O POTENCIAL DA CHARGE NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

The potential of cartoons in promoting critical literacy in the educational context

André Luís Rodrigues Costa
ORCID 0009-0000-9685-8623
Instituto Federal do Triângulo Mineiro, IFTM
Uberaba, MG, Brasil
andre.costa@uftm.edu.br

Hugo Leonardo Pereira Rufino
ORCID 0000-0001-7687-3375
Instituto Federal do Triângulo Mineiro, IFTM
Uberaba, MG, Brasil
hugo@iftm.edu.br

Abstract. This study highlights the importance of textual genres, focusing on the use of political cartoons as a didactic resource for critical literacy. The research aims to demonstrate how the use of cartoons in educational contexts can significantly contribute to the development of critical and reflective students who are capable of interpreting and questioning the realities around them. The analysis is based on the capacity of genres to reflect sociocultural contexts and the need, as emphasized by the BNCC (Brazilian National Common Core Curriculum), for a contextualized pedagogy that integrates knowledge. The article argues that cartoons, by engaging with students' prior knowledge, enrich education. The integration of Digital Information and Communication Technologies (DICT) is highlighted as essential in contemporary education, facilitating access to textual genres and promoting critical reading. The study shows that the educational use of cartoons can help shape critical and reflective students, capable of interpreting and questioning realities and developing skills for social participation..

Keywords: Textual Genres; Critical Literacy; Contemporary Education; Cartoon; Digital Technologies.

Resumo. Este estudo destaca a importância dos gêneros textuais, focando na charge como recurso didático para o letramento crítico. A pesquisa objetiva demonstrar como a utilização da charge em contextos educacionais pode contribuir significativamente para a formação de alunos críticos e reflexivos, capazes de interpretar e questionar as realidades que os cercam. A análise se baseia na capacidade dos gêneros de refletir contextos socioculturais e na necessidade, sublinhada pela BNCC, de uma pedagogia contextualizada que integre saberes. O artigo argumenta que a charge, ao interagir com conhecimentos prévios dos alunos, enriquece a educação. A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é destacada como essencial na educação contemporânea, facilitando o acesso a gêneros textuais e promovendo a leitura crítica. O estudo demonstra que o uso educacional da charge pode formar alunos críticos e reflexivos, capazes de interpretar e questionar realidades, desenvolvendo habilidades para a participação social.

Palavras-chave: Gêneros Textuais; Letramento Crítico; Educação Contemporânea; Charge; Tecnologias Digitais.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo explora a dinâmica dos gêneros textuais, com foco na charge como ferramenta didática para incentivar o letramento crítico. Os gêneros textuais são reconhecidos por sua capacidade de refletir contextos socioculturais específicos, desempenhando papéis comunicativos distintos dentro de uma comunidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) sublinha a necessidade de uma abordagem pedagógica que contextualize o estudo desses gêneros, promovendo a integração de conhecimentos e a compreensão crítica dos estudantes sobre as diversas formas de linguagem. Em particular, a charge se destaca por sua habilidade de condensar, de forma satírica e crítica, aspectos da realidade social e política, oferecendo um terreno fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Dentro desta ótica, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1980 apud Mill, 2021) fornece uma base teórica para compreender como a interação com as charges pode enriquecer o processo educativo, ao permitir que os alunos relacionem novos conhecimentos com os já existentes de forma não arbitrária e substantiva. Além disso, o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação contemporânea é abordado, destacando como esses recursos podem facilitar o acesso a uma ampla gama de gêneros textuais, incluindo as charges, e promover práticas de leitura crítica.

Neste contexto, o artigo objetiva demonstrar como a utilização da charge em contextos educacionais pode contribuir para a formação de alunos críticos e reflexivos, capazes de interpretar e questionar as realidades que os cercam. Ao analisar e produzir charges, os estudantes são estimulados a examinar criticamente as mensagens veiculadas, desenvolvendo habilidades de leitura, análise e argumentação que são essenciais para a participação ativa e consciente na sociedade. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa propõe uma reflexão sobre a seguinte questão: De que maneira a utilização da charge como ferramenta didática pode promover o desenvolvimento do letramento crítico entre estudantes no contexto educacional?

Diante do exposto, o próximo passo deste estudo é fundamentar teoricamente a utilização das charges como recurso pedagógico para o desenvolvimento do letramento crítico. Para tanto, o referencial teórico abordará conceitos-chave relacionados aos gêneros textuais, com ênfase na charge, além de discutir a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e o papel das TDIC na educação. Essa base teórica fornecerá o suporte necessário para compreender como essas abordagens e ferramentas podem ser integradas de forma eficaz ao contexto educacional, promovendo uma formação crítica e reflexiva dos alunos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Explorando gêneros textuais: um enfoque nas charges como recurso didático para o desenvolvimento do letramento crítico

Os gêneros textuais dizem muito do contexto no qual foram criados e podem caracterizar um tempo, uma situação, uma notícia ou um enunciado, a partir de uma estrutura já pré-estabelecida. Existem muitos gêneros textuais, além da charge, na Língua Portuguesa, dentre eles podemos destacar: a crônica, a biografia, o meme, autobiografia, artigo científico, bula, reportagem, letra de música, notícia etc.

> Gêneros textuais são tipos de textos cuja função comunicativa é reconhecida social e culturalmente por uma determinada comunidade. Além de terem essa função comunicativa específica, os gêneros textuais se caracterizam por organização, estrutura gramatical e vocabulário específico – assim como pelo contexto social que ocorrem." (Souza et al, 2005, p. 24).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), o estudo dos gêneros textuais deve ser realizado de forma contextualizada e integrada com outras áreas do conhecimento, possibilitando aos estudantes a compreensão das características específicas de cada gênero e a sua adequação aos diferentes contextos de uso. A BNCC (2018, p. 65) no tocante à Língua Portuguesa traz que:

> [...] os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividade humanas.

Em relação ao estudo dos gêneros textuais, a BNCC (2018) determina que esse deve ser um dos eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa, e que os estudantes devem ser capazes de compreender, produzir e analisar diferentes gêneros textuais.

É importante ressaltar que ampliar o domínio dos gêneros textuais significa aumentar as oportunidades de participação nas práticas sociais que envolvem habilidades de leitura, escrita, produção e audição de textos. De acordo com Alves (2014, p. 107) "é por meio dos gêneros textuais que damos forma a nossas ações e intenções; é por meio deles que agimos no mundo, interagimos e influenciamos as pessoas para a mudança de pensamento e a ação na comunidade em que vivemos."

De acordo com Brasil (1998) nos Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) para o ensino de língua materna, a noção de gênero precisa ser tomada como objeto de ensino, "sendo necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas" (Brasil, 1998, p. 23).

Nesta perspectiva, um dos vários recursos que pode ser trabalhado, em sala de aula, é a utilização do gênero textual charge. Conforme Silva (2012, p. 307):

> [...] esse termo charge é proveniente do francês 'charger' (carregar, exagerar). Sendo fundamentalmente uma espécie de crônica humorística, a charge tem o caráter de crítica, provocando o hilário, cujo efeito é conseguido por meio do exagero. Entre as principais características desse gênero estão a caricatura, a sátira e a ironia. Além disso, ele também se caracteriza por articular o verbal e o não-verbal para constituir os efeitos de sentidos para o discurso humorístico. Normalmente, esse gênero aparece em jornal e revista, mas, usualmente, vem ganhando espaço em sites específicos para a sua divulgação.

Conforme Kress e van Leeuwen (2001), a linguagem não-verbal – presente em imagens, gestos, cores e disposição gráfica – constitui parte fundamental do significado em textos multimodais, como as charges, ampliando a compreensão e a interpretação crítica do leitor. Essa multimodalidade, que integra verbal e não-verbal, os elementos visuais, gráficos e espaciais nos textos contribui para a construção de sentidos e para a análise crítica, reforçando o caráter reflexivo exigido no letramento crítico."

