



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS –
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL

MAYARA CRISTINA DOS SANTOS MIELKE

UMA LEITURA DISCURSIVA DE CHARGES DA PLATAFORMA LRCO (LIVRO
REGISTRO DE CLASSE ONLINE) DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO
PARANÁ – ANOS FINAIS

CASCAVEL – PR

2024

MAYARA CRISTINA DOS SANTOS MIELKE

**UMA LEITURA DISCURSIVA DE CHARGES DA PLATAFORMA LRCO (LIVRO
REGISTRO DE CLASSE ONLINE) DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO
PARANÁ – ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Thomé Schröder

CASCADEL – PR

2024

MIELKE, MAYARA CRISTINA DOS SANTOS

UMA LEITURA DISCURSIVA DE CHARGES DA PLATAFORMA LRCO
(LIVRO REGISTRO DE CLASSE ONLINE) DA REDE PÚBLICA DE ENSINO
DO ESTADO DO PARANÁ - ANOS FINAIS / MAYARA CRISTINA DOS SANTOS
MIELKE; orientadora Prof^a. Dra. Luciane Thomé Schröder . --
Cascavel, 2024.

101 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Análise do discurso. 2. Leitura Discursiva. 3. Charge.
4. LRCO. I. Schröder , Prof^a. Dra. Luciane Thomé , orient.
II. Título.

MAYARA CRISTINA DOS SANTOS MIELKE

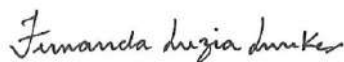
**UMA LEITURA DISCURSIVA DE CHARGES DA PLATAFORMA LRCO (LIVRO
REGISTRO DE CLASSE ONLINE) DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO
PARANÁ – ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Nível de Mestrado Profissional (Profletras), na área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Dra. Luciane Thomé Schröder
Orientadora (Unioeste – Profletras/Cascavel)



Profª. Dra. Fernanda Luzia Lunkes
1º Membro Efetivo (Universidade Federal Sul da Bahia)



Profª. Dra. Raquel Ribeiro Moreira
2º Membro Efetivo (*In memoriam*)

“Ela adorava as lavandas. Raquel esteve na qualificação e defesa. Infelizmente, partiu sem que esse registro na dissertação pudesse ser feito. Eternos agradecimentos, querida colega e amiga. Com carinho e respeito”.
Luciane e Mayara

*À minha mãe, Eva Aparecida de
Oliveira Santos, por todo amor e
dedicação a mim e ao meu irmão.*

AGRADECIMENTOS

Em meados de 2020, dois amigos comentaram sobre o Programa ProfLetras – Mestrado Profissional em Letras, incentivando-me a realizar inscrição e pleitear por uma vaga. Portanto, o primeiro agradecimento vai para Elizandra Candido da Silva e Vilson Pruzak dos Santos, que me apresentaram o programa, acendendo em mim uma chama que não tinha certeza se cresceria ou apagaria. Confesso que, inicialmente, não me sentia preparada, nem me julgava capaz, o que de fato se confirmou com minha reprovação no processo seletivo. Contudo, teimosa como sou, decidi cursar uma disciplina como aluna especial e me preparar para a prova no final do ano. Assim se desenrolou o ano de 2021; uma trágica pandemia, estudos e aulas remotas, sem saber ao certo quais (des)caminhos a vida seguiria. Em relação ao mestrado naquele ano, meu agradecimento se direciona à Prof.^a Dra. Aparecida Feola Sella que, assim como nós, se adaptava às aulas remotas e mostrou-se extremamente atenciosa, mesmo não sendo ainda aluna regular.

Em decorrência da pandemia, ao final de 2021, a seleção ocorreu de forma distinta: uma produção textual, na qual deveríamos escrever sobre nossa trajetória acadêmica e profissional. Foi neste momento que descobri algo que já sabia: como é difícil falar de nós mesmos. No entanto, como sou melhor escrevendo do que falando, ingressei no programa.

Não sabia como iria conciliar o trabalho e os estudos; sentia-me como um barco à deriva. Meu porto seguro sempre foi e será minha família: meu pai Olisses dos Santos, meu irmão Eder José dos Santos e, especialmente, minha mãe Eva Aparecida de Oliveira Santos, que sempre sonhou e lutou por nossa educação formal, fora seu objetivo de vida. “Mamis”, obrigada pelo apoio constante, por ser nosso refúgio e nossa luz.

Durante o primeiro ano de curso nossas aulas foram online, o que nos causou um sentimento de incompletude pela ausência de colegas e professores. As cores, os cheiros, os timbres, as presenças são elementos que máquina alguma substituirá. Por isso, agradeço a meus colegas de turma, que, assim como eu, vivenciaram uma solidão acadêmica. Não temos histórias para contar, nem abraços ou choros coletivos. Criamos laços de amizades que nos foram possíveis, virtualmente, com esporádicos encontros pós pandemia em forma de grupo de estudos. Assim como aos nossos professores, avatares (no sentido hindu da palavra), que não conhecemos. Sentimos muita falta disto. A vocês ressalto meus agradecimentos: Prof.^a Dra. Clarice Cristina Corbari – Unioeste, Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck - Unioeste, por todo o ensinamento e disposição; vocês foram

incríveis conosco. Preciso também agradecer aos professores de outras instituições, visto que, por não conseguir dispensa para estudar e os horários não serem compatíveis, realizei uma das disciplinas na Universidade de Maringá (UEM), tendo a Prof.^a Dra. Luciane Braz Perez Mincoff como ministrante. Obrigada por me aceitar na turma e proporcionar tratamento por igual, assim como toda a turma que me acolheu e auxiliou no que foi necessário. Agradeço também ao Prof. Dr. Adilson dos Santos - Universidade de Londrina - UEL, que acolheu toda a nossa turma e lecionou de forma brilhante, encantando a todos. Um agradecimento aos colegas da UEL que se fizeram presentes em uma disciplina nossa, pois houve a necessidade de permuta entre as Universidades, por ausência de professores na UEM e na Unioeste. Essa disposição das pessoas, que fizeram o máximo para que pudéssemos seguir com as aulas, reforça que a universidade pública é incrível, resiliente e construída por pessoas extremamente qualificadas. Obrigada a todos os envolvidos.

Após a conclusão das disciplinas do programa, nos concentramos em desenvolver a dissertação, mas a reunião inicial para organizar os orientadores causou um rebuliço no grupo de *Whatsapp* da turma, pois várias pessoas queriam realizar pesquisas na mesma área de conhecimento. Como outrora já havia flertado com a Análise do Discurso, a abracei como uma amiga que regressava. Pude então me aprofundar mais nesta área, que é tão incrível e altera nossa forma de ler o mundo, as pessoas e tudo ao nosso redor. Portanto, agradeço à Prof.^a Dra. Luciane Thomé Schröder, pela oportunidade das leituras e discussões. Obrigada por permitir construir meu caminho, mas sempre sinalizando a direção correta. Obrigada por aceitar minha escrita cítrica e adoçá-la quando necessário.

No meio deste processo ocorreu a banca de qualificação; não tinha certeza do que esperar devido ao trabalho não estar acabado (se é que algum dia estará). Recorri aos colegas que já haviam qualificado e às demais orientandas que me afirmavam ser um momento riquíssimo. De fato, foi um divisor de águas, pois tive a honra de contar com mulheres incríveis compondo minha banca: Prof.^a Dra. Raquel Ribeiro Moreira (ProfLetras/PPGL) e Prof.^a Dra. Fernanda Luzia Lunkes (UFSB), muito obrigada pelas indicações de leitura, orientações e por ouvirem esse trabalho que é um grito de socorro. Agradeço os elogios e críticas acerca dele, pois foram essenciais para o desenvolvimento do texto.

Durante esse tempo envolvida com o programa, tive diversos momentos de (des)ânimo. Vi a cigarra cantar, as folhas caírem, as flores se abrirem e o frio chegar, sentada em frente ao computador, algumas vezes escrevendo sem parar e outras apenas

olhando para a tela sem saber o que fazer. A estes momentos, agradeço a meu esposo Altair Marciano Mielke, que gentilmente falava “descanse um pouco, depois você continua”, pois ele percebia que eu não sentia o momento de parar. Obrigada por me apoiar, mesmo que por vezes minha ausência tenha sido companhia nos passeios com o cachorro e no café da padaria. Enfim, obrigada por tudo que faz por nós.

Por fim, ao olhar para o percurso que segui, vejo quantas pessoas excepcionais cruzaram meu caminho nessa trajetória. Pessoas que não escolhi, nem fui escolhida, mas que a vida e o tempo se responsabilizaram pelo nosso encontro e também afastamento para que cada um seguisse sua vereda. François Marie Arouet, pseudônimo Voltaire, afirmou que “Nascemos sozinhos, morremos sozinhos”, mas nesta efêmera passagem são as pessoas que fazem a vida ser colorida e ter sentido. Por isso, agradeço ao universo e às forças do mundo por tudo que me foi proporcionado e pelas pessoas que transitam(ram) em minha vida. Obrigada!

Uma Charge jamais é inocente.

(ADGHITNI, 2009)

MIELKE, Mayara Cristina dos Santos. **Uma leitura discursiva de Charges da Plataforma LRCO (Livro Registro de Classe Online) da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná – Anos Finais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

RESUMO

O trabalho com leitura em sala de aula é sempre um desafio, pois entre diversas teorias e perspectivas, encontrar uma metodologia que possibilite o letramento de nossos educandos não é uma tarefa fácil. Quando gêneros imagéticos são inseridos na escola se torna mais desafiador, visto que a tendência é apenas a observação de acontecimentos explícitos em tais gêneros e/ou usados como pretexto para o estudo gramatical e ortográfico. A busca de uma leitura que ultrapasse a decodificação linear lexical ou imagética é o que impulsiona nosso interesse. Por isso, tomamos como princípio a Análise do Discurso, linha francesa, enquanto arcabouço teórico para guiar nosso caminho na prática de leitura de Charges em sala de aula. O estudo pauta-se, principalmente, nos estudos de Orlandi (2001, 2004, 2012) como aparato teórico da Análise do Discurso, quanto às Charges, Flores (2022), Romualdo (2000) e Pilla e Cynthia (2009), sobre leitura de imagens nos pautamos em Souza (2001). Para isto, apontamos o material RCO+Aulas aula (PDF que organiza os planejamentos de aula para os professores usarem em sala de aula) ofertado pela mantenedora da Educação do Estado do Paraná como *corpus* de nossa análise. Quanto ao recorte, nos atemos a duas aulas do 9º ano do Ensino Fundamental, que versam sobre a utilização de Charges para o trabalho com leitura. Nosso intuito é entender o encaminhamento dado ao trabalho de leitura, bem como se dialogam com nossa vertente teórica. No percurso do estudo, buscamos mostrar as limitações quanto aos encaminhamentos metodológicos sugeridos pelo material ofertado, demonstrando, através do viés discursivo, problematizações do discurso disposto nas charges que poderiam ser elencadas pelo material, levando-se em conta aspectos sociais e ideológicos inerentes ao gênero. Por fim, apresentamos uma Unidade Didática, objetivando colaborar com os colegas professores, na produção de novas metodologias que considere o sujeito, a ideologia, as condições de produção, entre outros, visando uma leitura discursiva de Charges, mas que possibilite novos olhares aos demais gêneros.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Leitura Discursiva; Charge.

MIELKE, Mayara Cristina dos Santos. **Una lectura discursiva de caricaturas de la Plataforma LRCO (Libro de Registro de Clases en Línea) de la Red Pública de Enseñanza del Estado de Paraná – Años Finales**. Disertación (Maestría Profesional en Letras) – Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Cascavel, 2024.

RESUMEN

El trabajo con la lectura en el aula siempre es un desafío, ya que entre diversas teorías y perspectivas, encontrar una metodología que permita el alfabetismo de nuestros estudiantes no es una tarea fácil. Cuando se introducen géneros imagéticos en la escuela, se vuelve más desafiante, ya que la tendencia es solo observar eventos explícitos en dichos géneros y/o utilizarlos como pretexto para el estudio gramatical y ortográfico. La búsqueda de una lectura que vaya más allá de la decodificación lineal léxica o imagética es lo que impulsa nuestro interés. Por eso, tomamos como principio el Análisis del Discurso, línea francesa, como marco teórico para guiar nuestro camino en la práctica de la lectura de caricaturas en el aula. El estudio se basa principalmente en los estudios de Orlandi (2001, 2004, 2012) como aparato teórico del Análisis del Discurso, en cuanto a las caricaturas, Flores (2022), Romualdo (2000) y Pilla y Cynthia (2009), sobre la lectura de imágenes nos basamos en Souza (2001). Para esto, señalamos el material RCO+Aulas (PDF que organiza los planes de lecciones para que los profesores usen en el aula) ofrecido por la entidad educativa del Estado de Paraná como corpus de nuestro análisis. En cuanto al recorte, nos enfocamos en dos clases del 9º año de la Educación Fundamental, que tratan sobre el uso de caricaturas para el trabajo con la lectura. Nuestro objetivo es entender la dirección dada al trabajo de lectura, así como si dialogan con nuestra vertiente teórica. En el transcurso del estudio, buscamos mostrar las limitaciones en cuanto a los enfoques metodológicos sugeridos por el material ofrecido, demostrando, a través del enfoque discursivo, problematizaciones del discurso presentado en las caricaturas que podrían ser abordadas por el material, teniendo en cuenta aspectos sociales e ideológicos inherentes al género. Finalmente, presentaremos una Unidad Didáctica con el objetivo de colaborar con los colegas profesores en la producción de nuevas metodologías que consideren al sujeto, la ideología, las condiciones de producción, entre otros, con el fin de lograr una lectura discursiva de caricaturas que permite nuevos enfoques para otros géneros.

Palabras clave: Análisis del Discurso; Lectura Discursiva; Caricatura.

MIELKE, Mayara Cristina dos Santos. **A Discursive Reading of Cartoons from the LRCO Platform (Online Class Record Book) of the Public School Network of the State of Paraná – Final Years.** Dissertation (Professional Master's in Letters) – State University of Western Paraná, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

The work with reading in classrooms is always challenging, because among diverse theories and perspectives, finding a methodology that enables literacy of students is not an easy task. When imagetic genders are introduced in schools, it becomes even more challenging, given that the trend is the observation of explicit happenings in such genders and/or they are used as a pretext to the grammatical and orthographic study. The search for a reading that trespasses the linear lexical or imagetic decoding is what propels our interest. Therefore, we take the Speech Analysis, French research line, as our theoretical framework to guide our way in the reading practice of cartoons in class. The study is based, mainly, in the studies by Orlandi (2001, 2004, 2012) as a technical apparatus of Speech Analysis. Regarding the cartoons, Flores (2022), Romualdo (2000) and Pilla & Cynthia (2009). About image reading, our work is based on Souza (2001). For this, we point out the RCO+Aulas (PDF that organizes lesson plans for teachers to use in the classroom) offered by the maintainer of Education in the state of Paraná as the corpus of our analysis. As for the profile, we focused on two classes for the 9th grade of Middle School, which discussed the use of cartoons for reading work. Our intention is to understand the follow-up given to the reading work, as well as if they agree to our theoretical strand. During the study, we tried to show the limitations regarding the methodological follow-up suggested by the offered material, showing, through the discursive bias, problematizations of the speech exposed in the cartoons that could be listed by the material, taking into account social and ideological aspects, inherent to the gender. Ultimately, we show a Didactic Unity, aiming to collaborate with peer teachers in the production of new methodologies, which consider the subject, the ideology, the production conditions, and others, addressing a discursive reading of cartoons, that may allow a new look at the other genders.

Keywords: Discourse Analysis; Discursive Reading; Cartoon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Planejamento RCO+Aulas – 1º Trimestre ..	38
Figura 2 - Slide contendo os objetivos da aula 19....	39
Figura 3 - Charge apresentada na Aula 19.....	40
Figura 4 - Conceituando.....	41
Figura 5 - Atividade ofertada sobre a Charge da aula 19.....	42
Figura 6 - Slide contendo os objetivos da aula 19	46
Figura 7 - Charge apresentada na aula 20.	47
Figura 8 - Atividade ofertada sobre a Charge da aula 20	48

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AAD	Análise Automática do Discurso
BI	Business Intelligence
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CELEPAR	Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
LRCO	Livro de Registro de Classe On-line
LD	Livro Didático
PDF	Portable Document Format
RCO+Aula	Módulo de planejamento no Registro de Classe Online
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 SOBRE BASES CONCEITUAIS, UMA ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA	11
2 O (NÃO) TRABALHO COM A LEITURA NA ESCOLA.....	18
2.1 Ainda sobre leitura.....	22
2.2 Para além do verbal.....	26
3 O MATERIAL DA SEED.....	30
4 CHARGE: REFLEXÕES SOBRE SEU USO NO ÂMBITO ESCOLAR.....	36
4.1 Análise da aula 19	39
4.2 Análise da aula 20	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
ANEXOS.....	59
UNIDADE DIDÁTICA	62

INTRODUÇÃO

A epidemia da SARS-CoV-2 (Coronavírus) que iniciou na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, rapidamente atingiu o mundo todo. Não éramos completamente ignorantes quanto ao assunto sobre pestes avassaladoras atingirem a humanidade, porém, seus desdobramentos e consequências se tornariam arrasadoras. No Brasil, os primeiros infectados apareceram em meados de fevereiro de 2020. A partir desse momento, adentramos em um período de diversas incertezas e medos. A necessidade de afastar-se do próximo impôs novas formas de (con)viver em sociedade, novas formas de nos relacionar, por consequência, novas formas de lecionar.

