

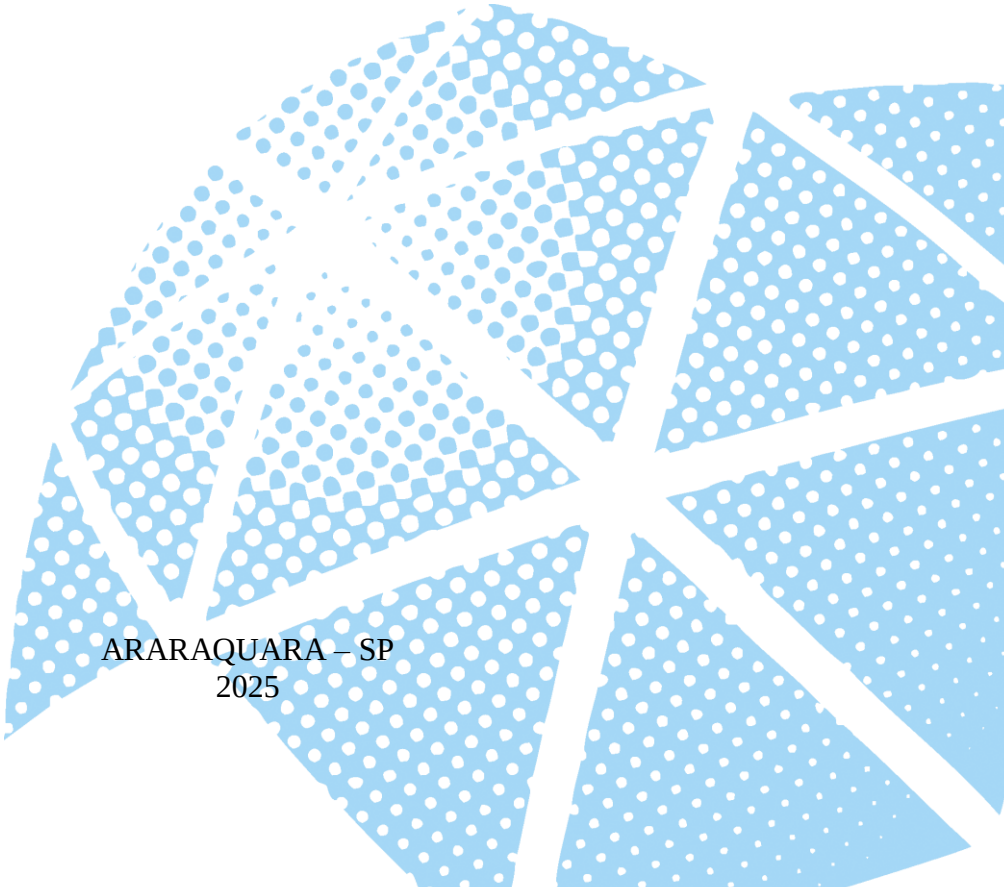
**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” –
UNESP**

Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara - SP

CARLA RAMOS DE PAULA

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE
NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**ARARAQUARA – SP
2025**



CARLA RAMOS DE PAULA

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE
NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

P324t Paula, Carla Ramos de
O trabalho pedagógico com o gênero discursivo charge no Ensino Fundamental I / Carla Ramos de Paula. -- Araraquara, 2025
256 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Denise Maria Margonari Favaro

1. Educação. 2. Processo ensino e aprendizagem. 3. Gênero discursivo charge. 4. Trabalho pedagógico. 5. Ensino Fundamental I.
I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Destacamos a relevância deste estudo devido à importância da charge como recurso pedagógico no processo formativo dos educandos. As charges inseridas no início da escolarização (Ensino Fundamental I), por meio da mediação pedagógica, podem ampliar o repertório de leitura dos alunos e contribuir com a formação da criticidade dos educandos. Assim, os resultados alcançados nesta tese poderão mobilizar novas discussões com a charge nesta etapa de ensino.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

We highlight the relevance of this study due to the importance of cartoons as a teaching resource in the educational process of students. Cartoons introduced at the beginning of schooling (Elementary Education), through pedagogical mediation, can expand students' reading repertoire and contribute to the formation of these students' critical thinking. Thus, the results achieved in this thesis may mobilize new discussions with cartoons at this stage of teaching.

CARLA RAMOS DE PAULA

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE
NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Data da defesa: 31/03/2025

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Profa. Dra. Ana Cristina Carmelino
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro
Universidade de Araraquara – UNIARA

Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida.

À minha orientadora, professora Dra. Denise Maria Margonari Favaro, por ter acreditado no projeto de pesquisa que originou esta tese e por toda a paciência ao longo do caminho. Sou imensamente grata pelos aprendizados compartilhados e pela forma gentil, empática e humana na condução deste percurso.

À professora Dra. Dirce Charara Monteiro e ao professor Dr. Paulo Eduardo Ramos, pela leitura atenta e pelas importantes contribuições realizadas no momento da qualificação.

Às professoras Dra. Ana Cristina Carmelino, Dra. Dirce Charara Monteiro e Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno, e ao professor Dr. Paulo Eduardo Ramos, pelo criterioso trabalho de leitura do texto para a defesa e pelas contribuições para a finalização da tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP – Campus de Araraquara, pelo conhecimento compartilhado.

Aos meus pais, Francisca e José, por seu amor, cuidado e apreço pela educação, que possibilitaram minha trajetória até aqui, meu eterno agradecimento.

As minhas irmãs, Camila, Ana e Franciele, obrigada por toda a amizade, carinho, acolhimento e apoio ao longo desta jornada.

Aos colegas do GEIPHEA – Grupo de Estudos Interdisciplinares e de Pesquisa sobre Humor no Ensino e Aprendizagem e GPFPL – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas, pelas valiosas discussões e pela amizade.

À querida amiga Dani, pelos momentos de café e por sua amizade, afeto e apoio nesta trajetória.

À querida amiga Ane e ao amigo Paulo, obrigada pela amizade e carinho.

Aos professores da escola campo de pesquisa, meu muito obrigada! A participação de vocês neste estudo foi fundamental para esta tese.

Aos meus professores, que contribuíram para a construção de minha formação até aqui, obrigada por acreditarem na educação.

Aos meus alunos, obrigada por me constituírem como professora.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta tese possui como objeto de estudo o gênero discursivo charge na etapa do Ensino Fundamental I. Considerando que o trabalho pedagógico com o componente curricular de Língua Portuguesa no país está orientado pela perspectiva dos gêneros discursivos (Brasil, 1997; 2017) e que a charge é um texto que merece espaço na escola desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, elegemos o objetivo da nossa pesquisa: investigar o gênero discursivo charge com um grupo de professores do Ensino Fundamental I. O nosso problema de pesquisa consistiu em verificar de que modo os fundamentos teórico-metodológicos da concepção dialógica de linguagem, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica podem orientar o desenvolvimento do trabalho pedagógico com charges no contexto do Ensino Fundamental I. Para tanto, implementamos uma pesquisa qualitativa por meio de uma pesquisa de campo. O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal de Cascavel-PR com nove professores e compreendeu a realização de encontros coletivos com os participantes, com o intuito de promover um diálogo sobre a inserção da charge nessa etapa de ensino, a elaboração de proposições didáticas com esse gênero discursivo e o trabalho pedagógico com charges em sala de aula. A pesquisa está fundamentada, principalmente, nos estudos dos autores: Bakhtin, 2015, 2016 e 2022; Volóchinov, 2019 e 2021; Vigotski, 2010a e 2010b; Leontiev, 2004; Elkonin, 2023; Saviani, 2008, 2011 e 2014. Como técnica para a coleta de dados, foi realizada a aplicação de um questionário *online* aos professores e a realização de uma entrevista semiestruturada. Os dados coletados foram discutidos a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011). Em síntese, o trabalho pedagógico com as charges, fundamentado pelos pressupostos teórico-metodológicos adotados, propiciou a materialização de encaminhamentos com esse gênero discursivo na práxis docente como recurso pedagógico importante quando pensamos em textos que desenvolvem o processo de leitura crítica com os educandos. Destacamos que, em um cenário social cada vez mais marcado pelo desmonte da educação escolar, (re)pensar o trabalho pedagógico em uma perspectiva transformadora e emancipadora é um ato de resistência.