Nesse sentido, Pessoa (2011, p. 16) considera que "as charges são um material didático que podem ser trabalhados em sala de aula, pois permitem o aprimoramento da leitura e compreensão textual a partir do conhecimento de mundo dos estudantes", ou seja, o professor pode enriquecer sua didática mediando este conhecimento prévio do aluno e o conteúdo a ser ministrado. As charges podem atrair a atenção dos estudantes já que elas possuem elementos humorísticos e sátiras. Este gênero pode contribuir para o fomento do senso crítico do aluno, estimular sua criticidade, "condição para o desenvolvimento do pensamento científico e a formação plena da cidadania" (Lima Filho; Maciel, 2016, p. 407).

Nessa perspectiva, a utilização da charge, além de contribuir para o desenvolvimento linguístico discursivo do aluno, leva-o a um letramento crítico propiciando também uma leitura mais crítica do mundo. Ela traz momentos de reflexão sobre o papel dos textos a fim de possibilitar a compreensão dos discursos produzidos na língua, contemplando o contexto sociopolítico do mundo o qual o aluno faz parte. "A charge nos faz refletir sobre as coisas do cotidiano, divulgadas ou não, em meios de comunicação de massa, por isso, há a necessidade de seus leitores terem conhecimento prévio do assunto sobre o qual é a charge para a produção de sentido" (Souza, 2010, p. 86).

Matias (2010) reitera que as charges apresentam os seguintes aspectos: são multimodais porque em sua construção, elas utilizam-se de variados modos para formular a mensagem, seja

com base em palavras e imagens ou apenas com imagens; dessa maneira estimula o pensamento crítico do leitor, levando-o a se posicionar, mesmo de forma imperceptível, diante do texto. A autora ainda aponta que outro aspecto a considerar são os textos polifônicos, pois os temas discutidos podem gerar múltiplas discussões e interpretações. Dessa forma, o gênero charge quando bem direcionado, pode ser instrumento importante para a formação de alunos críticos, reflexivos e competentes leitores da realidade.

Os estudantes são estimulados a refletir sobre sua responsabilidade no mundo, o que pode resultar na formação de indivíduos mais engajados com a realidade em que vivem e mais comprometidos com o coletivo, incentivando-os a lutar por uma vida mais autônoma. Trazer os alunos para as discussões do cotidiano pode abrir novos horizontes no que tange à visão de mundo. Souza (2010, p. 88) preconiza que ao mesmo tempo em que o discurso pode funcionar como perpetuação e reprodução de relações sociais existentes, ele pode também, transformar essa realidade, contribuindo para a construção de identidades sociais capazes de transformar essas relações.

Esses discursos podem trazer alguns elementos importantes que permearão essa construção de identidade, um deles é a intertextualidade. Neste chamamento para a discussão de um gênero textual como charge, por exemplo, o aluno pode trazer uma história lida ou conhecida de seu cotidiano que vá ao encontro daquilo que é proposto pelo professor.

A força do gênero textual charge reside na sua capacidade de condensar informações complexas em um formato acessível, utilizando o humor como ferramenta para criar impacto e despertar o pensamento crítico. Ao proporcionar uma visão irônica e muitas vezes provocativa dos acontecimentos, a charge se posiciona como uma forma de comunicação eficaz favorecendo a aprendizagem significativa e envolvente no cenário midiático contemporâneo.

2.2 Potencialidades da charge como facilitadora da aprendizagem significativa: uma intersecção com a teoria de Ausubel

A charge, como gênero textual, estabelece uma ponte singular com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1980 apud Mill, 2021) que é caracterizada pela integração de novos conhecimentos ao que o aprendiz já sabe, promovendo uma construção ativa do conhecimento. Neste argumento, o gênero textual charge emerge como um meio que potencializa a assimilação de conceitos, estimulando a reflexão crítica de forma lúdica.

Deste modo, o humor e a ironia presentes na charge não apenas capturam a atenção do observador, mas também proporcionam uma abordagem única para a aprendizagem. Ao representar situações cotidianas, políticas ou sociais de forma caricatural e satírica, a charge desafia o espectador a interpretar visualmente e compreender os elementos subjacentes à mensagem. Essa interpretação ativa é essencial para a construção de significado, uma vez que o indivíduo é instigado a relacionar o conteúdo da charge com seu repertório prévio de conhecimentos.

Dentro desta perspectiva, Bruini (2018, p. 1) afirma que:

> [...] para que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário: disposição do sujeito para relacionar o conhecimento; material a ser assimilado com "potencial significativo"; e existência de um conteúdo mínimo na estrutura cognitiva do indivíduo, com subsunçores em suficiência para suprir as necessidades relacionadas. Na teoria de Ausubel, o processo de assimilação é fundamental para a compreensão do processo de aquisição e organização de significados na estrutura cognitiva. Basta o educador primeiramente sondar o repertório do aluno para provocar na criança uma aprendizagem significativa. As assimilações podem ser simples, como dosar os ingredientes para fazer um bolo e utilizar essa mesma experiência com os conceitos de cálculos, grandezas e medidas da matemática. Com isso, os modos de ensinar

> desconectados dos alunos podem ser modificados para a articulação de seus conhecimentos, no uso de linguagens diferenciadas, significativas, com a finalidade de compreender e relacionar os fenômenos estudados

Neste contexto, a charge atua como um catalisador cognitivo, estimulando a conexão entre o novo conhecimento veiculado pela imagem e os esquemas cognitivos existentes no aprendiz. A natureza compacta e expressiva da charge propicia uma abordagem sintética e eficaz para a aprendizagem, permitindo que o espectador absorva informações complexas de maneira rápida e envolvente. Adicionalmente, a charge pode ser incorporada como recurso pedagógico, incentivando a discussão em sala de aula e fomentando debates sobre temas relevantes. Ao propor desafios interpretativos, a charge promove a interação entre os estudantes e estimula a construção conjunta de significados, alinhada ao princípio da aprendizagem significativa. Moreira (2012, p. 2) traz que é:

> [...] importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

A essência da aprendizagem significativa reside na capacidade do indivíduo de atribuir significado aos novos conhecimentos, tornando-os relevantes e compreensíveis em seu contexto cognitivo. Nesse processo, os novos conhecimentos não são meramente memorizados, mas sim relacionados a esquemas mentais existentes. Por sua vez, esses esquemas mentais são modificados, ampliados ou refinados à medida que os novos conhecimentos são incorporados. Em outras palavras, a compreensão prévia do aprendiz é aprimorada e enriquecida à medida que ele relaciona os novos conhecimentos de maneira lógica e coerente com o que já sabe. Esse processo contribui para uma aprendizagem mais duradoura e transferível, pois a informação se torna parte integrante da estrutura cognitiva do indivíduo.

Mill (2021) destaca que os princípios propostos por David Ausubel para promover uma aprendizagem significativa, fundamentada na concepção de que o conhecimento autêntico é construído pelo indivíduo por meio de suas próprias interpretações. David Ausubel, foi um renomado psicólogo educacional, que contribuiu significativamente para a teoria da aprendizagem, propondo diretrizes que enfatizam a importância da conexão entre o novo conhecimento e as experiências e conhecimentos prévios do aprendiz. O primeiro princípio do psicólogo destaca a relevância de considerar os conhecimentos prévios do aluno, reconhecendo que a assimilação de novas informações é mais eficaz quando ancorada em concepções já existentes na estrutura cognitiva do estudante. Em seguida, Ausubel (1980 apud Mill, 2021) enfatiza a importância de promover atividades que despertem o interesse do educando, reconhecendo que o engajamento é um fator crucial para a aprendizagem significativa.

O estabelecimento de um clima harmonioso e de confiança entre estudante e professor representa outro princípio, visando criar um ambiente propício ao diálogo e à interação construtiva. A promoção de atividades que incentivem a iniciativa, participação, colaboração, autonomia, troca de ideias e o debate é ressaltada como fundamental para estimular uma participação ativa e significativa do aprendiz no processo de aprendizagem. A exploração de exemplos e vivências nas explicações visa tornar o conteúdo mais concreto e aplicável, facilitando a compreensão e a internalização dos conceitos. A orientação e mediação do processo cognitivo de aprendizagem indicam o papel do educador como facilitador, direcionando o aluno no desenvolvimento de estratégias cognitivas eficazes.