No intuito de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos, no ano de 2020 – quando escolas foram fechadas –, o Governo do Estado do Paraná estabeleceu, em regime especial, que as atividades escolares ocorressem de forma não-presencial ofertando, então, atividades impressas elaboradas pelos professores a serem aplicadas às suas turmas.

Já em 2021, o espaço escolar foi se abrindo a novos encaminhamentos oriundos da esfera oficial. A escola passou a adotar medidas tecnológicas, tais como o *Aplicativo Aula Paraná*, utilizado em celulares e vídeo aulas transmitidas em canais televisivos. Neste mesmo período, foram implementadas alterações no Livro de Registro de Classe Online (LRCO - plataforma de registro de presenças, notas e conteúdo das aulas). A ferramenta, que inicialmente objetivava somente o registro da rotina escolar, passou por alterações que a integraram ao cotidiano da prática escolar. Foram adicionadas tarefas básicas descritas e Planejamentos de Aulas prontos a serem utilizados pelos docentes.

O objetivo era que todos alunos tivessem acesso aos conteúdos curriculares relativos à sua série, na perspectiva de que um conhecimento comum estaria à disposição de todas e todos e seriam igualmente assimilados. Portanto, além do aplicativo e das aulas televisivas, as escolas passaram a utilizar a plataforma *Google Classroom*; ela possibilitou o Ensino Remoto, bem como a realização de aulas síncronas no horário corriqueiro de aula, uma vez que, no retorno presencial, houve uma alternância de grupos de alunos na escola, portanto um grupo frequentava a escola em uma semana e na outra acompanhava a aula remotamente, via *Meet*. Esse

quadro de orientações, por fim, frente às restrições de famílias carentes, permitiu ainda, que materiais impressos fossem disponibilizados às crianças e jovens sem acesso/recursos tecnológicos.

Pelo exposto, vê-se que o ano letivo foi extremamente atípico, pois fomos compelidos a adaptar nossas metodologias consonantes às necessidades e limitações (nossas e de nossos alunos – ora física (material) e/ou ora cognitivas), o que, por sua vez, fez aflorar ainda mais fragilidades às práticas pedagógicas. Por meses, diversos alunos ficaram totalmente sem assistência educacional, seja por falta dos recursos tecnológicos para o acompanhamento das aulas, seja por desinteresse ou impossibilidade familiar em buscar as atividades, ou até mesmo, indisposição em atender aos professores que tentavam fazer contato via telefone.

Tendo em vista esse panorama que brevemente constitui um pano de fundo às condições do processo escolar naquele período, cujas consequências estão bastante presentes nas salas de aula ainda hoje, nosso olhar se volta aos Planejamentos inseridos no LRCO, ofertados pela Secretaria Estadual de Educação (SEED). Durante as aulas remotas diversos professores se viram sitiados e, por vezes, submetidos ao uso de materiais, tendo suas próprias limitações quanto ao uso de tecnologias ignoradas; somado ao escasso tempo para elaboração e correção dos materiais impressos aos alunos que não tinham acesso à internet, concomitantes com as aulas síncronas. Frente ao quadro desenhado, o material ofertado se tornou viável, pois parecia colaborar com o professor já tão assoberbado de tarefas.

Ao retornarmos às atividades pós-pandemia, esses planejamentos continuaram sendo ofertados pela Secretaria Estadual de Educação. Mas, já nesse outro momento, os professores puderam refletir, discutir e problematizar as práticas didáticas que lhes chegavam. Foi a partir de uma pausa, portanto, que o tema para a escrita dessa dissertação emergiu. Assim, com a entrada da autora no curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), tendo em vista nossa filiação à Análise de Discurso (AD) na vertente francesa, nos debruçamos a analisar fragmentos destes planejamentos. Em particular, enfocamos a problematização da proposta de trabalho com o gênero Charge em duas aulas do 9º ano do Ensino Fundamental. Buscamos analisar o direcionamento dado ao trabalho de leitura e verificar se ele se alinha com nossa perspectiva teórica. Ao longo do estudo, buscamos evidenciar as limitações dos métodos sugeridos pelo

material fornecido, destacando, através de uma abordagem discursiva, questionamentos sobre o discurso presente nas charges que poderiam ser explorados pelo material, levando em conta os aspectos sociais e ideológicos próprios do gênero. Por fim, produzimos orientações didático-metodológicas voltadas a uma abordagem discursiva de Charges. Entendemos que o recorte sobre a materialidade selecionada não encerra possibilidades, mas pode reverberar para a análise de outros gêneros.

Para a concretização da tarefa, a pesquisa propõe o seguinte percurso: na primeira e segunda seção, apresentamos um breve panorama da AD, destacando alguns conceitos basilares à compreensão para as análises do *corpus*. Tendo em vista que a AD é caracterizada como uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista e a sua metodologia marcada por um movimento de escuta do *corpus*, análise e teoria sendo constantemente revisitada, buscamos mostrar o funcionamento discursivo, bem como o funcionamento da teoria relacionados à leitura para construir um caminho de análise da materialidade selecionada.

Na terceira seção, apresentamos o *corpus* extraído do RCO+Aulas da SEED. Realizamos um breve resgate de sua origem, buscando esclarecer as alterações que recebeu desde sua primeira versão e, ao final desta seção, buscamos problematizar o que nos parece uma prática de destituição da autonomia do professor frente às regras que o uso desses materiais impõe. Para cumprir essa finalidade, explicamos a origem do material, bem como os encaminhamentos sugeridos aos professores para o desenvolvimento das aulas através do RCO+Aulas. Nesse trajeto, para fins de embasamento, entendemos necessário visitar outros documentos que norteiam o material RCO+Aulas, tais como o Referencial Curricular do Paraná e o Currículo Estadual do Paraná (que embasam as metodologias de cada componente curricular à luz da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)).

Após a contextualização que envolve o objeto de estudo passamos à quarta seção que trata da análise do *corpus*, no caso, das duas charges utilizadas para o trabalho de Prática de Leitura. Primeiramente, serão feitas problematizações quanto aos encaminhamentos sugeridos pelo material em relação à leitura, bem como a análise das Charges em si, para, na seção cinco, apresentarmos uma Unidade Didática, objetivando práticas de leituras de Charges sustentada pelos pressupostos da AD. O resultado desse trabalho de análise, mais especificamente, do material

didático, tem por intuito ser compartilhado com toda a Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná.

Por fim, o que nos motivou na realização deste mestrado e desta pesquisa, conforme delineada, é a percepção dos rumos desgostosos que a Educação tomou pós-pandemia. Além das defasagens que nossos educandos carregarão, talvez, por toda a vida, nos vemos compelidos a contemplar obrigatoriedades que destoam do que cremos enquanto Educação caracterizada pelo movimento de uma liberdade intelectual adquirida através da história dos sujeitos.

Logar e preencher plataformas, que talvez nem tenham sentido para os alunos, executar planejamentos que apressam conteúdos, que os esvaziam, visando somente a contemplação dos Descritores das provas externas, desmotiva e menospreza nossa função como professor. Lecionar não é ato de amor, é ato de rebeldia, é ato subversivo, mais que isso, deve ser entendido como prática trabalhista, que requer qualificação, estudo e exige condições condizentes com sua relevância social. Devemos parar de romantizar nossa profissão e encará-la como produtora de conhecimento, de pensamento, de criticidade, de reflexão. Pensar é perigoso, em especial para um sistema que deseja nossos alunos estagnados, alienados. É no espaço escolar que isso pode ser modificado. Sendo assim, nos resta a questão: a quem estamos servindo ao executar tais exigências? Enfim, “é preciso ‘ousar se revoltar’” (Pêcheux, 1997, p. 304).

1 SOBRE BASES CONCEITUAIS, UMA ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

A Análise do Discurso (doravante AD), surgida na França, a partir do Movimento de maio de 68¹, colocou em cena o sujeito tanto negligenciado pela linguística quanto superestimado pelas ciências sociais. Trabalhando nos entremeios, a AD se constituiu pela confluência de três regiões do conhecimento que permitiram ao seu fundador, Michel Pêcheux, interrogá-las. Por meio delas, tornava possível uma re-configuração do quadro “heurístico da noção de homem para sujeito” (Orlandi, 2022, p. 101). Sem receios de adentrar aos espaços estabelecidos, Pêcheux procedeu os deslocamentos necessários para a compreensão da língua e do sentido em relação à história. Segundo Orlandi (2022, p. 101), na fissura deixada pelas três regiões de saberes, emerge a teoria do discurso: “o marxismo (que afirma a não-transparência da história), a psicanálise (que mostra a não-transparência do sujeito) e a linguística (que se constitui na não-transparência da língua)”.

Logo, em 1969, Michel Pêcheux estabeleceu o marco inicial da AD com a publicação de *Análise Automática do Discurso* (AAD)², inserindo nos estudos o sujeito outrora esquecido. No caso, um sujeito construído pela linguagem e interpelado pelas ideologias que o perpassam, pois “é no discurso, precisamente, que se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito” (Ferreira, 2003, p.39). Sendo assim, a AD elabora uma perspectiva de reflexão e análise na busca de fazer emergir o sentido não-dito no dito, visando romper com o formalismo linguístico até então vigente. Em outros termos, o que a AD fez e faz é trazer a linguagem para a instância da enunciação colocando em cena a historicidade e, com ela, as condições de produção dos enunciados sob a perspectiva do assujeitamento.

O diferencial, nesse sentido, recai sobre as relações inerentes entre língua e ideologia, “por aqui começa a confusão, o mal-estar, já que a ideologia representa para muitos uma questão anacrônica, eivada de um ranço marxista ultrapassado”

¹ “Maio de 68” é uma expressão denominada a diversos movimentos de reivindicações sociais de jovens universitários que se expandiu por diversos países influenciados pelo movimento estudantil francês. IGNÁCIO, Julia. **Maio de 1968: você sabe o que foi esse movimento social?** Site Politize, 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/maio-de-1968/>. Acesso em: 28 de jul. de 2023.

² Sabe-se que o autor, antes da publicação da obra mencionada, fez incursões teóricas sob o pseudônimo de Thomas Herbert anunciando seu percurso de provocações e indagações. Para conhecer melhor o trajeto intelectual do filósofo, sugere-se a leitura da obra de Denise Maldidier, “A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje”. Trad. De Orlandi, Campinas: Pontes, 2003.

(Ferreira, 2003, p. 43). E a AD olha ao movimento e funcionamento da forma material do discurso em vista da organização da sociedade e das posições-sujeito que enunciam conforme determinadas condições de produção.

No plano da ideologia encontra-se o sujeito, intrinsecamente atrelado a ela, posto que, de acordo com Althusser (1985, p. 93), “só há prática através de e sob uma ideologia e só ocorre pelo sujeito e para o sujeito”, pois não há sujeito fora da sociedade, portanto não há sujeito sem ideologia, já que este, desde o nascimento, está inserido em relações discursivas que ditarão/constituirão suas escolhas, pensamentos e/ou formação: esse é o processo de interpelação explorado na AD.

Nesse sentido, o discurso estará sempre submetido à Formações Ideológicas (FI). É a partir de uma posição ocupada pelo sujeito que as palavras assumem significados conforme as Formações Discursivas (FD) em jogo, que passam a regular o dizer na teia complexa que implica a organização dos discursos. “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (Orlandi, 2001, p. 43) pelo sujeito enunciator. Ao passo que as Formações Ideológicas “são um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais”, nem “universais”, mas se relacionam nas posições de classe em conflito” (Pêcheux; Fuchs, 1993, p.166).

Sendo assim, as palavras não possuem sentido por si só, são constantemente demarcadas por posições ideológicas e do contexto social em que o sujeito se encontra inserido. Temos a ilusão de sermos donos de nosso próprio discurso, imaginando que nossos pensamentos e dizeres pertencem puramente ao nosso intelecto. Não é visível o processo silencioso pelo qual as ideologias se movimentam na organização dos discursos. Somos constituídos por ideologias e discursos construídos historicamente, e socialmente, por instituições nas quais transitamos: somos sujeitos da história.

Tendo estes elementos em consideração, a princípio, nos propomos a analisar o trabalho de leitura de duas Charges indicadas no material pedagógico da SEED, como citado acima, pois considerando a teoria que nos move, que não trata da língua em si, mas de como ela discursivamente significa, como produz sentidos – visto que o processo de compreensão não se limita em apenas decodificar textos

verbais, mas abrange um universo simbólico maior – buscamos explorar experiências discursivas sobre as materialidades linguísticas.

Sendo a escola o contexto em que se encontra os corpora analisados, previamente indicamos ser contrários a tendência questionável em usar textos como pretexto para se trabalhar conteúdos de ordem gramatical/estrutural, ignorando elementos que consideramos importantes no trato da leitura, em especial das Charges analisadas, pois há, para além de qualquer coisa, o silenciamento de dizeres que consideramos importantes no trato à leitura destas. Objetivamos explorar uma abordagem preocupada com a produção de sentidos, tanto no que está posto (dado), como dos efeitos de sentido que ressoa socialmente e historicamente, pois a língua só faz sentido porque se inscreve na história.

Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (Orlandi, 2001, p.15-16).

Logo, uma pesquisa que trilhe o caminho da AD prevê uma metodologia que não anuncia, de antemão, respostas. Seu trajeto se configura pela escuta atenta do discurso em tela (seja ele verbal ou imagético), em consideração aos seus dispositivos analíticos, que emergem do/no processo de análise do *corpus*. Buscamos compreender as construções ideológicas presentes no objeto em estudo e seus efeitos de sentido para, quiçá, colocá-lo à vista de possíveis interrogações e algumas respostas.

Para isto se faz necessário recorrer ao conceito de texto e discurso. A teoria que nos filiamos entende o texto como manifestação concreta do discurso através da linguagem (verbal ou não verbal), enquanto o discurso se refere às produções de sentido, conforme as construções sociais do sujeito. Sendo assim, um texto é um objeto com início, meio e fim, contudo, não pode ser compreendido como uma estrutura fechada, nem acabada. E essa perspectiva (já anunciada pela Linguística de Texto, por exemplo) é ainda mais explorada na Análise do Discurso, visto que, para Orlandi (2004), o texto é o objeto linguístico-histórico que possibilita o discurso, logo, instala-se sua incompletude.

O texto é a ilusão de unidade completa, enquanto o discurso é a dispersão que se concretiza em múltiplas textualidades. Não se trata mais de olhar para metáfora de um iceberg e pensar, apenas, que há um visível e um entrelinhas. Tratamos de entender que existe o texto e existe o discurso. Pensamos a discursividade, pensamos, portanto, a condição de que na textualidade tomam assento as ideologias, a carga social, histórica e cultural determinante do pensamento dos homens; forças atuantes junto das experiências, que nunca são totalmente acessíveis em vista do trabalho silencioso de uma memória. Por isso a leitura realizada na AD é vertical, buscando a profundidade e não a linearidade. É uma busca qualitativa *interpretativista*, pois trata-se de uma abordagem concentrada na análise do funcionamento das práticas discursivas que constituem os sentidos num dado *corpus*.

O que se espera numa abordagem discursiva é adentrar às materialidades, na certeza de que nos interstícios daquilo que não está posto intradiscursivamente (no fio do discurso), há dizeres a serem des-cobertos. Como uma presença ausente, o que, definitivamente, compreendemos como o princípio constitutivo dos sentidos que se encontra no não-dito. Uma vez que “todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer. Essa dimensão nos leva a apreciar a errância dos sentidos (a sua migração) [...] não como acidentes da linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento” (Orlandi, 2007, p.12). Todo dizer implica, necessariamente, em um não-dizer, considerando-se a posição dos sujeitos envolvidos na materialização linguística; não há uma completude nos textos.

