidos de que a cultura do machismo está enraizada na sociedade brasileira contemporânea, de que as letras de músicas podem banalizar a violência contra a mulher, podem apresentar a mulher como objeto, como culpada pelas atitudes machistas cotidianas. E também, de que ouvir uma música machista não deve ser visto como algo natural, que todo mundo faz, mas como uma prática que pode contribuir com a continuidade das atitudes machistas que acabam sendo naturalizadas, atenuadas, romantizadas por discursos ou omissões socialmente valoradas como adequadas e não prejudiciais. Assim, o aluno pode resgatar seus conhecimentos prévios sobre a temática e expandi-los. Pode também, passar a olhar de forma diferente para as músicas que costuma ouvir em seu dia a dia. Isso já caracteriza uma mudança significativa que pode ajudar no combate ao machismo estrutural e à cultura do patriarcado.

O último momento da etapa *Nenhuma a menos* consiste na leitura da crônica Pneu furado de LFV. Destacamos que antes da leitura efetiva da crônica, é solicitada ao aluno a observação de algumas imagens-desenhos (desenho de um carro, foto de um pneu furado, desenho de uma moça bonita, foto de um macaco hidráulico, foto de um pneu estepe e desenho de um homem) aparentemente desconectados. Após essa observação, alguns questionamentos são propostos para orientá-lo na compreensão das imagens e na associação com o tema da crônica, o machismo.

8. Nomeie cada uma das imagens.
9. Essas imagens fazem parte do seu dia a dia? Quais?
10. Podemos relacionar as imagens entre si?

11. Como vimos na questão anterior é possível relacionar as imagens analisadas. Pense em um tema que poderia ser abordado em um texto envolvendo essas figuras, como por exemplo, a violência, a saúde, a educação, o meio ambiente, a homofobia, dentre outros. Justifique a escolha.

12. Esse tema que você pensou é algo comum em nosso dia a dia? Comente.

A realização dessa atividade de pré-leitura permite que o aluno-leitor perceba que há limites para a interpretação de um enunciado, mesmo aquele não verbal, que é o caso das figuras apresentadas, pois para imaginar um único enredo que as envolva é necessário relacionar as figuras entre si e com o tema imaginado. Mesmo parecendo, inicialmente, que as figuras não possuem relação, atentamos para o fato de que nem toda interpretação é válida, ou seja, há limites para a interpretação de um enunciado, o dialogismo possibilita uma organização na ordem dessas figuras por meio da combinatória dos elementos da materialidade com os que lhe conferem singularidade, envolvendo sujeitos num dado tempo e espaço e as diferentes valorações sociais que cada imagem pode apresentar.

Na sequência, foram dispostos alguns exemplos de questões que auxiliam na verificação com os alunos se as imagens vistas isoladamente fazem mais sentido após a leitura da crônica, se o tema que eles tinham pensado ao ver as imagens isoladas condiz com o que o texto apresenta e se o desfecho da crônica os surpreendeu. Vejamos as questões e as reflexões possíveis.

13. As imagens analisadas inicialmente fazem mais sentido após a leitura do texto na íntegra? Por quê?

14. O tema imaginado por você a partir da observação das imagens está relacionado ao tema e à história abordados na crônica *Pneu Furado*? Comente.

15. O que pode levar uma pessoa a agir como o homem que troca o pneu furado na história?

16. Por que o desfecho original pode ser considerado humorístico?

17. A situação apresentada no desfecho é inusitada. Ela poderia ocorrer na vida real?

18. Cite exemplos de outras situações que poderiam ser apresentadas no desfecho da crônica e que não provocassem estranhamento ao leitor por serem consideradas comuns na sociedade atual.

As possíveis respostas às questões 13 e 14, permitem ao aluno-leitor ampliar os sentidos produzidos no momento em que observou as imagens e produzir novos sentidos que complementam o que está na materialidade da crônica em estudo, já que as imagens observadas podem ser relacionadas ao enredo. Apesar de não fazerem parte do texto em seu suporte original, são imagens presentes no ideário social que facilmente são associadas à situação apresentada no enredo da crônica. Na questão 15, deve produzir juízo de valor em

relação ao comportamento do homem, às motivações que o levaram a agir daquela forma. Uma das possibilidades de sentidos está na constatação de que é comum ver atitudes como a do referido personagem. No entanto, se considerarmos as discussões realizadas durante a análise das manchetes e dos trechos de músicas, o aluno está habilitado a manifestação de que o que levou o homem a agir de determinada forma é uma consequência do machismo estrutural, enraizado na sociedade brasileira contemporânea. E de que essa naturalização das atitudes machistas, aparentemente inofensivas, influencia na adoção ou não de posturas empáticas diante das vítimas do machismo.

As questões 16, 17 e 18 tratam especificamente do tom inusitado-humorístico atribuído pelo cronista ao desfecho da crônica. Ao refleti-las, o aluno deve demonstrar a percepção de que o fato de a moça não ser a dona do carro é uma situação inusitada, ou seja, não é comum. Assim, pode ser compreendida como uma forma de protesto ou não aceitação da atitude do homem. O que diverge do restante do enredo e, talvez, dos exemplos citados pela maioria dos alunos na questão 18, considerando o que viram e discutiram a respeito da recorrência de ações machistas e da não percepção ou silenciamento diante delas. Destacamos alguns exemplos de situações comuns que poderiam ser citadas em um desfecho que não apresentasse uma situação inusitada, conforme solicita a questão 18: o homem teria solicitado o número de telefone para a moça como uma recompensa pelo favor realizado; a moça teria passado o número de telefone para o homem, após o término da troca do pneu; o homem e a moça teriam marcado um encontro; ao final da troca do pneu, os dois teriam se beijado; teriam iniciado um namoro; o marido da moça chega para tirar satisfação com o homem, dentre outras possibilidades apreciativas.

Esclarecemos que a atividade 18 não objetiva a estrutura, ou seja, o desfecho em si, mas a possibilidade de o aluno apresentar seus acentos valorativos sobre uma situação cotidiana machista, suas avaliações em relação à empatia com as vítimas de machismo, o que demonstra, em um primeiro momento, se há aceitação da atitude do homem como adequada. E isso pode influenciar nas respostas às demais atividades, pois contempla o horizonte apreciativo-ideológico do aluno que estabelece diálogos com o horizonte apreciativo-ideológico do outro.

Complementamos que o tom humorístico, além de ser um traço característico do gênero, colabora com a manifestação de um posicionamento contrário à atitude do homem que troca o pneu. Sobre a ocorrência da situação inusitada do desfecho na vida real (questão 17), que o aluno-leitor perceba que não é frequente, justamente pela cultura do machismo, ainda, tão disseminada nos dias de hoje. Nesse sentido, a mulher subir no ônibus e ir embora

porque não era a dona do carro e o homem ficar surpreso com essa atitude e mencionar uma doença compulsiva colaboram com a apreciação valorativa de que o homem acredita que foi injustiçado com a conduta da moça, e de que a conduta da moça, de silenciamento diante de todas as ações do homem, pode representar uma forma de protesto ao machismo. Outra valoração possível é de que a moça não tenha se manifestado por não ter compreendido o que estava acontecendo, o que também representa um protesto em relação à avaliação social de que mulher bonita é desprovida de inteligência.

Destacamos que apesar da situação inusitada do desfecho não ser recorrente na vida real, permite que diferentes axiologias sejam observadas e refletidas, já que essa não ocorrência está relacionada ao não reconhecimento das atitudes machistas corriqueiras. Assim, o desfecho da crônica possibilita que o aluno-leitor compreenda que a conduta da moça bonita pode funcionar como uma reação-resposta ao machismo e suas consequências para a sociedade.

Em continuidade, analisamos as atividades de leitura dialógica e suas possibilidades de respostas que contemplam os aspectos materiais e singulares da crônica *Pneu furado*. Para tal, consideramos a indissociabilidade dessas duas dimensões, pelo fato de que todo texto-enunciado possui uma orientação valorativa que não se finda em seu aspecto verbal, mas que engloba aquilo que não foi dito explicitamente e que para ser compreendido axiologicamente postula o apreço dos elementos extraverbais (BAKHTIN, 2003). Vejamos as duas primeiras questões.

19. Verifique a fonte ao final da crônica e responda a qual campo de circulação o texto pertence?

- jornalístico-midiático
- artístico-literário
- jornalístico-midiático e artístico literário

Esperamos que ao responder a essa pergunta, o aluno-leitor estabeleça relações sociodiscursivas entre as condições de produção, circulação e recepção do enunciado e o campo da atividade humana em que foi produzido. Dentre as respostas possíveis aparecem os campos jornalístico-midiático e artístico-literário, em ambos poderíamos encontrar esse tipo de texto, porém ao avaliarmos juntamente com o aluno que a crônica *Pneu Furado* foi retirada, para este estudo, de um livro de literatura e não de um jornal, a resposta esperada é a que se refere ao campo artístico-literário. O campo artístico-literário comporta um repertório vasto de gêneros do discurso, dentre eles, a crônica. A crônica, por sua vez, é produzida em

diversos contextos, e por oscilar entre o campo jornalístico e artístico-literário possui uma hibridização em sua circulação, o que deve ser explicado resumidamente durante a correção da questão. Ademais, há um ponto comum entre a literatura e o jornalismo, no caso das crônicas, o de propor reflexões sobre questões do cotidiano de modo, aparentemente, descompromissado.

20. Essa crônica foi publicada pela primeira vez em 1981. Mesmo após 40 anos de sua publicação, podemos afirmar que seu enunciado reflete...

- () situações ultrapassadas que não acontecem mais nos dias de hoje.
- () situações cotidianas atuais.

A questão 20 também aborda aspectos referentes à produção, circulação e recepção do enunciado. Acreditamos que mesmo com a data da primeira publicação – 1981 – citada no enunciado da questão, o que pode valorar para o aluno-leitor como algo ultrapassado, a primeira alternativa seja escolhida pela maioria, considerando que práticas machistas estão cada vez mais presentes na sociedade. E mesmo que o aluno ainda não tenha compreendido a reflexão proposta na crônica, os elementos principais do enredo: carro com pneu furado, homem que ajuda uma moça bonitinha, moça esperando um ônibus são situações comuns no cotidiano das pessoas. Contudo, para que haja esse reconhecimento da manutenção da atualidade do tema é necessário que o tempo e o espaço sejam investigados. Resgatamos que a década de 80 foi o momento de maior engajamento das mulheres¹⁷ na luta pela garantia de seus direitos. Com a redemocratização, vários segmentos sociais aderiram aos movimentos e trouxeram novas pautas com intuito de combater a tentativa de desqualificar os movimentos feministas que lutavam contra o machismo no Brasil e no mundo. Na década anterior foi disseminada a ideia de que ser feminista era uma prática de pessoas alienadas, exibicionistas e inconsequentes. Assim, compreendemos que essa tentativa histórica de desqualificar as mulheres pode ser pensada a partir das representações sociais – o homem solícito e interessado, a mulher bonita e desprovida de inteligência, entre outras possibilidades – expressas pelo cronotopo e que revelam apreciações valorativas que orientam o significado temático da crônica em análise.

Em relação ao espaço físico, a rua, o ponto de ônibus, é propício para o acontecimento das ações do enredo por ser frequentado também pelos interlocutores e ser de fácil reconhecimento, uma cena corriqueira-cotidiana de um carro com um pneu furado e uma moça esperando um ônibus na área urbana, o que é essencial no estabelecimento das relações

¹⁷ Para saber mais sobre o Movimento Feminista no Brasil: trajetória e conquistas acesse <https://naomekahlo.com/o-movimento-feminista-no-brasil-trajetoria-e-conquistas/>

dialógicas entre a realidade e a representação da realidade em um enunciado (MENEGASSI et al, 2020).

A realização dessa questão mostra que a crônica em estudo mesmo não sendo uma reação-resposta a um evento pontual da atualidade, como um caso de feminicídio que tenha sido amplamente divulgado pela mídia, pode ser facilmente incorporada ao contexto contemporâneo da prática do machismo e suas consequências para a sociedade, o que reforça o fato de todo tema ser um já-dito.

21. A crônica apresenta uma situação enunciativa entre três personagens: uma moça bonitinha, um homem e o dono do carro. Caracterize-os por meio de suas ações no enredo. Na sequência, pensando na reflexão proposta pelo texto, refaça a caracterização apresentando juízo de valor em relação ao comportamento dos personagens.

Essa questão propõe que seja feita uma caracterização comportamental dos personagens da crônica sob dois aspectos: pela avaliação das ações no enredo sem a apreciação valorativa da intenção do locutor em organizá-las de tal maneira e pela avaliação das intenções valorativas do locutor ao escolher tais personagens e tais ações. Para isso, o aluno-leitor precisa retornar ao enunciado e construir uma relação dos padrões sociais de comportamento possíveis para a moça bonita, para o homem e para o dono do carro pensando nos dois aspectos. Ao fazer isso, consideramos a necessidade de relacionar o enunciado ao contexto extraverbal, de pensá-lo em uma situação concreta de uso, ou seja, de situá-lo sócio e historicamente. As práticas e os comportamentos observados representam axiologias distintas- o homem galanteador, prestativo, solícito, empático, interesseiro e machista (no sentido de esperar uma recompensa pelo feito), etc.; a mulher bonitinha desprovida de inteligência (no sentido de não se atentar ao fatos e impedir a troca do pneu), vingativa, feminista (no sentido de não impedir o “favor” como uma forma de protesto), desligada, apática, indiferente; o dono do carro ingênuo-agradecido (no sentido de agradecer a troca do pneu sem querer saber o motivo), desconfiado (no sentido de demonstrar estranheza ao ser informado de uma possível doença), etc.

Essas axiologias distintas estão marcadas por uma determinada ideologia e são extremamente necessárias para o desenvolvimento de uma leitura dialógica, já que, se houver apenas uma avaliação, um ponto de vista, um juízo de valor, o diálogo não se efetiva.

22. O texto estudado é narrado por alguém que participa da história? Justifique sua resposta com partes do texto.

23. Releia o seguinte trecho: “[...] De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo "Pode deixar". Ele trocaria o pneu [...]”. Quais podem ser as ideias mais comuns na visão de uma pessoa machista de nossa sociedade ao se deparar com essa cena descrita pelo narrador?

24. A crônica pode ser considerada “uma reação-resposta” do autor-narrador ao ideário machista. Assim, essa reação-resposta do cronista pode ser considerada favorável ou contrária às ideias apresentadas na questão anterior? Justifique.

25. Os travessões aparecem diversas vezes no texto, pois a maioria dos discursos está na forma direta. Observando e comparando os exemplos “[...] – Você tem macaco? - perguntou o homem [...]” na forma direta do discurso e “O homem perguntou se a moça tinha macaco” na forma indireta, podemos afirmar que...

() o discurso direto cria um efeito de veracidade, de aproximação com a realidade, de espontaneidade, de ligeireza. Ao ler uma fala em discurso direto, o leitor imagina uma conversa real, que poderia estar sendo presenciada ou praticada por ele, pois provoca a impressão de estar reproduzindo exatamente a fala do outro, como ele disse, sem a intervenção do narrador.

() o discurso direto cria um efeito de distanciamento da realidade, de não aproximação com a realidade. Ao ler uma fala em discurso direto, o leitor não consegue imaginar uma conversa real, que poderia ser presenciada ou praticada por ele.

Ao responder às questões 22 e 25, o aluno-leitor precisa reconhecer que alguns traços estilísticos, como a predominância do discurso direto e a presença do narrador observador são estratégias para o dizer do locutor em busca do engajamento do interlocutor na manifestação de uma resposta. Em outras palavras, o estilo, seja do locutor ou do próprio gênero, é marcado por escolhas que conferem um acabamento ao enunciado e norteia a produção de sentidos no ato da leitura e a construção da contrapalavra por parte do interlocutor. Nesse sentido, ao optar por um narrador em terceira pessoa, por exemplo, o locutor da crônica em análise presume uma maior aproximação com o leitor, visto que, o interlocutor cria uma identificação com o narrador - alguém sem envolvimento direto com os fatos, que apenas faz a observação e relato de uma cena corriqueira, de forma descompromissada, a partir de sua visão -. E de que a predominância do discurso direto cria um efeito de veracidade, de aproximação com a realidade, inclusive os pares pergunta-resposta “– Você tem macaco?” “– Não.”, “– Você tem estepe?” “– Não.” em parte do enredo reforçam o caráter de brevidade, de ligeireza, de autenticidade e espontaneidade do gênero crônica, conforme apresenta a primeira alternativa que deve ser marcada pelo aluno-leitor.

A questão 23 proporciona algumas reflexões por parte dos alunos sobre os enunciados já ditos em relação ao ideário machista. Ao apontarem as ideias mais comuns na visão de uma

pessoa machista ao se deparar com a cena inicial da crônica, descrita pelo narrador, o aluno é levado a resgatar os acentos valorativos predominantes na sociedade atual no que diz respeito à naturalização do machismo em situações cotidianas refletida anteriormente. Na sequência, na questão 24, é orientado a refletir sobre o posicionamento do autor-locutor em relação as essas ideias machistas, se sua reação-resposta é contrária ou favorável. O desfecho da crônica dentre outros recursos linguísticos utilizados por LFV permitem a avaliação de que o autor se posiciona contrariamente às ideias de que a mulher é inferior ao homem. A possibilidade de compreender o silenciamento da moça bonita como irônico por fazer parte de uma possível vingança reforça essa afirmação. Nesse aspecto, há de certa forma, uma valorização da mulher.

Seguimos com as análises de mais algumas questões que auxiliam na revelação do posicionamento axiológico do locutor.

26. Qual fato narrado no primeiro parágrafo desencadeou a reflexão expandida ao longo do texto? Quais outros fatos do enredo são importantes para sustentação dessa reflexão?