Palavras-chave: educação, processo de ensino e aprendizagem; gênero discursivo charge; trabalho pedagógico, Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

This thesis has as its object of study the discursive genre cartoon in the stage of Elementary School. Considering that the pedagogical work with the Portuguese Language curricular component in the country is guided by the perspective of discursive genres (Brazil, 1997; 2017) and that the cartoon is a text that deserves space in schools since the first years of Elementary School, we have set the objective of our research: to investigate the pedagogical work with the discursive genre cartoon with a group of Elementary School I teachers. Our problematic consisted of verifying how the theoretical-methodological foundations of the dialogic conception of language of the Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy can guide the development of pedagogical work with cartoons in the context of elementary school. To this end, we developed qualitative research through field research. The study was developed in a municipal school in the city of Cascavel, state of Paraná, with nine teachers, and included collective meetings with the participants, with the aim of promoting a dialogue about the inclusion of cartoons in this stage of education; the elaboration of didactic proposals with this discursive genre and the pedagogical work with cartoons in the classroom. The research is based mainly on the studies of the authors: (Bakhtin, 2015, 2016, 2022; Voloshinov, 2019, 2021); (Vygotsky, 2010a, 2010b; Leontiev, 2004; Elkonin, 2023) and (Saviani, 2008, 2011, 2014; Marsiglia, 2011). As a data collection technique, an online questionnaire was applied to teachers and a semi-structured interview was conducted. The collected data were discussed based on Bardin's content analysis (2011). In summary, the pedagogical work with cartoons, based on the theoretical-methodological assumptions adopted, enabled the materialization of approaches with this discursive genre in teaching practice as an important teaching resources when considering texts that develop the process of critical reading with students. We emphasize that, in a social context increasingly characterized by the dismantling of school education, rethinking pedagogical work from a transformative and emancipatory perspective is an act of resistance.

Keywords: education; teaching and learning process; discursive genre cartoon; pedagogical work; elementary school I.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas com a temática charge com ênfase no Ensino Fundamental I: dissertações	36
Quadro 2 – Pesquisas com a temática charge com ênfase no Ensino Fundamental I: livro em formato ebook	37
Quadro 3 – Periodização do desenvolvimento psíquico	87
Quadro 4 – O trabalho pedagógico com charges por meio da concepção dialógica de linguagem, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica	103
Quadro 5 – Unidades escolares na cidade de Cascavel-PR	106
Quadro 6 – Etapas da pesquisa	110
Quadro 7 – Cronograma das atividades	110
Quadro 8 – Quantidade de docentes da escola que participaram do estudo e ano escolar de atuação	114
Quadro 9 – Questionário: Identificação (Questão 1)	115
Quadro 10 – Questionário: Identificação (Questão 2)	116
Quadro 11 – Questionário: Identificação (Questão 3)	116
Quadro 12 – Questionário: Seção II: Trajetória profissional (Questão 4)	116
Quadro 13 – Questionário: Seção II: Trajetória profissional (Questão 5)	117
Quadro 14 – Questionário: Seção II: Trajetória profissional (Questão 6)	117
Quadro 15 – Questionário: Seção III: Formação Inicial e Pós-Graduação (Questão 7a)	117
Quadro 16 – Questionário: Seção III: Formação Inicial e Pós-Graduação (Questão 7b)	118
Quadro 17 – Questionário: Seção III: Formação Inicial e Pós-Graduação (Questão 8a)	118
Quadro 18 – Questionário: Seção III: Formação Inicial e Pós-Graduação (Questão 8b)	118
Quadro 19 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 9)	119
Quadro 20 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 10)	119
Quadro 21 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 11)	120
Quadro 22 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 12)	122
Quadro 23 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 13)	122
Quadro 24 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 14)	123
Quadro 25 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 15)	124

Quadro 26 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 16)	124
Quadro 27 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 17)	125
Quadro 28 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 18)	125
Quadro 29 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 19)	126
Quadro 30 – Relação da quantidade de alunos das turmas participantes do estudo	131
Quadro 31 - Proposição didática 1	131
Quadro 32 - Proposição didática 2	133
Quadro 33 - Proposição didática 3	135
Quadro 34 - Proposição didática 4	138
Quadro 35 - Proposição didática 5	141
Quadro 36 - Proposição didática 6	144
Quadro 37 - Proposição didática 7	147
Quadro 38 – Entrevista: Categoria 1 – Formação continuada com o tema gêneros discursivos humorísticos	151
Quadro 39 – Entrevista: Categoria 2: Planejamento de aulas com o gênero discursivo charge	152
Quadro 40 – Entrevista: Categoria 2: Planejamento de aulas com o gênero discursivo charge	154
Quadro 41 – Entrevista: Categoria 2: Planejamento de aulas com o gênero discursivo charge	155
Quadro 42 – Entrevista: Categoria 3: O trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I: a experiência em sala de aula	157
Quadro 43 – Entrevista: Categoria 4: Referencial teórico-metodológico	160
Quadro 44 – Entrevista: Categoria 4: Referencial teórico-metodológico	162
Quadro 45 – Entrevista: Categoria 5: A interação, participação e motivação dos alunos nas aulas com o gênero discursivo charge	164
Quadro 46 – Entrevista: Categoria 6: Reflexão acerca da prática docente	165
Quadro 47 – Entrevista: Categoria 6: Reflexão acerca da prática docente	167
Quadro 48 – Entrevista: Categoria 7: O resultado final do trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I	168
Quadro 49 – Entrevista: Categoria 7: O resultado final do trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I	170

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caricatura Câmara Cascudo	19
Figura 2 – Cartum produzido por França	20
Figura 3 – Marco inaugural: Charge de Manuel de Araújo Porto-Alegre (1837)	22
Figura 4 – Charge com apenas um quadro	24
Figura 5 – Charge com mais de um quadro	24
Figura 6 – Notícia resgate do cavalo Caramelo	25
Figura 7 – Charge: fato ligado ao noticiário	25
Figura 8 – Charge exclusivamente não-verbal	26
Figura 9 – Charge com linguagem verbal e não-verbal	27
Figura 10 – Charge publicada em jornal	28
Figura 11 – Charge publicada em Revista eletrônica	29
Figura 12 – Página inicial do <i>site</i> Charges na escola	30
Figura 13 – Página charge com marcadores	30
Figura 14 – Charge publicada na rede social <i>Instagram</i>	31
Figura 15 – Charge produzida por Marcio Malta (Nico)	32
Figura 16 – BNCC: Língua Portuguesa – Práticas de linguagem e objetos de conhecimento – 1º ao 5º ano	52
Figura 17 – Referencial Curricular do Paraná: Língua Portuguesa: Campos de atuação	54
Figura 18 – Currículo de Cascavel – Língua Portuguesa: 5º ano – Campos de atuação e respectivos gêneros	55
Figura 19 – Capa do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (Volume II)	106
Figura 20 – Convite para participação na pesquisa	111
Figura 21 – Conceitos da THC mencionados pelo grupo de docentes	129
Figura 22 – Charge produzida por Arionauero	132
Figura 23 – Charge produzida por Galhardo	134
Figura 24 – Charge produzida por Arionauero	136
Figura 25 – Charge produzida por Arionauero	136
Figura 26 – Charge produzida por Arionauero	136
Figura 27 – Charge produzida por Arionauero	137
Figura 28 – Charge produzida por Arionauero	139