Para Orlandi, é por meio do trabalho da memória que ocorrem as formulações dos dizeres assumidos pelos sujeitos, cuja fonte e origem são já esquecidas, o que permite ao sujeito enunciar e se posicionar como ‘fonte’ e ‘origem’ de discursos; é no *já-lá* que buscamos, sem ter controle (em vista dos esquecimentos), dar/elaborar/construir sentido(s). Vemos que nesse quadro, o sujeito se movimenta, ora sob a(s) determinação(ões) de uma certa ordem de discursos, ora sob outra. Não se trata, ressaltamos, de escolhas conscientes, mas do trabalho do processo que Orlandi (2001), citando Pêcheux, denomina como o teatro da consciência. O sujeito é levado a acreditar que ele vê, pensa e fala, quando “fazendo intervir a ideologia com a linguagem (eu vejo, eu penso, eu falo, eu te vejo, etc) é observador dos bastidores, lá onde se pode captar que se fala ao sujeito, que se fala *do* sujeito, *antes* de que o sujeito possa dizer: ‘Eu falo’” (Orlandi, 2001, p. 100-101).

A mobilização destes conceitos se faz importante por termos um processo que implica na postura de cada analista frente ao seu *corpus* de análise, não havendo, como percebemos, uma determinação que antecede ao processo. Para Orlandi (2001), mesmo sendo distintos os dispositivos analíticos, o dispositivo teórico se manterá o mesmo, pois é este que reveste as análises. O que definirá o dispositivo analítico serão as questões, a natureza do material e o recorte definido pelo analista. Assim sendo, após a seleção do *corpus* a ser analisado, ocorre um movimento de ir e vir entre teoria e metodologia, visto que é o objeto e seus efeitos de sentido que vão indicando a sustentação teórica. Não há separação nesse processo/procedimento.

Sendo a leitura nosso foco de análise, torna-se importante recorrermos também ao conceito de interpretação, pois, para a AD, a interpretação está à mercê da ideologia. Estamos constantemente desafiados a 'dar sentido' ao que (des)conhecemos. Procuramos a todo momento (re)conhecer e interpretar o que nos cerca, o que representa que todo o sentido está lá, e nos resta entendê-lo, aparentemente transparente, contudo, há sempre um atravessamento do ideológico para o sentido ser um e não outro. Orlandi (2004) ressalta que a todo momento estamos interpretando: o sujeito é formado por gestos de interpretação, moldando-se de acordo com sua posição sujeito, determinado pela ideologia e pelas condições de produção. Conforme a autora,

É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade (Orlandi, 2022, p.26)

Assim sendo, nos interessa entender os mecanismos de funcionamento que permitem os textos produzirem sentido. Portanto, a pesquisa ambiciona a reflexão sobre as atividades de leitura de Charges, buscando provocar a constituição de sentidos a partir dos efeitos de sentido que, latentes, pedem a compreensão que possibilitem os processos de (re)significação dos sentidos.

Em detrimento à prática de leitura, nos *corpora* posto em análise, percebemos o objetivo de se fazer cumprir uma programação de conteúdos pré-estabelecidos, bem

como proporcionar aos alunos apenas o contato com Descritores³ que lhes são cobrados em provas externas, logo, o material ofertado pela mantenedora limita discussões que acenem a discursividade ocorrendo, portanto, negação de possibilidades de repensar novos procedimentos de leitura pelos professores e alunos. Nossa problemática percorre essa crítica quanto aos encaminhamentos em relação à leitura das Charges no material RCO+Aula.

Orlandi (2012, p. 52) sugere que a escola tenha uma “relação dialética entre aprendiz e professor, na construção do objeto de conhecimento, no caso presente, a leitura”, ou seja, que a escola realmente considere o conhecimento prévio do aluno, explicitamente, e que a partir disso supere o esperado, apresente as possibilidades, o múltiplo, o diferente, considere sua história de leitor e possibilite novas formas de leituras. Desta forma, a leitura é vista como produto das relações dos sujeitos com o mundo e com a língua, ou seja, com a história. Cada indivíduo terá sua forma de ler apreciada, pois os sentidos sempre poderão ser outro, conforme sua filiação a uma e outra formação discursiva.

O reconhecimento de sujeitos interpelados pelas ideologias possibilita que percebamos os processos ideológicos existentes em outros dizeres. A leitura, a interpretação, a compreensão podem possibilitar a busca dos motivos das atribuições de sentido do que se lê, de novos sentidos, bem como a leitura do que não fora dito enquanto elemento signifiante. De modo geral, bem como na leitura de gêneros imagéticos, a escolha lexical do indivíduo para se posicionar sobre a imagem já é um material de identificação da sua posição sócio-histórica e ideológica.

Entretanto, não buscamos um receituário de como elaborar e proceder ao trabalhar com leitura, mas amparos teórico-metodológicos que forneçam aparatos para desenvolver práticas mais significativas, no intuito de deslocamento do sujeito-aluno, a fim de que ele perceba as relações sociais e históricas existentes nos textos. Almejamos que nossos educandos percebam a inexistência de imparcialidade nos

³ Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que traduzem certas competências e habilidades (BNCC). Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens das diferentes disciplinas. Cada descritor orienta a elaboração dos diferentes itens e, a partir das respostas dadas, verifica-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram.

Fonte:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/FAQ_PROVA_PR.pdf

dizeres, que o interpretar não é algo dado, pronto, mas possibilidades de dizeres que são ancorados em ideologias e posições sociais pré-estabelecidas. Além disso, que percebam que as imagens, em nosso caso Charges, não possuem apenas o objetivo de entretenimento ou crítica, mas que percebam o não-dito no dito. Para isto é preciso uma postura diferente em relação a discursividade inerente à textualidade, é preciso compreender que ela existe. Só essa postura já provoca barulhos no silencioso espaço de qualquer perspectiva inaudível aos sentidos.

2 O (NÃO) TRABALHO COM A LEITURA NA ESCOLA

Para Freire (2005), o ato de ler é inerente ao ser humano, pois, desde que nascemos realizamos leituras, procedendo a leituras de sons, cores, imagens, pessoas, do mundo, para depois ler a palavra. Somos sujeitos condenados a significar. Ao significar, estamos atribuindo sentidos que irão derivar de nossa posição no mundo, conforme nossas convicções pré-estabelecidas pelas ideologias que nos interpelam. Logo, para a AD, ler é uma construção, é uma produção que ocorre entre o leitor e o mundo. Pensar desta forma é considerar a historicidade das leituras, é considerar os sujeitos envolvidos, suas condições de produção e seus efeitos de sentido. “A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: historicidade”. (Orlandi, 2012, p. 10)

Quando Orlandi fala de historicidade do texto não se refere à história, propriamente dita, mas sim sobre os sentidos já adquiridos conforme as condições de produção. Sendo assim, todo e qualquer símbolo, sinal, gesto e imagem pode ser denominado de texto, pois ao destilarem algum sentido produzem significados, como por exemplo, as placas de banheiro que esta pesquisadora já se deparou com os dizeres; “Quem manda!” e “Quem obedece!”, e que, por minutos lá observando, percebi os homens se dirigindo ao banheiro “Quem obedece” e as mulheres para o banheiro com as escritas “Quem manda”. Próprio da AD, teríamos aqui material para outra expressiva análise. Mas o que nos interessa é o fato de como os textos adquirem significados conforme as condições de produção, pois em outro contexto, familiar por exemplo, adquiriria outro significado, e mesmo que, os clientes não concordassem ou achassem graça, todos participavam da “brincadeira”. O que pretendemos com isto é observar que assim como as placas de banheiro citadas como exemplo sobre os efeitos de sentido que delas emanam, em Charges e em outros gêneros, de linguagem verbal ou não, se há possibilidade de produção de sentido, tem-se um espaço significativo a ser explorado, a ser significado.

Como os sentidos não são indiferentes à matéria significativa, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc. A matéria significativa [...] afeta o gesto de interpretação, dá forma a ele (Orlandi, 2004, p. 12).

Porém, lamentavelmente, quando a leitura é relacionada à prática escolar há uma desconsideração quanto a esses elementos. Por várias vezes, nos encontramos ainda nos pilares estruturais em busca de gramaticalizações e/ou transitamos no terreno preocupante de apenas contemplar os Descritores das provas externas, contudo, ambas situações não garantem a formação de um sujeito leitor capaz de questionar e analisar as ideologias e estruturas presentes nas materialidades.

Deveras, “ensinar leitura” é um processo complexo, visto que envolve um enfoque reflexivo, crítico sobre a linguagem e a sociedade. O intuito é proporcionar aos alunos condições para que possam compreender e desvendar os discursos que os cercam. Para isso, devemos ter a lucidez de que se trata de um processo constitutivo, pois “a constituição dos sentidos é irrepresentável e não se aprende” (Orlandi, 2012, p.59).

Sabemos a importância do papel social que a leitura exerce, tanto na relevância para o aprendizado das demais disciplinas, bem como na condição de os sujeitos educandos se valerem dela para se relacionarem com outros sujeitos fora dos muros escolares. Contudo, ainda vemos a escola inclinada a tratá-la como aparato técnico de decodificação, reproduzindo formas superficiais de leitura, reforçando a prática da reprodução em detrimento de um exercício de interpretação. Não raro, encontramos ainda atividades que buscam a compreensão superficial do dito expresso na linearidade do texto/discurso, como se o aluno fosse incapaz de transpor o dado ‘dado’ e refletir sobre aquilo que lhe é dado a problematizar.

Podemos apontar justificativas como a falta de uma formação qualificada ofertada aos professores. Devido à ausência de políticas públicas de valorização da carreira docente, esses profissionais não são amparados naquilo que lhes é mais caro: a condição de continuar seus estudos no decorrer do exercício profissional. Infelizmente, o que se assiste são milhares de professoras e professores necessitando trabalhar 40h/semanais (ou mais) para suportar as demandas econômicas que seus salários arrochados não dão conta de suprir. Essa seria uma justificativa frente a falta de preparo dos profissionais que usam a atividade da leitura ainda sustentada em exercícios voltados ao cumprimento de tarefas.

Poderíamos, ainda, citar o afamado Livro Didático, que cristaliza metodologias, geralmente, voltadas à compreensão superficial de textos; ou, ainda, preocupados com as tradicionais atividades gramaticais, reforçando assim a

alfabetização em detrimento ao letramento, em todos os níveis do ensino, conforme os estudos em Tfouni (2018, p. 17), reforçam.

Alfabetizar sem considerar o letramento reduz o processo de leitura e escrita a um mero ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos, e esse “aprendizado” não produz resultados nem faz diferença no cotidiano dos sujeitos, visto que não os torna letrados.

Muito se tem discutido sobre a linha tênue que divide ambas as perspectivas, sendo que o termo letrado se referia, equivocadamente, àquele que havia frequentado a escola. E ainda é comum vermos na escola a concepção de letramento como ‘entendimento’ do que foi lido, enquanto a alfabetização como a decodificação do alfabeto. À luz da filiação teórica que seguimos, entendemos letramento como uma prática que vai além da habilidade de ler e escrever, mas que se refere à capacidade de compreender, interpretar e produzir discursivamente, ou seja, que considere as práticas sociais, que se concretiza como um processo mais amplo, pois se deleita na construção dos sentidos e significação. Sendo assim, ao considerarmos toda forma de produção, inclusive a oral, um indivíduo pode ser letrado sem necessariamente ser alfabetizado. Sendo a escola o lugar privilegiado para um trabalho que vá além da alfabetização, trabalhar à margem do letramento, favorecendo apenas o nível da decodificação/gramaticalização, tira do sujeito possibilidades de leituras de mundo, podendo condenar-lhes às ideologias que reforçam a exclusão e a marginalização daqueles que pertencem às classes menos favorecidas e que carecem de práticas educacionais mais significativas.

O desenvolvimento de uma prática de ensino da leitura em consonância com a teoria, na perspectiva discursiva, a qual considere os sujeitos, a linguagem, a ideologia, os discursos e sua relação histórica pode colaborar para que o professor ultrapasse a abordagem de aspectos apenas do texto ou até mesmo da gramática, mas que também mire a discursividade. A AD é uma ferramenta que permite, mediada pelo professor, levar o aluno a leituras provocativas, a reflexões que o desacomodem, ou, ainda, a observar movimentos de sentidos não percebidos antes diante dos muitos discursos que estão à sua volta. Ensinar o aluno a perceber a determinação histórica das significações, a forma como um objeto simbólico produz sentidos é um trabalho. Conforme Orlandi (2012) pontua, a leitura não é apenas ensinada, é produzida em

determinadas condições de produção, logo, cada leitura, cada leitor, cada texto possui a sua história e isso precisa ser relevado.

Para a autora, a noção de incompletude do texto é fator essencial, já que deste derivam as definições de implícito e intertextualidade. Quando lemos, contemplamos o que está posto, contudo devemos considerar o que está implícito⁴, ou seja, aquilo que não foi dito, mas que significa. Na leitura de Charges, isto se torna imprescindível, visto que textos imagéticos permitem o resgate de dizeres encobertos, pois aquilo que aparenta pode não ser. Tendo as Charges como exemplo desta pesquisa, precisamos instigar o aluno a pensar na composição das imagens postas e como elas podem significar algo. A concepção de leitura dos educandos raramente se desvincula dos livros literários, assim como o conceito de leitura imagética, ainda muito desconhecido e/ou desvalorizado por eles, mal é pensado enquanto exercício a ser desenvolvido, logo, é preciso desmistificar essa noção de texto.

“Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (Orlandi, 2012, p.13). Como já dito, um texto nunca está fechado em si mesmo, já que é passível de diversas formas de leitura, de significação, de atribuição de sentidos que podem variar entre a leitura parafrástica (reconhecimento de um sentido dado) e leitura polissêmica (atribuição de sentidos).

Para a autora, o funcionamento da linguagem se apoia na relação entre as leituras parafrásticas e polissêmicas. Os processos parafrásticos se sustentam a partir da ideia de que todo dizer se mantém pela memória, assim, o sujeito realiza um retorno ao mesmo dizer, enquanto o processo polissêmico é o deslize, o deslocamento da significação, pois trata o mesmo dito de uma outra forma, ou seja, é o outro a partir do mesmo. Essa relação tensa entre ambas caracteriza a incompletude da linguagem, visto que as significações podem sempre ser reformuladas, ressignificadas. Como corrobora;

[...] a dispersão e a incompletude são tratadas nos limites moventes e tensos entre paráfrase e polissemia, os dois eixos que sustentam o

⁴ “Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase”. In: Papel da memória/ Pierre Achard...[et al]: tradução e introdução José Horte Nunes. – Campinas, SP: Pontes, 1999.

funcionamento da linguagem e que constituem o movimento contínuo da significação entre a repetição e a diferença. (Orlandi, p. 24, 2022).

Os sentidos não são únicos, o discurso está à mercê da falha⁵, da ideologia, dos sentidos já cristalizados, de um sujeito atravessado pelas formações discursivas as quais ele, conscientemente ou não, se vincula; afetado e constituído pela ordem do inconsciente. Identificar estes elementos em gêneros imagéticos é muito enriquecedor, pois poderá instigá-los a realizar estes mesmos gestos interpretativos em outros gêneros em que predomina a linguagem verbal.

Sendo o trabalho com leitura nosso interesse principal, na subseção a seguir resgataremos o conceito de interpretação e compreensão, de acordo com a AD, para que tenhamos embasamento teórico ao olharmos para nosso objeto de pesquisa, visto que nos interessa entender o processo de leitura proposto pelo material já citado, para posteriormente indicarmos atividades que contemplem esses processos.

2.1 AINDA SOBRE LEITURA

Como é sabido e corroborado por Orlandi (2001), leitura parafrástica é aquela que está sempre resgatando algo *já-dito*, ancorada no retorno do mesmo dizer, ou seja, da memória, enquanto na leitura polissêmica ocorre o deslocamento, as possibilidades de outros sentidos. No que se refere ao âmbito escolar, o trabalho com leitura normalmente se mantém no nível parafrástico, como se o texto em si tivesse todas as respostas. Sendo o discurso pedagógico autoritário⁶, a capacidade de reflexão do leitor torna-se cerceada pelos limites dados a ele.

Não se diz o que quer, quando quer, como quer, bem como não se pode deduzir o que se quer sobre os sentidos de um discurso. Sendo assim, depreendemos

⁵ Sendo este um conceito muito caro à AD, ressaltamos que a expressão "o discurso está à mercê da falha" é uma afirmação que sugere que o discurso, seja oral ou escrito, está sujeito a imperfeições, ambiguidades, distorções e interpretações distintas. Essa ideia é imprescindível, pois destaca a complexidade e a natureza não precisa da linguagem, por isso é preciso ser cauteloso ao analisar os discursos, visto que é uma ferramenta imperfeita e afetado por diferentes elementos.