A questão 26 solicita a identificação do fato corriqueiro que desencadeou a reflexão proposta pela crônica. Para respondê-la não basta apenas dizer que o fato de o carro estar estacionado no meio-fio com um pneu furado deu origem à reflexão sobre o machismo expandida ao longo do texto. Pontuamos que ao aluno-leitor cabe relacionar que esse fato representa uma cena cotidiana, que aos olhos comuns pode não significar nada, em um primeiro momento, mas que para o cronista é o ponto de partida para o desenrolar do texto-enunciado, evoluindo conforme a narrativa para uma manutenção do tema. E que outros fatos complementam valorativamente o fato inicial e contribuem com a reflexão, como a presença de uma moça bonitinha; a ausência dos equipamentos obrigatórios para troca de um pneu; o silenciamento da moça; a chegada do ônibus que a moça estava esperando; a chegada do dono do carro e a revelação de uma doença – a compulsão.

Acreditamos que ao perceber os elementos que sustentam a reflexão proposta na crônica, o aluno-leitor também está apto a estabelecer relações de sentido entre eles, que se inter-relacionam na construção do projeto de dizer do locutor. Em outros termos, a identificação e compreensão dos implícitos deixados pelos elementos que estão na materialidade do texto são essenciais para a percepção das intenções valorativas.

Nesse sentido, apontamos algumas reflexões esperadas para os elementos citados: se a moça não fosse bonita, se o homem tivesse perguntado se a moça precisava de ajuda, se o

homem desconfiasse do fato da moça não ter os equipamentos para a troca do pneu, se o homem tivesse procurado os equipamentos no carro que estava com o pneu furado, se a moça tivesse se manifestado verbalmente no sentido de informar que o carro não era seu, se o ônibus não tivesse chegado, se o dono do carro não tivesse chegado, se o homem não tivesse tentado justificar seu ato com uma possível doença. Essas possibilidades permitem o estabelecimento de relações de sentido que validam o acento valorativo do locutor sobre a temática, ou seja, o homem só parou para ajudar porque a moça era bonita “[...] Tão bonita que atrás parou outro carro [...]”; o homem não se atentou para as negativas da moça em relação aos equipamentos para a troca do pneu por sua vontade de se mostrar prestativo ser muito grande, tão prestativo que talvez merecesse uma recompensa, a presteza é tão grande que se propôs a usar o estepe do seu carro, “[...] Vamos usar o meu. [...]”; a moça não entrevistou por alienação, distração, falta de inteligência, conforme aspectos sócio-históricos ou propositalmente já que olhava desconsoladamente para o pneu furado, o que pode caracterizar uma forma de vingança; o dono do carro chegou agradecendo sem demonstrar desconfiança por uma atitude incomum, o que deixa o homem sem jeito a ponto de criar uma justificativa também incomum, a compulsão por trocar pneus furados “[...] É uma compulsão. Sei lá [...]” o que gera um estranhamento e acentua o tom de humor.

27. As respostas da moça de que não tinha macaco nem estepe podem ser compreendidas como indícios para o fato de o carro não ser dela. Por que essas informações podem passar despercebidas pelo homem e por muitos leitores?

O enunciado da questão 27 possibilita uma resposta que está latente, para isso o aluno-leitor deve realizar inferências para compreender o que não está explícito. Uma das inferências possíveis para o fato de a moça não ter macaco nem estepe passar despercebido pelo homem é a vontade dele de se mostrar prestativo, generoso, solícito, para isso agiu com pressa, nem pergunta se a moça estava precisando de ajuda e mesmo com indícios de que ela não seria a dona do carro (não tinha macaco nem estepe) vai trocando o pneu. Outra inferência pertinente é de que a cortesia e solidariedade são influenciadas pelo fato da moça ser bonitinha e parecer triste, “[...] olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha [...]”, características que reforçam alguns valores estéticos da nossa sociedade. Essa presteza, muitas vezes, é recheada de outras intenções, de uma ideia de recompensa em forma de agradecimento. O cronista utiliza essas possibilidades de inferências como estratégia discursiva de engajamento do leitor, o que gera mais expectativa em relação ao enredo;

Ainda, em relação aos leitores, essa falta de percepção pode estar relacionada aos pontos de vista disseminados em nossa sociedade de que mulher não entende de carro, de que mulher dirige mal, de que mulher bonita não é inteligente, o que justificaria o fato da moça mesmo sendo a dona do carro não compreender sobre o que o homem estava perguntando, por isso responde negativamente.

Sintetizamos que a resposta conduz o aluno-leitor a refletir sobre situações vinculadas ao contexto extraverbal que estão relacionadas à materialidade e que o direcionam para uma interpretação. Possibilita também a realização de apreciações apreciativas-ideológicas por meio das relações dialógicas tomadas por posições valorativas.

Na sequência, analisamos alguns questionamentos que possibilitam a associação do uso de alguns recursos linguísticos às valorações em relação à temática da crônica em estudo.

28. As palavras grifadas nos trechos a seguir revelam que a moça bonitinha acompanhou de perto a ação do homem, “[...] E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça [...]” e “[...] De pé ao lado do carro(...)”. Além de mostrarem que a moça estava bem próxima ao carro, os recursos linguísticos destacados também funcionam como elementos que contribuem com a coesão textual e conseqüentemente com a compreensão do enunciado. Pensando nisso, quais apreciações podem ser feitas a partir do uso de ‘sob’ e ‘ao lado’ no contexto apresentado, ou seja, de que forma contribuem para a produção de sentidos?

O comando da questão 28 direciona o aluno a realizar análise linguística de orientação dialógica, uma das ferramentas para a prática de leitura, visto que possibilita a associação do uso de recursos linguísticos, a preposição “sob” e a locução adverbial “ao lado” às valorações que o locutor confere ao tema do machismo, às valorações que o locutor presume que o leitor tenha sobre o machismo e às valorações sociais do contexto sócio-histórico-ideológico. Implicitamente, trocar o pneu “sob o olhar da moça” pode significar uma imposição subjetiva, a moça não mandou o homem trocar o pneu, mas o olhar desconsolado logo na sequência, passa a “supervisionar” a ação do homem. Além disso, a moça estava bem próxima, “ao lado”, o que pode também valorar uma forma de pedir ajuda, juntamente com o desconsolo no olhar. Concluímos que é importante para o aluno compreender que o uso dos recursos linguísticos analisados faz parte de um projeto de dizer do locutor, que não acontece ao acaso, as escolhas lexicais estão ancoradas nas intenções valorativas-ideológicas, ou seja, “ao lado” não remete apenas à questão espacial onde as ações do enredo acontecem e “sob” significa “em estado de” sujeito ao comando, ordem, imposição de alguém. Posto isso, entendemos que se o aluno aprender a olhar para os valores que estão implícitos no uso de determinados

recursos linguísticos, talvez aprenda a compreender as avaliações sociais nos discursos presentes em seu cotidiano, que muitas vezes manipulam, excluem, estereotipizam, e comecem a enxergar “o outro” de forma mais empática.

29. Marque o trecho que demonstra que o homem ficou surpreso no momento em que chegou o ônibus que a moça estava esperando e reflita sobre o porquê dessa surpresa.

- “tenho que trocar”
- “Pode deixar”
- “suando de boca aberta”

Observamos que para responder à questão 29, cabe ao aluno compreender o uso da expressão “suando de boca aberta” no contexto em que foi usada, ou seja, que mais uma vez extrapole a materialidade do texto e interprete que se o personagem que trocou o pneu furado tivesse de fato uma compulsão, conforme relato no final do texto-enunciado, ele não teria demonstrado surpresa no momento em que chegou o ônibus que a moça estava esperando, já que, segundo sua própria justificativa não pode ver pneu furado que sai trocando “[...] É. Eu... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar [...]”. É imprescindível que o aluno faça a inferência de que a expressão “boca aberta” não foi usada no sentido literal, de ficar com a boca aberta, mas no sentido figurado, que significa espanto, surpresa, indignação, perplexidade. O uso da referida expressão é um aspecto da dimensão verbal do enunciado, porém a compreensão valorativa desse uso só é possível a partir dos aspectos não visíveis-singulares, daí, ressaltamos a importância da indissociabilidade dos elementos da materialidade e singularidade de um enunciado concreto, uma combinatória que direciona a prática de leitura dialógica.

30. Vários sinais de pontuação foram usados no texto em estudo. Um deles, em especial, a reticências (...) no trecho: “[...] É. Eu... Não posso ver pneu furado [...]” traz a ideia de que:

- o homem sabia exatamente o que falar.
- o homem fez uma pergunta ao dono do carro.
- o homem ficou com dúvida sobre o que falar.

Ao avaliar as possíveis respostas à questão 30, esperamos que o aluno compreenda o uso da hesitação - recurso linguístico que permite ao personagem organizar suas ideias diante de um fato que provoca incerteza, perplexidade ou irresolução - e pratique mais uma vez análise linguística que o faz refletir sobre esse uso como uma estratégia discursiva que

caracteriza o estilo do locutor e que provoca um efeito de sentido importantíssimo para a interpretação do enunciado como um todo. A presença da hesitação auxilia no humor do texto, pois logo após a organização da ideia e a decisão sobre o que falar por parte do personagem, o desfecho do enredo é apresentado, o que torna o enunciado ainda mais humorístico.

Ampliamos que a hesitação é utilizada no momento em que o personagem tenta justificar ao verdadeiro dono do carro o fato de ter trocado o pneu “por engano”, após a breve pausa para organização de suas ideias ou conforme possibilidade de inferência, para pensar em uma justificativa convincente, o homem que trocou o pneu relata uma doença (compulsão), o que torna o desfecho ainda mais cômico, pois concilia a ideia simultânea de lógica e absurdo.

Acrescentamos que o uso de recursos linguísticos como o sinal de reticências e a repetição do pronome “eu” está estritamente relacionado às intenções valorativas do locutor em direção ao seu interlocutor, já que nesse momento do enredo o leitor pode inferir que a justificativa da compulsão apresentada depois da hesitação não é verídica e tem a finalidade de disfarçar, atenuar uma situação constrangedora, embaraçosa e vergonhosa, que se aproxima do ridículo.

31. As marcas da oralidade em textos escritos são recursos muito utilizados, como por exemplo, as interjeições ah; eh; ih; oh; ui; puxa; hum, as palavras ou frases repetidas excessivamente (os bordões) e as palavras que fogem da norma culta (as gírias). Retire uma expressão da crônica que exemplifica uma marca da oralidade e reflita o porquê que as marcas da oralidade são recorrentes no gênero crônica.

Mais do que voltar ao texto e identificar uma marca da oralidade, para responder a essa questão, o aluno-leitor deve buscar compreender a recorrência do uso desse recurso linguístico. Para isso, relembramos a questão do estilo do autor que muitas vezes marca também o estilo do gênero. LFV faz uso de marcas da oralidade com muita frequência, o que caracteriza seu estilo individual. E a reincidência desse recurso estilístico ocorre em crônicas de outros autores também, o que colabora com a relativa estabilidade desse elemento composicional no gênero em questão.

Destacamos que o uso de marcas da oralidade está atrelado à composição da linguagem utilizada no texto, simples e com tom coloquial, o que contempla, conforme já comentado, uma das características comuns nesse gênero. Ademais, essa linguagem evidencia a preocupação do locutor de aproximação com o interlocutor, de convencimento, o que é

essencial para que seu projeto de dizer seja compreendido e quem sabe considerado pelo leitor no momento em que manifesta sua contrapalavra. Nesse sentido, pontuamos que o uso das expressões “Puxa e Sei lá”, exemplificam essa tentativa de aproximação com a realidade, inclusive denotam entonações de espanto ou surpresa e de evasão. Entonações que não precisam ser verbalizadas (visão tradicional relacionada ao tom laríngeo ou a pronúncia do som) para significarem, pois atuam como elementos que materializam o tom avaliativo em relação à situação comunicativa.

“Puxa e Sei lá” são expressões que fazem parte do cotidiano e que talvez fossem usadas pelo aluno-leitor em situações similares às apresentadas na crônica. Portanto, entendemos que identificá-las não seja uma tarefa muito difícil, refletir sobre o uso proporciona o engajamento dos alunos nas práticas de leitura por meio da percepção de estratégias discursivas como a mistura da linguagem formal e informal. E que esse tipo de linguagem compõe a estrutura composicional do gênero, mas também caracteriza o estilo do locutor. O uso de determinadas expressões informais contribui com as intenções valorativas do locutor e ao serem compreendidas no contexto em que foram usadas, orientam a produção de sentidos por parte dos interlocutores.

32. O adjetivo “bonitinha” aparece duas vezes, logo no início do texto. Esse uso...

- () representa a ideia de afetividade-proximidade entre a moça e o rapaz.
- () representa o diminutivo de “bonita” pelo fato de a moça também ser pequena.
- () representa uma caracterização física da moça, importante para o desenrolar dos fatos da história.

33. Se o adjetivo “bonitinha” fosse substituído por “inteligente” poderia haver uma alteração na sequência dos fatos? Por quê?

34. O que o locutor quis realçar com o uso do adjetivo “bonitinha”? Há uma intensificação desse posicionamento com a utilização de dois advérbios modificadores do adjetivo “bonitinha” e também há um terceiro advérbio que modifica a forma verbal “olhando” que aparece antes da caracterização da moça e demonstra um comportamento dessa personagem importantíssimo para a sequência das ações do enredo. Quais são esses advérbios e quais seus significados no contexto dos fatos narrados?

35. O posicionamento valorativo do locutor identificado na questão anterior é reforçado ainda no início do texto com um comentário do narrador após uma fala do personagem homem. Qual é esse comentário? E quais sentidos podemos produzir a partir de seu uso?

As questões 32, 33, 34 e 35 estão relacionadas ao uso de determinadas palavras e suas axiologias. As respostas têm em comum o entendimento, por parte do aluno-leitor, de que as palavras estão incumbidas de qualquer função ideológica, ou seja, da sua possibilidade de atualização a cada situação concreta de comunicação. Ainda, possibilitam perceber que cada palavra selecionada é propagada com uma expressão valorativa (ACOSTA-PEREIRA e RODRIGUES, 2014). Exemplificamos que a palavra “bonita” “possui traços mais ou menos estáveis de significação” (STELLA, 2005, p. 186) que reproduzem valorações sociais generalizadas de que a mulher bonita é aquela que atende aos padrões de beleza, principalmente aqueles relacionados à questão física, seios e bumbuns fartos, cintura fina, pernas torneadas, cabelos lisos e compridos, dentre outros.

Em um primeiro momento, por se tratar de um vocábulo que faz parte do vocabulário cotidiano, o sentido produzido na leitura dos trechos onde a palavra “bonitinha” foi usada está relacionado à consciência individual do aluno, porém pressupomos que não destoe muito do sentido valorativo social que a palavra carrega, de padronização de alguns aspectos físicos da mulher. Nessa perspectiva, na questão 32 esperamos que seja percebido que o uso da palavra “bonitinha” marca uma caracterização importante da personagem - a beleza física - que influencia no desenrolar dos fatos do enredo.

Na questão 33, ao pensar sobre a possibilidade de substituição do adjetivo “bonitinha” por “inteligente” o aluno-leitor extrapola o sentido generalizado atribuído e reflete sobre o significado da palavra “inteligente” no mesmo contexto de uso da palavra “bonitinha”, o que leva a presumirmos a produção de novos sentidos. A “moça inteligente” não chamaria a atenção do homem a ponto de oferecer ajuda para trocar o pneu, já que a inteligência é uma característica psicológica não visível à distância e que geralmente, em uma situação corriqueira de avaliação apreciativa social, não possibilita o oferecimento de uma recompensa a um favor oferecido espontaneamente. Portanto, esperamos que o aluno perceba que a hipotética troca dos adjetivos poderia ocasionar alteração na sequência dos fatos do enredo e também que mais uma vez, se atente para a atitude do locutor em selecionar os recursos lexicais de acordo com suas intenções valorativas, ou seja, a escolha das palavras, frases e expressões não são ocasionais. A palavra “bonitinha” foi usada para demonstrar um posicionamento axiológico do locutor que é contemplado na questão seguinte.

A questão 34 impulsiona o aluno a vislumbrar o posicionamento axiológico do locutor ao usar o adjetivo “bonitinha” como única característica física explícita da moça na crônica. Destacamos que a materialidade do enunciado e demais reflexões oportunizadas até o momento permitem que os alunos infiram que quando o autor utiliza as expressões “tão

bonitinha” e “uma moça muito bonitinha” dá indício de seu posicionamento valorativo sobre o assunto, de que a beleza poderia ajudar a moça a conseguir ajuda ou até mesmo de que a moça não fosse tão bonita assim, mas por ser mulher e estar sozinha e desconsolada receberia ajuda. Essa segunda hipótese é possibilitada pelo uso dos advérbios “muito” e “tão”, ambos de intensidade - uma tentativa irônica do locutor em intensificar a beleza da mulher que é “bonitinha” e conseqüentemente justificar a atitude do homem em ajudar a moça, o que é socialmente valorada como aceitável.

O terceiro advérbio - desconsoladamente - mencionado na questão 34 é de modo e altera a forma verbal “olhando”, corrobora com a apreciação valorativa de que a moça sozinha e desconsolada suplicava por ajuda. Portanto, ao comentar que a moça olhava desconsoladamente para o pneu, o narrador caracteriza um estado da personagem que remete à juízos de valor sociais compartilhados que orienta o aluno-leitor na produção de sentidos.

Os três advérbios, no contexto em que aparecem, são usados para o modalizar o discurso, ou seja, validam uma tentativa do locutor de antecipação da contrapalavra de seu interlocutor, possibilitam vozes que permitem realizar reflexões valorativas, tais como: se a moça não fosse bonita, o homem teria ajudado? Será mesmo que a moça é bonita? Já que “bonitinha” pode soar pejorativo. Ou o autor quis mostrar que nem precisa ser tão bonita, basta ser mulher? Ao olhar “desconsoladamente” para o pneu, a moça não dá pistas de que seria a dona do carro? Ou olhamos “sem consolo” para pneus furados de carros parados na rua? Ao usar os advérbios “muito” e “tão”, será que a beleza era mesmo intensa? Ou quis mostrar que o homem parou mesmo a moça não sendo tão bonita? O fato de ser uma mulher, e estar sozinha, desconsolada, desamparada na rua não seriam motivos suficientes?