Esses princípios, alinhados à teoria da aprendizagem significativa, compõem uma abordagem pedagógica que visa tornar a aprendizagem mais profunda, relevante e duradoura, reconhecendo o papel ativo do aprendiz na construção do seu próprio conhecimento. De acordo com Ausubel (1980 apud Mill, 2021) é importante considerar o conhecimento prévio dos alunos como ponto de partida no processo de aprendizagem, estabelecendo uma ligação substantiva entre suas competências anteriores e os novos conceitos a serem assimilados. É fundamental que as atividades de ensino sejam cativantes e capazes de despertar o interesse do aprendiz, uma vez que um aluno motivado apresenta maior propensão a buscar uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos. Além disso, fomentar a participação ativa dos estudantes, estimular a colaboração entre eles e promover o debate e a troca de ideias representam estratégias que não apenas encorajam o pensamento crítico, mas também propiciam a construção coletiva do conhecimento. A utilização de exemplos concretos e situações do cotidiano amplia a tangibilidade e a aplicabilidade dos conceitos, simplificando a compreensão e fortalecendo a conexão com o mundo real.

Neste contexto, Paulo Freire (1996), em Pedagogia da Autonomia, enfatiza a relevância de reconhecer o conhecimento prévio que os alunos trazem consigo ao ambiente escolar, considerando-os como sujeitos inseridos em contextos sociais e históricos específicos. Ele ressalta que o ato de formar um indivíduo transcende a mera instrução de habilidades técnicas, e sim, demanda uma abordagem ética mais profunda. O autor ainda descreve essa postura como uma ética que vai além das fronteiras da sala de aula, referindo-se a ela como a ética universal do ser humano, a qual ele considera essencial no trabalho do educador.

Em outros termos, a aprendizagem não ocorre em um vácuo, mas é fortemente influenciada pelo contexto sociocultural. Portanto, é essencial que os educadores incorporem elementos culturais e sociais relevantes no processo de ensino, tornando a aprendizagem mais contextualizada e significativa para os alunos. A criação de um ambiente de ensino no qual os alunos se sintam à vontade para expressar suas ideias e fazer perguntas contribui para o estabelecimento de uma relação de confiança entre educador e educando, o que é fundamental para a aprendizagem significativa.

Nessa linha de argumentação, Freire (1996) sublinha a profunda influência que as ações e atitudes de um educador podem ter na vida de um aluno, enfatizando aspectos como a dimensão afetiva e a postura do docente. O autor também destaca a imperativa necessidade de refletir sobre esse tema, uma vez que, em sua perspectiva, o ato de ensinar requer o respeito aos conhecimentos prévios do educando. Ele ressalta que a construção compartilhada do conhecimento, em colaboração com o educando, está ligada à importância que o educador atribui ao contexto social em que se insere o processo educativo. Os professores desempenham um papel fundamental na orientação dos alunos durante o processo de aprendizagem. Eles devem fornecer direção, apoio e feedback, ajudando os alunos a integrar os novos conhecimentos com seus esquemas cognitivos existentes.

A relação entre o gênero textual charge e a aprendizagem significativa reside na capacidade deste último em proporcionar uma assimilação ativa e contextualizada de conhecimentos, enquanto a charge, por meio de sua linguagem visual e satírica, atua como uma ferramenta facilitadora desse processo, incentivando a reflexão crítica e a construção de significados relevantes.

2.3 Integração do Conhecimento Prévio e Leitura Crítica no Ensino Médio Integrado: Perspectivas e Práticas Pedagógicas por meio do Gênero Textual Charge

O conhecimento prévio é importante, uma vez que é a partir dele que o leitor formula hipóteses e faz inferências para dar coerência ao texto. O resgate do conhecimento prévio pelo leitor contribui para uma compreensão mais completa do texto (Kleiman, 2011). Essa recuperação pode ser benéfica para a formação cidadã, visto que facilita a conversa entre

diversas áreas do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento integrado e humanizado do indivíduo.

Nesse âmbito, ressalta-se que esse desenvolvimento também vai ao encontro daquilo que é preconizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2010) no que se refere à educação contemporânea: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer, ou seja, o objetivo da educação contemporânea é formar o aluno como pessoa e como cidadão.

Entretanto, para incorporar a prática de leitura crítica no ensino médio, é importante que as escolas adotem uma abordagem multifacetada. Isso pode incluir a seleção cuidadosa de materiais de leitura apropriados para diferentes níveis de habilidade, bem como a instrução em estratégias de leitura crítica, como identificar pontos principais, fazer perguntas e formular opiniões fundamentadas. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores podem incentivar a leitura crítica, tornando a leitura mais envolvente e significativa para os alunos. Neste sentido, Araújo, Costa e Moreira (2020, p. 18) ressaltam que é necessária uma mudança na forma de ensinar a gramática e leitura de textos, tendo em vista que:

> [...] o componente Língua Portuguesa, ensinado a partir de aulas que ainda enfocam a estrutura gramatical de forma descontextualizada, além de propostas de leitura de textos baseadas nos cânones – para uma superficial interpretação –, já não interessam mais aos alunos. Tais metodologias encontram-se defasadas, visto que as formas de ler, as leituras e os leitores mudaram.

Diante do exposto, os professores podem encorajar os alunos a lerem textos que sejam relevantes para suas vidas, ou seja, contextualizados, interesses e metas futuras, além de envolver os alunos em discussões em sala de aula que os encorajem a pensar criticamente sobre o que estão lendo. Tornar o aluno parte do processo da escolha do texto e das formas de discussão, instigar os estudantes a fazerem paralelos com suas realidades, debater e fomentar a reflexão também do processo em si, de forma a auxiliar o aluno a enxergar se houve um acréscimo ou não em sua bagagem cultural.

Do mesmo modo, a leitura crítica também envolve desenvolver habilidades de análise e interpretação de textos e discursos, de modo a compreender as intenções e as ideologias subjacentes a eles. Isso permite que o indivíduo identifique os discursos que reforçam e perpetuam as desigualdades sociais e culturais e se posicione de forma crítica em relação a eles. Conforme D'Almas (2011, p. 38):

> [...] a leitura crítica envolve mais do que apenas uma resposta crítica para o texto lido: ela envolve, também, uma consciência crítica de forma ampla sobre o que é lido, incluindo uma preocupação com aspectos culturais levando em consideração quem lê o quê, por que e em quais situações. Alinhada à ideia de leitura crítica está uma tomada de consciência do papel que a linguagem tem em dissipar não só uma mensagem proposital, mas, também, uma questão ideológica.

Ainda neste enfoque, a leitura crítica do indivíduo na estrutura das relações sociais humanas também pode ser vista como uma forma de empoderamento, pois permite que o indivíduo se torne mais autônomo e crítico em relação ao mundo que o cerca. Freire (2011, p. 23) nos traz que é importante a "participação crítica e democrática dos educandos no ato de conhecimento de que são também sujeitos. É a participação crítica e criadora do povo no processo de reinvenção de sua sociedade".

Por meio dessa compreensão crítica, o indivíduo pode se tornar um agente de mudança, contribuindo para transformar as estruturas sociais e culturais que oprimem e excluem determinados grupos da sociedade. Neste contexto, pode-se dizer que a relação entre a leitura crítica e o gênero textual charge é bastante importante, dado que as charges são um tipo de texto que exige uma leitura atenta e interpretativa por parte do leitor. A respeito disso, Maia (2011, p. 127) ressalta que:

> [...] no processo de formação crítica, a leitura de charge se constitui uma oportunidade de o leitor, enquanto indivíduo autônomo, interpretar essas ideologias que subjazem os discursos que permeiam o nosso cotidiano sociocultural. [...] em termos de implicação pedagógica, é relevante a inserção do gênero charge nas práticas de leitura, em sala de aula, com o propósito de propiciar a formação de leitores críticos.

Logo, no caso das charges, a leitura crítica é especialmente importante porque elas são um tipo de texto em que são utilizados elementos visuais e verbais para transmitir uma mensagem. O leitor precisa, portanto, analisar tanto os elementos visuais (como as imagens e os símbolos utilizados) quanto os elementos verbais (como as palavras e as expressões utilizadas) para compreender plenamente a mensagem transmitida.