⁶ Na visão de Eni Orlandi (1996), o Discurso Pedagógico é uma manifestação de poder, operando através da dinâmica de perguntas e respostas. A resposta esperada é tratada como conhecimento necessário; não saber é considerado um erro. Essa rigidez revela o autoritarismo do discurso pedagógico, onde quem detém o conhecimento exerce poder sobre aquele que "erra".

que devemos assumir a leitura como produção de sentidos sob condições de produção determinadas, ou seja, sendo o sentido oriundo das condições de produção é a partir deste ponto que deriva sua pluralidade, sua história e sua projeção futura.

Contudo, ao pensarmos em leitura, refletimos se há um limite para essa deriva, e se existir, o que a delimita? Para Orlandi (2012), essas possibilidades transitam entre o conceito de previsibilidade de um texto, não podendo o leitor ultrapassar o mínimo da leitura parafrástica, nem o máximo da leitura polissêmica permitida. Portanto, a previsibilidade se converte em leituras previstas de um texto, a partir da história de leitura do sujeito. Essas relações entre sujeitos e a previsibilidade dos textos enfatizam a interação complexa entre estruturas linguísticas, poder, ideologia e as capacidades criativas e interpretativas dos sujeitos envolvidos na produção e significação dos discursos. Olhar para isso, mais do que palavras é abraçar de forma muito significativa a concepção de sujeito da AD.

Pêcheux trouxe à tona o papel do sujeito, demonstrou um sujeito constituído pelo discurso. Sendo assim, não é autônomo ou independente, mas um efeito de formações discursivas nas quais encontra-se inserido. O autor ainda reforça que esse sujeito é produzido pelas ideologias e práticas discursivas da sociedade. Ou seja, é uma construção social e histórica, moldada pelas relações de poder e condições de seu tempo. Portanto, o trabalho com leitura deve considerar esse sujeito que carrega consigo outras falas, outros dizeres que irão interferir nas possíveis leituras que fará. É necessário considerar esses dizeres que são construídos historicamente.

Ao considerar as leituras, devemos reconhecer que os textos não são transparentes, nem individuais; eles se relacionam entre si. Devemos considerar seus efeitos de sentido, sua história e condições de produção. Cabe ao professor demonstrar isso aos educandos, elencando estes e demais elementos que vislumbre uma leitura discursiva.

Essas considerações nos encaminham para outras reflexões, sobre a noção de compreensão e interpretação, que conforme a autora acima citada, desmembra ainda para a noção de inteligível, interpretável e compreensível. Sendo,

- a) o inteligível: a que se atribui sentido atomizadamente (codificação);
- b) o interpretável: a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão);
- c) o compreensível: é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de

situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação. (Orlandi, P. 156, 2012)

Portanto, o nível inteligível refere-se à compreensão das unidades linguísticas isoladamente, com foco na decodificação e atribuição de significados de acordo com as regras normativas. O interpretável vai além, pois considera o contexto linguístico e a coesão textual para mostrar como as partes de um texto podem se relacionar. Já o compreensível envolve a interpretação, considerando seu teor sócio-histórico e ideológico, bem como a relação do sujeito com os discursos que o constitui. Sendo assim, inteligibilidade é a essência para que o texto seja primeiramente entendido, enquanto que a interpretabilidade exige uma análise mais profunda das partes do texto e como se relacionam para formar um todo coerente. Já a compreensibilidade reflete um aprofundamento reflexivo, explorando os sentidos possíveis do texto, quais não são fixos, podem ser reinterpretados a depender das condições e historicidade de leitura dos sujeitos. Esses conceitos destacam, para além da dinâmica complexa do trabalho com leitura discursiva, a importância de considerarmos os textos sociais, históricos e discursivos, pois moldam a produção e a interpretação.

Neste sentido, entendemos que interpretar é a realização de gestos do leitor em relação às materialidades, pois já que os textos são passíveis de assumir outros sentidos, tem-se as possíveis interpretações a partir da posição do sujeito (se não cercados pela ditadura da única resposta ‘certa’).

Como reforça Orlandi (2004, p. 14):

Em nossa perspectiva, qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade. Este é um aspecto crucial: a ligação da materialidade do texto e sua exterioridade (memória).

Logo, para a autora, interpretar deriva da relação do sujeito com sua memória, já que interpretar é atribuir sentido conforme o lugar ideológico e a historicidade que o constitui. Esta produção de sentido pode sempre ser outra, quando o sujeito fala está em plena atividade de interpretação, sempre atribuindo sentido às suas falas (manifestações do inconsciente e da ideologia). Portanto, possibilitar ao aluno a realização de distintas leituras é permitir que transite entre a leitura parafrástica e

polissêmica, é permitir que se encontre enquanto leitor crítico e capaz de refletir sobre os dizeres das materialidades textuais, bem como se constituir produtor de sua história de leituras.

Na perspectiva discursiva ao lermos um texto estamos nos deparando com um discurso, ou seja, consideramos a língua como um sistema que se relaciona com as práticas sociais, moldadas pela ideologia. Assim, o foco não está no autor, nem no texto, nem no leitor, mas nas relações intertextuais e de sentidos construídos historicamente e ideologicamente.

Lembremos que todo o gesto de interpretação é realizado por um sujeito interpelado por ideologias que regem o seu dizer/a sua leitura. Nesta perspectiva, o leitor tem limitado o seu discurso entre o que pode dizer e o que não pode, sua leitura está determinada pelas relações sócio-históricas de suas formações e das condições de produção do discurso (Orlandi, 2012). Logo, todo texto é resultado de uma rede de outros textos e outros dizeres que se constroem a partir das condições de produção pelo funcionamento de uma memória discursiva, ou seja, as palavras assumem determinados sentidos porque já foram anteriormente elaboradas e carregadas de outros sentidos, ditos por outro alguém, também afetado por outras ideologias, que constituem redes complexas de significação.

Essa relação entre textos Indurski (2002) denomina intertextualidade, sendo a “retomada/releitura que um texto produz sobre outro texto, dele apropriando-se para transformá-lo e ou assimilá-lo. Dito de outra forma, o processo de intertextualidade lança o texto a uma origem possível” (2002, p. 30). Assim, podemos permitir aos educandos um caminho que abandone respostas prontas e acabadas, entendendo que não existe leitura única, mas possíveis leituras de um mesmo texto, que pode se relacionar com outros e assim elaborar outros dizeres. Entende-se, portanto, ser fundamental o papel da escola neste processo de constituição do sujeito-leitor, projetado por Indursky (2001), como leitor ativo na construção do sentido de um texto. Vale ressaltar que além da materialidade linguística ser importante, também é preciso considerar a história de leituras do sujeito, bem como as relações diversas que irão mobilizar, conseqüentemente, as novas interpretações.

Assim, a escola pode tanto viabilizar este processo, permitindo que os educandos se posicionem, opinem, interajam, tal como pode cristalizar procedimentos que fortalecem uma perspectiva de leitura descontextualizada por meio de exercícios

sistemáticos ao desconsiderar a história do leitor. Orlandi (2012) equipara esta relação a uma escala de zero a dez, onde o educando é posto no grau zero e o professor no grau dez, como detentor do conhecimento. Todavia, não se pára de ‘aprender’ e desconsiderar/desvalorizar o conhecimento do aluno também é uma forma de recusar o próprio conhecimento.

2.2 PARA ALÉM DO VERBAL

Assim como no cotidiano, as imagens estão constantemente presentes na escola. Lá, trabalho com a linguagem não-verbal é privilegiado, porém, muitas vezes, desvinculado das condições de produção. E assim como ocorre com o texto verbal, olha-se a imagem com olhares de decodificação, apenas.

Outro problema é a distinção limitante que define os tipos de linguagem como contrárias uma da outra; ou, ainda, é corrente a prática de usar a linguagem verbal para “explicar” as imagens. Aumont (1993, p. 248) reforça a premissa de que “não há imagem ‘pura’, puramente icônica, já que para ser plenamente compreendida uma imagem necessita do domínio da linguagem verbal”, portanto, a problemática encontrada no trabalho com imagens está na sua relação com a linguagem.

Souza (2001) ratifica que cada linguagem possui suas particularidades e ao sobrepor uma sobre a outra estamos reduzindo o próprio conceito de linguagem. Ressalta a autora que, ao pensar imagem através do verbal, estamos descrevendo, falando da imagem, mas não desvelando seu real material, já que para a autora, o não verbal não correlaciona com o verbal, pois já produz efeitos de sentido únicos, visto que são discursos. Corroborando assim com a vertente teórica que nos alicerça. Lagazzi (2007, p. 67), a partir da noção de recorte de Orlandi, estabeleceu que,

“os elementos significantes não são considerados tendo como parâmetro o signo, mas a cadeia signifiante, o que permite ao analista buscá-los sempre em uma relação de movimento, de estabelecimento de relações a___.

Sendo assim, a busca do acontecimento discursivo deve ser procurada a partir das materialidades em cena. A autora ainda destaca que as materialidades não se complementam, mas que se relacionam, trazendo à tona a incompletude uma da outra. Por isso, pensar em imagem requer que pensemos para além de cores,

sombras, linhas, dimensões, texturas, mas que as consideremos enquanto materialidade significativa⁷, que, por sua vez, resultará em diferentes leituras e interpretações produzidas pelo leitor.

Logo, o deslize ocorre, pois um recorte imagético produz sentido a partir de outra imagem, outro texto e revela sua incompletude. Por isso, Souza (2001, p. 70) afirma, “não fazer sentido, numa abordagem discursiva, pensar em imagem, circunscrita numa moldura, como um todo coerente”. Os elementos visuais falam, para além da descrição, pois são passíveis de atribuições de sentidos sociais, históricos, ideológicos. A relação entre esses elementos é apresentada a partir do conceito de policromia⁸, que por sua vez se forma a partir dos elementos da linguagem não verbal, através do jogo de cores, formas, luzes, sombras que remetem a outros dizeres já constituídos e que permitem as diferentes interpretações, por isso se reforça a noção de invisibilidade, de opacidade das imagens, já que cada leitor realizará o seu gesto de interpretação. Sendo assim, para a autora, há um jogo de imagens ofertadas, algumas são apagadas, alteradas ou silenciadas, permitindo um caminho à significação e à interpretação. Como dito anteriormente, a imagem é discurso.

A partir dessas particularidades relacionadas à imagem, podemos entender a Charge como um gênero discursivo que se beneficia tanto da linguagem verbal quanto não verbal, sendo corriqueiramente atrelada ao objetivo de criticar ou criar humor, sendo distinguido de cartum, em especial, por sua característica temporal. Portanto, faz-se necessário o resgate de informações para que sua compreensão ocorra, ou seja, de sua condição de produção e da interdiscursividade em vista de sua relação direta com outros dizeres. E como já dito, para além da leitura verbal, a leitura não verbal se torna imprescindível, pois toda elaboração de Charges tem como estímulo outros textos, outras imagens, outros discursos. Assim, ao analisar Charges, é preciso

⁷ Formulação que busca ampliar o conceito da relação língua e história de Orlandi, entendendo discurso como a relação entre materialidade significativa e história, visto que a autora realiza análises de documentários e filmes, logo, materialidade é o modo significativo pelo qual o sentido se formula. LAGAZZI, Suzy. Linha de passe: a materialidade significativa em análise. RUA, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 173–182, 2015.

⁸ Associação ao conceito de polifonia de Ducrot (1980), sendo o lugar que permite ao interpretar a imagem projetar outras imagens, cuja materialidade, não é da ordem da visibilidade, mas da ordem do simbólico e do ideológico. Da ordem do discurso. O radical – cromo - está sendo utilizado com o sentido aproximado de cromolitografia, a arte de estampar em relevo figuras coloridas. Recobre, portanto, o jogo de imagens, cor, luz e sombra, etc, presentes nas imagens. SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. **A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação**. RUA, v. 7, n.1, p. 65-94, 2001.

observar os elementos, no caso, o jogo de sombras, luzes, enquadramento, cores enquanto efeitos de sentidos latentes. O tecer da Charge usufrui de humor, irreverência, crítica que a priori podem parecer inofensivos, mas que ao olhar atento faz-se emergir os valores, os pensamentos, as fragilidades de uma sociedade e suas ideologias.

A Charge sempre esteve ligada a estes elementos de críticas, denúncias e ideologias⁹. Ela tem uma veia jornalística e resgata temas como política e assuntos da sociedade através do humor que, por sua vez, nem sempre leva ao riso em si, pois o humor não está correlacionado à graça.

Segundo Figueiredo (2002, p. 98), o humor age “como um fator que potencializa transgressão de entendimento nos leitores e resistência simbólica”, ressalta-se, assim, sua característica transgressora. Nogueira (2003) entende a Charge como um apanhado de situações captadas pelo olhar de seus produtores transformando a arte em prática política de resistência, visto que comumente este gênero está diretamente ligado à política, nem sempre se utilizando do riso, embora o tenha como agregado. Já Romualdo (2000) ressalta duas conclusões sobre a Charge; a primeira que ela permite um movimento de leitura de duas máscaras, a da seriedade/autoridade e sua ridicularização, a segunda que, a partir desta relação das máscaras, ora opostos, ora justapostos, sedimenta-se o riso, o de zombaria.

Ao tratarmos de riso, humor, ressaltamos que é sabido a extensa pesquisa que o tema proporciona, contudo, nos interessa entender alguns elementos relacionados à Charge, visto que ela comumente circula nos materiais escolares a partir do questionamento sobre a identificação do humor nas Charges.

Para refletir esse ponto, recorremos a Propp (1992), que a princípio salienta que o riso só é possível por/para humanos, visto que mesmo ao rirmos dos animais, é porque algum elemento relacionado ao humano foi destacado, ou seja, o riso está diretamente ligado ao Homem. Outra característica importante do riso, de acordo com o autor, é que está relacionado à insensibilidade, pois só rimos daquilo que nos é permitido, daquilo que não causa prejuízo, piedade ou sensibilidade, é preciso uma indiferença emocional. Ele ainda afirma que “provocam o riso as faltas de correspondências que revelam desvios da norma” (Propp, 1992, p. 60), normas estas

⁹ MIANI, Rozinaldo Antonio. **Charge: uma prática discursiva e ideológica**. Revista Nona arte, v.1, n.1. p.37-48, 2012.

de comportamento, de aparência física, de inteligência, de situações sociais que o próprio homem instituiu e que ao serem desviadas provocam o riso.

Por fim, Propp aponta diversos tipos de risos em sua obra e que o humor ocorre de forma diferente entre povos e culturas, também em épocas. Para ele, “cada época e cada povo possui seu próprio e específico sentido de humor e de cômico, que às vezes é incompreensível e inacessível em outras épocas” (Propp, 1992, p. 32), o que por sua vez reforça nossa vertente teórica sobre considerar a historicidade e condições de produção dos discursos.

A partir destas considerações, cremos que ao introduzir imagens/charges nas aulas estamos construindo ferramentas riquíssimas para que os educandos entendam que a leitura discursiva de Charges não apenas aprimora as habilidades de interpretação, mas também promove uma compreensão mais profunda das nuances da linguagem não verbal e verbal numa semiose riquíssima. Nesse processo, os estudantes desenvolvem não apenas a capacidade de analisar criticamente o discurso das Charges, mas também a habilidade crucial de questionar e compreendê-las em diferentes perspectivas. Ao explorar os mecanismos de produção, os elementos envolvidos, os efeitos de sentidos produzidos, os alunos não apenas absorvem um conhecimento dado, mas são levados ao desafio de um pensamento crítico que os capacita a explorar outras possibilidades de leituras naquele e em outros materiais. Estamos investindo, para além do desenvolvimento acadêmico, em sujeitos informados, perspicazes, capazes não de decifrar as mensagens, mas ler os discursos que circulam em nossa sociedade e a compreenderem as amarras que os lapidam de uma e outra forma.

3 O MATERIAL DA SEED

O Livro de Registro de Classe Online (doravante LRCO) é uma plataforma digital desenvolvida em 2012, pela Secretaria da Educação (SEED) e pela Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (CELEPAR), sendo gradativamente implantada nas escolas nos anos subsequentes. Atualmente todas as escolas e colégios do estado possuem acesso ao sistema.

Até o ano de 2020, este sistema permitia aos professores apenas o registro diário das aulas, incluindo a frequência, conteúdos e notas. Até então, ele substituíra os registros de ordem burocrática no livro físico. A partir de 2021, concomitante à pandemia e à inserção de novas tecnologias na escola, essa plataforma passou por modificações significativas, afetando diretamente a prática do professor. Afirmamos isso, pois ao lado das ações descritas, foram inseridos Planejamentos de Aulas prontos, as mesmas aulas que eram ofertadas nos canais de televisão e aplicativo denominados Aula Paraná.