Para responder à questão 35, o aluno deve voltar ao texto para identificar o comentário mencionado, no entanto é impelido a perceber que o uso da frase “[...] Ele trocaria o pneu [...]”, após o personagem-homem afirmar, “[...] Pode deixar [...]”, funciona como uma previsão de algo habitual, que o narrador já esperava, que não o surpreende, ou seja, a voz do narrador nesse trecho apresenta um juízo de valor a uma atitude machista, sustentado pela hipótese de que todo homem vai se oferecer para trocar um pneu furado do carro de uma moça bonitinha (sozinha e desconsolada). Ressaltamos que o uso da forma verbal “trocaria” no futuro do pretérito do indicativo expressa uma indignação em relação ao que é visto pelo narrador, justamente por ser algo corriqueiro e que precisa ser combatido na visão do locutor. Assim, a prática de análise linguística considera as relações significativas estabelecidas pelo uso do verbo no futuro do pretérito e não apenas o nível da palavra, ou seja, é importante que o aluno-leitor compreenda que esse tempo verbal denota indignação e que o modo em que ele

se encontra - indicativo - indica certeza. De acordo com Ohuschi; Fuza e Striquer (2020), a compreensão por parte dos alunos de que os aspectos-textuais-enunciativos e discursivos se organizam a partir das valorações conferidas ao tema pelo locutor, das valorações sociais do contexto sócio-histórico-ideológico, assim como, das valorações presumidas pelo autor em relação ao leitor efetiva uma prática de análise linguística de orientação dialógica.

36. O adjetivo “bonitinha” entendido como pejorativo, ou seja, como algo que exprime sentido de desaprovação, depreciação ou de desagrado está diretamente relacionado ao sentido do adjetivo “bonita” que significa o oposto. Uma pessoa bonita para a sociedade atual representa um padrão de beleza apreciado. Esse padrão (visível em novelas, filmes, desfiles de moda) retrata a maioria das mulheres brasileiras? Comente.

Essa questão proporciona ao aluno-leitor a elaboração de uma resposta pessoal a partir da interpretação de seus conhecimentos prévios e dos valores sociais generalizados-padronizados sobre o que é ser bonito. Para isso, busca a expansão das reflexões proporcionadas nas questões anteriores e a manifestação do seu ponto de vista. Esperamos que a resposta, apesar de ser pessoal, apresente um juízo de valor sobre o fato de a mídia defender um padrão de beleza que não é típico da maioria das mulheres brasileiras. E que, essa defesa está relacionada à questão comercial de venda de produtos de beleza, de suplementos, de roupas e acessórios, de procedimento estéticos, entre outros fatores. E que, o não enquadramento a esse padrão estabelecido não deve ser visto como algo condenável. Ademais, é possível estabelecer relações dialógicas com a temática transversal da pesquisa desenvolvida, visto que a falta de empatia com as pessoas que não se enquadram nos padrões de beleza da minoria da população brasileira é recorrente, o que resulta, muitas vezes, em uma valoração social negativa em relação ao gordo, ao baixo, ao muito magro, ao muito alto, ao que tem cabelo crespo, enfim, àqueles que fogem do padrão de beleza estabelecido, os estigmas sociais.

Observemos as próximas questões analisadas que orientam para a percepção de marcas de estilo do locutor e do gênero.

37. O humor e a ironia são recursos bastante usados em crônicas, aparentemente sem pretensões por parte do cronista, no entanto, cheios de intenções. Relacione o trecho humorístico ou irônico retirado da crônica (coluna da esquerda) com seus possíveis efeitos de sentido (coluna da direita).

| | |
|---------------------------------|---|
| (1) “[...] tão bonitinha [...]” | (5) Trecho que mostra o homem tentando justificar |
|---------------------------------|---|

| | |
|--|---|
| | a troca do pneu que realizou por engano. Para isso utiliza uma justificativa não muito aceitável se avaliarmos sua reação ao ver a moça partir - “de boca aberta -”. Se de fato ele não pudesse ver pneu furado que sai trocando não teria motivos para ficar surpreso. |
| (2) “Ele trocava o pneu”. | (3) Trechos que demonstram que a moça acompanhava tudo de perto, mas não se manifestou, talvez em protesto, como uma forma de “vingança”, talvez por não ter entendido o que estava acontecendo. |
| (3) “[...] sob o olhar da moça [...]” e “[...] De pé ao lado do carro [...]” | (2) Trecho que funciona como uma previsão de algo habitual que não surpreende o narrador. Tem seu valor argumentativo no sentido de possibilitar a percepção de um narrador indignado com uma presteza com intenções implícitas. |
| (4) “Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando”. | (1) expressão que ameniza o ponto de vista do locutor de que a moça talvez não fosse tão bonita fisicamente, evitando, assim, grandes tensões com o leitor. |
| (5) “- É. Eu... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar”. | (4) Trecho que confirma que a moça não era a dona do carro e coloca o homem em uma situação não muito confortável. |

Ao responder à questão 37 o aluno-leitor retoma a questão do humor - elemento composicional do gênero crônica -, assim como, reflete sobre a ironia como um recurso implícito que valida o tom humorístico de um enunciado. Destacamos que mais uma vez as intenções valorativas do locutor devem ser percebidas para que a compreensão se efetive de fato. Os possíveis efeitos de sentido apresentados na coluna da direita já foram constatados, discutidos, refletidos em outras questões propostas, porém de forma fragmentada. Ao apresentar trechos do enredo na ordem em que as ações ocorreram na narrativa, a atividade possibilita uma organização na análise dos tons valorativos apresentados pelo locutor, o que contribui com a compreensão do discurso do outro e posteriormente, viabiliza a construção de

uma nova palavra por parte do interlocutor, seja ela de aceitação ou negação ao ponto de vista do locutor.

Entendemos que o reconhecimento dos tons humorísticos e irônicos de um enunciado não é uma tarefa simples, já que na maioria das vezes não estão explícitos. Pensando nisso, optamos em organizar uma atividade em que o aluno-leitor relacione ao invés de discorrer sobre cada trecho humorístico ou irônico selecionado. Assim, ao reconhecer o humor e a ironia, marcas de estilo de LFV e também do gênero crônica, desvende o valor argumentativo desses recursos linguísticos - já que o cronista, mediante argumentação indireta, apresenta suas apreciações sem se expor diretamente -, completa os sentidos dos implícitos e compreende a reflexão proposta no texto.

A atividade também permite a avaliação de que o discurso humorístico e irônico, aparentemente desprezioso, mas cheio de intenções valorativas, pode aparecer tanto nas falas dos personagens ou do narrador, conforme trechos das alternativas, quanto na composição: o homem troca o pneu sem perguntar se a moça precisava de ajuda; a moça bonitinha parece triste e desconsolada o que influencia a atitude do homem; a moça mesmo bem próxima não revela não ser a dona do carro; o ônibus que a moça esperava chega no momento em que o homem termina de trocar o pneu; o dono do carro chega logo na sequência. Essas ações dos personagens são sustentadas por valores, o homem interesseiro, a moça desprovida de inteligência, o homem prestativo, a moça desentendida, etc. A observação desses valores leva à constatação de que atitudes como as dos personagens são possibilidades de agir social, ou seja, muitos homens e moças bonitinhas estão presentes no cotidiano, o que justifica a necessidade de reflexão sobre as atitudes machistas presentes na sociedade contemporânea.

38. Os personagens não recebem nomes próprios, isso é bem comum em crônicas. Ao se referir genericamente como por exemplo, o homem, a moça, o dono do carro, ao invés de Matheus, Lara ou Lauro, o locutor possibilita:

- () a representação de estereótipos sociais, ou seja, de conceitos generalizados ou imagens padronizadas sobre a aparência e o comportamento das pessoas.
- () a não exposição de outras pessoas que tenham o nome igual ao dos personagens, caso estes fossem chamados por nomes próprios.

Pontuamos que a questão 38 permite que o aluno evidencie outro recurso discursivo referente ao estilo do gênero. O fato de os personagens não terem nomes reforça a ideia de que eles poderiam representar outros homens, outras moças bonitinhas, outros donos de carro

e suas formas de agir pautadas nos valores sociais que o cronista quer evidenciar. De acordo com Menegassi (2020), as vozes das personagens identificadas como representações de vozes sociais concebíveis sobre o tema representam um princípio dialógico específico ao gênero. Em outras palavras, a apresentação de personagens estereotipados sustenta pontos de vistas diversificados o que torna um enunciado polifônico, já que a estereotipização pode ocorrer por meio das falas dos personagens ou do narrador, assim como pelas características físicas e comportamentais. A pluralidade de vozes sociais funciona como uma modalização, ou seja, anuncia os acentos valorativos do locutor sobre determinado tema, a voz de quem sofre com o machismo, a voz de quem não reconhece que está sendo machista, a voz de quem acredita ser natural ajudar mulheres bonitas, a voz de quem ajuda mulheres bonitas esperando uma recompensa, a voz de quem acredita que mulher bonita é desprovida de inteligência, a voz de quem se sente injustiçado, indignado com o silenciamento da moça, entre outros exemplos, direciona o interlocutor para uma interpretação e formação de seu acento valorativo sobre a temática refletida.

As questões seguintes dão continuidade na orientação do aluno para a construção de sua contrapalavra ao que foi lido.

39. Na sociedade atual é comum um homem trocar o pneu furado do carro de outro homem? Por quê?

Essa questão exige que o aluno-leitor faça inferências de sentidos a partir da mesma situação que deu origem ao enredo da crônica, a troca de um pneu furado, porém coloca outro homem sendo ajudado compulsoriamente, o que pode intensificar a reflexão sobre o machismo, pois é possível que ao responder a essa pergunta, muitos alunos demonstrem ser aceitável trocar o pneu furado para uma moça bonitinha e inaceitável para um outro homem.

Entendemos que essa possibilidade de refletir sobre machismo em uma situação hipotética, que não envolve uma mulher diretamente, demonstra a materialização de outras vozes e relações sociais instituídas e que é na observação dessas vozes e relações instituídas que o leitor se posiciona em relação a certos valores, pontos de vista, posicionamentos ideológicos, apresentando concordâncias ou discordâncias em um embate com diferentes valorações acerca do mesmo objeto.

40. Considerando o papel social assumido pelos cronistas que é de fazer o leitor refletir sobre questões simples da vida, que nos passam despercebidas, por meio do humor, da descontração, da diversão, podemos afirmar que Luis Fernando Veríssimo

cumpriu seu papel social ao escrever esse texto? E qual é a reflexão proposta pelo autor?

Ao responder à questão 40 destacamos que o aluno-leitor toma ciência de que o locutor de um texto deve ocupar um papel social, ou seja, deve ter legitimidade perante a sociedade, um reconhecimento para expressar-se axiologicamente. O vídeo com a biografia do autor assim como a mediação do professor nesse momento, permitem a compreensão de que LFV ocupa um papel de criador de fatos de ficção baseados no cotidiano, o que demonstra seu engajamento em relação às questões políticas, sociais, econômicas que permeiam uma sociedade. Possui uma habilidade admirável de possibilitar ao leitor a reflexão via humor, crítica e descompromisso, daí a legitimação de sua função social no cenário-literário brasileiro.

Ao cumprir seu papel social, LFV proporciona a reflexão sobre o machismo estrutural que é aquele que faz parte da cultura de uma sociedade, está enraizado, naturalizado, é inerente a vários aspectos sociais. Possibilita também que o educando reflita que o machismo é uma forma de preconceito, pois dissemina a ideia de que o homem é superior à mulher ou que tem papel distinto só pelo fato de ser homem. Esse machismo estrutural é expressado por atitudes como a abordada verbalmente na crônica em análise - a troca compulsória de um pneu furado para uma mulher bonitinha - e por opiniões explícitas ou implícitas possibilitadas pela combinatória dos aspectos verbais com os extraverbiais de um enunciado, de acordo com a situação real da enunciação, como por exemplo, inferir, a partir da leitura da crônica, que a moça teria permitido a troca do pneu porque estava sentindo-se lisonjeada com a situação e que talvez oferecesse uma recompensa ao homem, mas o fato de o ônibus chegar no momento do término da ação a teria impedido de se manifestar.

41. Crie hipóteses: porque o dono do carro achou uma “coisa estranha” um homem desconhecido trocar o pneu de seu carro justificando a impossibilidade ver pneu furado e já ter que sair trocando?

Ao criar hipóteses para tentar justificar um acento apreciativo do dono do carro em relação à justificativa para a troca do pneu furado, novamente constatamos a possibilidade de o aluno-leitor refletir sobre o uso de uma expressão avaliativa “coisa estranha” levando-o a extrapolar o aspecto verbal do enunciado em análise. Reiteramos que a escolha linguística pelo uso da referida expressão está relacionada às intenções valorativas do locutor que em conjunto com a valoração social atribuída a essa expressão pode levar o aluno a entender um

tom de desaprovação, de estranhamento, de desconfiança, de incerteza, o que permite conferir o posicionamento do personagem dono do carro, que pode representar o posicionamento do próprio aluno-leitor na mesma situação de interação, ou seja, a reação do dono do carro não é incomum.

Em outras palavras, a apresentação de um ponto de vista ao final de um enunciado é outro recurso estilístico comum nas crônicas de LFV - a interpelação -, que consiste, basicamente, na apresentação por parte do locutor de um ponto de vista (o seu) tido como o que deveria ser ou é aderido pelo interlocutor. Nesse sentido, a expressão apreciativa-valorativa “– Coisa estranha” mostra uma reação-resposta que representa grande parte dos brasileiros, já que é comum pessoas com compulsão por compras, remédios, jogos, bebidas, mas não por trocar pneus. A compreensão do uso desse recurso linguístico-enunciativo leva à identificação com o comportamento do dono do carro ao estranhar a justificativa dada pelo homem que trocou o pneu, pois a postura do interlocutor em uma situação comunicativa similar, provavelmente seria a mesma ou bem próxima.

42. Compulsão é uma doença em que o indivíduo tem um desejo incontrolável de fazer algo. Você acredita que o homem tinha esta doença de verdade? Explique.

43. Na sua opinião, por que o homem quis trocar o pneu do carro? E qual a relação desse desejo do homem com a reprodução do machismo já refletida anteriormente?

44. Muitas pessoas responsabilizam as mulheres pela ocorrência de situações machistas, especialmente quando defendem ideias de que algum comportamento da mulher ocasionou uma atitude que justifica uma reação machista, como por exemplo, o uso de roupas “provocantes”; a ida a um lugar deserto durante a noite, sozinha; o consumo de bebida alcoólica; o aceite a um convite para curtir um encontro com alguém que conheceu pela internet, dentre outros. Na crônica estudada também há essa ideia de culpabilizar a mulher. O que você pensa sobre isso?

As questões 42, 43 e 44 possibilitam a expansão dos conhecimentos prévios aliados aos conteúdos que o enunciado forneceu e a ampliação das interpretações e inferências permitidas pela leitura da crônica a partir das relações dialógicas linguísticas e extralinguísticas consideradas para a produção de sentidos. Suas respostas exigem do aluno um posicionamento apreciativo-valorativo em relação a temática discutida nesse módulo, permitem a utilização da capacidade crítica do aluno-leitor, já que esse, por sua vez, precisa analisar, refletir e produzir juízo de valor. Portanto, pontuamos que são respostas interpretativas e que para respondê-las é necessário que nos momentos anteriores, tenha

ocorrido a compreensão, ou seja, que o aluno esteja apto a reconhecer informações apresentadas, as ideias principais e a temática da crônica estudada.

Apesar do enunciado apresentar polissemia, as possibilidades de sentidos estão dirigidas pelas intenções do locutor e marcadas por elementos linguísticos-discursivos. Nesse sentido, é esperado que o aluno-leitor interprete que a doença relatada pelo homem é uma forma de amenização da situação constrangedora a qual se encontrava e que o levantamento dessa hipótese está ancorado na materialidade linguística do enunciado, pelo uso da pausa para a organização das ideias - hesitação -, marcada pelas reticências e a repetição do pronome “eu”, “[...] É. Eu... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar [...]” (questão 42), que o homem quis trocar o pneu do carro por interesse na possível recompensa que a moça bonitinha poderia lhe oferecer e não por empatia. E que essa atitude é considerada machista por colocar a mulher em uma posição inferior ao homem, seja pelo fato do homem sequer perguntar se a moça precisava de ajuda, seja pelo fato da moça estar sozinha e aparentemente desconsolada, seja pelo fato do homem ignorar os indícios de que a moça não era a dona do carro, seja pelo fato do homem ficar boquiaberta com a partida da moça. São atitudes cotidianas, aparentemente inofensivas que inferiorizam a figura da mulher e ao mesmo tempo engrandecem a figura do homem (questão 43) e que a responsabilização da mulher pela ocorrência de atitudes machistas é uma característica da sociedade brasileira em que o machismo está naturalizado nas situações cotidianas, e que o discurso machista de que se a pessoa que sofreu o machismo não tivesse tido algum comportamento que colaborasse para tal situação precisa ser percebido e combatido diariamente. Na crônica em análise, alguns comportamentos ou condições da moça, implícitos, podem ser apontados como justificativas para à postura machista do homem: ser mulher, ser uma mulher bonitinha, estar próxima ao carro, o olhar desconsolado para o pneu, o olhar de “supervisão” durante a troca do pneu, o silenciamento diante dos questionamentos do homem, o que valida a avaliação social de que a pessoa que sofre machismo também pode ser responsabilizada (questão 44).

45. Para você, quais ações são importantes para diminuir a ocorrência de situações machistas?

A última questão desse módulo permite a construção de sentidos próprios por parte dos alunos, visto que as ações consideradas como importantes não estão explícitas na crônica, resultam da troca das informações oferecidas pelo texto e as trazidas pelo leitor. A resposta é produzida a partir do estabelecimento de relações dialógicas, ou seja, da compreensão da

constituição dos discursos do outro, suas axiologias, do reconhecimento das marcas verbais e não-verbais e por fim, da construção de significados para os enunciados estudados, posicionando-se de forma consciente e crítica (contrapalavra) em relação à temática do machismo, apresentando valorações pertinentes sobre o tema do texto-enunciado relacionadas às situações reais de sua vida.

As ações sugeridas na resposta resultam da ampliação dos conhecimentos prévios do aluno-leitor devido à internalização de novas informações, das avaliações realizadas sobre o que foi lido e refletido, e também de uma possibilidade de alteração de seu ponto de vista sobre o machismo. Temos, portanto, a construção de um novo enunciado - a contrapalavra - possibilitada pelas atividades de leitura dialógica.