Ler de forma crítica é ir além da simples compreensão do texto, buscando entender os significados subjacentes e as intenções do autor. É uma leitura que questiona, problematiza e analisa os elementos presentes no texto, buscando identificar suas implicações e limitações. Maia (2011, p. 126) constata que:

> [...] ler criticamente não significa necessariamente mostrar-se contrário à ideologia dominante, ler criticamente começa a partir de um estado de consciência de que há um poder que permeia o mundo letrado, porque nenhum discurso é ideologicamente neutro. É mostrar-se, pois, capaz de enxergar a verdade que se esconde por trás das palavras, que se esconde também por trás dos traços imagéticos de uma charge.

Todo texto possui elementos implícitos, pressupostos ou subentendidos. É relevante destacar que a compreensão de um texto vai além da simples extração de informações, envolvendo a criação de significado por meio de processos de inferência. O raciocínio permite ao leitor alcançar a coerência do texto ao identificar conexões além do que está explicitamente escrito. Ler não se resume apenas a percorrer as palavras com os olhos ou verbalizar o que está escrito, mas também envolve a exploração do texto e a identificação de possíveis interpretações durante uma leitura mais crítica. Na visão de D'Almas (2011, p. 36),

> [...] leitura crítica define-se pelo ato de focar a leitura de textos com uma abordagem crítica, a qual desenvolva no aluno a habilidade de ler por meio de inferências e/ou produção de sentidos, a compreender o posicionamento do autor e as consequências de suas filiações, a perceber a linguagem como uma ferramenta de manipulação, que faça o aluno perceber as intenções de um discurso, desenvolver uma consciência crítica do que se lê. Dessa maneira, a leitura crítica encaixa-se no plano maior do Letramento Crítico, como um de seus elementos primordiais.

Com isso, a leitura crítica permite que o leitor vá além do senso de humor e compreenda as críticas e reflexões que o autor está fazendo sobre determinado assunto. As charges frequentemente utilizam humor, ironia, caricatura e sátira para criticar a sociedade, a política,

a cultura, entre outros temas. Neste contexto, trazemos os conceitos de ironia, caricatura e sátira do Dicio – Dicionário Online de Português (2023):

> Ironia: Ação de dizer o oposto do que se quer expressar. Sarcasmo; comentário insultuoso, mordaz; zombaria que ofende. Caricatura: Tipo de desenho que, definido pelos excessos, pelas formas e pelos traços deformados, apresenta uma pessoa ou situação de uma forma grotesca, cômica. Sátira: Crítica categórica e austera que, feita de maneira irônica, causa zombaria. Construção poética, livre e repleta de ironia que se opõe aos costumes, ideias ou instituições da época (em questão).

Em conjunto, essas definições evidenciam a riqueza e a diversidade de recursos artísticos e retóricos disponíveis para expressar críticas e reflexões sobre a sociedade. As nuances entre ironia, sarcasmo, caricatura e sátira oferecem aos artistas e escritores uma paleta de opções para transmitir suas mensagens, proporcionando ao público uma ampla gama de experiências interpretativas.

A charge, enquanto expressão artística e linguagem visual, oferece uma oportunidade para a aplicação prática dos conceitos discutidos anteriormente. Ao explorar esse gênero, os estudantes poderão aprimorar suas habilidades de interpretação crítica, desenvolver senso de humor e ampliar sua compreensão sobre questões sociais, políticas e culturais. Essa abordagem promoverá não apenas a compreensão aprofundada do conteúdo, mas também proporcionará uma aplicação prática das ideias discutidas, demonstrando como a Educação Omnilateral e a leitura crítica podem ser integradas de maneira eficaz no ambiente educacional, especificamente por meio do estudo e análise do gênero textual charge.

Nesta perspectiva, as atividades de leitura devem ser contextualizadas, permitindo que os alunos façam conexões com sua própria vivência, o que os ajudará a interpretar melhor a realidade ao seu redor. Silva (2019) explica que o conhecimento sobre como a linguagem funciona em diferentes situações de comunicação e permite ao aluno compreender o texto como uma construção social, que ganha autenticidade na relação entre o texto e o contexto. Além da estrutura, o tipo de mensagem também considera a conexão da mensagem com o contexto de produção e recepção. Dentro desta reflexão, o pesquisador Moura (2022) destaca que "contextualizar é uma construção dos verbos refletir, criticar e "posicionar-se" frente a pensamentos científicos, políticos e culturais, buscando a unificação destes."

Silva (2007, p. 10) expressa que:

> [...] a contextualização se apresenta como um modo de ensinar conceitos das ciências ligados à vivência dos alunos, seja ela pensada como recurso pedagógico ou como princípio norteador do processo de ensino. A contextualização como princípio norteador caracteriza-se pelas relações estabelecidas entre o que o aluno sabe sobre o contexto a ser estudado e os conteúdos específicos que servem de explicações e entendimento desse contexto [...].

Os gêneros textuais podem ser compreendidos como recursos educacionais essenciais de socialização, auxiliando na compreensão, na expressão e na interação nas diversas formas de comunicação social. Esta perspectiva se alinha à educação omnilateral que abrange o desenvolvimento educacional, integrando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e práticos.

Quanto à teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel (1980 apud Mill, 2021), as TDIC podem potencializar a construção de significados na medida em que oferecem recursos interativos e personalizados, como por exemplo: ambientes virtuais de aprendizagem, simulações interativas, jogos educativos e recursos multimídia, os quais permitem aos alunos

se conectarem a novos conhecimentos e a seus esquemas cognitivos prévios, favorecendo a retenção e a aplicação significativa do aprendizado. Conforme Mill (2021, p. 5):

> [...] é uma reflexão importante e necessária para pensar a educação na cultura digital, que vem fomentando a necessidade de um novo perfil de estudante e cidadão. Um cenário propício para reflexões sobre o ressurgimento da noção de aprendizagem significativa, que ganha força e vigor pelo seu lastro com os termos aprendizagem ativa e metodologias ativas, assim como nas possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Desse modo, a aprendizagem online e o advento das novas tecnologias têm transformado significativamente o cenário educacional, segundo Ambrós (2022, p. 66) "a popularização do acesso às tecnologias da informação e comunicação, e a ampliação das redes sociais, características do nosso século, associadas às tecnologias digitais, trazem um período de transformação e novas construções em educação."

Por fim, é importante destacar que os educadores desempenham um papel fundamental ao projetar experiências de aprendizagem que envolvam os alunos, estimulem a reflexão e promovam a construção ativa de conhecimento. Na sequência, este estudo volta-se para a próxima etapa, qual seja, a apresentação da seção concernente aos procedimentos metodológicos.

3. METODOLOGIA

Nesta seção delinearemos os procedimentos e as abordagens empregadas para investigar a influência e a eficácia da charge como recurso didático no ambiente educacional. Nessa fase, será dada ênfase aos métodos de coleta e análise de dados que permitiram avaliar como a interação com o gênero textual charge pode enriquecer o processo de aprendizagem, estimulando a reflexão crítica e a engajamento dos estudantes com os temas explorados.

A pesquisa é de natureza qualitativa e possui caráter exploratório, pois busca compreender significados e percepções no processo de aprendizagem, bem como estimular a reflexão crítica dos estudantes (MARCONI; LAKATOS, 2002; GIL, 2022).

Quanto aos procedimentos técnicos, a investigação é de caráter bibliográfico e de campo. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de livros e artigos científicos (GIL, 2022), enquanto a pesquisa de campo baseou-se na observação de fatos e fenômenos em contexto real, por meio da coleta de dados diretamente junto aos estudantes (MARCONI; LAKATOS, 2021).

Para o desenvolvimento do estudo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM em 07/08/2023 e aprovado em 15/09/2023, por meio do parecer sob o número 72860423.3.0000.5154.

O procedimento central consistiu na realização de uma oficina pedagógica, concebida como espaço de investigação e construção coletiva de conceitos (VIEIRA; VOLQUIND, 2002). Os métodos de coleta de dados incluíram: (i) aplicação de questionário ao final da oficina; (ii) observação direta das atividades; e (iii) análise das produções dos alunos (charges criadas). Para o tratamento das informações, adotou-se como técnica de análise a análise de conteúdo temática, conforme proposta por Minayo (2007), em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados.