Estes Planejamentos são oriundos do Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino, ou seja, o Caderno que elenca os conteúdos essenciais para cada etapa da Educação Básica nos diferentes Componentes Curriculares. No caso, o documento originário do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), que objetiva reorganizar o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações, abordando as principais necessidades e características da rede à luz da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Portanto, fez-se necessário revisitar brevemente tais documentos para a constatação de que estão em consonância, assim como investigar se o aporte teórico do qual nos valem é aludido nos encaminhamentos didáticos.

O documento Referencial Curricular do Paraná prevê que dentre os Dez Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o de número sete prevê o direito de “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e **ideologias**” (Paraná, 2018, p. 535 – grifo nosso). Já no Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), na seção de Encaminhamentos Metodológicos, ocorre a apresentação dos fundamentos de Prática de Linguagem, dentre elas;

Na prática da **leitura/escuta**, compreendida como um ato dialógico, no qual o leitor e o autor se constroem com o texto e pelo texto, na produção de sentidos, as condições de produção, recepção e circulação dos textos devem ser objetos de reflexões, e as análises devem compreender tanto o verbal quanto o não verbal como elementos indissociáveis (Paraná, 2019, p.8 – grifos do autor)

No que tange aos documentos norteadores educacionais do Estado do Paraná percebemos, assim, a viabilidade em anunciar um estudo sobre a leitura na perspectiva discursiva. Contudo, reforçamos que este trabalho não se trata de uma pesquisa bibliográfica e/ou documental, logo, voltamo-nos superficialmente a tais documentos no intuito de analisar se os materiais postos em análise condizem com os dizeres destes documentos.

Sendo assim, como já dito, a plataforma LRCO, que outrora servia apenas como registro, tornou-se a ferramenta principal disposta aos professores da rede, para que organizem suas aulas conforme lhes é posto. A fim de situar o leitor sobre a presença das alterações realizadas nesta plataforma, a cada trimestre a SEED oferta uma lista de conteúdo, via *Google drive*, a ser trabalhado conforme o Componente Curricular. No caso da Língua Portuguesa, é definido para o professor, por exemplo, uma lista de gêneros e conteúdos a serem trabalhados no período. Também no *Google drive* são compartilhados arquivos denominados de RCO+Aulas, arquivos em formato PDF no qual constam itens que contemplam o Componente Curricular, tais como Unidade Temática (leitura, produção textual, análise linguístico-semiótica e oralidade), Conhecimentos Prévios, Objetivos, Link da Videoaula (direciona ao *Google drive* do Aula Paraná), Link dos slides ofertados - geralmente com conceitos, explicações e atividades -, por último, os Descritores da Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) contemplados na aula. Portanto, as aulas e os planejamentos estavam prontos, contendo esses elementos citados acima, para uso de quem lecionava.

Contudo, no ano letivo de 2022, ocorre um movimento de reorganização desse material através de um Grupo de Estudos denominado Formadores em Ação, no qual alguns professores da rede, chamados de Formadores, revisitam o material ofertado pela SEED e aplicam, após releitura, a outros grupos de professores que são

convocados à participação¹⁰. Os encontros são virtuais e, neles, os professores interagem e reformulam partes dos materiais, em especial no momento denominado “Em ação”. A princípio, percebemos um movimento de devolver ao professor a autonomia diante de um discurso educacional que lhes chegava pronto. Porém, percebe-se um movimento de reformulações limitado pelos encaminhamentos da mantenedora, visto que as discussões se baseiam somente em entender o material para posteriormente (re)aplicá-lo. Ou seja, simula-se um processo de reavaliação, mas o que ocorre são ajustes nas atividades já dadas a fim de satisfazer uma e outra necessidade. Não se questiona, enfim, a ordenança na forma fixa com que tais exercícios e conteúdo são levados à sala de aulas.

De modo geral, portanto, o Formadores em Ação intenta melhorias ao material ofertado, tendo como princípio a participação efetiva dos professores da rede, considerando suas práticas e conhecimentos. Contudo, clama por atenção, tendo em vista a ausência de aporte teórico nas discussões grupais. Caracteriza-se (até o momento de escrita dessa dissertação) a uma prática empirista, travestida de formação. Não desvalorizamos a produção, nem a disposição dos grupos em promover melhorias ao material, mas sim a mantenedora que não oferta aos professores o embasamento teórico necessário para que o grupo possa visualizar e intervir efetivamente no trato aos planejamentos ofertados com a fundamentação teóricas necessárias, pois de acordo com Freire (1991, p. 58), “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

No início do ano letivo de 2023 os professores receberam as atualizações anuais e além dos itens já citados no RCO+Aulas (videoaulas e slides), foram inseridos outras plataformas e *links* de atividades, sendo elas: Desafio Paraná - Atividade Principal, Desafio Paraná - Atividade Secundária, ambas realizadas no site Quizizz e mais um *link* com exercícios, o qual direciona para o *Google drive* da SEED. Além destes recursos, há a plataforma Leia Paraná e a Redação Paraná¹¹. O

¹⁰ Devemos comentar que os professores que não participaram do Grupo de Estudos em 2022 perderam pontuação e foram penalizados na prioridade de escolha de vaga no início do ano letivo de 2023. Devemos também ponderar que não há vaga para todos, obrigando os professores a migrarem para Grupo de Estudos diferentes de sua área de atuação, uma vez que ocorreu um efeito manada pela participação frente às penalizações.

¹¹ Em anexos constam imagens de cada plataforma para melhor entendimento do leitor.

funcionamento desta última merece atenção: nela, os alunos digitam suas produções textuais, as quais foram produzidas em sala e previamente corrigidas pelo professor. Ao término, a plataforma permite correção online e envio ao professor, o qual atribuirá nota juntamente com a nota que a plataforma sugere. Ressaltamos que as produções são atreladas ao material ofertado, pois as mesmas são estabelecidas por este e também estão diretamente vinculadas à plataforma Leia Paraná (rede que disponibiliza aos alunos exemplares de livros para leitura), uma vez que há produções sugeridas a partir da leitura destes livros.

Salientamos que ao professor cabe transitar entre estes recursos no decorrer do período letivo e fazer uso deles, uma vez que no ano de 2023, cerca de 30% da nota do educando se originou, automaticamente, do uso destas plataformas, em especial Desafio Paraná; além da nota provinda da Prova Paraná também ofertada pela SEED (opcional de cada escola o aproveitamento desta nota).

Cabe realçar que os professores podem alterar alguns itens do módulo RCO+Aulas, contudo, o escasso tempo para verificação das plataformas e exacerbadas cobranças de seu uso desmotivam que alterações no sistema sejam efetuadas pelos docentes. Nesse processo, o professor é monitorado pelo sistema chamado *Business Intelligence* (Power BI SEED – sistema de coleta, organização e análise de informações) que monitora o acesso dos professores e alunos.

Outro fator relevante a considerarmos é a distribuição da quantidade de aulas em relação aos materiais enviados nos arquivos do RCO+Aulas, pois é escasso o tempo para explorar os gêneros de forma aprofundada, ainda mais tendo em vista que as plataformas dialogam e não se pode “perder” muito tempo em um assunto. A fim de contextualização, segue uma breve pesquisa sobre os gêneros imagéticos, no intuito de situar o leitor, ao material que chega aos professores.

Quadro 1 – Textos imagéticos ofertados

Ano	Quantidade de aulas destinadas para o trabalho com gêneros imagéticos	Gêneros imagéticos ofertados	Quantidade de aulas previstas na plataforma para Língua Portuguesa	Quantidade de aulas previstas no calendário escolar para Língua Portuguesa. (Aproximadamente)
6º	2	Cartaz e Tirinha	26	60

7º	3	Tira, HQ e Charge	26	60
8º	1	Meme	26	60
9º	3	Fotografia, Charge e Tira	26	60

De acordo com este levantamento, em um trimestre que contenha aproximadamente 60 aulas, o professor terá em torno de duas aulas de 50 minutos para explorar cada gênero citado, desconsiderando dias não letivos e feriados. Cabe ressaltar que a mesma porcentagem ocorre com as demais aulas, totalizando duas aulas para explorar cada gênero. Além disso, as plataformas devem estar dialogando entre si, logo, o professor não consegue permanecer por mais tempo, mesmo que necessário, em determinada aula e os alunos estarem acessando outra digitalmente¹². A novidade em relação ao Quizziz em 2024 é a disposição de uma pedagoga para a verificação e cobrança quanto ao acesso, visto a certificação parabenizando os colégios de alta porcentagem de acesso e realização das atividades lá postadas. Cabe ressaltar que tais atividades também são pré-determinadas pela mantenedora, *linkadas* ao material, ou seja, não são elaboradas pelos professores, nem passam pelo crivo de qualquer consulta aos docentes.

A inquietação neste sentido é observarmos como o professor, sua autonomia e metodologia são diretamente afetados, pois a preocupação se dá em contemplar as exigências da SEED, perdendo-se o foco da qualidade das aulas. Percebemos que existe uma tensão no interior das escolas, afetando professores e alunos, pois os professores além de necessitar responder diariamente pelo BI, instruídos pelos tutores¹³ e a cumprir o uso do material conforme o cronograma ofertado (em especial o das plataformas), devem se justificar caso não estejam utilizando corretamente a plataforma, especialmente a de Redação.

Tendo este panorama, nosso interesse com a pesquisa, por meio da análise de fragmentos destes Planejamentos, deseja corroborar com a necessidade desses materiais serem revisitados no intuito de aprimorá-los. Pretendemos que este estudo

¹² Para fins de entendimento: os professores devem levar os alunos ao laboratório de informática para digitar os textos na plataforma Redação Paraná, realizar leituras no Leia Paraná e responder o *Quizziz* (questões objetivas). Este último também é realizado durante o horário de aula, contudo, para as turmas do Ensino Médio que possuem carga horária maior, alguns *Quizziz* são atribuídos como tarefas em aula assíncrona. Logo, o cronograma do Quizziz deve estar em consonância com o trabalho em sala.

¹³ Os tutores são funcionários da Rede que atuam dentro do Núcleo Regional de Estado e tem por função visitar, auxiliar e instruir diretores e professores.

possa agregar à prática do professor não como um manual a ser seguido, mas uma amostra de que outras abordagens existem. Aspiramos a problematização do *corpus* para refletirmos se o encaminhamento de leitura, inerente ao gênero, trabalha a discursividade que tange à sua compreensão e interpretação.

Na certeza de que ao lançar um olhar crítico ao recorte aqui estabelecido ele venha a ressoar para outras atividades e, assim, somar para o desenvolvimento da prática de leituras de professores e alunos, reafirmamos o objetivo de que o produto final seja submetido aos planejamentos pertencentes à plataforma RCO+Aulas, tornando-se um material aplicável no cotidiano escolar.

Na próxima seção segue a análise do recorte que se refere à inquietação da pesquisadora, tendo em vista os encaminhamentos relacionados à leitura de charges, trazendo à cena discussões quanto às suas limitações e ao silenciamento discursivo sofrido pelo *corpus*.

4 CHARGE: REFLEXÕES SOBRE SEU USO NO ÂMBITO ESCOLAR

Nesta seção objetivamos analisar o material de apoio pedagógico ofertado pela SEED. Ressaltamos que nosso foco se concentra em problematizar os encaminhamentos sugeridos quanto à leitura, tendo como materialidade textual duas Charges utilizadas no material direcionado para o 9º ano do Ensino Fundamental.

No fragmento do planejamento que nos propomos a analisar, são apresentados os seguintes elementos:

- Unidade temática: Leitura
- Conteúdos: Charge e tirinha
- Conhecimentos Prévios: Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente, a fim de compreender as relações entre as informações nesses gêneros discursivos.
- Objetivo: Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente, a fim de compreender as relações entre as informações nesses gêneros discursivos.

Os demais itens (vídeos, slides, desafios e exercícios) são os já citados acima e descritos a seguir em decorrência das análises. Contudo nosso recorte se manterá especificamente no item Slides, no qual se encontram as Charges e os encaminhamentos sugeridos.

Figura 1 – Planejamento RCO+Aulas – 1º Trimestre

 									
PLANO DE AULA – RCO – 2024 – ENSINO FUNDAMENTAL LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO – 1º TRIMESTRE									
Aulas	Unidade Temática	Conteúdos	Conhecimentos Prévios	Objetivo	Video	Slides*	Professor, atribua a atividade do Desafio Paraná*	Exercícios*	Outros
19	Leitura	Charge e tirinha	Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente, a fim de compreender as relações entre as informações nesses gêneros discursivos.	Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente, a fim de compreender as relações entre as informações nesses gêneros discursivos.	https://rebrand.ly/2022rco1tri3051	https://docs.google.com/presentation/d/1x1WL-QMzdpbprph2oPaOR0aUvsnATC8vYk5ylw0z5t2g/edit?usp=sharing		https://docs.google.com/document/d/12CtQz-Sc7ZvZnXkrrT8BPOGHfeHvOqkzOPnuvnpMSU/edit?usp=sharing	
20	Leitura	Charge e tirinha	Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente, a fim de compreender as relações entre as informações nesses gêneros discursivos.	Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente, a fim de compreender as relações entre as informações nesses gêneros discursivos.	https://rebrand.ly/2022rco1tri3052	https://docs.google.com/presentation/d/1rdsOU4HTTbuzyD_5QioxDyOBskF4nYmAV3VgLePIK/edit?usp=sharing	https://quizizz.com/admin/quiz/655fad68c95ddec6e408db35	https://docs.google.com/document/d/18xpsG5CDvZF&id=1-N5xPxturterp&Q1cyC_KFQOHKhw/edit?usp=sharing	

Fonte: RCO+Aulas – Secretaria de Educação do Paraná¹⁴

¹⁴ Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/18MwIUHddZ_aLDYS0ljtw19TuJeDMX-6y. acesso em: 02 abr. de 2024.

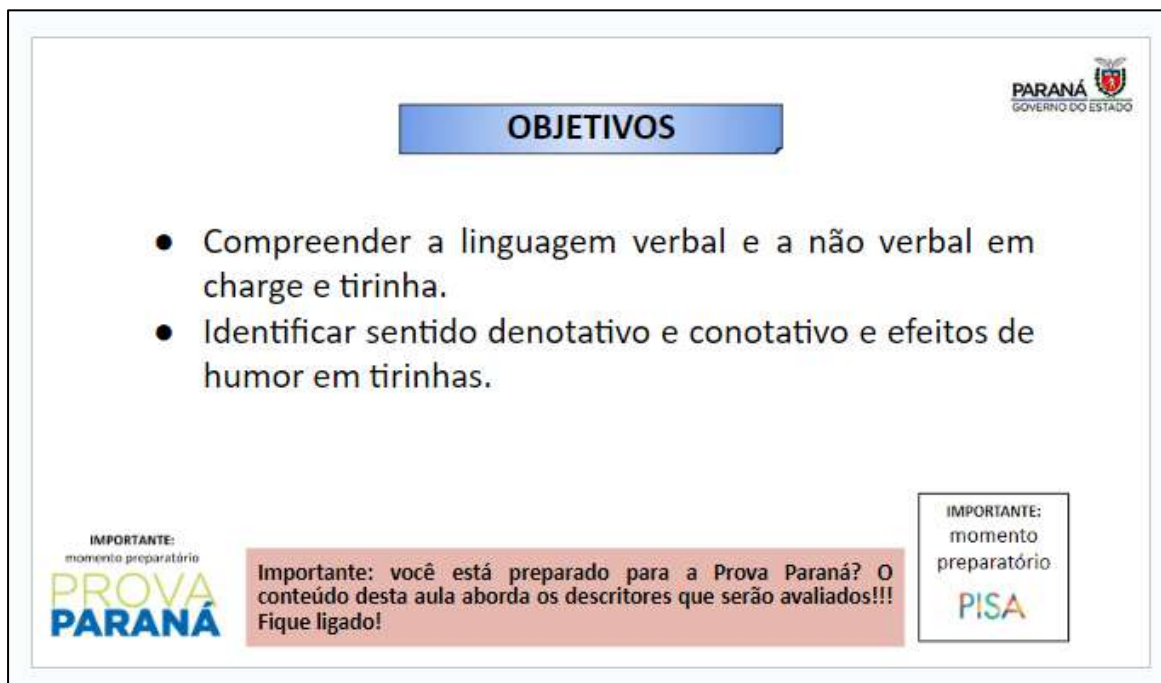
4.1 ANÁLISE DA AULA 19

Ao clicarmos no link dos Slides da Aula 19, somos direcionados a um arquivo do *Powerpoint*, contendo:

- Objetivos: Compreender a linguagem verbal e não verbal em charge e tirinha. Identificar sentido denotativo e conotativo, conforme Figura 2:

Podemos perceber, desde o início dos slides, a importância dada a existência dos descritores que regem a Prova Paraná¹⁵, como forma de alerta tanto ao aluno quanto ao professor.