As atividades propostas para a leitura da crônica Pneu furado de LFV buscam levar o aluno ao reconhecimento do posicionamento axiológico do locutor sobre o machismo e à reflexão sobre a empatia em situações machistas a partir da compreensão de alguns elementos relacionados ao conteúdo temático, estilo e estrutura composicional (dimensão verbal) e suas relações dialógicas com alguns aspectos extraverbais relacionados à questão da valoração.

As questões subsequentes contemplam a segunda etapa do primeiro Módulo: Envelhecimento: como estamos tratando nossos idosos? E assim como na etapa anterior, orientam o aluno a reconhecer o posicionamento axiológico do locutor, especificamente em relação ao envelhecimento, ao tratamento aos idosos na sociedade brasileira atual, possibilitando a associação com a temática geradora do trabalho desenvolvido: empatia e colaboração. Para alcançar o objetivo principal dessa etapa, buscamos organizar atividades voltadas à observação das relações dialógicas e valorativas que correlacionadas a outros conceitos dos estudos do Círculo constituem o processo da construção da contrapalavra, assim, contemplamos as categorias analíticas selecionadas.

Conforme vimos no material didático apresentado, a etapa 2 do Módulo 1 está organizada em três momentos: a apreciação de fotos e imagens que retratam processo de envelhecimento, a leitura e audição do poema *Retrato* de Cecília Meireles e a leitura da crônica *A foto* de Luis Fernando Verissimo.

Seguimos com a análise das atividades do primeiro momento da etapa 2. A observação das três imagens (figuras 11, 12 e 13) que apresentam o processo de envelhecimento natural do homem funciona como pré-leitura direcionada a partir dos seguintes questionamentos:

1. Descreva oralmente o que você vê nas imagens.

2. As imagens acima apresentam semelhanças? Quais?
3. A ordem das pessoas em relação à faixa etária da primeira imagem é diferente da ordem na segunda imagem. Qual a mudança de sentido que esse efeito provoca no leitor?
4. Qual é a finalidade das três imagens acima?
5. Você acredita que com o passar dos anos as mudanças são inevitáveis? Essas mudanças são apenas físicas? Justifique.
6. Na sua opinião, como a sociedade está tratando os idosos? Há empatia com as dificuldades trazidas pela idade? Há respeito aos direitos? Há preocupação com as necessidades de dependência física, financeira e psicológica? Justifique.
7. Atualmente, o mundo vivencia uma pandemia da Covid-19. Para você o tratamento diferenciado em relação aos idosos, como a prioridade para a vacina, é importante ou prejudicial para a sociedade brasileira? Comente.
8. Se você fosse um idoso, como gostaria de ser tratado nas diversas situações do dia a dia?

Observamos que para responder às questões 1, 2, 3 e 4 o educando precisa compreender que as imagens apresentam semelhanças por trazerem pessoas ou figuras humanas com diferentes faixas etárias e que nas três há a presença da criança e do idoso. No entanto, a ordem como as pessoas são apresentadas, especialmente na figura 1 e na figura 2, diferem. Essa diferença não está apenas na questão material do enunciado, é carregada de intenções valorativas que exigem a consideração dos aspectos extraverbais para que a compreensão se efetive de fato.

A mudança na ordem em que as mulheres são apresentadas pode significar uma mudança na perspectiva em relação ao envelhecimento, tanto do locutor quanto do interlocutor no momento da atualização do texto-enunciado. Na primeira imagem é possível inferir que seu locutor quis mostrar o ponto de vista de alguém que já tenha vivido bastante - o idoso -, na segunda, a ótica destacada é de alguém que ainda viverá muito até chegar à velhice - a criança -. Dessa forma, mudam-se as crenças, as experiências, as certezas e incertezas, as convicções, as prioridades, entre outras possibilidades de diferentes valorações.

Essa mudança na perspectiva em relação ao envelhecimento representa o olhar do outro que é sempre atravessado por valores, ou seja, todo enunciado carrega um

posicionamento axiológico. Nesse sentido, é importante que o aluno compreenda que um mesmo objeto pode ter axiologias distintas e que essas axiologias estão relacionadas aos valores históricos-sociais dos sujeitos no momento da interação.

O enunciado da questão 5 permite ao aluno apresentar seus conhecimentos prévios em relação às mudanças que o envelhecimento traz, sejam físicas, psicológicas ou comportamentais.

A questão 6 possibilita a associação da temática da etapa 2 com a temática empatia e colaboração. Apesar de ser uma resposta em que o aluno expressa o que pensa sobre os aspectos pontuados no enunciado, há uma avaliação social que orienta essa apreciação valorativa, de que as dificuldades trazidas pela idade nem sempre são vistas de forma empática, de que os direitos legais dos idosos nem sempre são respeitados e de que nem sempre há preocupação com a dependência física, financeira e psicológica seja por parte da família ou dos órgãos públicos que são os responsáveis legais.

Ao responder à questão 7, mais uma vez o aluno terá de refletir sobre questões que envolvem a coletividade, já que a pergunta apesar de exigir um posicionamento pessoal, está relacionada ao funcionamento da sociedade, ou seja, a opinião do aluno deve estar amparada em justificativas adequadas do ponto de vista social. Uma possibilidade de apreciação é de que o idoso deve ter prioridade para a vacina, visto que está mais suscetível às complicações ocasionadas pelo vírus, o que pode significar maior agravamento no quadro de saúde, necessidade de maior tempo para tratamento, ocupação de vagas hospitalares por um período maior; outra possibilidade de apreciação é de que o idoso não deve ter prioridade para a vacina, pois já viveu bastante, então seria mais justo oportunizar essa forma de prevenção às pessoas mais jovens, que estão trabalhando.

A questão 8 faz com que o aluno reflita hipoteticamente sobre a forma como gostaria de ser tratado caso fosse um idoso. É possível que para isso estabeleça relações de sentido com as questões anteriores, confrontando seu posicionamento na resposta da questão 7 com a forma que gostaria de ser tratado. Ao resgatar a questão da empatia discutida no Módulo 1 e em outras questões anteriores desse Módulo, pode responder que gostaria de ser tratado com respeito, atenção e dignidade o que marca um reconhecimento da importância das atitudes empáticas com os idosos, e a possibilidade de constatação se esse reconhecimento também foi contemplado na resposta da questão anterior ou não. Em outras palavras, reflete sobre o exercício da empatia e da alteridade de sentir em si, mesmo que de forma hipotética, para depois colocar-se no lugar do outro.

De forma geral, pontuamos que as atividades de 1 a 8 orientam o aluno no resgate de seus conhecimentos prévios sobre o envelhecimento-respeito ao idoso e também em relação a presença da empatia no trato com essa temática. Para que haja expansão dessas reflexões e maior engajamento, passamos para a análise das atividades do segundo momento da etapa 2, a leitura do poema *Retrato* de Cecília Meireles (quadro 11) e a visualização de um vídeo com a declamação feita pela própria poetisa, ainda como atividades de pré-leitura dessa etapa do módulo em análise.

9. É possível estabelecer relações de sentido entre as imagens estudadas e o poema lido? Quais?

Ao pensar nas relações de sentido que aproximam as imagens estudadas anteriormente com o poema, o aluno-leitor deve compreender que no poema são citadas algumas mudanças físicas e comportamentais que ocorrem ao longo da vida do eu lírico, e nas imagens, essas mudanças físicas também aparecem, no entanto, as mudanças comportamentais, apesar de não estarem explícitas, podem ser inferidas a partir do diálogo que se estabelece entre o texto, o leitor e o contexto. Nesse sentido, é perceptível que nos dois enunciados a questão das mudanças ocasionadas pelo envelhecimento são apresentadas e possibilitam reflexões sobre esse acontecimento inevitável. É a partir do objeto de um enunciado que “[...] se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 299-300) que colaboram com a manutenção de vínculos dialógicos entre os enunciados.

Como já vimos, esse diálogo entre textos-enunciados distintos vai além da questão da intertextualidade, faz parte da rede dialógica de enunciados que se forma a partir dos textos selecionados e do tema gerador transversal e que permite ao aluno estabelecer “[...]também, uma rede dialógica de conhecimentos e de diferentes valorações [...]” (BELOTI et al., 2020a, p.83).

Acrescentamos que o eu lírico do poema apresenta o ponto de vista de alguém que chegou à velhice - momento em que a passagem natural da vida se estabiliza -. O tom melancólico, intimista e angustiante pode representar parte dos idosos que não aceita ou não sabe como lidar com a essa nova condição. Ademais, esses sentimentos ruins, muitas vezes são intensificados pela falta de empatia. Tal constatação pode despertar no aluno-leitor um olhar mais empático para os idosos, caso compreenda que as transformações físicas,

psicológicas e comportamentais nem sempre são percebidas no momento em que vão acontecendo.

10. Você já parou para refletir como seria viver a velhice com todas as mudanças que podem ocorrer? Comente as possíveis sensações-sentimentos de ter a mão fria, parada, morta, sem força, os olhos vazios, o lábio amargo, um coração que não se mostra, o rosto magro, calmo, triste.

A questão 10 solicita que o aluno tenha um olhar empático em relação às mudanças que chegam com a velhice. O enunciado utiliza expressões do poema, no entanto, para respondê-lo é preciso construir sentidos próprios ao que foi lido a partir do confronto de seus acentos valorativos com as demais valorações dessa rede dialógica de enunciados. Em uma situação hipotética, já que o aluno ainda não está na velhice, novas avaliações podem ser manifestadas. Dessa forma, é possível que uma mudança no posicionamento inicial do aluno aconteça, que seus valores em relação ao envelhecimento e ao tratamento dispensado aos idosos comecem a ser ressignificados ou intensificados, caso, já olhe de forma empática para a temática refletida.

O último momento da etapa 2 do Módulo 2 é a leitura da crônica *A foto* de LFV (figura 14 ou quadro 12). As atividades estão voltadas, mais uma vez, para o reconhecimento dos elementos extraverbais e verbais que auxiliam na revelação do posicionamento axiológico do locutor. Para isso, algumas dessas características já estudadas na etapa anterior são retomadas e outras acrescentadas, sempre permeadas pela associação a uma situação real de uso. Na sequência, reproduzimos as atividades e apresentamos as análises.

11. As palavras “retrato” e “foto” podem ser sinônimas dependendo do contexto em que são usadas. Em relação ao uso nos títulos do poema e da crônica podemos afirmar que são sinônimas? Comente.

Ao responder a esse questionamento, o aluno-leitor associa os significados que as palavras possuem enquanto signos ideológicos e não apenas linguísticos em uma situação real de uso, o que o leva a inferir que o retrato que o eu lírico do poema cita é sua imagem estática vista por ele mesmo, como se fosse um reflexo, refletida por um espelho, já a fotografia mencionada pelo narrador da crônica é aquela tirada por um equipamento eletrônico. A resposta à questão, ainda, permite a reflexão sobre a importância da análise vocabular inserida em um contexto concreto de enunciação para que os elos entre a linguagem, os sujeitos e a vida se efetivem. É nesse sentido que Rodrigues e Acosta-Pereira (2016) afirmam que

qualquer palavra só tem vida na relação com outra palavra, o que fortalece as relações semântico-axiológicas. As palavras “retrato” e “foto” no contexto dos enunciados em estudo, permitem produções de sentidos diferentes que conduzem o interlocutor para a compreensão do tema do poema e da crônica, assim como, orientam no entendimento de que a carga significativa do signo ideológico muda de acordo com a sua utilização. Portanto, não há um único sentido para uma palavra, até mesmo em se tratando de palavras grafadas diferentemente, conforme as apresentadas no enunciado da questão, mas que poderiam, caso fossem analisadas isoladamente, levar o aluno a entendê-las como sinônimas. Pelo exposto, destacamos que a resposta do aluno-leitor deva considerar que a carga ideológica da palavra “foto” valida o posicionamento axiológico do locutor da crônica em ressaltar a importância que a família atribuiu ao registro da fotografia e não à última oportunidade de todos estarem reunidos com o bisavô e que a carga ideológica da palavra “retrato” também corrobora com a posição axiológica do locutor do poema em simbolizar o desejo do eu lírico em se eternizar jovem.

12. Por que o título do texto é “A foto”?

Apesar de ser uma pergunta de resposta textual (MENEGASSI, 1995, 2010b), reafirmamos que sua resposta não é de cópia, ou seja, é preciso que o aluno-leitor interaja com o texto, mesmo que de forma superficial. As possíveis respostas exigem uma compreensão do enunciado como um todo e a organização de uma lista de justificativas para o título do texto, como por exemplo, mencione que a crônica recebe o nome de *A Foto*, pois todas as partes do enredo estão interligadas na tentativa de registrar por meio de uma fotografia toda a família reunida, talvez pela última vez, pela incerteza da presença do bisavô em outra oportunidade, já que estava morrendo e por não haver uma concordância sobre quem tiraria a foto e conseqüentemente ficaria de fora do retrato, conflitos, discussões e intrigas tomaram conta do momento. Por isso, a realização da foto tornou-se mais importante que o desfrute da presença do bisavô.

13. Qual dos trechos retirados da crônica não permite o reconhecimento do espaço em que os fatos acontecem?

- [...] bisnetos na frente, esparramados pelo chão [...].
- [...] você fica aqui [...].
- [...] O castelo era o genro mais velho [...].
- [...] a família reunida em volta da bisavô [...].

O uso de instrumentos linguísticos colabora com a coesão de um enunciado, não apenas para assegurar uma ligação entre os elementos que integram a materialidade, mas também para fazer referência à situação de enunciação. Em outras palavras, os dêiticos também referenciam elementos extraverbais inerentes ao contexto discursivo. Das quatro alternativas disponíveis para escolha do aluno, apenas uma não faz menção ao espaço, as demais apresentam alguns dêiticos, “em volta”, “na frente” e “aqui” que isolados perdem o sentido. Em volta de quem ou do quê? Na frente de quem ou do quê? Aqui, onde? Para que esses dêiticos estabeleçam relações de sentido, pontuamos a necessidade de o aluno-leitor fazer o reconhecimento dos locais referenciados, pois o conhecimento partilhado da situação atribui sentido na interação comunicativa. Os locais reconhecidos, muitas vezes, são frequentados pelo interlocutor, no caso específico da crônica analisada, alguma parte da casa do biso, seja, sala, área de lazer ou outro espaço em que a família poderia estar reunida para uma festa de fim de ano.

14. O tempo e o espaço na crônica lida são delimitados. Qual a importância dessa delimitação para a construção de sentidos?

O cronotopo, de acordo com Fiorin (2006), é essencial no estabelecimento das relações dialógicas entre a realidade e a representação da realidade. Entendemos que para responder a essa pergunta, o aluno-leitor precisa considerar o tempo e o espaço da crônica em análise, visto que as ações dos personagens revelam conceitos valorativos que orientam o significado do tema. Ainda, deve estabelecer relações de sentidos entre o cronotopo da época em que o enunciado foi escrito e o cronotopo do momento em que o enunciado está sendo atualizado (lido). O que permite constatar que de 2001 para cá, o tema abordado no texto não perdeu sua relevância, mesmo tendo sido sancionada a Lei n. 10.741 que regula os direitos fundamentais do idoso em 2003, dois anos após a primeira publicação da crônica. Ainda, a questão do aumento da expectativa de vida da população também pode influenciar no tratamento aos idosos, já que a sociedade brasileira não se preparou para essa demanda e acaba associando a velhice à finitude. Destarte, mesmo não tendo sido escrita com uma reação-resposta a uma situação específica, *A foto* reflete um assunto que ainda requer reflexões e apreciações valorativas, o envelhecimento, o tratamento dispensado aos idosos e as consequências para a sociedade contemporânea.

15. As crônicas narrativas podem ter um narrador-observador – narra os fatos sem participar da história -, ou um narrador-personagem - narra os fatos e participa da

história. Qual o tipo de narrador identificado na crônica em estudo e sua importância para o posicionamento do interlocutor (você) diante dos fatos?

Quando o narrador é observador ou em terceira pessoa temos a exposição dos fatos sob o olhar do outro. Esse outro se coloca como alguém que está observando a cena, sem envolvimento direto com os fatos narrados, portanto, sem exposição aparente de sentimentos e emoções vivenciadas no momento das ações. Nesse sentido, cabe ao aluno, ao responder à questão 15, perceber que a escolha por esse tipo de narrador na crônica em análise é um recurso estilístico que auxilia no efeito de sentido de que não haveria pretensões de defender algum ponto de vista em relação ao comportamento dos personagens. Essa aparente despretensão ou descompromisso facilita a aceitação das ideias defendidas pelo locutor por parte do interlocutor. Portanto, ressaltamos que essa questão colabora no sentido de o aluno-leitor observar o texto não como um item neutro, mas como um lugar propício para a explicitação das avaliações sobre determinados temas e que essas avaliações podem ser percebidas tanto pela voz do narrador quanto pela voz dos personagens.

16. Além da voz do narrador, que outras vozes percebemos na crônica lida?

A crônica *A foto* é um enunciado polifônico, pois há uma pluralidade de vozes que sustentam pontos de vistas diversificados e apresentam representações de estereótipos sociais de membros familiares, tanto nas falas do narrador quanto nas falas dos personagens. O genro rico, “[...] O Castelo era o genro mais velho. O primeiro genro. O que sustentava os velhos. Tinha que estar na fotografia [...]”, o genro que é mandado pela esposa, “[...] – Você fica aqui – comandou a Bitinha [...] O Mário Cesar ficou firme onde estava, do lado da mulher. [...]”, o genro que não é bem quisto pelos familiares, “[...] Havia uma certa resistência ao marido da Bitinha na família [...]”, a nora que supostamente traía o marido e o neto bastardo, “[...]Havia a suspeita, nunca claramente anunciada, de que não fosse filho de Luiz Olavo [...]”, o filho que valoriza o pai, “[...] – Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido! [...]”, o familiar prestativo, “[...] Dudu se prontificou a tirar a fotografia [...]”. Ao responder essa atividade, o aluno-leitor precisa reconhecer os estereótipos de possíveis membros de uma família, seus comportamentos e conflitos, e se posicionar em relação a certos valores, pontos de vista, posicionamentos ideológicos referentes ao envelhecimento e tratamento de respeito ao idoso. Que identifique também que a reunião familiar revelou uma demonstração de vaidade e egoísmo, nada de empatia. Os personagens tinham um objetivo em comum - aparecer naquela que talvez fosse a última fotografia de toda a família reunida com o biso -,

para alcançar esse objetivo, validaram seus argumentos a partir da apresentação de suas características (boas ou ruins) e das características dos outros personagens.