3.1 Instrumentos para coleta de dados

A coleta de dados foi realizada durante o desenvolvimento de uma oficina pedagógica. A oficina pedagógica aconteceu em parceria com o professor da disciplina de Artes da turma do 1º ano do Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas do

IFTM – Campus Uberaba Parque Tecnológico. Ao introduzir o senso crítico e a análise de charges já no 1º ano, há a possibilidade em plantar as sementes do pensamento crítico e analítico em uma fase inicial do ensino médio. Isso pode preparar o terreno para um desenvolvimento mais profundo dessas habilidades ao longo dos anos subsequentes.

Como a turma é focada em desenvolvimento de sistemas, integrar o estudo de charges na disciplina de artes pode criar uma ponte entre o raciocínio lógico-matemático e a expressão artística. Isso pode incentivar os alunos a verem a tecnologia e a programação não apenas como ferramentas técnicas, mas também como meios de expressão criativa e crítica. Trabalhar com charges permite que os alunos pratiquem a interpretação de imagens e textos, bem como a construção de argumentos baseados em suas interpretações. Estas são habilidades tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal.

Na aula expositiva, foram apresentados, aos participantes, alguns elementos presentes nas charges como ironia, sátira e caricatura, frequentemente utilizados para criticar ou questionar ideias, práticas e comportamentos presentes na sociedade. Ainda na aula, abordou-se o conceito e a importância do senso crítico e ao final analisou-se em conjunto com os alunos 4 charges previamente selecionadas que abordam temas como rede, Internet, poder, dinheiro e desigualdade social. A oficina também ofereceu um espaço para que os participantes experimentem a criação de suas próprias charges, aplicando os conhecimentos adquiridos e exercitando a reflexão crítica acerca de temas pertinentes à sua realidade, porém a parte prática da oficina será tema de um outro artigo.

Dos 35 estudantes, 26 alunos participaram da pesquisa em todas as etapas da oficina pedagógica, entretanto, o foco deste artigo está na análise das respostas da avaliação final após aula expositiva. Segundo Vieira e Volquind (2002), as oficinas pedagógicas de ensino são uma modalidade de ação, sendo esta considerada como o fio condutor que se processa em uma realidade, em conjunto com a construção de conceitos. As oficinas promovem a investigação, a reflexão, a interface entre o trabalho individual e o trabalho em grupo, a unidade entre teoria e prática, e são "como um espaço e um tempo, provocadora de experiências, necessariamente socializadas" (Vieira; Volquind, 2002, p.13).

Foi utilizada a análise temática de conteúdo que, segundo Minayo (2007), desdobra-se nas etapas pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/ interpretação. Na etapa da pré-análise sistematização e tabulação dos dados dos questionários aplicados. Na etapa da exploração do material, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo das informações será organizado.

Logo, nesta etapa, após a sistematização e tabulação dos dados, com base nas perguntas do questionário aplicado, foram elencadas 4 categorias: **Caracterização dos alunos participantes da pesquisa; Explorando o gênero textual charges:** subcategorias (conceito, objetivo e característica, elementos); (habilidades de análise crítica, reflexão e pensamento questionador dos estudantes); (a charge na promoção da aprendizagem significativa); **Avaliação da oficina pedagógica:** subcategorias (apreciação da oficina pelos alunos); (dificuldades apontadas pelos alunos) e **Resultados da atividade prática dentro da oficina**. O foco deste estudo será na categoria: **Resultados da atividade prática dentro da oficina** (relação entre as 4 charges apresentadas com 4 produções criadas pelos alunos participantes).

Na etapa do tratamento dos resultados obtidos e interpretação, tendo como base os dados coletados nesta categoria, foi possível realizar as inferências e interpretações referentes às temáticas de conteúdo permitindo inter-relacionar o quadro teórico com o propósito do objetivo previsto. Dessa forma, na próxima seção apresentamos os resultados e discussões da pesquisa realizada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Resultados da atividade prática dentro da oficina

Nesta categoria apresentamos os resultados da atividade prática dentro da oficina, na qual propusemos uma atividade em que os alunos deveriam criar suas próprias charges com base nas percepções adquiridas de 4 charges apresentadas na aula expositiva. Foram utilizadas 4 charges do chargista Genildo com os títulos e comentários do criador retiradas do site dele durante a aula expositiva. Conforme o acertado com o professor, os alunos podiam realizar a atividade em duplas e tinham a liberdade de escolher entre o uso de softwares, aplicativos ou métodos manuais. Destacamos que todos os alunos optaram por utilizar o software Canva. As duplas de alunos participantes produziram 13 charges, porém para a análise foram selecionadas 04 produções que demonstraram expressivamente as mensagens transmitidas nas charges apresentadas, possibilitando uma relação entre a ideia do chargista e a produção dos alunos referente às temáticas abordadas. Vejamos a seguir.

4.1.1 Relação entre as 4 charges apresentadas com 4 produções criadas pelos alunos

Nesta subcategoria é realizada uma relação entre as 4 charges do chargista Genildo com 4 charges criadas pelos alunos, demonstrando que os alunos conseguiram compreender a ideia e a crítica apresentada pelo chargista.

4.1.1.1 Relação entre a Figura 1 e a Figura 2



Figura 1. Charge apresentada: Aquele tempo!
Fonte: genildo.com (2021)



Figura 2. Charge criada: O uso do celular
Fonte: criado pelos alunos participantes (2023)

A Figura 1 de Genildo (2021) destaca a relatividade da produtividade e sua conexão com o ganho, abordando a questão do tempo e sua relação com o aumento da produtividade. A representação do uso excessivo do celular na Figura 2 (charge criada pelos alunos) reflete a crítica ao controle das massas por meio da tecnologia, assemelhando-se à discussão na Figura 01 de Genildo. A análise revela uma convergência entre a charge do Genildo e a criação dos alunos, ambas com foco na crítica à manipulação social.

A conexão entre o conceito de tempo na Figura 1 e a ideia de ganho de produtividade é apontada como central na crítica à manipulação de classes. A crítica à manipulação social se aprofunda na Figura 2, dos alunos, utilizando o uso excessivo do celular como uma metáfora para o controle das massas por meio da tecnologia. A comparação da Figura 2 com a Figura 1

do Genildo destaca uma convergência de temas, sugerindo uma preocupação compartilhada em relação ao controle social por meio da tecnologia.

Este alinhamento ressalta a importância do desenvolvimento do senso crítico, conforme apontado por Carraher (2016), ele ressalta que o senso crítico é a capacidade de um indivíduo em "analisar e discutir problemas inteligente e racionalmente, sem aceitar, de forma automática, suas próprias opiniões ou opiniões alheias." A compreensão conjunta desses elementos reforça a necessidade de uma abordagem reflexiva sobre as questões sociais e tecnológicas presentes nas charges, estimulando a formação de uma visão crítica entre os observadores.