Figura 2 – Slide contendo os objetivos da aula 19



Fonte: RCO+Aulas – Secretaria de Educação do Paraná¹⁶

No próximo Slide é apresentada uma Charge, na qual há um menino sentado em uma poltrona segurando um livro. O livro, se valendo de personificação, também

¹⁵

A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica que tem como objetivos principais fornecer informações sobre o nível de apropriação dos conhecimentos, em relação aos conteúdos e habilidades considerados essenciais para aquela etapa de ensino.

Fonte:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/FAQ_PROVA_PR.pdf.

¹⁶ Disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/1XLWL-QMZdpbrph2oPa0R0aUvsnATC8VyK5ylwoz5t2g/edit#slide=id.p3>. Acesso em: 02 de abr. de 2024.

possui braços e segura o rosto do garoto. Abaixo a inscrição “Às vezes você pega um livro, às vezes um livro te pega”.

Figura 3 – Charge apresentada na Aula 19



01 min

COMEÇO DE CONVERSA







Forme dupla com seu colega que está atrás e conversem sobre as questões abaixo.

a) Quais semelhanças vocês percebem entre a charge e a tirinha?

b) A imagem ao lado é uma charge ou tirinha?

Fonte: RCO+Aulas – Secretaria de Educação do Paraná¹⁷

Quanto a esta imagem é sugerido que os alunos conversem entre si e respondam as questões: a. Quais semelhanças vocês percebem entre a charge e a tirinha? b. A imagem ao lado é uma charge ou tirinha?

As questões parecem desejar uma sondagem para que os professores tenham parâmetros quanto ao entendimento do aluno sobre o conceito de Charge e Tirinha, bem como seu reconhecimento. Neste sentido, espera-se que o professor tenha discernimento de, ao menos, permitir aos alunos tal discussão, visto que a aproximação de ambos os gêneros já se torna dissonante. Por mais que possuam elementos semelhantes, trata-se de distintos gêneros, com objetivos e intenções distintas. Ressaltamos que até este momento da aula não fora ofertada nenhuma tirinha ainda, nem nas aulas anteriores do material, trata-se de questionamentos de ordem conceitual apenas. Além disso, todo esse processo realizado até então deve considerar o tempo disposto para a atividade, no caso 1 minuto, pois, a gestão de

¹⁷ Disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/1XLWL-QMZdpbrph2oPa0R0aUvsnATC8VyK5ylwoz5t2g/edit#slide=id.p3>. Acesso em: 02 de abr. de 2024.

tempo em sala é assunto corriqueiro nos corredores escolares, assemelhando uma educação mercantil, bancária.

A seguir ocorre outro direcionamento, quanto ao conceito de sentido denotativo e conotativo, seguido de outra atividade para identificação de ambos os sentidos na frase abaixo da imagem.

Figura 4 – Conceituando



Vamos lembrar...

Sentido literal (denotativo) é aquele que pode ser tomado como o sentido “básico e usual” da palavra ou expressão.

Sentido figurado (conotativo) é o que as palavras ou expressões adquirem em situações particulares de uso, quando seu significado é ampliado ou alterado no contexto em que é empregada, sugerindo ideias que vão além de seu sentido mais usual ou real.



Fonte: RCO+Aulas – Secretaria de Educação do Paraná¹⁸

¹⁸Disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/1XLWL-QMZdpbrph2oPa0R0aUvsnATC8VyK5ylwoz5t2g/edit#slide=id.p3>. Acesso em: 02 de abr. de 2024.

Figura 5 – Atividade ofertada sobre a Charge da aula 19



ATIVIDADE 1



01 min



Analizando a charge, no caderno, relacione o texto não verbal (imagem) ao texto verbal (escrita).(D05)



D05 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

Fonte: RCO+Aulas – Secretaria de Educação do Paraná¹⁹

Deveras que o material concorda com o objetivo explicitado no slide inicial, contudo ao olharmos para o objetivo, os conhecimentos prévios e a Unidade Temática do Planejamento em si, há uma lacuna entre objetivos e realizações propostas pelo arquivo. Ocorre uma pretensão em trabalhar leitura a partir do conhecimento prévio do aluno, contudo não percebemos o desenvolvimento desta prática, apenas vislumbramos uma importância dada ao conteúdo, invés do que fora dito, e de forma bem explícita inferindo o Descritor 05 (Interpretar texto com o auxílio do material gráfico diverso – propaganda, quadrinhos, foto, etc.) da Prova SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) promovida pelo Governo Federal.

A isto Orlandi (2004) denomina *conteudismo*, prática voltada a um rol de conteúdos que não preveem o funcionamento do discurso na elaboração dos sentidos, os quais revelariam o mecanismo ideológico que o sustenta. Pensar nisso requer questionarmos a quem interessa este conteúdo? Qual a importância de manter nossos alunos limitados ao entendimento apenas destes conceitos, desvinculando-os da leitura do gênero em si, bem como sua elaboração, seus dizeres e de uma leitura efetiva que considere o discurso?

¹⁹ Disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/1XLWL-QMZdpbrph2oPa0R0aUvsnATC8VyK5ylwoz5t2g/edit#slide=id.p3>. Acesso em: 02 de abr. de 2024.

O termo Charge é originário da língua francesa e significa carregar, exagerar, conforme Rabaça e Barbosa (1995). Para estes autores, o objetivo da Charge é induzir à reflexão, através da crítica e do humor, de um fato imediato ou de conhecimento geral. Logo, para seu entendimento se torna imprescindível conhecimento prévio quanto ao assunto, já que o gênero se compõe de poucas explicações sobre a situação retratada. Trata-se de um gênero textual-discursivo dependente de sua condição de produção e da intertextualidade, visto que está diretamente relacionado a outros textos. Para sua compreensão é necessário ativarmos saberes, conscientes ou não-conscientes, a fim de resgatarmos os sentidos pretendidos nele. Para Flores (2002), a charge é uma poderosa ferramenta por mostrar os nossos dizeres e do mundo em que vivemos, por um viés crítico e polêmico, se desprendendo da função de apenas ilustrar o cotidiano.

O discurso da charge dirige-se a sujeitos socialmente situados, ou seja, a sujeitos já inscritos na ideologia, pois só na medida em que o são tornam-se receptores capazes de decodificar as referências ativadas e cooperar na construção do sentido das mesmas. (Flores, 2002, p. 11)

Para a autora, a importância da Charge vai além de seu patamar histórico enquanto registro, mas emerge como um repositório das forças ideológicas, como um baú de formações imaginárias/ideológicas de determinadas épocas. Para Orlandi (2001), estas formações surgem juntamente com as condições de produção e se refere ao imaginário que os elementos produzem de si, do outro e do objeto do discurso, que por sua vez, estão vinculados aos lugares sociais e ideológicos. Ao tratarmos de Charge esse jogo imaginário permite múltiplas leituras, visto que a construção dos dizeres estarão regadas de outros dizeres talvez não tão explícitos.

Seguimos: a Charge utilizada na aula 19 mostra um garoto sentado, com expressão de assustado, olhos arregalados, talvez, como se estivesse sendo obrigado a fazer algo. O contorno dos olhos se encontra destituídos de íris, pupila, ressaltando também um esvaziamento de expressividade. Essa ausência do olho muito pode significar, pois pode simbolizar a falta de encantamento pelo livro físico.

O nariz aumentado, fazendo referência ao Pinóquio, também não demonstra o ato como positivo. Comumente é um personagem característico da mentira, assim, nos resta indagar: Quem está mentindo? Qual é a mentira contada? Que ler é prazeroso ou que um livro “te pega”?

A cena nos remete ao livro *Alice no País da Mentira*²⁰, história em que Alice transita entre o País da Mentira e o País da Verdade. A essência do enredo é demonstrar que ao se dizer uma mentira estará sempre mostrando uma verdade e vice-versa. Logo, a imagem de uma pessoa lendo um livro, com os dizeres que o livro te prende, mas valendo-se da imagem do Pinóquio revela provocações distintas.

O tocar no rosto é algo desconfortante também, pois este ato é feito por quem permitimos, e geralmente, como demonstração de afeto. O encostar no rosto do menino pelo livro não aparenta ser agradável, ao contrário, soa como algo indesejável. Ao contrário do que a parte linguística exprime, a imagem não é convidativa, pois mesmo a cadeira aparentando ser confortável, parece ser antiga, dando a ideia de que a leitura de um livro físico é antiquada, ultrapassada, bom mesmo, talvez, seja a leitura virtual? (Leia Paraná é o ideal?)

Ou seja, este momento poderia ser de questionamentos, tais como: é possível parar, desapegar de outras possibilidades de afazeres/lazeres e se concentrar em uma obra?

A possibilidade de pensar neste sujeito que opta por esta prática – ou a faz obrigado –, pensar em quem é essa pessoa, com o que ela trabalha, se há alguma profissão que exija tanta leitura, bem como a quem interessa ter uma sociedade que não lê, são opções a se explorar a partir de tal imagem.

Dentre as características da Charge, uma delas é sua relação com o cotidiano, informação já renegada e tampouco questionada, que por sua vez poderia ter sido um caminho a seguir ao sondar o aluno se a leitura faz parte do seu cotidiano, e se não faz, cotidiano de quem, então? Poderiam expor sua relação com livros, demonstrando se já leram algum livro, se apreciaram ou não, bem como os motivos de talvez nunca o terem feito.

A análise linguística também fora descartada, não há menção em compreender as distintas possibilidades semânticas do verbo ‘pegar’, sendo que na primeira sentença pode haver uma dicotomia entre apenas pegar com as mãos ou tomar para si. Em contrapartida, a personificação do livro abrange o mesmo sentido de aquisição, contudo, o sujeito envolvido passa de possuinte para possuído. Na primeira sentença, o verbo na voz ativa demonstra que o sujeito está em posição de

²⁰ BANDEIRA, Pedro. *Alice no País da Mentira*/Pedro Bandeira: ilustrações Osnei Rocha. – 1 ed. – São Paulo: Editora Pitangüá, 2018.

poder, de escolha, enquanto a entonação de passividade da segunda demonstra a perda deste controle quando encontra um livro que o prenda realmente. Essa relação metafórica²¹ vai além do exposto na imagem, permite uma leitura alargada das relações entre sujeito e leitura, na tentativa de exemplificar que o sujeito pode entender a leitura como uma ação prazerosa, mesmo que a imagem diga o contrário.

Ao apenas pedir a identificação de sentido denotativo e conotativo estaremos impedindo o educando de se encontrar com outras perspectivas de leituras. Entender que o sentido denotativo da imagem diz algo, e que por sua vez também não fora explorada, nem sequer para entender o conceito de personificação é tão importante quanto entender seu sentido conotativo. Não queremos desvalorizar a percepção de ambas, contudo, ensejamos ir além da apenas identificação destes itens.

Informações sobre o autor também ficaram à margem. Não houve cuidado pedagógico em saber quem é Liniers (fonte disposta da figura 4), sua origem argentina, seu nome completo, para quem escreve, em que circunstâncias, para possibilitar o entendimento das condições de produção da Charge e seu objetivo. A que ela se contrapõe? Quem não lê o que faz? E quais as vantagens que a leitura pode trazer? Quais são os dizeres sobre o ato de ler? Estas questões poderiam ser apresentadas aos alunos pelos professores, pois trata-se de condições de produção que resgatam elementos que muito significam, pois como já vimos, o não dizer pode revelar muito mais que o dito²². Os próximos slides da aula 19 são de ordem conceitual e de características dos gêneros citados na aula, contudo, por não constituírem a análise estão disponíveis, via *link*, em nota de rodapé para apreciação de quem assim desejar²³.

²¹ O efeito metafórico (Pêcheux, 1969) é o fenômeno semântico - a deriva – produzido por uma substituição contextual, observando-se que este deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo do sentido designado por x e y. Como esse feito é uma característica das línguas naturais por oposição aos códigos e às línguas artificiais, nós podemos considerar que não há sentido sem essa possibilidade de deslizamento, logo sem interpretação. In: ORLANDI, Eni. Discurso e texto; a formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

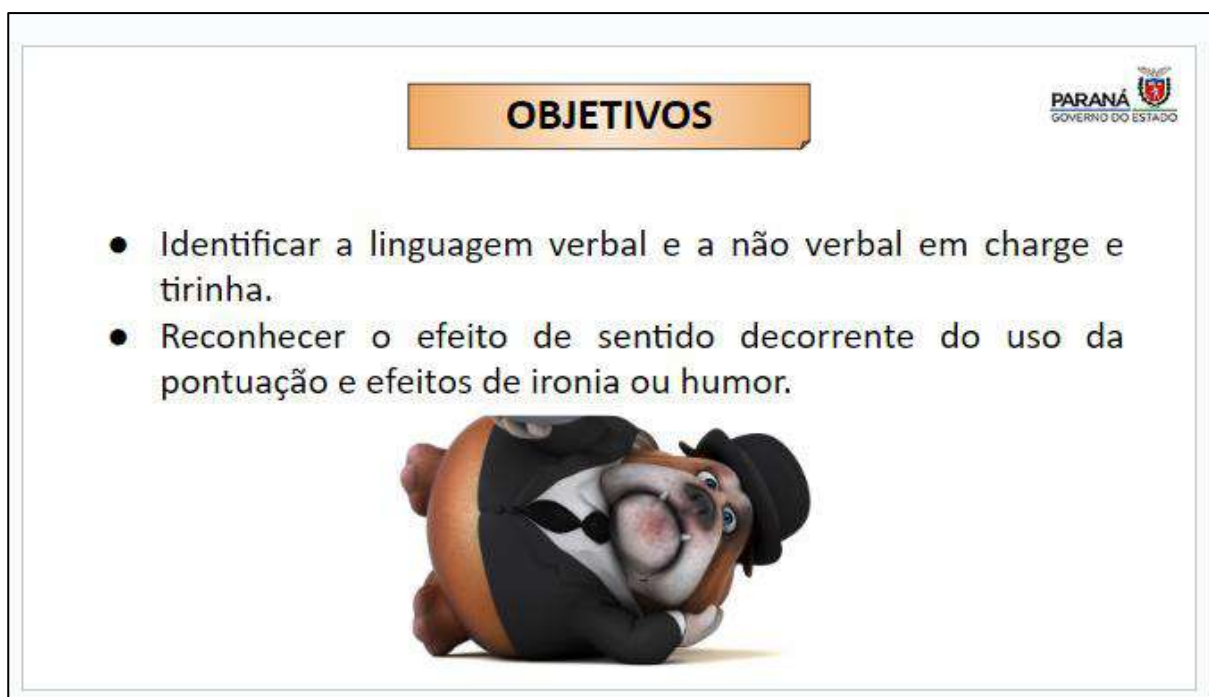
²² Sugerimos a leitura da análise “Vote sem medo”, realizada por Orlandi em: ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos/Eni P. Orlandi. – Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2001.

²³ https://docs.google.com/presentation/d/1UpSB6Z7yDwTDiqdMPQqZ-dcPHWsZpthci2XTKcTEgQ/edit#slide=id.g12a1ef19f31_0_232

4.2 ANÁLISE DA AULA 20

A seguir analisaremos a aula 20, reforçando que os professores teriam apenas uma aula de 50 minutos para a aplicação desta atividade também, assim como as demais aulas. Neste arquivo de Slides, assim como o anterior, constam os objetivos da aula, sendo eles:

Figura 6 - Slide contendo os objetivos da aula 20



Fonte: RCO+Aulas – Secretaria de Educação do Paraná²⁴

Como objetivo da aula consta “Identificar a linguagem verbal e não verbal em charges e tirinha” e “Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e efeitos de ironia ou humor”. Novamente nos deparamos com a aproximação equivocada de dois gêneros que por mais que se avizinham por alguns elementos, se distanciam ao nível de interesses e objetivos.

²⁴ Disponível em:

https://docs.google.com/presentation/d/1rdSOLJ4HTtBuzvD_SQjoxDyOBskF4nymAW3VgLeplKI/edit#slide=id.p3. Acesso em: 02 abr. de 2024.

Nossa inclinação permanece na análise da charge, contudo, em nota de rodapé ofertamos o *link* que direciona para o material completo a quem queira visualizar a tirinha citada e seu encaminhamento metodológico²⁵.