17. Que tipo de discurso predomina na apresentação dessas outras vozes, antecedido de um sinal de travessão ou entre aspas?

- direto
- indireto.

18. A predominância do uso do discurso direto é uma característica do estilo do autor e do gênero crônica. Essa característica reforça...

- o caráter de brevidade, de veracidade, de ligeireza, de autenticidade e espontaneidade.
- o caráter de distanciamento das ações dos personagens com a realidade e da impossibilidade de as conversas serem imaginadas como verdadeiras.

Acreditamos que a predominância do discurso direto (questão 17) seja facilmente identificada pelo aluno, no entanto, mais que identificar o discurso predominante, destacamos a necessidade de compreensão do efeito de veracidade provocado pelo uso desse recurso estilístico-discursivo (questão 18). Esse efeito de verdade (FIORIN, 1998), conduz o leitor a imaginar uma conversa real, ainda mais pelo fato de os diálogos acontecerem em locais que as pessoas frequentam ou que são familiares (própria casa ou a casa de um familiar). Durante a leitura das falas dos personagens organizadas em forma de discurso direto, o aluno-leitor tem a sensação de estar repetindo palavra por palavra da mesma forma em que foi proferida. Essa repetição do discurso do outro dialoga com as palavras próprias e possibilita a construção de novas palavras. A título de ilustração, suponhamos que o aluno se identifique com um dos personagens ao ler sua fala sem alterações, exatamente como foi dita, naquele contexto em que as ações ocorreram, ou pelo contrário, não se identifique. Essa identificação ou não influencia em uma tomada de posição a respeito do tema do enunciado.

19. Como já vimos, o uso de alguns recursos estilísticos é comum em crônicas, como por exemplo, a recorrência de advérbios, que auxilia na compreensão do posicionamento axiológico do locutor, ou seja, do que ele quer destacar, do que ele quer chamar atenção do interlocutor, do que ele quer que o leitor perceba. Nesse sentido, dê um exemplo em que o advérbio ou locução adverbial estão sendo usados para mostrar a avaliação do locutor.

A questão 19 contempla um conteúdo gramatical, no entanto, não exige do aluno, apenas, a conceituação de uma das dez classes gramaticais da Língua Portuguesa. Possibilita uma análise linguística de orientação dialógica, em que a percepção da veiculação de opiniões

pelo uso advérbio de enunciação auxilia na produção de sentidos, já que marca o posicionamento axiológico do locutor, ou seja, o que ele quer destacar, chamar atenção, em outros termos, o que ele quer que o leitor perceba. Temos como possibilidades de respostas, quatro exemplos retirados da crônica, a) [...] talvez pela última vez [...]; b) [...] Havia a suspeita, nunca claramente anunciada [...]; c) [...] caminhou decididamente até o Castelo [...]; d) [...] – disse o velho, já com o olho no visor [...] e almejamos que independente de qual exemplo o aluno-leitor selecione, constate ao analisar o emprego do “talvez”, a possibilidade do bisa não morrer antes da próxima reunião de família, o que caracteriza uma avaliação sobre a proposição de verdade em relação à morte do bisa. Mesmo considerando que não há como ter certeza sobre a morte de alguém, a opção por esse advérbio de dúvida também está relacionada à manifestação do posicionamento do locutor que revela, mesmo que de forma subentendida, uma dúvida sobre o fato que desencadeou as ações do enredo. No mesmo sentido, perceba que a locução adverbial “nunca claramente” marca um tom de mexerico, ou seja, de comentários com intenção de provocar intrigas sobre a paternidade de Dudu. Se Dudu, de fato, não fosse filho biológico de Luiz Olavo, poderia tirar e ficar de fora da fotografia. E por último, reconheça que os advérbios “decididamente” e “já”, modalizam o texto no sentido de mostrar a postura do bisa diante do desentendimento de seus familiares. Uma postura de certeza, de que a foto era mais importante que sua presença, por isso não hesitou, não discutiu, apenas fez aquilo que tinha convicção - tirou a foto, ficou implícito e foi dormir -.

20. Por sua vez, os adjetivos e locuções adjetivas também são usados intencionalmente pelo locutor do texto para marcar seu acento de valor. Marque a opção em que a palavra destacada não foi usada com função de adjetivo, porém aciona uma valoração correspondente.

- [...] A Bitinha, **orgulhosa**, insistia para que o marido reagisse [...].
 [...] – disse o **velho**, já com o olho no visor [...].

A resposta à questão 20 complementa a anterior, pois também aborda aspectos linguísticos-textuais enunciativos organizados a partir das valorações que o autor confere a respeito dos personagens estereotipados. Entendemos que para selecionar a resposta adequada, o aluno-leitor precisa avaliar o uso dos vocábulos “orgulhosa” e “velho”, assim como, a intencionalidade do locutor no contexto em que estão sendo utilizados.

O fato de Bitinha ser orgulhosa justifica sua postura de incentivar o marido a reagir às humilhações sofridas pelos membros da família e de não autorizar que Mário Cesar tirasse a

fotografia, o que permite uma avaliação de que talvez não fosse a presença do marido na foto o que mais importava para ela e sim a contrariedade à vontade daqueles que tinha uma certa resistência ao marido de Bitinha na família. Então, “orgulhosa” é uma característica importante na composição da personagem Bitinha.

Em relação ao uso de “velho” ao fazer referência ao bisa, não há uma preocupação explícita em caracterizar o personagem. No trecho “[...] disse o velho, já com o olho no visor [...]”, a palavra destacada funciona com um substantivo, tem a função morfológica de nomear, todavia, se considerarmos o campo semântico e as relações dialógicas com os aspectos sócio-históricos-ideológicos, ao chamar seu Domício de velho e não de bisa ou pelo próprio nome como foi feito em grande parte do enredo, o locutor sinaliza uma escolha lexical que revela um julgamento de valor, em que é possível estabelecer uma avaliação de que “velho” seria sim uma característica do bisa, não apenas por ter uma idade avançada, mas por ser dispensável para a família, tanto que poderia ficar implícito na fotografia. A identificação do tom valorativo negativo da palavra “velho” auxilia o aluno-leitor a compreender como as escolhas lexicais contribuem para a sustentação do ponto de vista defendido no texto-enunciado.

21. As marcas da oralidade são comuns em crônicas, pois apresentam linguagem simples com tom coloquial, cuja finalidade é aproximar o leitor, fazer com que ele imagine uma situação real, que poderia ser vivenciada por ele em seu cotidiano. Nesse sentido, localize dois exemplos de uma marca da oralidade na crônica estudada.

Esclarecemos que ao exemplificar as marcas de oralidade na crônica em estudo, “[...] Ah, é? [...] e “[...] Pô [...]” o aluno é levado a compreender que a estrutura composicional e o estilo contribuem para o desenvolvimento do tema e que a forma de dizer, a linguagem simples, de fácil compreensão, com tom coloquial pode contribuir para a aproximação dos interlocutores, garantindo uma leitura mais leve, descontraída, por meio de gírias, variante coloquial, presença de marcas da oralidade, repetições de expressões ou palavras, e que o uso desse recurso coaduna com o tom do cotidiano que o próprio gênero dispõe.

22. Que efeitos de sentido o uso da anáfora no início de várias orações e períodos em que há a fala do narrador observador, conforme trechos a seguir: “[...] O castelo era [...]”, “[...] O primeiro genro [...]”, “[...] O que sustentava os velhos [...]”, “[...] O Mário Cesar [...]”, “[...] O Dudu era o [...]”, “[...] O Castelo impávido [...]”, pode revelar?

- () Revela uma certa proximidade entre os familiares e o narrador, quem narra a história seria alguém que conhece as peculiaridades e os conflitos da família.
- () Revela um distanciamento entre o narrador e os personagens, quem narra a história seria alguém que desconhece as especificidades e divergências da família.

A resposta a essa questão funciona como uma continuidade das observações produzidas na questão anterior, dos recursos linguísticos que contribuem para o desenvolvimento do tema. Realçamos que além de perceber a repetição da vogal “o” no trecho apresentado no enunciado da questão, o aluno-leitor é direcionado a perceber que a situação de interação determina as escolhas dos signos ideológicos que podem revelar, no caso específico analisado, uma proximidade do narrador com os personagens, o que justificaria seu conhecimento das peculiaridades e conflitos da família estereotipada na crônica. Mais uma vez a opção por determinado recurso estilístico - a anáfora - com intuito de realçar um elemento do enunciado - a proximidade - favorece a manutenção do projeto de dizer do locutor.

23. Há no texto uma situação inesperada-inusitada, a qual conceituamos genericamente de transgressão. A quebra de expectativa no enredo é um recurso que surpreende o leitor, e que também é muito comum em crônicas. Qual trecho do texto apresenta essa situação inesperada?

A transgressão é uma estratégia linguística-discursiva bastante utilizada nas crônicas de LFV que auxilia na construção de críticas sociais a partir de um enredo humorístico e irônico, sem provocar grandes tensões entre os interlocutores, já que o ponto de vista assumido pelo locutor fica atenuado, o que demanda que o interlocutor esteja apto a desvendar os implícitos e refletir sobre os aspectos cotidianos apresentados nos enunciados. Acreditamos que ao identificar o trecho da crônica que apresenta uma situação inesperada, “[...] Foi quando o próprio bisa se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmara da sua mão. – Dá aqui. – Mas seu Domício... Vá pra lá e fica quieto. – Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido! – Eu fico implícito – disse o velho, já com o olho no visor. E antes que houvesse mais protestos, acionou a câmara, tirou a foto e foi dormir.”, o aluno é compelido a deixar o caminho inicialmente percorrido e tem de redimensionar suas crenças em relação às expectativas geradas, já que até o momento anterior ao desfecho da crônica, o interlocutor acredita que o bisa apareça na foto, considerando que sua presença é a motivação inicial para o registro, no entanto, essa crença é repentinamente alterada, de acordo com o final apresentado.

24. O uso de reticências (três pontinhos) no trecho [...] Mas seu Domício... [...] permite que o interlocutor faça uma reflexão decisiva antes do desfecho da história, de que o bisavô...

- não poderia ficar de fora da fotografia.
- não sabia tirar fotografias.
- não queria aparecer na fotografia.
- odiava fotografias.

O uso de reticências como uma pausa para reflexão logo após o bisavô sinalizar que tiraria a foto - hesitação - permite ao aluno reorganizar suas ideias, já que, conforme analisado na questão anterior, a quebra de expectativas em relação ao enredo exige um redirecionamento no caminho até então percorrido pelo leitor. A atitude do bisavô de arrancar a câmera das mãos de Castelo deixa o interlocutor surpreso e dá indício de que ele tiraria a fotografia. Por isso, a necessidade de reorganização das ideias - permitida pelo uso das reticências - que está relacionada à expectativa construída no decorrer das ações do enredo de que o bisavô era uma presença indispensável na fotografia, dito de outro modo, não poderia ficar de fora da fotografia. Ressaltamos que a questão consente a observação da mobilização de recursos expressivos e suas relações significativas e não apenas aspectos gramaticais isolados, por isso, mais uma vez defendemos a prática da análise linguística de orientação dialógica para a construção adequada da resposta por parte do aluno-leitor

25. O questionamento “[...] Mas quem ia tirar a fotografia? [...]” logo no início do texto, é uma pergunta a ser respondida?

Apontamos que ao responder à questão 25, cabe ao aluno-leitor compreender que ao fazer uso de uma pergunta retórica “[...] Mas quem ia tirar a fotografia? [...]”, logo no início do texto, o locutor faz uso de um movimento de engajamento que consiste em se dirigir diretamente ao interlocutor, ou seja, inicia um diálogo, o narrador age como se estivesse próximo de seu interlocutor, o que torna o discurso mais vivo. Ao mesmo tempo antecipa a situação inicial de conflito que desencadeia todo o restante do enredo. Outra percepção possível é o uso do tempo verbal da locução “iria tirar” no futuro do pretérito do indicativo que comumente expressa dúvida ou incerteza, mas que também pode manifestar uma indignação.

Resgatamos que a inferência já apresentada de que o narrador poderia ser próximo da família por demonstrar conhecimento de peculiaridades e conflitos internos também se efetiva

na análise dessa questão, visto que o tom de indignação no comentário em forma da indagação “[...] Mas quem ia tirar a fotografia? [...]” contribui com essa possibilidade de produção de sentidos. Conforme já analisamos, é um questionamento de quem conhece os conflitos da família, por isso não o compreendemos com uma dúvida simplista relacionada a saber apenas quem tiraria a fotografia. A dúvida maior está no fato de saber quem deixaria a vaidade de lado e aceitaria ficar de fora do registro, assumindo perante todos que não era merecedor(a) de estar na foto, ou seja, tirar a fotografia envolveria muito mais que não aparecer, seria uma confissão de que os defeitos apontados como critérios pelos familiares são verídicos ou de que as qualidades são incontestáveis.

Ressaltamos que a pergunta 25 não demanda uma resposta literal por parte do aluno, visto que as possibilidades de produção de sentidos consideram as relações dialógicas linguísticas e extralinguísticas em um processo de interação, o que viabiliza a leitura crítica por parte do interlocutor validada pela compreensão do posicionamento axiológico manifestado pela autoria e pela possibilidade de uma contrapalavra ao lido.

26. O tom humorístico da crônica *A foto* é ampliado pela ocorrência de algo fora do esperado, o fato do próprio bisa tirar a fotografia. Além da ironia na composição do enredo, algumas falas dos personagens também são irônicas, ou seja, dizem o contrário do que se quer dar a entender. Qual das falas do bisa possui tom irônico? Justifique.

- “[...] Vai pra lá e fica quieto [...]”
- “[...] Dá aqui [...]”.
- “[...] Eu fico implícito [...]”.

Ao avaliar as duas primeiras opções de respostas, o aluno-leitor constata que não são falas irônicas, visto que verbalizam ações comandadas pelo bisa no momento em que ele decide tirar a fotografia. Não dizem o contrário do que se pretende dar a entender, “[...] Dá aqui [...]” é usada para solicitar a câmera que faria o registro e “[...] Vai pra lá e fica quieto [...]” é usada para barrar a reação de Castelo de não concordância com a atitude de Seu Domício.

Ao avaliar a terceira opção de resposta “[...] Eu fico implícito [...]”, o aluno é estimulado a produzir sentidos que orientam para a percepção do tom irônico na fala do bisa, ao afirmar que ficaria implícito na fotografia, já que não é possível ficar implícito em uma foto e também pelo fato de a ideia construída inicialmente pelas ações do enredo, de que alguém tiraria a fotografia, menos o bisa, ser desconstruída. Nessa perspectiva, a sentença possui sentido diferente do habitual, por isso a proposição do bisa é irônica, provoca um

humor tênue e leva a inferência de que o bisa estaria protestando contra a forma de tratamento recebido por seus familiares, ou seja, sua invisibilidade não seria apenas no momento do registro, mas em outras situações cotidianas da dinâmica de sua família.

27. A leitura da crônica sugere que o encontro de família para tirar a fotografia com o bisavô revelou:

- Homenagens ao Sr. Domício.
- Manifestação de carinho e fraternidade.
- Demonstração de vaidade e egoísmo.

28. A palavra fotografia, considerando sua redução “foto” foi citada nove vezes ao longo da história. Essa repetição enfatiza:

- a grande importância que os familiares atribuem à foto e não ao momento.
- o desejo que os familiares tinham de ser responsáveis pela fotografia.
- a empolgação dos familiares em tirarem a última foto com o bisa.

29. Na sua opinião, por que todos queriam aparecer na foto?

As possíveis respostas às questões 27, 28 e 29 se complementam, pois abordam a questão da vaidade e egoísmo revelados pela família diante do conflito de quem ficaria de fora da fotografia com o bisa o que enfatiza a grande importância que os familiares atribuem à foto e não ao momento que deveria ser de homenagens ao Seu Domício, demonstração de carinho e fraternidade.

Pontuamos que para chegar a esse entendimento, o aluno-leitor precisa construir juízo de valor em relação aos conflitos enfrentados pela família, ao comportamento e características de cada familiar e principalmente à postura do bisa ao tirar a fotografia e ir dormir. Essa construção também foi oportunizada em questões anteriores. O aluno deve valorar que na vida real é comum as famílias possuírem conflitos e demonstrarem egoísmo e vaidade, assim como também é comum a atribuição de importância para aspectos relacionados à manutenção da aparência e ao o desrespeito com os idosos. Dessa forma, reflete sobre a “[...] a abordagem de condutas socioideológicas em forma de atos representados [...]” (MENEGASSI, 2020, p. 208), o que favorece a elaboração da resposta à atividade.

30. Com que sentido foi empregada a palavra “implícito” no último parágrafo do texto? O bisa parece feliz com a situação? Como conseguimos confirmar isso?

Para responder aos questionamentos da questão 30, analisamos que o aluno-leitor deve inferir que a utilização do adjetivo “implícito” está associada a um descontentamento, já que em momentos anteriores, o comportamento e as falas do biso sinalizam um tom de irritabilidade, conforme termos sublinhados em: “[...] Foi quando o próprio biso se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmara de sua mão. – Dá aqui. – Vai pra lá e fique quieto [...]”. O léxico escolhido pelo locutor da crônica está repleto de intenções valorativas, as sentenças destacadas são relativas ao campo semântico de irritabilidade, agressividade e aborrecimento, o que confirma um descontentamento por parte do biso.

A percepção desses elementos estilísticos por parte do aluno remete à forma como o horizonte-apreciativo-valorativo-ideológico se materializa, já que é na indissociabilidade dos elementos materiais e singulares dos enunciados que se evidencia a dimensão valorativa. Daí a importância de considerarmos do ponto de vista teórico, que a palavra possui valoração no meio social, mas que é atualizada-revalorada no momento de interação verbal, de acordo com a singularidade de cada enunciação específica.