Figura 29 – Charge produzida por Arionauero	139
Figura 30 – Charge produzida por Arionauero	140
Figura 31 – Charge produzida por Arionauero	140
Figura 32 – Charge produzida por Ivan Cabral	142
Figura 33 – Charge produzida por Denny	142
Figura 34 – Charge produzida por Dalcio	143
Figura 35 – Charge produzida por Fernandes	143
Figura 36 – Charge produzida por Arionauero	145
Figura 37 – Charge produzida por Arionauero	145
Figura 38 – Charge produzida por Arionauero	146
Figura 39 – Charge produzida por Arionauero	147

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	15
2 O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	18
2.1 O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE: ESPECIFICIDADES	18
2.2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A CHARGE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM DEBATE INCIPIENTE	35
2.3 A EXPLORAÇÃO DA CHARGE NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	41
2.3.1 A didatização da charge no Ensino Fundamental I	49
2.3.2 A charge na Base Nacional Comum Curricular e em alguns currículos do Brasil: aproximações.....	51
2.3.3 A charge no Referencial Curricular do Paraná e no Currículo para Rede Pública Municipal de Cascavel –PR.....	54
2.3.4 A charge e a possibilidade do trabalho pedagógico com a formação leitora comprometida com a criticidade.....	55
3 A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM, DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CHARGES.....	64
3.1 O APORTE DA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CHARGES	64
3.1.1 A concepção dialógica de linguagem	66
3.1.2 Os gêneros discursivos	70
3.2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: SUBSÍDIOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CHARGES	77
3.2.1 Aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural	77
3.2.2 Zona de desenvolvimento iminente e mediação pedagógica.....	81
3.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EXPLORAÇÃO DA CHARGE EM SALA DE AULA	89
3.3.1 Pedagogia Histórico-Crítica: concepção de educação.....	90
3.3.2 Pedagogia Histórico-Crítica: momentos pedagógicos.....	96
3.4 A PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM, A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	99
4 PERCURSO METODOLÓGICO	105
4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO GERAL DO MUNICÍPIO E O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL-PR	105
4.2 TIPO DE PESQUISA E ETAPAS DA PESQUISA	107
4.2.1 Caracterização da escola campo de pesquisa	112
4.2.2 Sujeitos da pesquisa.....	113
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	115
5.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	115
5.2 OS ENCONTROS COM O GRUPO DE DOCENTES	127
5.3 AS PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS COM CHARGES ELABORADAS PELOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	130
5.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	150
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICES	190
ANEXOS.....	256

APRESENTAÇÃO

A escolha pelo objeto de estudo charge no Ensino Fundamental I investigado nesta pesquisa é resultado de um percurso iniciado em 2008, momento do meu ingresso no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus Cascavel-PR. Durante o curso, fui bolsista de Iniciação Científica, atuando em um projeto voltado ao estudo das concepções de linguagem em alfabetização, realizado entre 2010 e 2011. Esse período foi um momento importante em minha trajetória como pesquisadora, pois pude ter uma primeira aproximação com as discussões sobre as temáticas linguagem e educação.

No terceiro ano do curso, uma das disciplinas cursadas foi a de Estágio Supervisionado na Educação Básica I, cuja ementa estava direcionada especificamente ao trabalho pedagógico de regência com os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Essa disciplina oportunizou a minha primeira experiência pedagógica com charges em sala de aula, tratava-se de uma regência direcionada ao 3º ano. O componente curricular trabalhado foi História e o conteúdo escolar explorado foi o trabalho, em específico, a relação entre trabalho assalariado, sobrevivência e desemprego.

Nessa direção, por meio dessas aulas ministradas, foi possível perceber como esse gênero discursivo propiciou um ambiente em sala de aula muito perspicaz para a reflexão social com os educandos. Esse episódio ficou registrado como uma das memórias mais significativas durante a minha graduação, pois os alunos demonstraram preferência pelas aulas com charges durante as regências realizadas na escola campo de estágio. Desse modo, o estágio propiciou inúmeras indagações em relação à utilização da charge em sala de aula no Ensino Fundamental I, que, por sua vez, motivaram a escrita de um pré-projeto de pesquisa para o Mestrado.

Em 2012, iniciei o Mestrado em Educação pela mesma instituição de ensino e meu objeto de estudo foi a charge, em específico, o trabalho realizado na dissertação consistiu em uma pesquisa direcionada ao desenvolvimento de encaminhamentos didáticos com esse gênero discursivo, direcionados ao Ensino Fundamental I. Na conclusão desse estudo, que aconteceu em 2013, ficou registrada a necessidade da continuação dessa pesquisa, por meio de uma pesquisa de campo, bem como o meu interesse em aprofundar as discussões sobre o uso pedagógico da charge em sala de aula na práxis docente (Paula, 2013).

Após a conclusão do Mestrado, atuei no município de Cascavel como professora do Ensino Fundamental I durante o período de 2014 a 2019. Ao longo desse percurso, tive a

oportunidade de trabalhar como docente regente do 2º ano, aproximadamente por cinco anos letivos. Também fui professora de hora-atividade, atuando na disciplina de Leitura e Produção Textual pelo período de dois anos letivos. No ano de 2019, atuei, por aproximadamente meio ano letivo, na disciplina de Ciências.

Na primeira oportunidade que tive como professora do Ensino Fundamental I, busquei inserir as charges no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Desse modo, algo que me acompanhou durante o período em que estive atuando como docente nessa etapa de ensino foi o compromisso em continuar pesquisando a temática charge e escrevendo sobre minhas descobertas. Assim, as experiências pedagógicas com o gênero permitiram a escrita de artigos acadêmicos e a apresentação desses em eventos da área da Educação e Linguagem, conforme Paula (2015, 2016, 2018).

Nesse sentido, um período que possibilitou uma experiência singular com as charges no Ensino Fundamental I foi quando a escola na qual eu trabalhava desenvolveu um projeto que culminou na criação de uma disciplina para o trabalho com a hora-atividade, intitulada: “Leitura e Produção Textual”. O objetivo da disciplina era atuar na melhoria do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, já que se tratava de uma escola periférica com elevados índices de dificuldade de aprendizagem. A proposta da equipe pedagógica objetivava que o trabalho realizado nessa disciplina acontecesse de uma forma lúdica e prazerosa, por meio dos encaminhamentos com a oralidade, a leitura, a produção textual e a análise linguística.