Após a apresentação dos objetivos da aula, segue a charge destinada para estes fins:

Figura 7 - Charge apresentada na Aula 20



Fonte: RCO+Aulas – Secretaria de Educação do Paraná²⁶

Neste Slide, que será exposto aos alunos, aparece o conceito de Linguagem Verbal e Não Verbal e como exemplo, a Charge com os dizeres “Eu vos declaro marido e mulher. Podem alterar o status do *Facebook*”. Acreditamos que o propósito seja orientar o professor que, conforme um dos objetivos da aula, ensine e distinga ambas, o que até então permanece no campo do *conteudismo*, conforme explorado por Orlandi (2004), dando uma falsa sensação de aprendizado, devido ao fácil entendimento, informação superficial e sem muita dificuldade de compreensão. Já no próximo slide:

²⁵Disponível em:

https://docs.google.com/presentation/d/1rdSOLJ4HTtBuzvD_SQjoxDyOBskF4nymAW3VgLepIKI/edit#slide=id.p3. Acesso em: 02 abr. de 2024.

²⁶Disponível em:

https://docs.google.com/presentation/d/1rdSOLJ4HTtBuzvD_SQjoxDyOBskF4nymAW3VgLepIKI/edit#slide=id.p3. Acesso em: 02 abr. de 2024.

Figura 8 – Atividade ofertada sobre a charge da aula 20



01 min

ATIVIDADE 1





Atenção, estudante! Reflita e responda:



Disponível em:
<<https://www.bancadejornalistas.com.br/voce-expose-seu-amor-nas-redes-sociais-por-rosana-braga>>. Acesso em: dez. 2022.

A charge ao lado apresenta uma cena de casamento, situação cotidiana. Quais elementos desencadeiam o humor nessa charge? (D05) e (D16)

O humor é desencadeado pela forma como a cerimônia de casamento é encerrada. Na linguagem verbal o celebrante diz ao casal “podem alterar o status no Facebook” e na linguagem não verbal o casal está usando o celular.

D05 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Fonte: RCO+Aulas – Secretaria de Educação do Paraná²⁷

Percebemos que de início houve uma preocupação em citar que uma das características da Charge é o retrato de situações do cotidiano, o que por si só já seria elemento de outra análise ao pensarmos se os casamentos ainda são tão corriqueiros como outrora, se ocorrem da mesma maneira, entre outros questionamentos.

Temos na Charge um conjunto de sentidos a serem trabalhados e, nesse processo, é preciso considerar o que não fora mostrado, ou seja, o que não nos foi dito. Sabemos que a leitura está implicada num jogo de memórias que tanto podem parecer acessíveis ao sujeito (como ele saber o que significa *Facebook*, bem como a o sentido acoplado ao termo *status* nessa plataforma), quanto àquelas que ficam fora do alcance do sujeito enunciador pensá-las. Assim, além de olharmos para aquilo que na rede discursiva está dito, devemos olhar o que não está posto, para a ausência que tanto significa, afinal, a ausência do dado pode significar mais do que os ditos explícitos.

Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-

²⁷ Disponível em:

https://docs.google.com/presentation/d/1rdSOLJ4HTtBuzvD_SQjoxDyOBskF4nymAW3VgLeplKI/edit#slide=id.p3. Acesso em: 02 abr. de 2024.

dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária (Orlandi, 2001, p.34).

Para desenvolvermos a análise de uma Charge devemos, então, situá-la no seu contexto, observar suas condições de produção na perspectiva da teoria, compreender as relações de sentido estabelecidas por meio das materialidades significantes em questão. Refletir sobre como a produção de sentidos pelo sujeito é afetada pela historicidade e pelas ideologias que, juntas, propiciam a compreensão dos efeitos de humor, crítica (ou ambas), presente no discurso em tela, é um trabalho de leitura na perspectiva discursiva, enfim.

Na escola, o trabalho com esse gênero se torna peculiar, pois além de ser um texto visual crítico que requer olhos atentos, possui uma limitação temporal, logo, os discentes correm o risco de não interagir com essa materialidade facilmente, por isso é importante provocar como dinâmica o exercício de refletir as condições de produção, ensiná-los a tomá-la como parte constitutiva dos sentidos.

Uma das dificuldades observadas em nossos educandos, quando apresentados às Charges, é o questionamento sobre a compreensão do humor, pois frequentemente ouvimos, “eu não achei graça”. Em sala, atividades em que se pede a identificação do humor sem a exploração do que causa a graça e/ou escárnio, na maioria das vezes, não obtêm sucesso. Para Pilla e Quadros (2009, p.237), “o humor contido na charge muitas vezes mascara a intenção ideológica com o estímulo ao riso”, pois esconde significados e jogos discursivos. “É neste jogo de sentidos que o discurso chargístico se constrói como um mosaico de já-ditos, de diferentes perspectivas e visões de mundo, como uma trama tecida a partir de inscrições históricas, sociais e ideológicas que reclamam novos significados” (Pilla e Quadros, 2009, p.237). De acordo com os autores, tal gênero desnuda o cotidiano de uma sociedade, expondo seus valores, experiências, fraquezas ou grandezas, logo são constituídas de ideologias. Isto convoca os educandos a perceberem sua realidade, com uma visão mais aguçada e crítica, pois o humano só ri daquilo que lhe é próprio. Para Miani (2005, p. 27), “é pelo humor que a Charge ganha área de transgressão ao estabelecer uma contradição entre o personagem e a situação, pois ilustra uma (im)possibilidade do fato” e não uma ilustração apenas do cotidiano, logo, o humor se torna ferramenta da crítica social. Portanto, questionar o motivo do humor da Charge, no mínimo há de se resgatar a contradição posta na imagem em relação ao esperado,

pois conforme já dito, o humor surge pelo rompimento do esperado, do já instaurado pelo próprio homem.

Na Charge em questão, ao considerarmos o extralinguístico antes do linguístico, podemos possibilitar distintos posicionamentos. Observar quem são os sujeitos expostos permite questionamentos sobre o papel de um padre, que pela calvície sugere ser de idade, o que poderia lhe fornecer credibilidade ao pensarmos que, historicamente, anciões são portadores de grande sabedoria. Simboliza a imagem de um ente sagrado, abençoado por Deus, líder espiritual, pois profere palavras consideradas sacras, visto que está lendo um livro, possivelmente a bíblia. Tem por função ungir e abençoar, neste caso, o casamento, discurso este provindo da Igreja Católica, a qual prega a necessidade de “casar perante Deus” para ser abençoado. Para sujeitos de outras religiões, talvez essa imagem não faça tanto sentido assim. Levantar estas questões já é elencar a historicidade da imagem do padre e da ideologia do discurso católico, o qual afirma ser pecador o casal que não é abençoado pelo ritual do casamento.

A imagem da noiva também é elemento importante de análise. Ao observarmos o modelo do vestido percebemos que usa um “tomara que caia”, cabelo curto, batom destacado, sugerindo um *look* moderno, arrojado em vista de modelos mais antigos nos quais as noivas eram cobertas, inclusive com véu cobrindo-lhes o rosto. Arranjos de uma sociedade que acreditava na pureza simbolizado pela cor branca, na necessidade de uma mulher se resguardar para seu futuro marido. Ao contrapormos a imagem do noivo, vemos um traje tradicional, não houvera modificações em sua roupagem, talvez retratando a desnecessidade de o homem se modificar, modernizar, resgatando assim, historicamente, o papel do homem e da mulher em uma sociedade eivada de machismo, reforçando o patriarcalismo.

Além do mais, trata-se de um casal heterossexual e de raça branca, deixando também às margens o discurso sociocultural de um grupo minorizado. Entender esta relação também se torna importante, a fim de entendermos o discurso religioso incutido no sentido de formação da família. Ademais, o dito “marido e mulher” também se apresenta carregado de uma ideologia que prevê a mulher pertencente ao homem. Pensarmos nas distintas funções que os termos usados podem levantar se torna relevante em uma leitura que busca os dizeres sociais enraizados em nossos próprios dizeres, pois enquanto ao homem a frase “minha mulher” é normalizado, para a mulher o dizer “meu homem” se torna pejorativo.

Estas questões trariam à luz a historicidade para a reflexão do leitor, bem como seu posicionamento ideológico e discursivo. A relação entre os limites a se aproximar quanto às suas possibilidades está amparada na historicidade.

Na escola, a colocação das leituras previstas (possíveis e/ou razoáveis) por um texto escamoteiam, em geral, o fato de que se dá uma leitura prevista para ele, como se o texto, por si, a suscitasse inteiramente. Exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural, ideológico. (Orlandi, 2012, p. 58)

A autora ainda ressalta que a identificação de sua história de leitor só ocorre com o próprio contato de outras leituras. Não se trata de lidar com a história do texto, mas a história de como ele é produzido, como produz efeitos de sentido, já que é perpassado por outros discursos, outras vozes. Logo, o discurso oferece compreensão de leituras de mundo, ideologias, relações de poder que interferem em sua significância.

Quanto à exploração do humor na Charge, ao refletir sobre essa simbologia representada pelos sujeitos, buscamos compreender como a quebra de expectativa do elemento linguístico produz efeito de sentido que rompe com o esperado. O deslocamento de sentido de “pode beijar a noiva”, tradicionalmente usado para encerrar um casamento, por “podem alterar o status no *Facebook*”, reveste-se de humor, atravessando a Charge com uma crítica à inserção da tecnologia na vida das pessoas, até em momentos que há pouco não se dava a ela tanta relevância, visto que até o olhar dos noivos não é para os olhos de ambos, mas para as telas do celular.

A crítica se dá sobre a invasão da tecnologia na sociedade, assim, adicionar este debate do quanto a internet e as redes sociais ocupam nossa vida (não apenas quantitativamente) abre janelas para importantes discussões. Diversas questões de ordem discursiva poderiam adentrar nesse debate, tais como: qual a necessidade de as pessoas utilizarem tanto as redes sociais? O quão verdadeiro é tudo que ali é posto? Quais os sentidos de “cancelamento” que tanto se fala e se teme? Qual imagem as pessoas tentam ou querem demonstrar de sua vida nessas redes? O que faz com que seja importante o status do *Facebook*? Qual o conceito de casamento a Charge expõe? Essas questões poderiam ser levantadas acerca da Charge em questão para que os alunos expusessem seu posicionamento sobre o tema e, a partir disto, fossem conduzidos a refletir outras vozes e ideologias que se entrelaçam

naquele discurso, no intuito de trazer às claras construções sociais e ideológicas do próprio discurso e do discurso do outro.

Abre-se, assim, possibilidades de leituras em consideração à constituição de um sujeito leitor e sua história, de modo que ele viesse a refletir sobre o seu espaço social numa sociedade eivada de elementos que perpassam pelos recursos digitais, por fim, seria possível provocar debates para refletir sobre como isto afeta a vida das pessoas e a sua.

Ora, se tal gênero carrega tantas possibilidades de discussões, por que ainda nos deparamos com atividades que objetivam apenas a identificação do tipo de linguagem? Como a identificação destes elementos possibilita o reconhecimento do humor e de efeito de sentido na obra, posto como objetivo da aula no primeiro slide?

Além das leituras a serem exploradas, percebemos que a explanação quanto ao autor também foi descartada. Não há menção à Rosana Braga, consultora de relacionamento e comunicação do site *ParPerfeito*²⁸, nem que a autora também é produtora de outros materiais e livros que tratam sobre o mesmo assunto. Romualdo (2000) discorre que outro aspecto importante é que, na Charge, o autor além de informar, também opina sobre o mundo, satirizando a inversão de valores sociais, oferecendo uma visão crítica da realidade. Logo, é de grande valia entender quem são os autores das obras, para terem uma visão mais ampla da condição de produção do sujeito-autor.

Na esteira das possibilidades, os alunos poderiam ser questionados sobre a presença das plataformas as quais são obrigados a acessar, bem como o motivo de não serem outras plataformas/sites. Neste momento é importante o discernimento do professor em não interferir no posicionamento do educando, mas desenvolver uma prática para que eles entendam e reflitam sobre como os discursos são elaborados. Nossa inquietação quanto ao material que é ofertado atravessa o campo qualitativo deste, pois, estar na escola pública já é sinônimo de luta e engajamento, por qualidade, investimentos, portanto ao olharmos para o que é posto, reiteramos, a quem servimos ao executá-los? Pois,

É próprio da burguesia a produção do discurso da igualdade, ao mesmo tempo em que reorganiza a desigualdade em outros lugares. Portanto, é preciso desconfiar desse discurso que pretende a

²⁸ <https://www.parperfeito.com.br/>

aproximação do conhecimento legítimo, o da classe dominante.
(Orlandi, 2012, P.123)

Levantar tais questões em sala requer amadurecimento (entenda-se leitura/estudo) pelo professor, pois o objetivo é fazer com que os alunos questionem, reflitam temas diversos, mas sem induzi-los a reproduzir o que pensam os docentes ou que venham a responder o que já é esperado, previsível. Este trabalho demanda tempo dedicado para que seja plenamente aproveitado. Não se trata de uma leitura superficial, mas de se envolver com a materialidade posta, logo, essa indicação de 1 minuto para leitura indicada pelo material não é tolerável.

Esperamos que nossos colegas professores possam refletir e perceber as reais necessidades de nossos educandos perante esse elemento. Assim como, o interesse em conhecer novas possibilidades metodológicas; aquelas que, se possível, descortinem seus olhares e dos alunos em relação ao material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo a Análise do Discurso francesa enquanto referencial teórico buscamos a reflexão sobre os encaminhamentos de leitura de duas Charges disponíveis no material utilizado pela Rede Estadual do Paraná. A partir de então nos propomos a elaborar novas possibilidades de leitura, revestidos por tal teoria. Pensar em leitura requer a consideração de que tanto na escola quanto nos materiais circulam discursos e que estes não podem ficar à margem das discussões, sendo que são constituídos por sujeitos inseridos em determinadas condições de produção, as quais legitimam seus posicionamentos. Pensar desta forma é transpor o ensino da gramaticalização da língua, é entendê-la viva, como produtora de efeitos de sentido, carregada de historicidade e ideologias.

A Charge é um gênero que carrega opiniões sobre algum aspecto social e/ou político, utilizando-se de ironia e humor. Contudo, nem sempre estes ficam claros ao leitor, tendo em vista os diversos elementos e saberes envolvidos não são acessíveis facilmente. Logo, para trabalhar a sua leitura é importante pelo professor saber sobre os efeitos de sentidos que permitem a compreensão do humor. Sendo a escola o espaço de circulação de discursos, é essencial que jovens e crianças sejam expostos à leitura. O que por sua vez corrobora na importância de sua circulação, no intuito de despertar o olhar atento dos estudantes.

A princípio buscamos visualizar, mesmo que brevemente, como é orientada a leitura através dos documentos norteadores da educação, a fim de verificar se há sinalização viável de se trabalhar a leitura a partir de nosso aporte teórico, pois nossa intenção não foi de realizar uma pesquisa documental. Portanto, identificamos que os objetivos elencados pelos documentos indicam um trabalho discursivo, que promova a identificação de efeitos de sentido, as condições de produção, bem como o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.

Em um segundo momento, nos inclinamos à análise dos materiais. Quanto a esta verificação, percebemos que os objetivos das aulas analisadas – 19 e 20– encontram-se destoantes ao exposto nos documentos, se restringindo a identificação/localização do tipo de linguagem utilizada nas Charges e a diferenciação de linguagem verbal e não verbal. Não desmerecemos esses conhecimentos, contudo é válido refletir sobre uma superação da leitura realizada por tais encaminhamentos.

Para isto, problematizamos as charges utilizadas, no propósito de explorar e apontar algumas possibilidades de leitura do *corpus* em questão.

Para evitar a paralisação em descrições e *conteudismo* é essencial o resgate de uma gama de informações que surgirão conforme as experiências dos sujeitos, de sua história enquanto leitor, da memória discursiva que os constituem, que irão delineando a produção de sentidos no ato de ler. A charge é um gênero que permite amplas possibilidades e isso deve ser explorado.

Para uma intervenção comprometida com a criticidade do educando, o ponto crucial está em possibilitar leituras para que eles se construam como leitores. A exploração de charges, por exemplo, requer interpretações na busca da compreensão da crítica, do humor ou da sátira a fim de nela se perceber o próprio funcionamento social.

Diante do exposto, buscamos apresentar uma Unidade Didática que vislumbre o trabalho com charges através do viés discursivo. Afirmamos que se trata de um trabalho propositivo, valendo-se do prisma da pesquisadora e que em futura aplicabilidade, provavelmente, novos encaminhamentos e dizeres surgirão para compor o quadro de reflexões apresentado. O contato com a teoria da AD é um caminho sem regresso, a possibilidade de construções de efeitos de sentido, interpretações abertas pela imersão teórica permitem um campo muito fértil para quem atua na escola. É necessário proporcionar aos nossos educandos experiências de leitura de modo que eles possam, ao passo que aprendem, perceber que é a vida em sociedade que fala em cada leitura.