31. A fala e atitude do biso podem ser compreendidas como uma forma de protesto? Justifique.

Ao observar e avaliar o comportamento dos familiares e do biso e as relações dialógicas do enunciado por meio da questão anterior, o aluno-leitor sente-se autorizado a afirmar que as falas e atitudes de Seu Domício funcionam como um protesto contra a forma desrespeitosa como foi tratado no momento do registro fotográfico. Talvez seja a forma como era tratado em outras situações também, conforme o trecho “[...] O Castelo era o genro mais velho. O primeiro genro. O que sustentava os velhos [...]” em que está explícita a dependência financeira do biso, daí aproveitou para protestar.

A avaliação social que temos para a palavra “protesto” condiz com a sua significação de acordo com o Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa: manifestação que, feita publicamente ou não, expressa descontentamento ou discordância em relação a alguma coisa. Portanto, entendemos que o aluno, ao resgatar essa avaliação relaciona o discurso a uma situação real de uso.

32. Você conhece alguma família em que o idoso fica implícito, não apenas na fotografia, assim como a personagem do texto? Como agem os membros dessa família?

33. Por que os personagens com características tão diferentes agiram de modos tão semelhantes ao se recusarem a tirar a fotografia?

34. Como você reagiria se seu bisavô estivesse morre não morre e sua família resolvesse fazer um registro em uma festa de final de ano, sabendo que poderia ser a última foto de toda a família reunida com o bisa?

35. E como você se sentiria se fosse o bisa na mesma situação hipotética da questão anterior?

36. Nos últimos meses, muitas fotos e vídeos de idosos em isolamento social foram compartilhados por suas famílias, devido à pandemia do coronavírus. Para você, esse comportamento pode ser considerado empático ou apenas modismo? Justifique sua resposta.

37. Quais ações empáticas e colaborativas podem ser adotadas para que o respeito aos idosos seja ampliado e seus direitos sejam preservados?

Pontuamos que as respostas às perguntas 32, 33, 34, 35, 36 e 37 são interpretativas (MENEGASSI, 1995, 2010b), pois permitem uma expansão da leitura, o que subsidia um trabalho crítico com o texto em sala de aula. Possibilitam também ao aluno o resgate dos conhecimentos sobre empatia e colaboração discutidos no Módulo 1 e em questões anteriores, já que abordam a reflexão sobre questões comportamentais que caracterizam o tratamento dispensado aos idosos em grande parte das famílias, assim como as possibilidades de ações que visem garantir o respeito ao idoso.

Primeiramente (questão 32), o aluno é levado a comparar as atitudes dos personagens da crônica com as atitudes das famílias da vida real em que os idosos também ficam implícitos. Essa comparação permite, mais uma vez, o reconhecimento de valorações atribuídas socialmente aos membros estereotipados de uma família tradicional.

Em seguida (questão 33), pode ampliar a imagem construída em relação aos personagens ao buscar compreensão do porquê que pessoas com características tão distintas agiram de forma tão parecida, ao se recusarem a ficar de fora da fotografia. Uma das possibilidades de resposta está relacionada à questão da falta de empatia, o individualismo, o egoísmo, tão próprios da sociedade contemporânea que impossibilitam a prática da alteridade. Não aceitar ficar de fora da fotografia mostra o quanto a vaidade tomou conta de um momento que deveria ser de homenagem ao bisa, a quase unanimidade dessa postura na crônica em análise permite a inferência de que a aparência, muitas vezes, é mais importante que a essência e de que o comportamento do genro mais velho, do genro que não era bem

quisto, da filha orgulhosa, do neto bastardo, do bisa são representações de frações de vida concreta.

Após (questões 34, 35 e 36), o aluno-leitor tem a oportunidade de colocar-se no lugar do outro mesmo que de forma hipotética. Fazer um relato de sua reação diante de uma situação similar à retratada no texto, sob dois pontos de vista, o de um dos familiares e o do bisa, desencadeia reflexões distintas e contrapalavras ao lido. Em outras palavras, possibilita a construção de sentidos próprios a partir da ressignificação dos discursos do outro (MENEGASSI, 2010a). Mesmo sendo uma resposta pessoal, acreditamos que devido às reflexões realizadas no Módulo 1 sobre empatia e colaboração e a partir das questões anteriores desse módulo, o aluno esteja apto a perceber se sua reação como um dos familiares é empática ou não, independente se sua afirmação inicial seja de também não querer ficar de fora da fotografia ou de não se importar em ficar de fora do registro. Assim como, se sua reação sendo o bisa seria de descontentamento e protesto. Para essa tomada de posição, tão indispensável ao ser humano, o aluno deve se portar como um sujeito ativo, capaz de compreender, avaliar e até mesmo modificar a realidade social em que está inserido. Em outros termos, os questionamentos propostos e o estabelecimento de relações dialógicas conduzem o aluno em direção a um posicionamento ideológico sobre como a sociedade tem olhado para os idosos. Qual avaliação socialmente valorada predomina? As fotos, os vídeos dos idosos em isolamento compartilhados em um momento de pandemia mundial representam uma preocupação social de proteção, ou talvez seja uma demonstração de vaidade, uma necessidade de mostrar que as recomendações dos especialistas estão sendo cumpridas. É claro que depende da avaliação do contexto de cada família (questão 36), no entanto há uma avaliação social de que muitas vezes, as famílias não são empáticas com seus idosos, de que a preocupação em deixá-los em isolamento social devido à pandemia pode estar mais relacionada ao modismo no sentido de que há muita mídia sobre essa questão e não ao reconhecimento da real necessidade dessa ação.

Destacamos que essas últimas questões analisadas proporcionam ao aluno-leitor a compreensão de recortes da vida real, a identificação ou não com os atos representados pelos personagens da crônica e seus valores constituídos. Portanto, os valores apreciados podem ser aceitos ou contestados, já que na perspectiva dialógica, o discurso é vivo, atualizado a cada nova situação de uso.

E para responder à questão 37, cabe ao aluno pontuar atitudes mais empáticas e colaborativas a partir do que foi refletido nesse módulo, o envelhecimento, o respeito, o tratamento aos idosos. Esse apontamento está diretamente relacionado às apreciações

valorativas já internalizadas pelo aluno, decorrentes de suas experiências de vida, assim como às novas avaliações percebidas no decorrer do desenvolvimento das atividades, decorrentes das experiências do outro. Nesse sentido, reafirmamos que as experiências dos interlocutores influenciam no processo de compreensão de um enunciado e também na manifestação da contrapalavra. Ainda, essa mesma questão possibilita ao aluno a construção de significados para os enunciados estudados, o posicionamento mais consciente e crítico (contrapalavra) em relação ao tema transversal empatia e colaboração em situações do cotidiano como o envelhecimento-respeito ao idoso.

A percepção de novos valores está associada à relação entre o eu e o outro em uma rede dialógica de conhecimentos, de informações, de temas, de avaliações, de ideologias que podem orientar mudanças nas relações sociais. Dito de outra forma, que as atitudes empáticas e colaborativas possam permear as relações cotidianas, como o tratamento-respeito aos idosos e tantas outras temáticas que demandam atenção nos dias atuais. Mesmo que em um primeiro momento, o aluno não demonstre maneiras de compreensão e avaliação da realidade social diferentes daquelas conhecidas previamente, com o passar do tempo, novas ações são estabelecidas em orientação à posição ideológica que se ocupa.

No geral, as atividades propostas para a leitura da crônica *A foto* de LFV buscam levar o aluno ao reconhecimento do posicionamento axiológico do locutor sobre o envelhecimento, respeito aos idosos-empatia a partir da compreensão de alguns elementos relacionados ao conteúdo temático, estilo e estrutura composicional (dimensão verbal) e aspectos extraverbais relacionados à avaliação.

O último módulo do PTLD oportuniza ao aluno relacionar os temas dos textos-enunciados estudados nos módulos anteriores com o tema transversal empatia e colaboração e viabiliza a manifestação da contrapalavra sobre essa temática a partir de postagens de crônicas visuais (imagens, vídeos, desenhos, fotos ou similares), em um mural digital, produzidas ou selecionadas pelos discentes, que demonstrem atitudes empáticas ou não, nas diversas situações do cotidiano.

Sobre o terceiro módulo - *Redes dialógicas e a reação-resposta do aluno ao dizer do locutor* - procuramos retomar alguns dos textos selecionados para que o aluno seja orientado a manifestar sua contrapalavra em relação à empatia e a colaboração nas situações cotidianas, ou seja, apesar de pensar especificamente sobre o machismo e o envelhecimento, sua produção final pode contemplar outras temáticas em situações cotidianas que ao seu olhar são empáticas ou não. Vejamos as atividades instrumentalizadoras e suas análises.

1. Como a mulher é tratada nos exemplos de manchetes e trechos de músicas machistas estudados no Módulo 2?
2. Esse tratamento refletido na questão anterior pode ser considerado um reflexo do machismo estrutural e uma justificativa para a falta de empatia com as vítimas do machismo?
3. É possível que a maneira de o homem que trocou o pneu reconhecer a moça bonitinha tenha influenciado no seu modo de agir?

As questões 1, 2 e 3 relacionam a temática do machismo com o tema transversal empatia. Retomam enunciados que foram trabalhados na primeira etapa do Módulo 2, exemplos de manchetes, trechos de músicas com conteúdo machista e a crônica *Pneu furado*. Com essa retomada, o aluno é instrumentalizado a apresentar apreciações valorativas relacionadas à forma preconceituosa, discriminatória e não empática que as mulheres são tratadas em algumas situações cotidianas; a perceber que a forma como avaliamos uma pessoa ou situação pode influenciar na forma como a tratamos; a perceber a prática comum de responsabilizar a vítima de machismo o que acaba impedindo o exercício da empatia ou até mesmo servindo de justificativa para a não alteridade, já que muitas pessoas associam a prática do machismo a alguma atitude da vítima. Essa associação pode ser considerada preconceituosa, e está presente nas manchetes selecionadas, pois considera o gênero, ou seja, o fato da vítima ser homem ou mulher e estar sozinha em determinado local e determinada hora ao sofrer um estupro, ou até mesmo a forma como está vestida, como se comporta ou interage, por exemplo. Ao expandir sua reflexão, o aluno-leitor é levado a compreender que o machismo estrutural, aquele faz parte da cultura de uma sociedade, que está enraizado, naturalizado, atenuado por práticas corriqueiras, como por exemplo, ouvir, cantar, reproduzir de alguma forma letras que inferiorizam a mulher, pode validar esse tratamento preconceituoso dispensado às vítimas de machismo.

Nesse sentido, ao educando cabe perceber o conteúdo machista disseminado diariamente na sociedade, seja por meio das músicas ou manchetes e tantos outros gêneros disponíveis em diversos campos de circulação. E a partir dessa percepção, refletir sobre a forma como as pessoas tratam as vítimas de machismo, tanto os que agem de forma machista quanto os que não participam diretamente das atitudes, mas que presenciam, acompanham e muitas vezes silenciam. E nesse diálogo constante, ressignifique também seu posicionamento a respeito da relação da empatia com as vítimas do machismo. Assim, contempla características da leitura na perspectiva dialógica, percebendo as intenções valorativas, muitas

vezes implícitas, em um enunciado e produzindo contrapalavras capazes de modificar a realidade em que está inserido.

A organização metodológica utilizada no PTLD e nas questões em análise de refletir sobre a empatia e a colaboração a partir de enunciados distintos permite a consideração das relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, já que todo enunciado dialoga com elos anteriores (já-ditos) e elos posteriores (pré-figurados) (RODRIGUES, 2005). E ao focarmos especificamente nas atividades de leitura propostas, de acordo com Menegassi (2020), a oposição de dois ou mais textos com o objetivo de considerar essas relações de sentido estabelecidas com outros discursos é um dos princípios dialógicos gerais de leitura que pode colocar em foco a análise do discurso vivo. Nesse sentido, observemos a próxima questão.

4. Em qual das crônicas analisadas é possível afirmar que as atitudes dos personagens são possíveis de acontecerem na vida real?

As duas crônicas de Luis Fernando Verissimo apresentam personagens que poderiam existir na vida real. Já a crônica de Martha Medeiros, por não ser narrativa, cita atitudes corriqueiras adotadas pelas pessoas no mundo real e não representadas por personagens, mas que poderiam ser perfeitamente representadas, caso a autora optasse por escrever uma crônica narrativa, por exemplo. Apesar de apresentarem estrutura e estilo um pouco diferenciados, as três crônicas, duas narrativas e uma argumentativa, demonstram atitudes possíveis de acontecerem na vida real, o homem que ajuda, talvez por esperar uma recompensa de uma mulher bonita, a mulher bonita desprovida de inteligência ou que pretende se vingar, o biscoito que é menos importante que uma fotografia, os membros familiares que possuem divergências e não aceitam, por vaidade, ficarem de fora daquele que talvez fosse o registro da última festa de final de ano com o biscoito vivo e as pessoas que fazem coisinhas de forma automática sem pensar que há alguém do outro lado.

Ao responder a essa questão, o aluno-leitor relaciona as três crônicas estudadas nos módulos anteriores com a questão da valoração social representada nos textos-enunciados. Pode constatar que a forma de agir dos personagens funciona como uma representação daquilo que é uma possibilidade de ação na vida real, sustenta um posicionamento axiológico e incide sobre os valores convencionados que legitimam tais ações como adequadas ou inadequadas do ponto de vista social. E ainda, pode reavaliá-las de acordo com suas apreciações próprias, o que viabiliza a construção da contrapalavra.

A próxima questão opõe as crônicas *Pneu furado* e *A foto* com objetivo de considerar as relações de sentido sobre as possibilidades de agir social representadas pelos personagens. Consideremos.

5. Na crônica *Pneu furado* o homem que troca o pneu e a moça bonita são personagens estereotipados que representam valorações sociais generalizadas que validam os atos do homem galanteador, prestativo, solícito ao oferecer ajuda a uma moça bonita desconsolada, e da moça bonita incapaz de trocar um pneu, mas que, talvez, pudesse ofertar uma recompensa em forma de agradecimento. Na crônica *A foto*, os personagens também representam possibilidades de agir social? Comente.

Ao avaliar as valorações sociais generalizadas que validam determinados atos representados pelos personagens das crônicas estudadas, o aluno-leitor deve realizar julgamentos de valor construídos socialmente que integram uma das três categorias em relação a análise e compreensão dos aspectos extraverbiais de um enunciado, o horizonte axiológico. E, é essa avaliação comum da situação que confere o tom valorativo a respeito do objeto, de outros enunciados e dos interlocutores nas diversas situações de interação. Destarte, é fundamental que os interlocutores compartilhem, além do conhecimento da situação e do horizonte espacial, o modo de avaliar determinada situação. Nesse sentido, nas duas crônicas citadas no enunciado da questão, o aluno pode identificar personagens que representam possibilidades de agir social, desde que a manifestação e avaliação dos valores por parte dos interlocutores se efetivem dentro dos horizontes comuns. E para responder especificamente sobre as possibilidades de agir social representadas pelos personagens de *A foto*, o aluno deve perceber alguns elementos que remetem à ideia dos lugares ocupados por cada membro da família do bisavô e sua relação com a quase unanimidade em não aceitarem ficar de fora da fotografia.

Em continuidade, analisamos a questão 6.

6. A crônica *Empatia* estudada no Módulo 1, apesar de não ser uma crônica narrativa, por isso não apresenta personagens estereotipados, também menciona possibilidades de agir social ao citar exemplos de “[...]” “coisinhas” que são feitas no automático sem pensar que há alguém do outro lado [...]”. Resgate o conceito de empatia, relembre essas “coisinhas” citadas na crônica e as relacione com a questão 8 do Quiz realizado no primeiro módulo.

Mais uma vez ao aluno-leitor cabe realizar uma avaliação comum da situação. A palavra “coisinhas” apresentada por Martha Medeiros possui uma valoração social de ações realizadas pelas pessoas de forma automática sem considerar o outro. No entanto, essas

“coisinhas”, muitas vezes, não são reconhecidas como prejudiciais, pois fazem parte do hábito cotidiano de muitos cidadãos, daí o tom de coisas inofensivas também reforçado pelo uso irônico do diminutivo. Ao reconhecer esse tom, o interlocutor está atualizando a palavra já valorada socialmente em uma situação real de interação. E isso, lhe permite a reflexão sobre sua postura diante da adoção ou não de práticas não empáticas, assim como fez na questão 8 do *Quiz* realizado no Módulo 1. Dito de outra forma, pode relacionar as “coisinhas” assinaladas na questão 8 do *Quiz*: pedir para um amigo comprar o lanche, pois ele está no início da fila; buzinar e xingar no trânsito; colocar apelidos nos colegas; conversar durante a explicação do conteúdo; não ceder o assento no ônibus aos idosos, pessoas com crianças de colo; não devolver algo encontrado quando você sabe quem perdeu; pedir para um conhecido agilizar sua consulta no postinho de saúde; jogar lixo em qualquer lugar; sacar a aposentadoria de um idoso e não repassar todo o dinheiro; encaminhar mensagens recebidas no celular sem checar se são verdadeiras, às “coisinhas” pontuadas na crônica *Empatia*: furar fila, estacionar em vaga para deficientes, terminar namoros pelo Facebook, faltar a compromissos sem avisar antes, entre outras.

Com efeito, destacamos que para o reconhecimento da ironia no uso da palavra “coisinhas” o leitor deve ter em mente que o tom de inocuidade não é defendido pela locutora do enunciado, longe disso, o uso do recurso irônico está justamente no fato de dizer o contrário do que se dá a entender. Essa percepção é fortalecida pelo desenvolvimento dos argumentos no texto, inclusive a autora é categórica em afirmar que as atitudes prosaicas - as “coisinhas” que todo mundo faz - são exemplos de mau-caratismo. O reconhecimento da intenção irônica da locutora pode levar o aluno à compreensão da crítica manifestada na crônica em relação ao comportamento humano de fazer determinadas “coisinhas” como se não fosse prejudicar o outro, o que ameniza o entendimento de que mesmo as “coisinhas” podem sim demonstrar a falta de empatia, o egoísmo, o individualismo, a vaidade, enfim, valores sociais disseminados na sociedade pós-moderna.