4.1.1.2 Relação entre a Figura 3 e a Figura 4



Figura 3. Charge apresentada: Liberdade! Liberdade! Abre as asas sobre nós!
Fonte: genildo.com (2016)

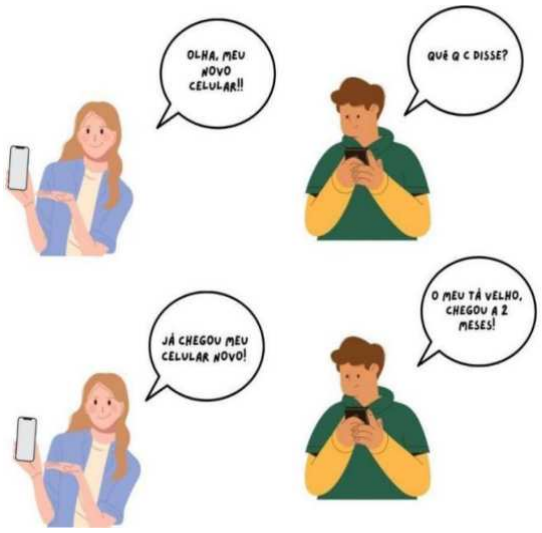

Figura 4. Charge criada: Obsolescência programada. Fonte: criado pelos alunos participantes (2023)

Genildo (2016) na Figura 3 sustenta que a liberdade implica em um pensamento desprovido de opressão, embora ressalte a utopia inerente à aspiração de pensar verdadeiramente livre. O autor sugere a inevitabilidade da manipulação de classes para a concretização de resultados capitalistas, encapsulando a vida como um esforço constante pela liberdade permitida. A crítica na Figura 4 focaliza a liberdade utópica no contexto da obsolescência programada pelas empresas de celulares, que perpetuam a necessidade de atualização constante dos dispositivos, resultando na percepção de obsolescência precoce para os consumidores. A conexão entre a liberdade utópica e a obsolescência programada sublinha uma crítica à dinâmica capitalista que permeia a indústria tecnológica. A rápida sucessão de lançamentos de novos modelos de celulares não apenas sugere a manipulação das expectativas dos consumidores, mas também questiona as implicações sociais dessa constante busca por atualização. Na Figura 4, destaca a dualidade da tecnologia, que, embora proporcione conexão, pode, paradoxalmente, resultar em isolamento.

Neste contexto Lopes e Rossi (2006) destacam a importância de construir uma argumentação fundamentada ao discutir a liberdade utópica e a dependência do celular. Isso implica em considerar diversos aspectos, desde os fundamentos filosóficos da liberdade até as complexidades sociais e econômicas associadas à obsolescência programada. A análise crítica desses elementos ressalta a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre as relações entre

liberdade, tecnologia e sociedade, incitando à formação de perspectivas mais informadas e conscientes. Em última análise, a Figura 3 e a Figura 4 convergem para um apelo à reflexão sobre as nuances da liberdade em um contexto permeado por dinâmicas capitalistas e avanços tecnológicos.

4.1.1.3 Relação entre a Figura 5 e a Figura 6



Figura 5. Charge apresentada: Defina com uma palavra! Fonte: genildo.com (2018)



Figura 6. Charge criada: A (des) igualdade Fonte: criado pelos alunos participantes (2023)

O comentário de Genildo (2018) acerca da Figura 5 revela uma visão crítica em relação ao sistema unilateral medieval, apresentando uma descrição panorâmica da situação do país. A Figura 5 destaca a desigualdade existente, ressaltando que apenas as pessoas necessitadas reconhecem sua presença. A análise da charge e da Figura 6, criada pelos alunos, sugere a presença de ironia e exagero, alinhando-se à concepção de que os gêneros textuais são manifestações concretas das práticas sociais (Helbel, 2014). A ironia utilizada nessas representações sugere uma abordagem satírica para provocar reflexão sobre a desigualdade e suas percepções na sociedade. A observação de Genildo (2018) sobre a percepção da desigualdade apenas por aqueles em situação de necessidade ressalta uma conscientização seletiva que pode ocorrer na sociedade. Assim, Helbel (2014) enfatiza a importância dos gêneros textuais como expressões tangíveis das práticas sociais.

Nesse contexto, a Figura 5 é apresentada como uma manifestação específica que capta e critica elementos sociais, incluindo a desigualdade. Além disso, Lima Filho e Maciel (2016) destacam a relevância de atividades que ativem os conhecimentos prévios dos alunos, indicando que a compreensão e interpretação da Figura 5 podem ser aprimoradas por meio de abordagens pedagógicas que considerem as experiências individuais dos alunos.

A análise da Figura 5 e da Figura 6 revela a habilidade dos gêneros textuais em abordar e criticar aspectos sociais, especialmente a desigualdade. A ironia empregada nas representações destaca a complexidade das percepções sociais sobre esse tema. Além disso, a importância atribuída à ativação dos conhecimentos prévios dos alunos reforça a necessidade de abordagens pedagógicas contextualizadas para promover uma compreensão mais profunda das mensagens transmitidas por meio de charges e outras formas de expressão visual.

4.1.1.4 Relação entre a Figura 7 e a Figura 8



Figura 7. Charge apresentada: Bolas de fogo subindo e caindo!! Fonte: genildo.com (2016)

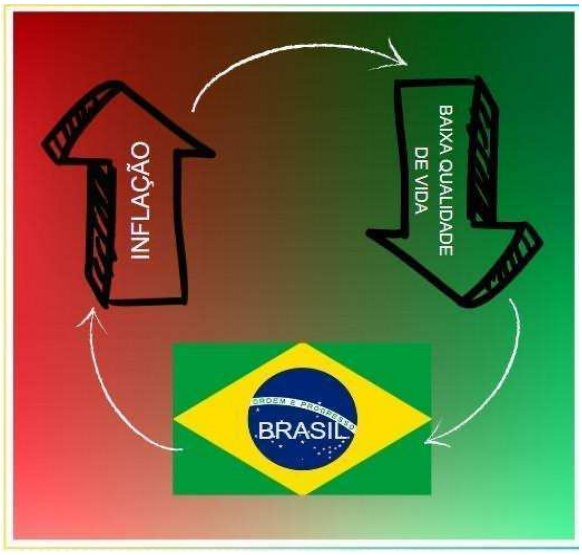

Figura 8. Charge criada: Alta inflação e baixa qualidade de vida Fonte: criado pelos alunos participantes (2023)

Em relação à Figura 7, Genildo (2016) enfatiza as dificuldades representadas na ascensão e declínio, simbolizados pela metáfora das bolas de fogo. Essa metáfora é associada à baixa qualidade de vida das pessoas. A convergência entre a Figura 7 e a Figura 8, criada pelos alunos, reside na representação abrangente de diversas épocas do cenário político, econômico e social brasileiro. A crítica à alta inflação e à baixa qualidade de vida destaca a necessidade de uma formação que incorpore a sistematização da leitura e interpretação de textos relevantes para as práticas sociais (Carvalho, 2014).

A metáfora das bolas de fogo na Figura 7 fornece uma representação visual impactante das oscilações econômicas e sociais, enfatizando a natureza efêmera das condições de vida. A conexão entre a Figura 7 e a Figura 8, ao abranger diferentes períodos históricos, demonstra a continuidade dessas questões ao longo do tempo e a relevância da crítica social nas expressões artísticas. Assim Carvalho (2014) destaca a importância de uma formação que habilite a sistematização da leitura e interpretação de textos relevantes para as práticas sociais. Neste contexto, a análise crítica da Figura 7 e da Figura 8 exige não apenas a compreensão superficial, mas a capacidade de contextualizar as representações dentro do cenário político e social mais amplo.

Além disso, Silva (2012) destaca a relação entre a crítica apresentada na Figura 7 e a discussão sobre o sistema capitalista e suas implicações sociais. A abordagem crítica sobre a perda de direitos e o aumento de deveres evidencia a preocupação com a desigualdade e as consequências sociais do sistema econômico. A análise entre a Figura 7 e a Figura 8 revela a capacidade de expressão artística em refletir e criticar as dinâmicas políticas e sociais do Brasil ao longo do tempo. A interconexão entre as representações visual e textual destaca a relevância da formação crítica para interpretar as nuances das críticas sociais e econômicas. A abordagem pedagógica, nesse contexto, deve enfatizar não apenas a interpretação textual, mas também a contextualização histórica e a compreensão das complexidades inerentes às questões sociais.

A análise das produções dos estudantes, em diálogo com as quatro charges previamente apresentadas, evidencia a construção de reflexões críticas sobre temas como Internet, poder e desigualdade social. Embora algumas interpretações tenham convergido para pontos comuns,

também emergiram divergências significativas, revelando que o processo não se limitou à reprodução de ideias apresentadas pelo professor, mas ao exercício do pensamento crítico e autônomo.

Durante a análise coletiva, por exemplo, uma das charges sobre o uso excessivo das redes sociais suscitou diferentes percepções. Enquanto um aluno afirmou: "*Parece que a gente fica preso no celular o tempo todo, sem perceber o que acontece ao redor",* outro contrapôs: *"Não é bem assim, eu acho que dá para usar bastante e mesmo assim continuar ligado no que acontece fora da tela*". Esse contraste mostra que, ao discutir o mesmo material, os estudantes formularam hipóteses distintas, questionando a própria prática cotidiana.