Desse modo, durante o trabalho pedagógico com a referida disciplina, os docentes responsáveis elegeram os diversos gêneros discursivos como ênfase para as atividades realizadas em sala de aula, em especial, destacamos que em um dos semestres eram priorizados os textos verbais e não verbais, como: História em Quadrinhos – HQ, Caricatura e Charge. Um aspecto interessante dessa disciplina foi sua abrangência, uma vez que todos os alunos da escola – do 1º ao 5º ano - foram contemplados com essa proposta. O trabalho consistia, basicamente, na inserção do gênero ao longo de cinco a seis semanas, e a ênfase era o trabalho com os eixos: leitura/interpretação, oralidade, escrita, análise linguística e, por fim, a produção do gênero com os alunos.

Nesse mesmo cenário, por outro lado, vivenciei como a charge era pouco utilizada ou não explorada em sala de aula com as crianças do Ensino Fundamental I pela maioria dos professores da escola em que eu atuava. Esse fato, aliado com as minhas experiências com a inserção da charge, delinearam a concretização da ideia da tese aqui posta.

Em 2019, finalizei o ciclo na Educação Básica e ingressei como professora colaboradora no ensino superior, no curso de Licenciatura em Matemática, em uma cidade

próxima a Cascavel. Atuar como docente no ensino superior trouxe novas questões referentes ao meu projeto de tese, as quais me permitiram refletir sobre alguns aspectos do texto que estava em processo de edição.

Assim, no final de 2020, encontrei no programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp, Campus de Araraquara, uma oportunidade singular, pois identifiquei uma linha de pesquisa na área do processo de ensino e aprendizagem, com possibilidade de orientação nas áreas da Linguagem, da Educação e do Humor.

Ressalto que, essa jornada em busca de programas de Doutorado em Educação que tivessem docentes trabalhando com temáticas de investigação voltados aos gêneros humorísticos na Educação, Linguagem e Humor foi um processo dificultoso, por se tratar de uma temática bem específica no campo da Educação. Assim, visualizei nesse programa e no grupo de pesquisa GEIPHEA – Grupo de Estudos Interdisciplinares e de Pesquisa sobre Humor no Ensino Aprendizagem, liderado pela Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro, uma possibilidade de estudar a charge a partir dessas perspectivas de pesquisa. E, felizmente, tive a aprovação nesse programa e este projeto de tese pôde materializar-se.

Em síntese, esta tese revela a minha tentativa em colaborar com a ampliação dos estudos com ênfase no gênero discursivo charge, direcionada ao Ensino Fundamental I, tendo em vista um cenário social que demanda cada vez mais a necessidade de uma formação que propicie aos educandos uma postura crítica diante dos enunciados que circulam socialmente.

1 INTRODUÇÃO

Esta tese possui como objeto de discussão o trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I, a qual será discutida por meio da abordagem pedagógica. Nesse viés, a intenção é promover a discussão sobre a temática gênero discursivo charge nessa etapa da escolarização, como um recurso pedagógico singular no processo formativo escolar das crianças.

Desse modo, o problema desta pesquisa foi sistematizado a partir da questão norteadora: de que modo os fundamentos teórico-metodológicos da concepção dialógica de linguagem, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica podem orientar o desenvolvimento do trabalho pedagógico com charges no contexto do Ensino Fundamental I?

Para tanto, outras indagações são pertinentes: podemos explorar o gênero charge desde os primeiros anos escolares?; como os componentes curriculares podem ser trabalhados?; como o componente curricular de Língua Portuguesa pode ser explorado, em especial, no que compete aos conteúdos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística?; é possível pensarmos em um trabalho interdisciplinar com as charges?; como realizar o processo de inserção da charge no trabalho pedagógico, em especial, no Ensino Fundamental I?; e quais tipos de charges podem ser exploradas?

Nesse sentido, o nosso objetivo geral de pesquisa consiste em: investigar o trabalho pedagógico com o gênero discursivo charge a partir do diálogo entre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da perspectiva dialógica de linguagem com um grupo de professores do Ensino Fundamental I.

Os objetivos específicos são:

- Abordar o gênero discursivo charge no contexto do Ensino Fundamental I;
- Discutir a perspectiva dialógica de linguagem, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação teórico-metodológica para o trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I;
- Organizar o processo de elaboração das proposições didáticas com charges com um grupo de professores do Ensino Fundamental I;
- Refletir sobre o processo de inserção da charge no Ensino Fundamental I, por meio das proposições didáticas fundamentadas na perspectiva dialógica de linguagem, na Teoria Histórico-Cultural e nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica;

- Apresentar as proposições didáticas elaboradas pelos docentes participantes da pesquisa.

Assim, para alcançarmos esses objetivos, desenvolvemos uma pesquisa de campo, qualitativa, orientada pelos pressupostos do método Materialista Histórico-Dialético. A fundamentação teórica está amparada na perspectiva dialógica de linguagem, nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Em relação à técnica de análise de dados, os materiais foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011).

A hipótese posta nesta tese consistiu em investigar o trabalho pedagógico com o gênero discursivo charge, fundamentado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da concepção dialógica de linguagem, como um recurso pedagógico importante para os professores do Ensino Fundamental I e que contribui para a efetivação de um processo de ensino e aprendizagem que oportunize aos alunos uma reflexão crítica sobre a sociedade, desde o início do processo de escolarização¹.

Para isso, esta pesquisa concretizou-se a partir da realização de uma atividade de estudo² com um grupo de professores do Ensino Fundamental I, no município de Cascavel-PR. Os procedimentos adotados foram: uma atividade de estudo com um grupo de professores do Ensino Fundamental I sobre o processo de inserção da charge nessa etapa de ensino; realização de um questionário *online*; e uma entrevista semiestruturada com os participantes do estudo.

Os docentes trabalharam de modo coletivo na elaboração de proposições didáticas com o gênero charge e, posteriormente, de modo individual, realizaram a efetivação dessas aulas com as suas turmas, na escola campo de pesquisa.

A organização das seções desta tese está distribuída do seguinte modo: na primeira seção, temos a introdução do trabalho; na segunda seção, abordamos o gênero discursivo charge no Ensino Fundamental I e discutimos os seguintes aspectos: as especificidades em relação ao gênero discursivo charge, a incipiência das produções acadêmicas que discutem esse texto nessa etapa da escolarização, a inserção da charge no Ensino Fundamental I, a

¹ É importante destacar que, nesta tese, ao utilizarmos a nomenclatura “início do processo de escolarização” ou “início do processo escolarizado”, estamos nos referindo ao período que compreende o ingresso no Ensino Fundamental I até o 5º ano.

² De acordo com Davidov (1999), a atividade de estudo é compreendida como uma atividade pautada na organização do processo educativo, com ênfase no desenvolvimento do pensamento teórico, por meio de um trabalho pedagógico que considera a importância da criação de motivos e necessidades para que os sujeitos se apropriem do conhecimento científico.

didatização do gênero discursivo charge, a charge na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em alguns currículos do país, do estado do Paraná e do município de Cascavel e o trabalho pedagógico com charges na formação leitora comprometida com a criticidade.

Na terceira seção, apresentamos a charge a partir do diálogo com a perspectiva dialógica de linguagem (Círculo de Bakhtin), da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica. Assim, discutimos: a concepção dialógica de linguagem e a charge como um gênero discursivo. Em relação à Teoria Histórico-Cultural, discutimos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e discorremos sobre a zona de desenvolvimento iminente e a mediação pedagógica. No que compete à Pedagogia Histórico-Crítica, destacamos a concepção de Educação e os momentos pedagógicos.