Diante dos aspectos analisados, reforçamos a ideia defendida pelos estudiosos do Círculo de que para que a compreensão se efetive e para que o aluno assuma uma postura crítica diante do que lê, os enunciados devem estar relacionados a partir de diferentes experiências de vida, ou seja, de nada adianta o aluno ler que determinadas “coisinhas” são exemplos da falta de empatia se não tiver a possibilidade de avaliá-las em uma situação real de uso em que há a reflexão e refração de valores, possibilitando a manifestação de posicionamentos com novas significações ideológicas. Portanto, temos a atualização dos valores axiológicos agregados à palavra “coisinhas” a partir do reconhecimento das

possibilidades de agir social vinculadas ao projeto de dizer do locutor e à vida real dos interlocutores.

Notemos adiante, a análise de mais quatro questões que orientam o aluno-leitor na manifestação de seu ponto de vista sobre os enunciados estudados.

7. A partir da análise das atitudes dos personagens da crônica *A foto*, você acredita que faltou empatia com o bisavô e até mesmo entre os próprios membros da família? Justifique.

8. Com qual posicionamento dos personagens em relação ao Seu Domício é possível concordar?

9. Como a sociedade brasileira olha para seus idosos? De forma geral, há empatia?

10. E você, olha para os idosos de maneira empática ou colaborativa? Já olhava assim ou houve uma resignificação de sua apreciação valorativa após as reflexões realizadas?

Após todas as discussões realizadas a partir das atividades dos módulos anteriores, entendemos que, nesse momento, o aluno esteja apto a compreender que as atitudes dos personagens da crônica *A foto* (questão 7) podem ser consideradas não empáticas ou colaborativas, já que a maioria deles não se mostra disposta a abrir mão da vaidade, do egoísmo, da necessidade de aparecer na foto, mesmo que seja para fazer o registro de um momento tão importante, talvez a última oportunidade de estarem todos reunidos com o bisavô, que estava morrendo. Ao perceber essa demonstração de vaidade, o interlocutor também verifica que o individualismo dos membros da família representa uma possibilidade de agir socialmente. Em busca de não ficar de fora da foto, muitos deles acabaram atacando uns aos outros, revelando suspeitas, fofocas, conflitos até então velados, atitudes perfeitamente passíveis de acontecerem na vida real que impedem o exercício da empatia, de colocar-se no lugar do outro buscando compreender como agiriam se esse outro fossem eles mesmos.

Dito de outra forma, para responder às questões 8, 9 e 10, o aluno pode valorar que muitas famílias deixam seus idosos implícitos não apenas em uma fotografia, mas também nas necessidades físicas, psicológicas, financeiras que a idade pode ocasionar e não chegam a um consenso quando se tem de fazer algo em benefício do idoso que talvez exija um pouco de alteridade, de reflexão sobre as nossas ações em relação ao outro, e principalmente, sobre a consequência de nossas ações em relação ao outro. E ainda, pode refletir novamente sobre a

possibilidade de colocar-se no lugar do outro. E se esse outro fosse você? Como gostaria de ser tratado? Por isso, destacamos que o interlocutor avalia o objeto sempre em relação ao outro, mesmo que esse outro seja ele mesmo em um processo de alteridade.

A questão 10 permite ao aluno-leitor a manifestação de seu ponto de vista sobre seu olhar para os idosos, considerando as valorações construídas sobre empatia e colaboração no decorrer dos embates realizados nas atividades anteriores em um processo de reavaliação de sua apreciação valorativa sobre o objeto determinado. Para isso, extrapola o aspecto linguístico dos enunciados e recorre ao contexto extraverbal estabelecendo conexões com a vida.

De forma sintetizada, as quatro últimas questões apresentadas permitem que o interlocutor extrapole a fase de compreensão e inferenciação do texto-enunciado, já que podem desencadear reflexões e contrapalavras, ou seja, um posicionamento diante daquilo que foi lido, sobre o comportamento, as atitudes, as ações empáticas-colaborativas ou não, suas e dos outros, em relação aos idosos em situações do cotidiano, independentemente se a reação-resposta seja manifestada pelo silêncio, pela concordância ou discordância em relação à palavra do outro. Nesse sentido, conforme vimos anteriormente, o leitor assume uma das características da leitura crítica, a réplica, ou seja, discute com os enunciados, aprecia os acentos valorativos que constituem seus sentidos e os relaciona com a vida (ROJO, 2004). Ao manifestar seu ponto de vista sobre o que se aborda no texto-enunciado, temos uma possibilidade de produção de contrapalavras, ou seja, de construção de sentidos próprios a partir da ressignificação dos discursos do outro.

A pergunta de leitura subsequente se organiza a partir da avaliação da atitude de um dos personagens da crônica *Pneu furado* - o homem que trocou o pneu - a partir das apreciações valorativas do aluno-leitor em relação ao enunciado específico e à temática empatia e colaboração. Vejamos.

11. A atitude do homem que trocou o pneu na crônica *Pneu furado* pode ser considerada empática? Justifique.

O comando da questão solicita explicitamente que o aluno avalie a atitude do homem que trocou o pneu como empática ou não. Acreditamos que as discussões já realizadas sirvam de orientação para o desenvolvimento da atividade, inclusive a resposta a essa questão amplia o que foi refletido na anterior, o reconhecimento de atitudes não empáticas ou colaborativas nas situações corriqueiras que por questões apreciativas-ideológicas acabam sendo tomadas

como inadequadas à vida em sociedade. Nesse sentido, para responder à questão 11 o aluno-leitor deve considerar que a referida crônica propõe uma reflexão sobre o machismo estrutural na sociedade brasileira, conforme já visto no Módulo 2, e que a partir disso manifeste sua apreciação valorativa de que a atitude do homem foi machista e não empática, mesmo que inicialmente possa parecer, já que quando soube que o carro não era da moça tentou justificar seu ato com uma possível compulsão, o que leva à inferência por parte do interlocutor de que, se de fato, o homem estivesse agindo de forma empática, sem nenhuma intenção em ser recompensado, ele poderia ter admitido ao verdadeiro dono do carro que tinha trocado o pneu com o simples desejo de ajudar, de colaborar, enfim, de realizar uma ação que gostaria que praticassem com ele, caso se encontrasse em uma situação idêntica.

Ainda, pensando nas discussões realizadas e na possibilidade de construção de sentidos próprios ao que foi lido, sinalizamos que cabe ao aluno, além de reconhecer como machista a atitude representada pelo personagem homem, não agir de forma similar e ter empatia com as pessoas que sofrem com as condutas machistas, representadas pela moça bonitinha no enunciado em questão e por tantas outras pessoas nas situações corriqueiras da vida real. Dessa forma, a observação dos atos dos personagens, a comparação com a vida real e a percepção dos valores manifestados viabilizam a reflexão sobre a empatia e a colaboração.

Seguimos com a análise da questão 12.

12. Como a empatia e a colaboração podem ser refletidas em relação às temáticas abordadas nas crônicas *Pneu Furado* e *A foto*? Explique.

Conforme relatado na Introdução desse trabalho e na apresentação da configuração original e adaptada do PTLD na seção 4, os textos-enunciados selecionados não possuem uma temática única, no entanto, conforme o objeto investigativo delimitado, podem ser lidos criticamente, na perspectiva dialógica da linguagem, a partir de um tema gerador transversal, a empatia e a colaboração. Essa necessidade de proporcionar ao aluno o posicionamento crítico diante das situações da vida cotidiana também está evidenciada na BNCC (2017), reproduzida no RCP (2018) e bem recentemente, reportada no Currículo da Rede Estadual Paranaense (2019), doravante CREP¹⁸. Por isso, para que o objetivo investigativo seja

¹⁸ Em 2018, o Paraná, por meio do Programa de Implementação da BNCC, definiu os direitos e os objetivos de aprendizagens para os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, produzindo o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Em 2019, na sequência da implementação, apresenta o Currículo da Rede Estadual Paranaense, documento que fornece subsídios às escolas para revisão de seus currículos e aos professores na elaboração de seus planejamentos. O documento traz sugestões de conteúdos para

alcançado, é imprescindível que as questões de leitura dialógica orientem o aluno-leitor para a busca dos valores que sustentam e organizam a situação de interação verbal-social. Nesse sentido, ao responder a essa questão, o aluno-leitor deve retomar as temáticas de cada um dos enunciados, as avaliações valorativas produzidas por meio das relações dialógicas instauradas nas diferentes instâncias no momento da interação.

Destacamos que não se trata de intertextualidade explícita e literal como uma citação entre os enunciados, mas de estabelecimento de processos de dialogismo com a demarcação das relações dialógicas¹⁹ (BELOTI et al., 2020a, p.83), ou seja, as crônicas e demais textos selecionados para compor o planejamento temático, estabelecem relações de sentidos a partir de um mesmo tema gerador transversal e permitem o estabelecimento de uma rede dialógica de informações, de valorações, de conhecimentos, de posicionamentos, que estão interligados uns aos outros pela reflexão sobre a empatia e a colaboração nas situações do cotidiano, o que chamamos nessa pesquisa de RDE. Nesse sentido, concluímos que a questão 12 viabiliza ao aluno-leitor a constatação de que os enunciados estudados não possuem significação isolada, funcionam como fios de uma rede dialógica maior, que por sua vez, orienta o leitor na construção de um posicionamento ideológico e de uma contrapalavra ao lido.

13. Algum dos textos-enunciados estudados nos Módulos 1 e 2 ampliou ou mudou o seu posicionamento valorativo em relação ao tema empatia e colaboração? Por quê?

14. Poste no mural digital disponibilizado pela professora imagens, vídeos, desenhos, fotos, ilustrações de situações cotidianas em que há ou não a presença da empatia. As fotos, imagens, desenhos, vídeos ou ilustrações podem ser produzidas por você ou reproduzidas de outros suportes (jornais, sites, revistas) desde que sejam citadas as fontes. Não se esqueça de dar títulos às suas postagens. Você também pode comentar ou curtir as postagens dos colegas.

cada componente curricular, em cada ano, indicando também possibilidades de distribuição na periodização do ano letivo. Os conteúdos sugeridos expressam os conhecimentos para atingir os objetivos de aprendizagens indicados no Referencial. Decorrem, portanto, dos organizadores curriculares presentes em cada componente curricular, chegando à especificidade da aula. São também uma maneira de trazer para o âmbito da docência possibilidades de encaminhamentos que levam ao desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica. Embora essas perpassem todas as atividades da escola, são os conteúdos e a forma como são trabalhados que traçam uma linha sequente e gradativa para que os estudantes adquiram conhecimento e repertório cultural, desenvolvam o pensamento científico, crítico e criativo, a comunicação, a cultura digital, a argumentação, compreendam as relações entre trabalho e projeto de vida e aprimorem o autoconhecimento, o autocuidado, a empatia e a cooperação, tornando-se cidadãos responsáveis capazes de atuar na sociedade. Texto disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/lingua_portuguesa_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagramado.pdf.

¹⁹ De acordo com Faraco et. al, para Bakhtin tudo que é escrito ou falado, seja de forma breve ou mais prolongada como um trabalho científico, “[...] são demarcados por uma troca entre o que fala e o que escreve, orientando-se retrospectivamente até os enunciados prévios e, prospectivamente, aos enunciados antecipados de falantes futuros [...]” (FARACO et. al, 2006, p. 27).

A resposta ao questionamento 13 é pessoal e depende dos conhecimentos prévios apresentados pelo aluno no desenvolvimento das atividades dos Módulos 1 e 2. No entanto, esperamos que a reação-resposta construída ao final seja modificada no sentido do reconhecimento de atitudes empáticas-colaborativas ou não nas diversas situações do cotidiano. Esse reconhecimento deve ficar evidenciado nas postagens no mural virtual, proposta de produção final do PTLD (questão 14), de imagens, vídeos, desenhos, fotos ou similares que retratem a empatia e a colaboração ou suas ausências nas ocorrências cotidianas. É possível que o aluno retome o *Quiz* realizado e mesmo que ainda não tenha a intenção de deixar de furar a fila da cantina, de ignorar o colega isolado na hora do intervalo, de parar de rir do colega que está sendo zoadado, de não se intrometer em briga de marido e mulher, entre outras situações refletidas, reconheça que tais atitudes não são empáticas do ponto de vista social, por isso são tidas como inadequadas. Que associe também os atos representados nas crônicas com sua postura e dos colegas na dinâmica da alteridade, mesmo que em contextos diferenciados, se há semelhanças que possibilitem a reflexão sobre a empatia. Talvez, passe a olhar com mais empatia para a mudança física e psicológica dos idosos, condições inevitáveis diante do envelhecimento exemplificada no poema *Retrato*. Quiçá, comece a observar com mais empatia as manchetes com teor machista e as atitudes cotidianas machistas naturalizadas na sociedade, o individualismo extremo em não permitir ao outro a possibilidade de comprar álcool em gel em uma situação de pandemia mundial, exemplificado no vídeo estudado no Módulo 1, e tantas outras situações cotidianas não empáticas ou colaborativas que às vezes não são percebidas e que podem gerar preconceito, discriminação e um prejuízo social incalculável.

Destacamos que o título das postagens no mural digital definido pelo aluno pode trazer uma síntese de sua apreciação valorativa em relação aos enunciados selecionados que será reforçada após a apresentação das fotos, imagens, desenhos ou ilustrações. Por isso, reconhecemos também a importância do título nas postagens no mural digital.

Pontuamos, ainda, que as últimas atividades proporcionam a constatação de que as relações dialógicas ocorrem desse contato do leitor com outros discursos que perpassam a interação e que podem ampliar ou modificar as apreciações valorativas em relação ao objeto. Diversas justificativas podem ser listadas pelos alunos ao responderem se houve ampliação ou modificação de seus posicionamentos valorativos sobre o tema empatia e colaboração. Do simples entendimento do conceito dicionarizado das palavras empatia e colaboração apresentado no Módulo 1 à possibilidade da construção de uma contrapalavra oportunizada no

Módulo 3, com posicionamentos distintos dos assumidos inicialmente no momento de engajamento sobre as temáticas.

Dessa forma, esperamos que ao final do desenvolvimento das atividades do PTLD o aluno possa demonstrar que a leitura dialógica dos textos-enunciados proporcionou a percepção dos tons valorativos presentes nas situações de interação do dia a dia. E que essa reflexão não se restrinja à sala de aula, se espalhe para a comunidade como um todo, ou seja, que esse aluno-cidadão perceba que furar a fila da cantina, jogar o lixo no chão, não reservar o acento no ônibus, xingar no trânsito são atitudes que não contribuem para a harmonia social, e que, pelo fato de vivermos em sociedade, há um consenso de que nossas atitudes devam colaborar com o todo, com as normas sociais que orientam a respeito de um comportamento adequado para o convívio e que são essenciais para a compreensão da interação social e cooperação nas relações humanas.

Para encerrar esse capítulo, destacamos que a análise empreendida das atividades do PTLD levou-nos a algumas constatações de ordem mais geral, que apresentamos a seguir como uma síntese da discussão realizada:

a) os princípios dialógicos gerais da prática de leitura exigem o reconhecimento dos aspectos das dimensões extraverbais e verbais nos enunciados estudados-lidos, tendo em vista que a reflexão sobre eles é que auxiliam na revelação do posicionamento axiológico do locutor;

b) a relação dos temas dos textos-enunciados da RDE (Rede Dialógica de Enunciados), composta pela seleção dos textos apresentados no PTDL, perpassada pelo tema transversal empatia e colaboração pode ser considerada além de um movimento pedagógico de intertextualidade, pois a proposta buscou as relações dialógicas estabelecidas intra e extra discursos;

c) a postura pedagógica de se favorecer o trabalho com o texto não como um produto neutro, mas sim, como a materialização de inúmeras vozes com diferentes apreciações valorativas e relações sociais instituídas, requer do aluno-leitor uma postura ativa, um posicionamento frente aos enunciados;

d) o planejamento didático-pedagógico conduzido de maneira reflexiva, à luz dos pressupostos dialógicos, também exige do professor uma postura ativa, um posicionamento frente aos objetos de ensino, aos seus próprios saberes, enfim, às suas próprias ações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa partindo de alguns conflitos diários e inquietações que vêm angustiando nossa prática e de outros profissionais da educação. O contexto atual de ensino no Brasil está repleto de desafios que precisam ser refletidos e considerados se quisermos de fato uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem que vai além de conhecer o que está escrito nos documentos oficiais que regulamentam a educação em nosso país.

Durante algum tempo, insistimos na defesa de que a função social da escola não deveria considerar os aspectos extraescolares, visto que ensinar os conteúdos específicos de cada área já se apresentava como uma tarefa difícil. Com o passar dos anos e o retorno para a sala de aula como docente, nos deparamos com uma mudança considerável no comportamento dos alunos que influenciam nas relações escolares, sejam de ensino, aprendizagem ou até mesmo interpessoais. Então, passamos a refletir se as dificuldades em ensinar os conteúdos específicos durante a aulas não estariam também relacionadas às mudanças comportamentais ocorridas nas últimas décadas, ou seja, a escola não está imune às transformações, o que nos levou a repensar nosso posicionamento e decidimos buscar alternativas que ajudassem a priorizar o ensino dos conteúdos específicos - o que não deixou de ser uma tarefa difícil -, sem deixar de lado algumas questões da sociedade contemporânea pós-moderna, como por exemplo, a diminuição das atitudes empáticas e colaborativas em consequência de algumas mudanças comportamentais como o individualismo, a volatilidade, o imediatismo, a falta de empatia em substituição à alteridade, a coletividade e ao respeito. Em resposta à busca de alternativas, a realização do Mestrado Profissional se apresentou como um passo inicial nesse processo de ressignificação da nossa prática.