Em outra situação, uma charge que criticava a concentração de poder passando por cima das pessoas levou parte dos alunos a focar na desigualdade social. Um estudante destacou: "*os poderosos decidem quem tem voz, e quem não tem fica invisível*". Já outro ampliou a crítica: "*Não é só o dinheiro, é também a manipulação da informação que dá poder*". Esse deslocamento de foco demonstra que alguns participantes extrapolaram o enunciado da charge, trazendo novas dimensões para o debate.

Também houve momentos de questionamento direto às charges. Diante de uma caricatura que representava a manipulação social, uma aluna indagou: "*Será que não estamos exagerando? Acho que têm pessoas que são mais esclarecidas*". Esse posicionamento contraditório provocou reações do grupo, mostrando que as interpretações não foram homogêneas e que o espaço da oficina favoreceu o confronto de perspectivas. Na atividade prática, ao produzirem suas próprias charges, os estudantes incorporaram tais debates. Alguns reforçaram críticas às desigualdades sociais, enquanto outros representaram a relação entre tecnologia e alienação.

Esses exemplos evidenciam que o trabalho com charges estimulou não apenas a interpretação, mas também a problematização. O caráter contraditório das falas revela a pluralidade de visões e a capacidade dos alunos de tensionar e ampliar a crítica. Assim, a oficina mostrou-se um espaço de debate socializado, em que os estudantes assumiram papel ativo na construção de sentidos, confirmando o potencial da charge como recurso didático para fomentar o pensamento crítico.

Esses resultados se alinham ao que Minayo (2007) aponta sobre a análise qualitativa: o valor está não na busca por consensos ou respostas únicas, mas na interpretação das contradições e da diversidade de sentidos. Do mesmo modo, Vieira e Volquind (2002) destacam as oficinas pedagógicas como espaços de socialização de experiências, em que teoria e prática se articulam para provocar reflexão e debate.

A discussão também pode ser situada no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece como competências gerais da Educação Básica o desenvolvimento do pensamento crítico, a argumentação, a empatia e a responsabilidade. Ao analisar e produzir charges, os estudantes mobilizaram essas competências: interpretaram linguagens simbólicas, questionaram discursos e apresentaram argumentos divergentes, ampliando seu repertório cultural e crítico.

Importa destacar que a oficina não teve como objetivo validar uma hipótese fechada sobre os efeitos da charge como recurso didático. Seu propósito central foi familiarizar os estudantes com a análise crítica desse gênero textual, proporcionando um espaço de debate e criação que estimulasse a formulação de hipóteses próprias e a problematização de temas sociais relevantes. Assim, o caráter exploratório da pesquisa foi preservado, valorizando o processo reflexivo em detrimento da obtenção de conclusões definitivas.

Destarte, a relação das charges apresentadas revela uma compreensão satisfatória dos alunos sobre questões sociais e políticas, demonstrando um desenvolvimento significativo do senso crítico. Em geral, parece haver uma compreensão por parte dos alunos sobre as mensagens das charges apresentadas. Eles conseguiram criar charges que refletem questões

sociais, econômicas e culturais discutidas nas charges apresentadas, indicando uma assimilação das percepções transmitidas durante a aula expositiva.

Tal compreensão e assimilação foi percebida pelo professor da disciplina de Artes de acordo com sua narrativa ao responder: Qual é a sua leitura final da atividade prática?

> Vejo assim que eles compreenderam qual que era a proposta. Isso é importante. […] Teve essa diversidade de assuntos produzidos. É só eu acho que eles tiveram que responder rapidamente. […] Porque era um tempo pequeno, né? Mas que criaram com os recursos que o programa oferecia. […] Não são cópias de nada. Então, assim eu vejo que teve uma compreensão. (Professor da disciplina de Artes)

E também na sua narrativa ao responder: você acha que a atividade prática auxiliou no fomento do senso crítico dos estudantes participantes?

> Cada uma dessas aí já demonstra assim o entendimento que eles têm, né? São as opiniões. Eles são autores ali, né? Sim. Cada um não foi cópia de nada. Teve um ponto de partida que era estudar o artista. Charge que ele produz, mas cada um também poderia se posicionar. […] (Professor da disciplina de Artes)

A análise do professor sobre a atividade prática, ao destacar a manifestação individual dos estudantes como autores e a ausência de cópias diretas, sugere que a iniciativa foi eficaz no estímulo ao senso crítico dos participantes. A abordagem centrada no estudo do artista e na produção de charges proporcionou um ponto de partida, permitindo que cada estudante desenvolvesse sua interpretação única e se posicionasse de maneira autêntica. A diversidade de opiniões expressas durante a atividade demonstra um entendimento enriquecido, indicando que a prática não apenas promoveu a compreensão do conteúdo, mas também cultivou a capacidade dos alunos de analisar criticamente e articular suas próprias perspectivas de forma independente. Portanto, a partir da visão do professor, é plausível concluir que a atividade prática desempenhou um papel significativo no fomento do senso crítico dos estudantes participantes.

Assim sendo, nesta categoria ficou claro que os alunos demonstraram uma capacidade considerável de compreensão das mensagens nas charges apresentadas, traduzindo essas percepções em criações que refletem questões relevantes e atuais da sociedade brasileira. Logo, a análise da oficina pedagógica dedicada ao gênero textual charge revela pontos importantes sobre o impacto dessa abordagem no desenvolvimento dos alunos.

Na categoria, resultados da atividade prática dentro da oficina, que aborda a relação entre as cinco charges apresentadas e as cinco produções criadas pelos alunos, revelou-se como um momento crucial para a aplicação prática dos conceitos adquiridos durante a oficina pedagógica. Esta etapa proporcionou aos alunos a oportunidade de internalizar e expressar de maneira criativa os elementos do gênero textual charge. A relação entre as charges apresentadas e as produções dos alunos evidenciou não apenas a compreensão dos conceitos teóricos, mas também a capacidade dos participantes de aplicar esses conhecimentos de maneira contextualizada.

A atividade prática serviu como um indicador tangível do impacto da oficina na habilidade dos alunos em utilizar o gênero charge como meio de expressão e reflexão sobre temas relevantes. A interação direta com o material fornecido na oficina permitiu que os alunos explorassem sua criatividade, aplicando os elementos identificados nas charges para criar suas próprias representações. Esta relação não apenas consolidou o aprendizado, mas também

evidenciou a assimilação dos conceitos de forma individual e única por parte dos alunos, destacando a diversidade de perspectivas e abordagens.

Assim, a atividade prática não se limitou a uma mera aplicação mecânica dos conceitos, mas representou um momento de síntese e expressão autêntica. A relação entre as charges e as produções dos alunos proporcionou uma visão concreta do impacto da oficina na capacidade dos participantes de transferir o conhecimento adquirido para a prática, consolidando, assim, o sucesso da abordagem pedagógica.

Também é necessário reconhecer uma limitação metodológica: todas as charges utilizadas foram do chargista Genildo. Embora tenham cumprido a função pedagógica de estimular a análise crítica, essa escolha restringe a diversidade de estilos, linguagens e vieses interpretativos. Para pesquisas futuras, recomenda-se ampliar o repertório de autores, contemplando diferentes chargistas e matrizes culturais, políticas e econômicas. Tal diversificação pode enriquecer ainda mais o debate em sala de aula, favorecendo múltiplas leituras e a compreensão de como distintas visões de mundo se expressam no gênero charge.

Em síntese, a interseção entre a teoria e a prática, aliada à avaliação constante, proporciona um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo. Este estudo contribui não apenas para a compreensão do impacto da oficina, mas também para a contínua evolução das práticas pedagógicas centradas no aluno.