Em relação à quarta seção, dispomos a organização do percurso metodológico da tese por meio da discussão dos aspectos relacionados ao contexto da pesquisa: caracterização geral do município e o sistema de ensino de Cascavel-PR e o tipo e as etapas da pesquisa.

No que compete ao quinto capítulo, apresentamos os resultados e a discussão dos dados da pesquisa, assim, destacamos: os encontros com o grupo de docentes, as proposições didáticas com charges elaboradas pelos professores do Ensino Fundamental I, a análise dos questionários e a análise das entrevistas. Para finalizar, apresentamos as considerações finais da tese, destacando os resultados alcançados neste estudo.

2. O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

2.1 O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE: ESPECIFICIDADES

A charge é um gênero discursivo constituído por meio da linguagem não verbal ou da multimodal³. Nesse gênero, o chargista retrata algum acontecimento atual, geralmente do âmbito político, com o objetivo de propiciar ao leitor uma reflexão social.

É importante destacar que, nesta tese, quando nos referirmos ao gênero discursivo charge, estamos falando especificamente da charge composta pelos elementos não verbais, bem como das produções que combinam recursos não verbais e verbais. Pois, com os avanços tecnológicos, temos também a charge animada⁴ e a charge o-kê⁵ em circulação social.

A charge, foco desta discussão, é um tipo de texto que é veiculado pelo jornal impresso ou eletrônico, ou por meio da combinação das duas formas. Na atualidade, as charges estão amplamente disponíveis. Na *Internet*, por exemplo, temos produções independentes de seus autores, disponíveis em *sites* e, principalmente, nas redes sociais.

De acordo com Romualdo (2000); Ramos (2021), quando a temática gêneros discursivos humorísticos, especialmente os imagéticos, está em discussão, é comum percebermos certa confusão por parte de muitos leitores na identificação e diferenciação da caricatura, cartum e charges.

Nessa direção, ter uma compreensão coerente em relação a cada gênero contribui muito para uma leitura mais aprofundada e crítica desses textos e isso auxilia nos encaminhamentos pedagógicos na educação (Ramos, 2021).

Muitos leitores desconhecem as especificidades e as características de cada um desses gêneros discursivos, por isso, pontuaremos, a seguir, de modo breve, o conceito dos gêneros mencionados com o objetivo de compreendermos as especificidades e as características de cada um. Contudo, aprofundaremos a discussão sobre o conceito do gênero discursivo charge, foco deste estudo.

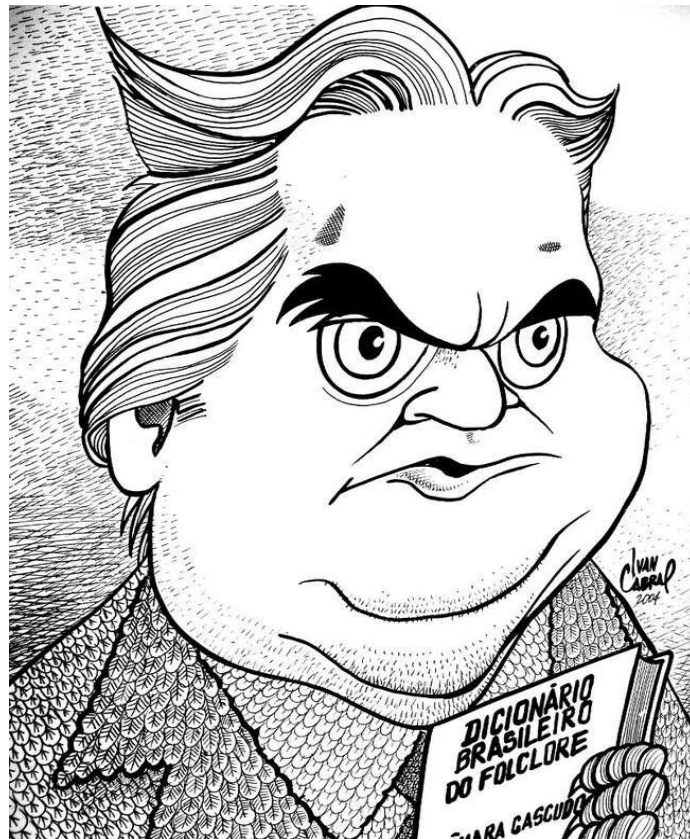
³ Texto multimodal é aquele que apresenta mais de uma modalidade de linguagem ou há mais de um sistema de signos ou símbolos em sua composição (Rojo, Barbosa, 2015).

² A charge animada consiste em uma animação - imagem em movimento e som -, possui as mesmas intenções da charge e sempre está associada a um acontecimento do momento (Travaglia, 2015).

⁵ A charge-o-kê, nome derivado de karaokê, é uma animação, similar à charge animada, porém ela apresenta sempre uma paródia de música, e a letra sempre está atrelada a um acontecimento recente, com intuito de uma crítica social (Travaglia, 2015).

Na Figura 1, a seguir, temos o exemplo de uma caricatura:

Figura 1- Caricatura Câmara Cascudo



Fonte: Ivan Cabral (2004).

A caricatura é um gênero discursivo que possui como principal característica o exagero na tessitura do que foi representado, como pessoas, animais e objetos. Na caricatura de pessoas – que é a mais comum dentre as citadas –, temos o exagero em algum detalhe que é expressivo na identificação do sujeito. [...] “a caricatura, que consiste no exagero proposital das características marcantes do indivíduo, é um elemento visual constituinte das charges” (Romualdo, 2000, p. 26).

É comum identificarmos no gênero discursivo charge a presença das caricaturas, especialmente na figura dos políticos. Em algumas caricaturas também há a retratação de algum objeto ou escrita que expresse algum detalhe específico do/da caricaturado(a) – como uma marca pessoal em relação ao representado.

Na caricatura acima, de autoria de Ivan Cabral, temos a retratação de Câmara Cascudo (1898-1986), trata-se de um historiador, antropólogo, advogado e jornalista brasileiro. Cascudo é considerado um dos maiores folcloristas brasileiros. Nessa caricatura, temos o exagero no cabelo (o penteado em forma de topete); na sobrancelha (elas aparecem

arqueadas); e nos olhos (eles foram representados em tamanho maior e com um olhar bem expressivo). Esses detalhes que foram acentuados permitem a associação do leitor à pessoa caricaturada e propiciam o riso.

Em especial, essa caricatura traz um elemento além do retrato da pessoa, temos um livro intitulado: “Dicionário Brasileiro do Folclore”. É possível visualizar parte do nome e sobrenome do autor desse livro, que é o personagem caricaturado, Câmara Cascudo, ou seja, Ivan Cabral fez a caricatura desse historiador e destacou uma de suas principais obras, que, por sua vez, é considerada uma referência indispensável no campo dos estudos do folclore brasileiro.

Na sequência, Figura 2, temos o gênero discursivo cartum:

Figura 2- Cartum produzido por França



Fonte: França (2014).

O cartum é um gênero discursivo marcado por ser universal e a data de criação desse texto não é fator preponderante para a sua compreensão. Sua especificidade consiste em abordar algum tema corriqueiro. Exemplo disso é um costume ou hábito humano retratado de modo humorístico. “Por focalizar uma realidade genérica, ao contrário da charge, o cartum é atemporal, desconhece os limites de tempo que a crítica a personagens, fatos e acontecimentos políticos impõe” (Romualdo, 2000, p. 33).