Esperamos contribuir com os colegas ao compartilhar esta pesquisa e unidade didática, na expectativa de que nossa filiação teórica permita novos olhares para além do trabalho com charges, pois a perspectiva apresentada é um aparato metodológicos para o trabalho com leitura na amplitude e plenitude do que efetivamente significa ler como sujeitos de discursos que somos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, 2ª edição.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução: Esteia dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro - Campinas, SP: Papyrus, 1993.

BARRETO, Raquel Goulart. **Análise do Discurso**: Conversa com Eni Orlandi. Revista Teias, [S.l.], v. 7, n. 13-12, p. 7 pgv, out 2006. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24623>. Acesso em: 03 abr. 2023.



FERREIRA, M. C. L. **O quadro atual da análise do discurso no Brasil**. Letras, [S.l.], n. 27, p. 39–46, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896>. Acesso em: 25 jul. 2023.



FIGUEIREDO, Daniel de Oliveira. **Humor e resistência: as possibilidades políticas do humor nas charges do jornal O Pasquim**. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação) Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

FLORES, Onici. **A leitura da charge**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002. Disponível em:



<https://books.google.com.br/books?id=uUepPTvce9qC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 07 de mar de 2023.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 2005.

IGNACIO, Julia. **Maio de 1968**: você sabe o que foi esse movimento social? 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/maio-de-1968/>. Acesso em: 28 jul. de 2023.



INDURSKY, Fred. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEIRE, Aracy; FUNCK B. Susana (org). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

LAGAZZI, Suzy. **O recorte significativo na memória**. Apresentação no III SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, Porto Alegre, 2007. In: O Discurso na Contemporaneidade. Materialidades e Fronteiras. INDURSKY, F.,

_____. **Linha de passe: a materialidade significativa em análise**. RUA, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 173–182, 2015. DOI: 10.20396/rua.v16i2.8638825. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638825>. Acesso em: 23 nov. 2023.



MIANI, Rozinaldo. **As transformações no mundo do trabalho na década de 1990: o olhar atento da charge na imprensa do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC paulista**. Assis: Unesp/Campus Assis, 2005. Tese (Doutorado em História) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Paulista, 2005.

_____. **Charge: uma prática discursiva e ideológica**. Revista Nona arte, v.1, n.1. p.37-48, 2012. Disponível em: 
<http://www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/view/3/7>. Acesso em: 24 de nov. de 2023.

NOGUEIRA, Andréa de Araújo. **A charge: função social e paradigma cultural**. INTERCOM – XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG – 2 a 6 set 2003. Disponível em: 
http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP16_nogueira.pdf. Acesso em: 21 de nov. de 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2001.

_____. **Interpretação**; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004 – 4ª edição.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**/Eni Puccinelli Orlandi – 6ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**/Eni P. Orlandi. 5. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PARANÁ. **Currículo Da Rede Estadual Paranaense** – Língua Portuguesa - Ensino Fundamental. Curitiba, 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso**. In: F. Gadet e T. Hak (orgs). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1993.

PILLA, Armando; DE QUADROS, Cynthis Boos. **Charges: uma leitura orientada pela Análise do Discurso de linha francesa**. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, 2009. Disponível em: 
<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/1497>. Acesso em: 25 de jul. de 2023.

PROPP, Vladímir. *Comicidade e riso*. São Paulo: Ática, 1992.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de comunicação**. Rio de Janeiro: Ática, 1995.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo. Maringá, PR: Eduem, 2000.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. **A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação**. RUA, v. 7, n.1, p. 65-94, 2001.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36741>.

Acesso em: 01 nov. 2023.



TFOUNI, Leda Verdiani, PEREIRA, Anderson de Carvalho, ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Letramento e alfabetização e o cotidiano**: vozes dispersas, caminhos alternativos. Calidoscópio, Vol. 16, n 1, p. 16–24, jan/abr 2018.

Disponível

em:



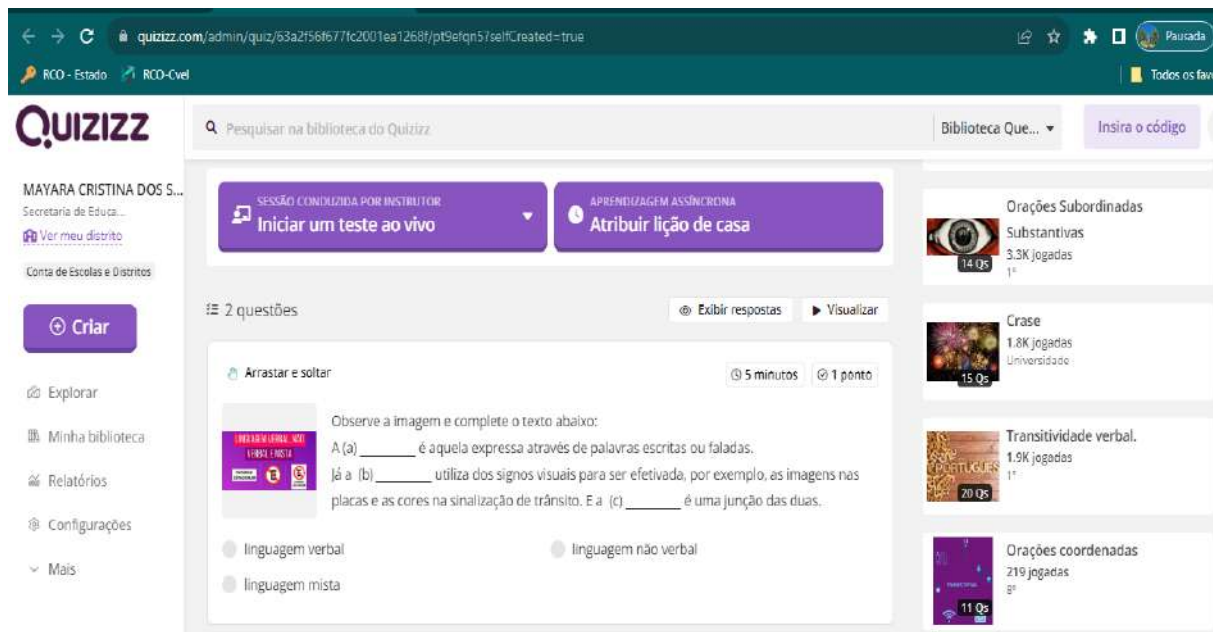
<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02>

Acesso em: 31 de ago. de 2022

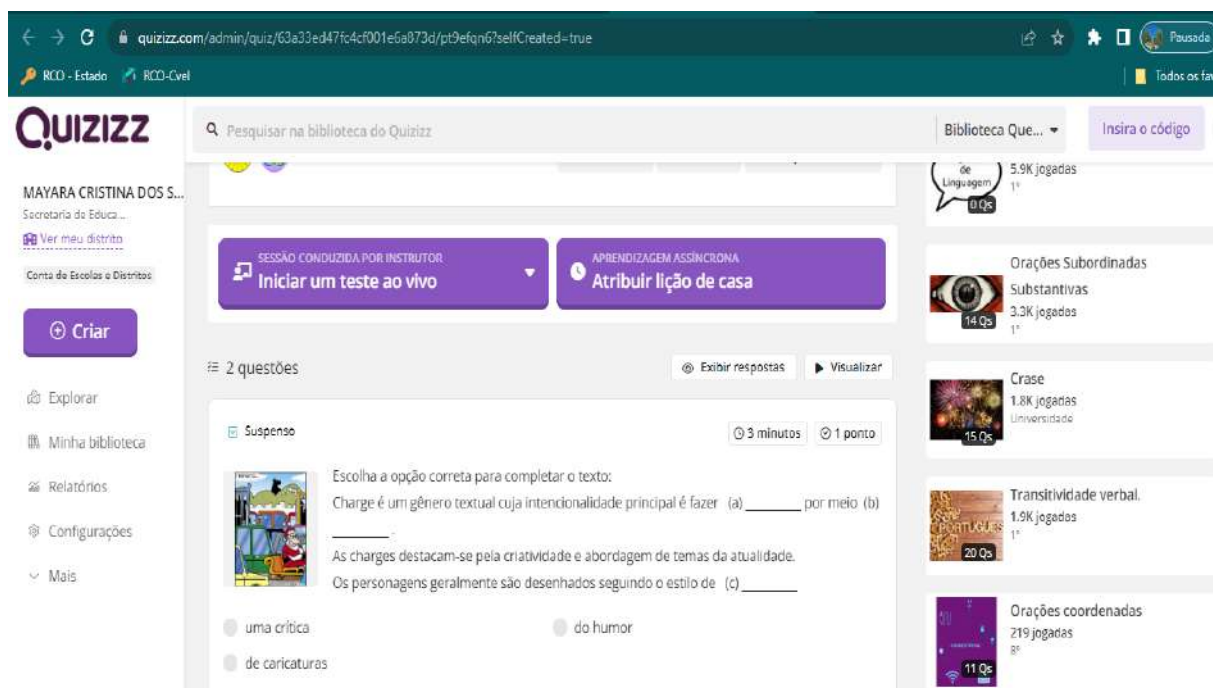
https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/FAQ_PROVA_PR.pdf

ANEXOS

Plataforma Quizziz: plataforma de atividades que devem ser realizadas pelos alunos. Nas imagens abaixo constam as atividades referentes às aulas em questão sobre Charges, a partir do link do material RCO+Aulas



Fonte: <https://quizziz.com/admin/quiz/63a2f56f677fc2001ea1268f/pt9efqn5?selfCreated=true>



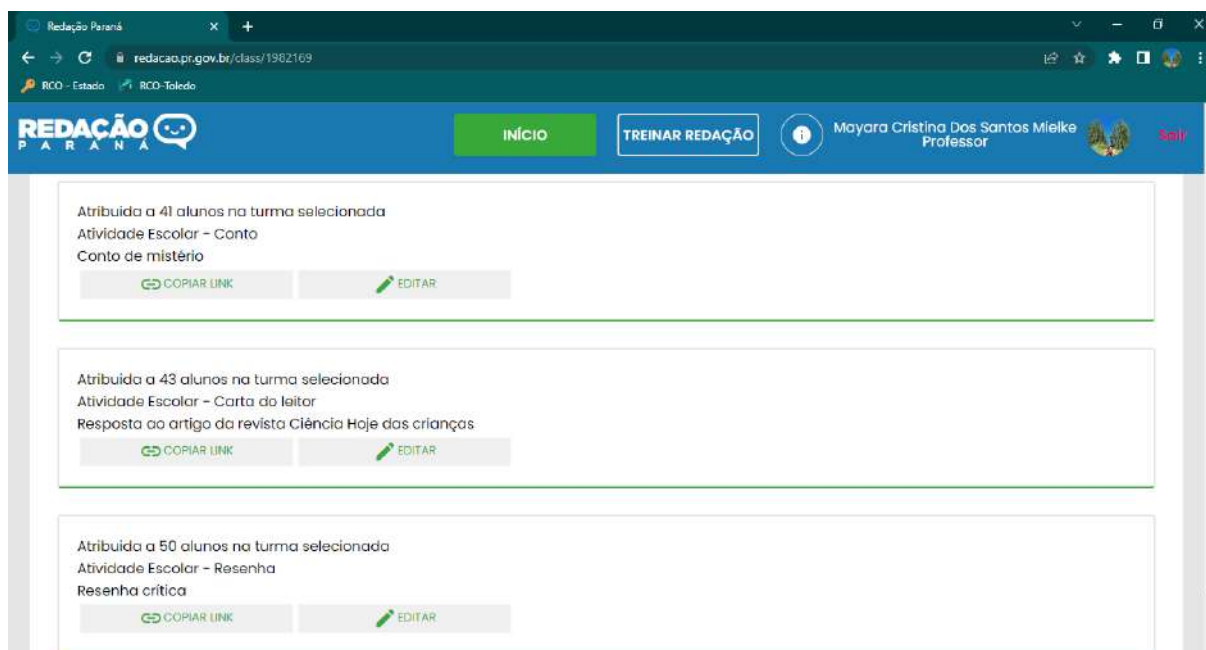
Fonte: <https://quizziz.com/admin/quiz/63a33ed47fc4cf001e6a873d/pt9efqn6?selfCreated=true>

Plataforma Redação Paraná: plataforma em que os alunos devem digitar produções textuais. É permitido que o professor altere o gênero, o tema e os textos

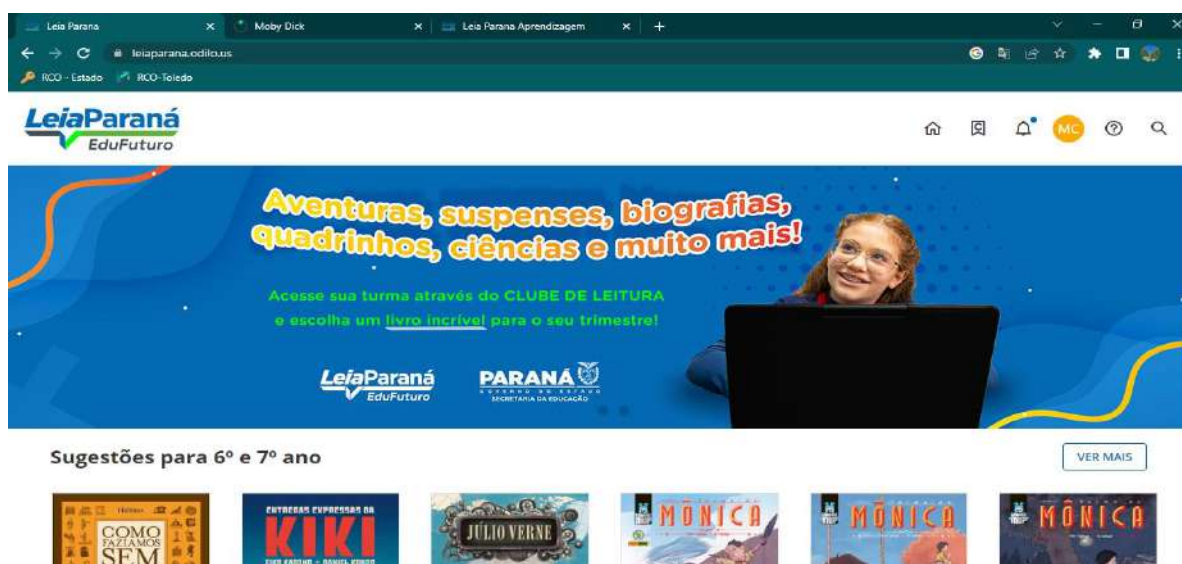


de apoio, contudo a orientação é que sigamos a programação estipulada, a qual define os gêneros e os temas a serem escritos.

Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>



Plataforma Leia Paraná: Plataforma que deve ser acessada pelos alunos para realizarem leitura, de preferência, livros de gênero igual ao que está sendo trabalhado no RCO+Aula e que será digitado na Redação Paraná.



Fonte: <https://leiaparana.odilo.us/?locale=pt>



The screenshot shows a web browser with multiple tabs open, including 'Leia Paraná', 'Moby Dick', and 'Leia Paraná Aprendizagem'. The active page is 'leiaparana.odilo.us'. The website header features the 'LeiaParaná EduFuturo' logo and navigation icons. A horizontal menu lists various books: 'Frankenstein', 'O menino rei', 'Moby Dick', 'Mulheres incríveis Artistas e atletas, piratas e p...', 'Jeremias: Pele', and 'Somos todos Greta Inspire-se para salvar o mun...'. The main content area displays the book 'Moby Dick' by Herman Melville, translated by Carlos Heitor Cony. It includes a book cover, a star rating of 4.5, a heart icon, and a share icon. A blue button labeled 'LER' is prominent. Below the button, a synopsis in Portuguese describes the story of Ishmael and Ahab's quest for the white whale. The book is categorized as 'Ficção Juvenil / Clássicos'. A 'VER MAIS' link is at the bottom.

Moby Dick
Carlos Heitor Cony

★★★★★

LER

Na cidade de New Bedford, em Massachusetts, o marinheiro Ismael conhece o arpoador Queequeg e, juntos, partem para a ilha de Nantucket em busca de trabalho no mercado de caça às baleias. Lá, eles embarcam no baleeiro Pequod para uma viagem de três anos aos mares do sul. Entre eles, tripulantes de diversas nacionalidades: os imediatos Starbuck, Stubb e Flask...

Ficção Juvenil / Clássicos

VER MAIS >

Fonte: <https://leiaparana.odilo.us/?locale=pt>