CONCLUSÃO

Em consonância com as perspectivas abordadas ao longo deste artigo, o estudo mostrou as potencialidades do gênero textual charge como um recurso didático para o fomento do letramento crítico. A análise dos gêneros textuais, em especial a charge, ressaltou sua capacidade de refletir contextos sociopolíticos e culturais, oferecendo aos educandos um olhar através do qual podem explorar e interpretar a realidade de maneira crítica. A investigação reiterou a importância de uma abordagem pedagógica que privilegia a contextualização e a integração dos saberes, em consonância com as diretrizes da BNCC. Este enfoque pode preparar o aluno para interagir de forma mais consciente e crítica com as diversas esferas da vida social.

A charge, com sua natureza intrinsecamente intertextual e satírica, emergiu como um meio eficaz de engajar os estudantes na análise crítica de discursos e na reflexão sobre questões sociais prementes. Ao fazer uso desse gênero textual, os educadores podem estimular nos alunos a capacidade de discernimento e a habilidade de construir argumentações sólidas, aspectos fundamentais para a formação cidadã plena. A articulação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel com a prática educativa por meio da charge trouxe percepções sobre como os conhecimentos prévios dos alunos podem ser alavancados para uma compreensão dos conteúdos. Essa interação dialógica entre o novo e o conhecido ressalta a importância de estratégias pedagógicas que valorizem e explorem o repertório individual dos aprendizes.

O estudo também sublinhou o papel relevante das TDIC na educação contemporânea. A integração das TDIC no processo de ensino e aprendizagem emerge como um imperativo para a formação de indivíduos aptos a navegar com destreza no cenário digital, preparados com uma visão crítica e reflexiva sobre a informação e seu consumo. Conclui-se, portanto, que a incorporação da charge e de estratégias pedagógicas contextualizadas e integradoras representa um caminho promissor para o desenvolvimento de um letramento crítico substancial. Este percurso educativo, enraizado na interação ativa com o conteúdo e apoiado pelo uso prudente das TDIC, não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui significativamente para a formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

Alves, M. R. N. R. (2014). Gêneros textuais no ensino médio em uma abordagem interdisciplinar. In: Aparício, A. S. M; Silva, S. R. (org.). *Gêneros textuais e perspectivas de ensino*. Campinas, SP: Pontes.

Ambrós, Z. I. (2022). *As novas tecnologias estão gerando novas pedagogias? Estudo de percepção de pesquisadores da área de tecnologias na educação acerca do surgimento de uma nova escola*. [Tese Doutorado em Educação]. Universidade de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/43660?locale=fr. Acesso em: 10 out. 2023.

Araújo, F. B. F., Costa, I. A., & Moreira, T. A. (2020). *Gêneros textuais e ensino: propostas metodológicas de leitura e escrita*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.

Brasil. Ministério da Educação. Brasília, DF. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília.* Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

Bruini, E. C. (2018). *Aprendizagem Significativa*. Disponível em:

https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/aprendizagem-significativa.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

Carraher, D. W. (2016). *Senso Crítico: Do Dia-a-dia às Ciências Humanas*. São Paulo, SP: Cengage Learning Brasil.

Carvalho, J. J. (2014). *Letramento e retextualização: uma análise no ensino médio.* [Tese de Doutorado em Linguística]. Universidade de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/16842?mode=full. Acesso em: 22 mar. 2023.

D'Almas, J. (2011). *Leitura crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês.* [Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem]. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. Disponível em: http://www.uel.br/projetos/etica/pages/arquivos/Bibliografia/DALMAS_2011.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

Dicio. (2023). *Dicionário Online de Português*. Disponível em: https://www.dicio.com.br/ironia/. Acesso em: 25 out. 2023.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (51a ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Genildo.com. (2016). *As redes de controle das massas e a sociedade da vigilância*. Disponível em: http://www.genildo.com/2016/12/as-redes-de-controle-das-massas-e.html. Acesso em: 01 de ago. 2023.

Genildo.com. (2017). *Bolas de fogo subindo e caindo!!*. Disponível em: http://www.genildo.com/2017/12/bolas-de-fogo-subindo-e-caindo.html. Acesso em: 01 de ago. 2023.

Genildo.com. (2016). *Liberdade! Liberdade! Abre as asas sobre nós!*. Disponível em: http://www.genildo.com/2016/11/liberdade-liberdade-abre-as-asas-sobre.html. Acesso em: 01 de ago. 2023.

Genildo.com. (2018). *Defina com uma palavra*. Disponível em: http://www.genildo.com/2018/10/defina-com-uma-palavra.html. Acesso em: 01 de ago. 2023.

Genildo.com. (2021). *Aquele tempo*. Disponível em: http://www.genildo.com/2021/11/aquele-tempo.html. Acesso em: 01 de ago. 2023

Gil, A. C. (2022). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa (*7a ed.). Barueri, SP: Atlas.

Helbel, D. F. (2014). *Práticas de leitura e de produção de textos na educação profissional agrícola por meio da interdisciplinaridade.* [Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola]. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, Campus Seropédica, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/handle/jspui/2853. Acesso em: 22 mar. 2023.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

Lima filho, A. M., & Maciel, M. D. (2016). Sequência didática com emprego da argumentação como estratégia de ensino e do gênero charge sobre alimentos transgênicos como recurso didático. *Indagatio Didactica*, Portugal, v. 8, n. 1, p. 406-421. Disponível em: https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/3244/2557. Acesso em: 13 nov. 2022.

Lopes-rossi, M. A. G. (2006). Procedimentos para estudo dos gêneros discursivos da escrita. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 15, p. 1-10. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3680/2405. Acesso em: 26 de abr. 2023.

Maia, J. V. (2011). *A leitura crítica a partir da interpretação de charges jornalísticas.* [Dissertação de Mestrado em Linguística]. Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, CE. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8854. Acesso em: 11 maio 2023.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2021). *Técnicas de pesquisa (*9a ed.). São Paulo, SP: Atlas.

Matias, A. F. (2010). *Intertextualidade e ironia na interpretação de charges.* [Dissertação de Mestrado em Linguística]. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3596/1/2010_dis_afmatias.pdf. Acesso em: 01 abr. 2023.

Mill, D. (2021). *Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura digital*. São Carlos, SP: SEaD - UFSCar.

Minayo, M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde (*10a ed.). São Paulo, SP: HUCITEC.

Moreira, M. A. (2012). Negociação de significados e aprendizagem significativa. *Revista Ensino, Saude E Ambiente*, 1(2). https://doi.org/10.22409/resa2008.v1i2.a21027.

Moura, C. R. S. (2022). *Caderno de atividades no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa: uma proposta interdisciplinar em um curso integrado.* [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, AM. Disponível em: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/865. Acesso em: 22 mar. 2023.

Pessoa, M. B. (2011). *Trabalhando a educação ambiental através de charges e artigos jornalísticos online: uma experiência com relatos dos estudantes do curso de extensão de leitura e compreensão de textos em língua francesa.* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, PB. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3175?locale=pt_BR. Acesso em: 22 mar. 2023.

Silva, E. L. (2007). *Contextualização no ensino de química: ideias e proposições de um grupo de professores.* [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/quimica_artigos/contex_ens_quim_dissert.pdf. Acesso em: 27 de abr. 2023.

Silva, J. S. (2019). *Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio: leitor, sentido, texto e módulo didático na sala de aula.* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB. Disponível em: http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3594. Acesso em: 22 mar. 2023.

Silva, T. C. G. (2012). O Interdiscurso no gênero charge: um estudo do discurso humorístico sob a perspectiva da Análise do Discurso francesa. *Revista Eletrônica de Linguística*, v. 6, n. 1, p. 302-321. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14742/9604. Acesso em: 24 mar. 2023.

Souza, A. (2005). *Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental*. São Paulo, SP: Disal.

Souza, V. L. G. (2010). A Charge e o ensino de língua inglesa em curso de ensino médio integrado em meio ambiente. *Revista Intertexto*, 3(01). https://doi.org/10.18554/ri.v3i01.100

Testa, M. J., Lopes, E. S., Vidmar, M. P., & Pastorio, D. P. (2023). Um olhar para a disciplina curricular Cultura Digital do Novo Ensino Médio: a relação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e o Ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 45. https://doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2023-0048.

Unesco. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir.* Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 28 de abr. 2023.

Vieira, E., & Volquind, L. (2002). *Oficinas de ensino: o quê? Por quê? Como?* Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.