No cartum em análise, de autoria de França (2014), temos a retratação de um ditado popular: “quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha?”. Esse cartum apresenta uma situação

do cotidiano abordada com o recurso do humor. Assim, o fato de a galinha estar autografando o livro intitulado “Quem nasceu primeiro” provoca no leitor o riso em relação a essa situação inusitada, pois a galinha no cartum está representada de modo personificado, isto é, aparece sentada, escrevendo – dando autógrafos – e é a autora de um livro.

Desse modo, a partir da leitura desse cartum, podemos notar que para esse texto a data de publicação não interfere na compreensão do conteúdo. Identificamos o foco no aspecto do humor presente, já que a galinha está representada com aspectos humanos, como personagem central do cartum que aborda a polêmica em torno do ditado popular que faz referência a ela. Em suma, vislumbramos as principais especificidades desse texto: a universalidade e o humor.

Realizadas essas considerações iniciais sobre alguns gêneros discursivos humorísticos que são comumente confundidos com a charge, é possível discutirmos sobre as particularidades do gênero discursivo central de nossa tese: a charge.

Em 15 de outubro de 2024, foi promulgada a Lei nº 14.996/2024 (Anexo 1), que reconhece as expressões artísticas charge, caricatura, cartum e grafite como manifestações da cultura brasileira. De acordo com o Art. 1º, “Ficam reconhecidas a **charge**, a caricatura, o cartum e o grafite como manifestações da cultura brasileira, cabendo ao poder público garantir sua livre expressão artística, bem como promover sua valorização e preservação” (Brasil, 2024 – grifos nossos).

A lei mencionada é um marco importante no cenário brasileiro, defendemos que uma das formas de valorização e preservação das charges, por exemplo, pode acontecer por meio do trabalho pedagógico em sala de aula com esse tipo de texto.

Costa (2008), em um dicionário específico dos gêneros discursivos, define a charge como:

palavra de origem francesa que significa carga, ou seja, algo que exagera traços do caráter de alguém ou de algo para torná-lo burlesco ou ridículo. Por extensão, trata-se de uma ilustração ou desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, veiculado pela imprensa, que tem por finalidade satirizar e criticar algum acontecimento do momento. Focaliza, por meio de caricatura gráfica, com bastante humor, uma ou mais personagens envolvidas no fato político-social que lhe serve de tema [...] (Costa, 2008, p. 69).

Segundo Romualdo (2000), os primeiros jornais que circularam socialmente eram compostos exclusivamente por textos verbais. A seguir, pontuamos alguns aspectos sobre o humor gráfico destacados por Vergueiro e Santos (2010),

Foi com o desenvolvimento das técnicas de impressão e com a popularização do jornal, como meio de comunicação, que o humor gráfico, impresso, projetou-se. A partir do início do século XVIII, as páginas dos periódicos passaram a abrigar ilustrações, caricaturas, charges políticas, cartuns e, posteriormente, tiras e páginas de quadrinhos. Em sua maioria, esses desenhos e narrativas sequenciais apresentavam um conteúdo humorístico (Vergueiro; Santos, 2010, p. 161).

Na França, o aparecimento das ilustrações no jornalismo teve impulso com a Revolução Francesa, contudo ela apenas conquistou um espaço definitivo com a descoberta dos processos de fototipografia e fotogravura no século XIX. Já nos Estados Unidos, a primeira imagem para apresentar uma matéria em jornal é datada de 1835.

As imagens – caricaturas e charges – foram conquistando um espaço de modo gradual na imprensa, inicialmente elas eram vendidas de modo independente e, depois, passaram a fazer parte das revistas e dos jornais impressos (Romualdo, 2000).

De acordo com Magno (2012), em 1837 houve um marco na caricatura brasileira por meio da produção de Manoel de Araújo Porto-Alegre, pois foi a primeira vez em que um artista associava a charge à caricatura de personalidades. A charge, Figura 3, foi impressa em estampa avulsa e noticiada pelo Jornal do Commercio nº 277, de 14 de dezembro de 1837.

Figura 3- Marco inaugural: Charge de Manuel de Araújo Porto-Alegre (1837)



Fonte: Magno (2012, p. 67).

A charge de Porto-Alegre, datada de 1837, aborda como tema um fato político da época, a saber, trata-se de uma denúncia relacionada a um funcionário público que estava recebendo dinheiro de forma ilícita (Magno, 2012). Como percebemos pelo exposto na figura 4, o texto chágico exala, desde o seu nascimento como gênero, uma perspicácia em desvelar e problematizar os ditos e não ditos, os explícitos e implícitos, isto é, está sempre presente a intencionalidade na exposição de algum acontecimento atual, de modo a provocar no leitor uma reflexão sobre o episódio, promovendo uma denúncia social e uma crítica ao fato apresentado.

A charge é um texto verbo-visual de humor que possui como principal característica emitir uma opinião sobre algum evento atual, comumente do mundo político, e faz isso de um modo irreverente e sarcástico (Flôres, 2002; Pagliosa, 2005; Teixeira, 2005).

De acordo com Vergueiro e Santos (2010), em conceito elaborado para uma enciclopédia de comunicação, a charge é “[...] – normalmente uma sátira ou crítica política – é um comentário ilustrado feito com base em um fato recente que tenha se tornado notícia publicada em jornais diários e revistas semanais ou veiculada em telejornais” (Vergueiro; Santos, 2010, p. 161).

Para Aguiar (2019), “uma charge é feita de uma imagem apenas, mas é capaz de instigar por meio de uma situação bizarra, muitas vezes com um personagem caricaturado, através do riso de incômodo que vem de uma crítica mordaz” (Aguiar, 2019, p. 18). Taffarello (2018) pontua que a charge pode ser constituída por um ou mais quadros. Para a autora, o texto chágico é:

[...] um texto de humor jornalístico-opinativo multimodal, pois utiliza mais de uma modalidade de signo, o verbal, e o não-verbal, composto de um ou mais quadros (neste caso, caracteriza-se normalmente como narrativa) constituídos de ilustração que envolve a caricatura de um ou mais personagens. Seu objetivo, é por meio de recursos variados, ironizar, satirizar ou criticar acontecimentos ou pessoas, em geral políticos, do cenário nacional e mundial, porém da atualidade (Taffarello, 2018, p. 87).

Ainda que seja mais frequente encontrarmos charges com apenas um quadro, existem algumas charges nas quais os chargistas inserem dois ou mais quadros na produção. Nas Figuras 4 e 5, temos esses diferentes tipos de charges.

Figura 4 – Charge com apenas um quadro



Fonte: Malta (2016, p. 127).

Figura 5- Charge com mais de um quadro



Fonte: João Garcia - ComCiência (02/03/2024).

De acordo com Ramos (2021), a charge é um texto de humor que apresenta algum fato ou temática ligada ao noticiário. Assim, ela recria o fato de modo ficcional, constituindo com a notícia uma relação intertextual.

Na Figura 6, temos um recorte de uma notícia sobre a tragédia climática que acometeu o estado do Rio Grande do Sul, em maio de 2024, em específico, a matéria fala sobre o resgate do Cavalo Caramelo e, em seguida, apresentamos uma charge sobre esse episódio para exemplificar o dito por Ramos ao conceituar a charge.