Delimitamos as dificuldades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa dando ênfase na prática da leitura, conforme nosso objeto investigativo: a leitura de enunciados do gênero crônica, na perspectiva dialógica da linguagem, a partir do tema gerador transversal empatia e colaboração, para o sexto ano do ensino fundamental. A ideia da transversalidade temática se intensificou com as três situações diagnósticas descritas na Introdução, porém, após a finalização do material didático e das análises, constatamos que a necessidade de refletir sobre a empatia nas situações cotidianas também atendeu a uma questão pessoal e profissional, já que pudemos perceber o quão importante é considerar o outro (aluno-leitor) no desenvolvimento das atividades de leitura, tanto em relação à produção dos enunciados quanto às diversas possibilidades de respostas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos o discurso como prática social, (PCN, 1998; DCE, 2008; BNCC, 2017; RCP, 2018) e adotamos a concepção de linguagem como interação, de natureza social e dialógica (BAKHTIN, 2003). Conforme experienciamos no decorrer do trabalho, essa interação em sala de aula não se constrói por meio do trabalho com frases isoladas, mas, principalmente, pela reflexão sobre o processo de dialogia constitutivo dos enunciados que não envolve apenas o locutor e interlocutor, mas, também, a situação histórica, social, ideológica em que ocorre a produção de discursos.

Nessa perspectiva, o entendimento de que todo enunciado dialoga com outros - sejam já-ditos ou pré-figurados (RODRIGUES, 2005) -; de que a comunicação verbal não pode ser compreendida e explicada se desvinculada da situação concreta da enunciação; e de que as relações de sentido que se estabelecem entre esses enunciados a partir da combinatória dos elementos materiais e singulares (BRAIT, 2016) direcionam as práticas de leitura, é que conduziu teórico-metodologicamente a elaboração do Planejamento Temático de Leitura Dialógica - PTLD (BELOTI et al, 2020a).

O fato de ficarmos impossibilitados de implementar o PTLD pela suspensão das aulas presenciais, em decorrência do contexto de pandemia, exigiu-nos a reformulação de nossa pesquisa para atender as orientações contidas na Resolução nº 003/2020-Conselho Gestor, do Profletras, de 02 de junho de 2020. Conseqüentemente, adaptamos, também, nosso PTLD, que passou a ter caráter propositivo, pois, a partir dele, elaboramos um Produto Educacional, no formato de um Planejamento Temático de Leitura Dialógica-PTLD a ser disponibilizado na plataforma educapes.capes.gov.br, como material de formação para professores das redes básicas de ensino que visam a desenvolver trabalhos significativos para o desenvolvimento da leitura dos alunos.

Nesse sentido, partimos do seguinte objetivo geral: compreender o processo de elaboração de um Planejamento Temático de Leitura Dialógica (PTLD) sobre empatia e colaboração no desenvolvimento de leitura de crônicas para alunos do 6º ano do ensino fundamental, à luz da perspectiva dialógica da linguagem. Para alcançarmos esse objetivo geral, organizamos e caracterizamos o processo de elaboração do PTDL - primeiro objetivo específico - assim como, as atividades produzidas para o PTLD - segundo objetivo específico. Os dois objetivos específicos foram contemplados nos capítulos 4 e 5 desta dissertação nos quais apresentamos a configuração original de um PTLD, as adaptações realizadas, o material didático-pedagógico elaborado e as análises das atividades e discussões sobre a proposta.

Retomando o primeiro objetivo específico, o PTLD foi elaborado por meio de três módulos que oportunizam o engajamento do projeto de dizer do aluno para a leitura crítica

dos textos-enunciados do PTLD e para a temática transversal empatia e colaboração (Módulo 1), possibilitam a compreensão da dimensão social e verbo-visual dos enunciados pertencentes ao gênero crônica (Módulo 2) e favorecem a retomada da Rede Dialógica de Enunciado e a reação-resposta do aluno ao dizer do locutor-autor (Módulo 3). Esse processo de elaboração didática contempla alguns conceitos enunciativos discursivos para a sala de aula, tais como: interação, relações dialógicas, signo ideológico, gênero discursivo, enunciado, contrapalavra e valorização. A leitura dos textos de cada Módulo permite aos alunos resgatarem seus conhecimentos prévios sobre empatia e colaboração (Módulo 1), identificarem apreciações valorativas do locutor sobre o machismo e o tratamento dispensado aos idosos (Etapas 1 e 2 do Módulo 2) e manifestarem sua contrapalavra sobre o comportamento, as atitudes, as ações empáticas-colaborativas ou não, em situações do cotidiano a partir da retomada dos enunciados da Rede Dialógica (Módulo 3). Pontuamos que o trabalho de leitura com as crônicas selecionadas para compor os três módulos do PTLD é direcionado para o tema gerador transversal da pesquisa (empatia e colaboração). Em termos metodológicos, as dimensões social e verbal dos enunciados do gênero crônica e suas redes dialógicas são exploradas, com o intuito de possibilitar ao aluno a percepção dos diferentes tons valorativos e a manifestação de sua contrapalavra. A partir dessas reflexões, afirmamos que as características do PTLD foram corporificadas na apresentação da organização e caracterização do planejamento temático.

Retomando o segundo objetivo específico, as atividades de leitura do PTLD, ao serem balizadas pela indissociabilidade das dimensões social e verbal dos enunciados, abordaram, em primeiro plano, o funcionamento sociodiscursivo do gênero crônica, suas condições de produção, o papel social do autor, o papel social do leitor-interlocutor e suas relações dialógicas; e, à luz dessas características, contemplaram aspectos relacionados à estrutura composicional, ao estilo, ao conteúdo temático e suas relações dialógicas.

Para responder as questões da dimensão social, verificamos que o aluno deve recorrer ao contexto extraverbal para que a compreensão se efetive de fato a partir de um discurso vivo. As análises empreendidas nos levam a afirmar que as atividades de leitura que exploraram a dimensão social dos enunciados direcionam o aluno para a reflexão sobre o contexto de produção, a situação histórica e social, os movimentos dialógicos estabelecidos com enunciados anteriores e posteriores à enunciação concreta, favorecendo a compreensão de que os elementos extraverbais é que fazem o enunciado ser único e irrepitível, e a reflexão sobre o cronotopo dos enunciados e sua relação com a atualidade da temática empatia.

As atividades que abarcam a dimensão verbal dos enunciados lidos, principalmente das crônicas narrativas apresentadas nas duas etapas do Módulo 2, voltam-se para as questões temáticas, de estrutura e estilo do gênero e do autor e suas relações dialógicas, sendo que a ênfase se deu no reconhecimento do posicionamento axiológico do autor-locutor. Sintetizamos que as atividades relacionadas à dimensão verbal do enunciado propiciam ao aluno o entendimento de que as escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais conferem um acabamento ao enunciado e estão ancoradas nas intenções valorativas-ideológicas do locutor e que quando percebidas orientam o leitor no desenvolvimento de sua contrapalavra.

No geral, podemos considerar que as análises das atividades e discussões sobre a proposta evidenciam o processo de produção de um material didático-pedagógico de leitura com propostas de atividades que contribuem com a abordagem da leitura na perspectiva dialógica em sala de aula, o que pode colaborar para que os alunos desenvolvam habilidades e estratégias a partir do material didático e mediação do professor (MENEGASSI, 2010a), e percebam as intenções valorativas, muitas vezes implícitas, em um enunciado, produzindo respostas ativas, contrapalavras capazes de modificar a realidade em que estão inseridos. Ao avaliar possíveis mudanças em seu posicionamento valorativo sobre empatia e colaboração, atitude propiciada no último módulo do PTLD, o aluno-leitor em um processo de dialogia, ocupa uma posição em relação a si mesmo, e inevitavelmente, em relação ao outro. Já que é através da relação de diálogo entre o eu e o outro que o sujeito se constitui e constitui sua linguagem (PEREIRA; RODRIGUES, 2010).

Isso posto, esperamos que nossa proposta de atividades para leitura dialógica em sala de aula, possa auxiliar o professor a orientar o aluno a estabelecer relações dialógicas, ou seja, estabelecer relações de sentido, compreender como os discursos se constituem, suas axiologias, reconhecer as marcas linguísticas e extralinguísticas dos enunciados, e por fim, construir significados para os enunciados estudados, posicionando-se de forma consciente e crítica (contrapalavra) em relação ao tema transversal empatia e colaboração em situações do cotidiano como o envelhecimento-respeito ao idoso e o machismo e suas consequências para nossa sociedade. E que, em algum momento, a relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’ possa ser revalorada, que tenhamos menos individualismo, menos egoísmo, menos superficialidade, mais respeito ao outro e mais atitudes empáticas e colaborativas.

Sabemos que a prática da empatia não é uma tarefa fácil, por isso, reafirmamos a importância de proporcionar aos alunos por meio de atividades de leitura dialógica, ao menos, o reconhecimento da ausência de atitudes empáticas nas situações cotidianas, principalmente, naquelas naturalizadas, padronizadas e legitimadas como adequadas do ponto de vista social.

E acreditamos que, em algum momento, mesmo que não seja de forma imediata, esse aluno-leitor-interlocutor possa manifestar sua contrapalavra, posicionando-se de forma consciente e crítica, e que possa determinar novas ações em relação à posição ideológica que ocupa. Enfim, que possa revalorar a empatia em sua vida nas diversas demandas cotidianas.

Consideramos que ao se trabalhar com crônicas cujos conteúdos temáticos são distintos, mas que podem ser refletidos a partir da temática transversal da empatia e da colaboração, possibilitamos ao aluno a apreciação de diferentes tons valorativos representados em situações cotidianas, assim como o reconhecimento de suas próprias axiologias em relação aos temas dos textos e ao tema transversal. E defendemos que ao ler enunciados distintos com um olhar para o outro, como se esse outro pudesse ser ele mesmo, pode proporcionar ao aluno-leitor a ressignificação da empatia em sua vida e, conseqüentemente, a ressignificação da empatia na vida em sociedade, mesmo que não de forma imediata.

O percurso desenvolvido também possibilitou reavaliarmos nossa prática de maneira crítica e reflexiva, ao pensarmos especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, em nossa atuação docente como formadora de alunos-leitores responsivos, o que é um objetivo do Proletras, instrumentalizar professores do ensino fundamental para a reflexão e adoção de práticas inovadoras que visem as práticas sociais mediadas pela linguagem e contribuam com o aumento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, respondendo aos desafios educacionais contemporâneos.

Acreditamos que a revisão de nossas práticas em sala de aula, o aprofundamento dos estudos baseados nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, principalmente em relação aos gêneros discursivos, ao dialogismo e à valoração colaboram com a escolha mais consciente dos textos-enunciados (gêneros) e metodologias a serem usadas durante as aulas de leitura. Conseqüentemente, podemos viabilizar aos alunos a oportunidade de deixar a postura de leitor passivo e de passar a agir criticamente diante das adversidades sociais, já que de acordo com Bakhtin (2003), aquilo que foi compreendido de forma ativa será reproduzido discursivamente ou no comportamento do ouvinte em algum momento.

Fechamos a dissertação considerando alguns possíveis desdobramentos da pesquisa:

1. A implementação do planejamento;
2. O retorno da pesquisa para a escola com a socialização dos resultados em cursos de formação pedagógica, em encontros específicos das disciplinas das áreas de linguagens nos momentos semanais de estudos e planejamentos (hora-atividade); a divulgação do produto educacional nos grupos interativos da escola, entre outros.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. **Revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais**. São Paulo, v. 14, n.3, p4-29, nov., 2014.

ACOSTA PEREIRA, R; RODRIGUES, R.H. **Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem**. In: SILVA, W.R; LIMA, P. da S.; MOREIRA, T.M (Orgs.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p.25-46.

_____. **O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin**: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 14, n.1, p. 177-194, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v14n1/11.pdf>>. Acesso em: 30 set.2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fonte, 2003.

BAKHTIN, M. / VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-32.

_____. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, R. de O. (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 13-30.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2017. p. 9-30.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BELOTI, A. et al. **Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva**: proposta teórico-metodológica pra a prática da leitura. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R.A.; COSTA-HUBES, T.da C.(Orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 109-135.

_____. **Proposta dialógica de leitura com a dimensão social de gêneros jornalísticos: um tema e suas diferentes axiologias**. *Revista Língua & Letras. Unioeste*, v.21, n. 49, p.68-85, 2020a. ISSN 1981-4755. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24671/pdf>.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Paco Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 jan. 2020.

_____. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 29 maio 2020.

CANDIDO, A. O. **A vida ao rés-do-chão**. In: ANDRADE, Carlos Drummond et al. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 1984. v. 5, Prefácio.

CEREJA, W.R. **Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos**. São Paulo: Atual, 2000.

COSTA, N. Educação e empatia: caminho para a transformação social. In: **A importância da empatia na educação, Escolas transformadoras (Ashoka)**, s/d. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf. Acesso em 19 jan. 2020.

COSTA-HÜBES, T. **Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de LP: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático pedagógico**. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2014, p.13-34.

COUTINHO, A. **A Literatura no Brasil – relações e perspectivas**. 3ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, Niterói: EDUFF, 1986. v.6.

FARACO, C.A; TEZZA, C; CASTRO, G. (Org). **Vinte ensaios sobre Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, S. C. S. **Afinal, o que é a crônica?** In: TRAVALLIA, Luiz Carlos [et al.]. *Gênero de texto: Caracterização e Ensino*. Uberlândia, EDUFU, 2008. p. 347-394.

FILHO, F.A, **Gêneros jornalísticos**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. da. **Por uma análise dialógica do discurso**. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. *De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Leitura:** uma oferta de contrapalavras. In: GECE –Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. O Espelho de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007, p. 39-46.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRAIEB, Carlos. O autor que é uma paixão nacional. **Veja:** revista semanal de informações gerais. São Paulo, ano 36, n. 10, p. 74-80, 12 jan. 2003.

ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica.** 11ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

JURACH, J.M; SCHRODER, M.; BROCARD, R.O. **Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva:** proposta teórico-metodológica pra a prática da leitura. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R.A.; COSTA-HUBES, T.da C.(Orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem:* reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 161-185.

KRAEMER, M.A.D; LUNARDELLI, M.G; COSTA-HUBES, T. da C. **A linguagem e sua natureza ideológica.** In: FRANCO, N.; PEREIRA, R.A.; COSTA-HUBES, T. da C. (Orgs.) *Estudos dialógicos da linguagem:* reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 187-212.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIO, E.R; FURLAN, C.C. Educação na Modernidade Líquida: Entre Tensões e Desafios. **Revista Mediações,** Londrina, V. 21 N. 2, P. 278-302, JUL/DEZ. 2016.

MEIRELES, Cecília. **Poesia Completa.**v.1,2,3,4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MELO, J.M. A crônica. In: CASTRO G.; GALENO, A. (Org.) **Jornalismo e literatura:** a sedução da palavra. São Paulo: Escrituras, 2002, p. 139-154.

MENEGASSI, R. J. **O leitor e o processo de leitura.** In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.) *Leitura: aspectos teóricos e práticos.* Maringá: Eduem, 2010a. p. 35-59.

_____. **Compreensão e interpretação no processo de leitura:** noções básicas ao professor, Unimar, Maringá, v. 17(I): 1995, p.85-94.

_____. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R.J (Org.). **Leitura e ensino.** Maringá-PR: Eduem, 2010, p.167-189.

MENEGASSI, R.J; ÂNGELO, C. M. P. **Conceitos de leitura.** In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino –Formação de Professores EAD,* 19. Maringá: EDUEM, 2005.

MENEGASSI, R.J; CAVALCANTI, R.S.M. **Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa.** In: FUZA, A.F; OHUSCHI, M.C.G; MENEGASSI, R.J. (Orgs.). *Interação e escrita no ensino de língua.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2020a, p. 99-118.

_____; **Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa**. Alfa, São Paulo, n. 57, v. 2, p. 433-449, 2013.

MENEGASSI, R. J. et al. **A leitura dialógica de fábulas**. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R.A.; COSTA-HUBES, T. da C. (Orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 187-212.

MORSON, G. S.; EMERSON C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.

OHUSCHI, M.C.G; FUZE, A.G; STRIQUER, M.S.D. **Análise linguística dialógica em anúncio publicitário**. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R.A.; COSTA-HUBES, T. da C. (Orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 213-240.

OLIVEIRA, T.A; ARAÚJO A.M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2018.

Orlandi, E. **Discurso e Leitura**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Curitiba: SEED, 2019.

PEREIRA, C.S et al. **Universos: língua portuguesa, 8º ano**. São Paulo: Edições SM, 2015.

PEREIRA, R.A; RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Revista Letras**, Santa Maria, v.20, n.40, p. 147-162, jan./jun. 2010.

PEREIRA, R.A; RODRIGUES R.H. **O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

PEREIRA, R.A; ARAUJO, M.G. A voz de outrem no gênero jornalístico notícia em revistas online. **Revista Entretextos**, Londrina, v.14, n.2, p. 160-190, jul./dez. 2014.

PERFEITO, A. M; VEDOVATO, L. O gênero poema: um estudo na perspectiva bakhtiniana. **Línguas & Letras**, [S.l.], v. 12, n. 22, ago. 2011. ISSN 1981-4755. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/6160>>. Acesso em: 20 maio 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5935/rl&l.v12i22.6160>.

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio**: proposta de elaboração didática. 2012. 242 f. (Tese) – Doutorado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

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. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo**: Cronotopo e Dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa: (re) discutindo o tema. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. **Gêneros de texto/Discurso e os Desafios da Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2014. P.35-54.

RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. Apresentação. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Orgs.). In: **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 9-16.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-293.

ROJO, R. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/letramento-e-capacidade-de-leitura-pra-cidadania-2004/4905490/>. Acesso em 2 set. 2020.

SILVA, E> T. da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SILVEIRA, A. P. K.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

STELLA, P. R. **Palavra**. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

SOBRAL, A; PAULA, L. de; FRANDO, N. **Entrevista com Adail Sobral, uma conversa inacabada**. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R.A.; COSTA-HUBES, T. da C. (Orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem*: reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 243-286.

_____. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

THIOLLENT, M.J.M; COLETTE, M.M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and social sciences**, Maringá (PR), v.36, n.2, p.207-

216, jul/dez, 2014. Disponível em:
<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626/pdf34>> Acesso em 8 jan. 2019.

_____. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VOLOCHÍNOV, V. N. A interação discursiva. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

7 APÊNDICE - Link e código QR para consulta do material didático elaborado

https://www.canva.com/design/DAEmkYIFTmc/FEc8zw1HYTY87fuFELykmw/view?utm_content=DAEmkYIFTmc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publicsharelink