Figura 6 – Notícia resgate do cavalo Caramelo

Entenda como cavalo “Caramelo” sobreviveu quatro dias em meio às enchentes no RS

O animal ficou ilhado, sem água e comida durante todo o período



Cavalo foi retirado do telhado em que estava ilhado nesta quinta-feira (9)
Crédito: X/Reprodução

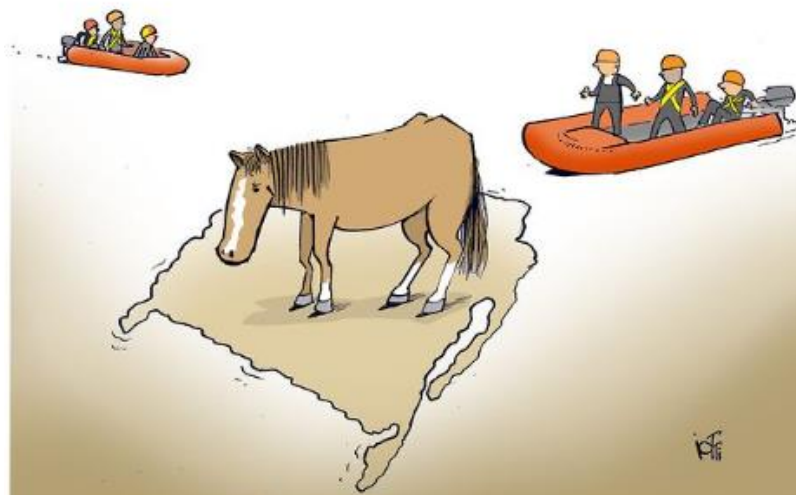


Pedro Pupulim, da CNN
Foto: Paulo

09/05/2024 às 21:27 | Atualizado 10/05/2024 às 09:32

Fonte: Pedro Pupulim - CNN (09/05/2024).

Figura 7- Charge: fato ligado ao noticiário



Fonte: Instagram Iotti Carlos (09/05/2024).

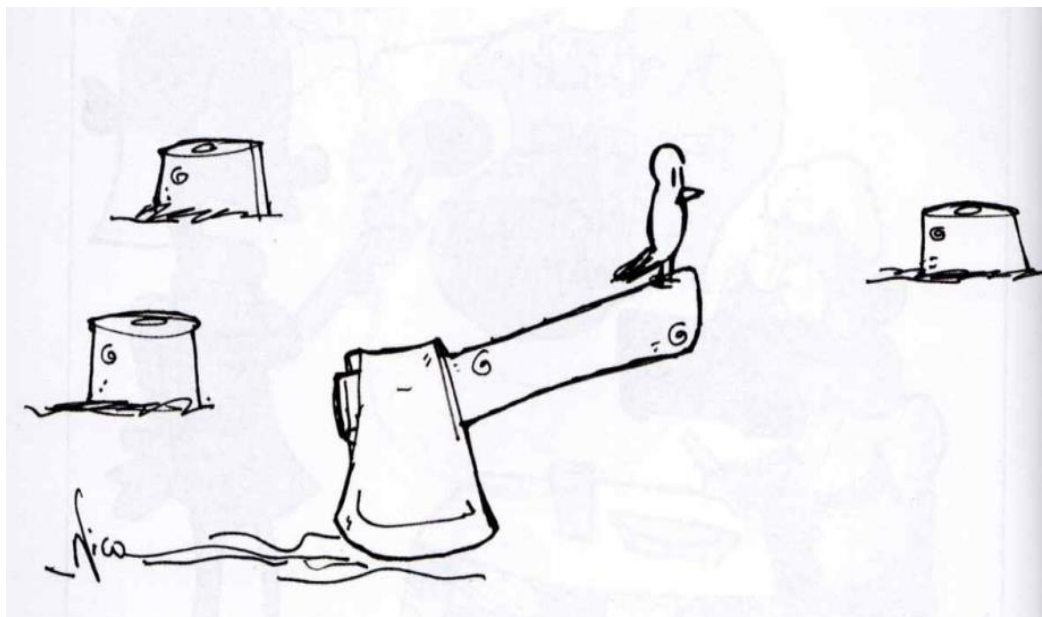
Conforme Ramos (2018), “a charge, é importante registrar, pode dialogar também com temas mais abrangentes, que não estejam necessariamente registrados em determinada notícia. É o caso do meio ambiente, que é sempre atual (Ramos, 2018, p. 197).

De acordo com Carmelino (2022), por estar vinculada ao noticiário, a charge faz menção a algo recente. Contudo, é possível encontrar exemplos que estão associados a eventos mais duradouros, por exemplo, a fome, a inflação e as enchentes.

Romualdo (2000) define a charge como um texto visual humorístico que tece uma crítica a um personagem, fato ou acontecimento político. Para o autor, por abordar uma realidade específica, a charge se prende mais ao momento e, por conseguinte, possui uma limitação temporal. Na mesma direção, Travaglia (2015) define a charge como “texto humorístico ligado quase invariavelmente à **crítica social** de um momento ou de uma ação de um ser identificável na sociedade” (Travaglia, 2015, p. 71 – grifos nossos). E, por sua vez, pode ser composta por linguagem visual, podendo ou não ser associada à linguagem verbal.

Segundo Malta (2016), “por charge pode-se entender uma forma de humor gráfico, **com texto ou não**, que analise algum fato político. (Malta, 2016, p. 10 – grifo nosso). Na figura 8 temos uma charge exclusivamente não-verbal e na figura 9 apresentamos uma charge que congrega linguagem verbal e não-verbal.

Figura 8 – Charge exclusivamente não-verbal



Fonte: Malta (2016, p. 64).

Figura 9 – Charge com linguagem verbal e não-verbal



Fonte: Malta (2016, p. 71).

Conforme destacamos nas definições de diversos autores, fica explícito como o texto chágico é um gênero discursivo irreverente e peculiar quando pensamos em gêneros discursivos que promovem uma reflexão social sobre as contradições presentes na sociedade.

Realizada a discussão acerca da conceituação da charge, podemos apresentar alguns exemplos de suportes de circulação do referido gênero discursivo. Como já dito, a charge é um texto amplamente divulgado, tanto em jornais, como em revistas, na *Internet*, nos livros, entre outros. Na sequência, expomos algumas charges que estão disponíveis em ambientes diversos.

A Figura 10 apresenta uma charge veiculada em jornal eletrônico. A charge, de autoria de Marco Jacobsen, foi publicada em 06 de maio de 2024, no Jornal Folha de Londrina.

Figura 10 – Charge publicada em jornal *online*

Charge 06/05/2024

PUBLICAÇÃO
segunda-feira, 06 de maio de 2024

MARCO JACOBSEN



Fonte: Marco Jacobsen - Folha de Londrina (06/05/2024).

Na Figura 11, temos uma charge que foi publicada em uma revista eletrônica, no dossiê Infâncias, publicado em 20 de dezembro de 2021 pela ComCiência – Revista eletrônica de jornalismo científico – UNICAMP.

Figura 11 - Charge publicada em Revista eletrônica



Fonte: João Garcia — ComCiência: Revista eletrônica de jornalismo científico (2021).

Na sequência, apresentamos uma charge que foi publicada na *Internet*, de autoria de Ivan Cabral. Esse chargista organizou um *site* intitulado “Charges na escola”, o qual trata de uma página constituída por um compilado de charges que apresenta a relação dos temas abordados com os conteúdos curriculares. Na Figura 12, há a página inicial do *site* e na Figura 13 temos uma charge que foi publicada no *site*.

Figura 12- Página inicial do site Charges na escola



Fonte: Ivan Cabral – Charges na escola (2024).

Figura 13 – Página charge com marcadores



Fonte: Ivan Cabral - Charges na escola (2024).

Na charge Figura 14, apresentamos uma charge veiculada na rede social *Instagram*. A charge em questão é de autoria de Ed Carlos e foi publicada no dia 06 de abril de 2024, em virtude do falecimento de Ziraldo Alves Pinto, famoso cartunista, chargista, caricaturista,

cartazista, cronista, desenhista, pintor, escritor, poeta e dramaturgo brasileiro, responsável por uma ampla produção e divulgação do humor no Brasil, especialmente por meio de seus personagens e livros de grande destaque nacional.

Figura 14 - Charge publicada na rede social *Instagram*



Fonte: *Instagram* Ed Carlos Cartunista (06/04/2024).

De acordo com Teixeira (2005), a agressividade presente na charge, como uma característica da composição do gênero, possui uma única exceção à quebra dessa característica na produção desse texto. Trata-se de charges que abordam situações de consenso social, como situações de perda e luto, de alegria e euforia, ou seja, eventos que produzem e despertam emoções coletivas compartilhadas. Portanto, “a charge, então, nesses momentos de exceção, volta a incorporar o bom-senso [...], e funciona como eficaz e privilegiado ‘porta-voz’ de um sentimento geral, consensual e coletivo” (Teixeira, 2005, p. 85). Concordamos com Teixeira (2005) e observamos esse aspecto na Figura 14, que retrata a morte de Ziraldo.

A partir dos exemplos, entendemos que a charge é um texto que circula socialmente em diversos ambientes e, por conseguinte, o aluno poderá ter acesso a ele fora da escola. Contudo, isso não é sinônimo de que aconteça uma leitura qualificada desse gênero.

Portanto, a exploração desse texto no Ensino Fundamental I, em sala de aula, pode possibilitar aos professores o trabalho pedagógico com os conteúdos escolares de um modo lúdico e reflexivo e aos alunos uma experiência singular de leitura.

A seguir, na Figura 15, apresentamos uma charge que pode ser inserida no Ensino Fundamental I. Trata-se de uma charge de autoria de Marcio Malta⁶.

Figura 15 – Charge produzida por Marcio Malta (Nico)



Fonte: Malta (2016, p. 16).

A charge de Malta apresenta como tema central uma questão político social, em específico, sobre o direito à moradia. O chargista empregou os recursos verbais e não verbais na tessitura dessa charge.

Nesse cenário, há um homem dormindo no chão coberto com a Constituição Federal Brasileira. Na parte superior da charge, temos os elementos verbais, em letras tamanho grande, com a escrita da frase: “**A constituição garante o direito à moradia**”. No centro da

⁶ A charge foi extraída do livro: “Charges para sala de aula” – que consiste em uma coletânea de charges – organizada pelo cartunista e professor doutor Marcio Malta (UFF). Trata-se de uma referência importante para uso em sala de aula, especificamente, as charges estão direcionadas aos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Paulo Ramos, no prefácio desse livro, pontua que, em uma época na qual a escola brasileira desperta para o uso da imagem no processo de ensino, esse é um livro que tem muito a acrescentar, justamente em uma área tão carente por material relacionado ao humor gráfico (Ramos, 2016).

charge, há a palavra “**Constituição**”, também em letras tamanho grande, inserida na capa do livro/Constituição, o qual o homem utiliza para dormir e se proteger do frio.

O personagem que está dormindo na rua e não usufrui do direito à moradia previsto na lei está contraditoriamente utilizando o texto/Constituição como uma casa para morar. O formato como a Constituição está disposta possibilita essa inferência, pois o livro aberto sugere o formato de um telhado de casa. Apesar do exagero da representação do tamanho da Constituição, a personagem não é coberta totalmente, o que pode impactar o leitor sobre a negação de um direito constitucional. Assim, temos, na construção desse texto chárigo, o emprego do recurso da ironia, por meio da representação do contraste entre a lei e a realidade de muitas pessoas no país.

Essa charge provoca o leitor/interlocutor do texto chárigo a refletir sobre um problema social, pois há uma denúncia direcionada à sociedade excludente, uma vez que temos na Constituição Federal, capítulo II dos direitos sociais, no Artº 6, o texto que garante o direito à moradia. Nesse sentido, observamos na charge a retratação da realidade social em contraste ao previsto no âmbito legal.

O gênero discursivo charge, como visto no exemplo da Figura 15, é um gênero discursivo perspicaz a ser inserido em sala de aula, pois possibilita ao leitor refletir sobre diferentes temáticas sociais. Em nossa compreensão, por meio do trabalho pedagógico com charges, o docente consegue propiciar um ambiente em sala de aula que gere reflexões importantes sobre a sociedade. Além disso, é possível concretizar o trabalho pedagógico com os conteúdos escolares de um modo mais prazeroso e a partir de uma perspectiva problematizadora e crítica.

No trabalho pedagógico em sala de aula com essa charge, por exemplo, o docente consegue possibilitar aos alunos a compreensão acerca da realidade vivenciada por inúmeras pessoas em nosso país, ou seja, por meio da mediação pedagógica – trabalho intencional do professor – o aluno poderá compreender o discurso materializado na charge como manifestação de um problema social, assim, a sua leitura favorecerá a apropriação do aluno acerca das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade. Assim:

[...] torna-se necessário na escola, o trabalho que estimule os aspectos e os sentidos que a charge apresenta como características que possibilitam diversas leituras, pois são textos curtos, coerentes e coesos em que o texto escrito e a imagem se completam para transmitir uma dada mensagem [...] (Bueno; Teno; Benites, 2021, p. 211).

Nesta tese, compreendemos a charge como texto multimodal, cuja principal característica consiste na abordagem de fatos atuais de relevância social, valendo-se do uso do humor em sua composição. O objetivo do texto chágico é provocar no leitor uma reflexão sobre a situação apresentada.

O gênero discursivo charge é um texto necessariamente humorístico, ou seja, utiliza recursos de humor em sua construção (Travaglia, 2015). De acordo com Miani (2023), o humor nas charges funciona como um modo consistente de crítica política e social. Vejamos: “[...] na charge o humor se estabelece como elemento constitutivo, na medida em que se trata de uma produção imagética que retrata fatos ou situações reais com o objetivo claro de criticar e denunciar, e que também se vale da sátira e do exagero para explicitar seus propósitos” (Miani, 2023, p. 44).

Concordamos com Miani (2023) ao afirmar que não é pelo fato de possibilitar o riso que se deve conferir à charge sua natureza humorística, “mas sim ao fato de essa prática e produto comunicativo promover uma transgressão na compreensão da ordem social e política que leva o leitor à reflexão e potencializa a mobilização [...]” (Miani, 2023, p. 45).

A partir do exposto,

não se trata de pensar o humor, exclusivamente, como o elemento disparador do riso; o humor que se apresenta na charge é fundamentalmente caracterizado por sua propriedade de minar a lei, promovendo uma transgressão na apropriação dos elementos que compõem o contexto retratado por determinada charge (Miani, 2023, p. 45).

Compreendemos o riso no texto chágico a partir da concepção dialógica de linguagem, trata-se do “riso carnavalesco”, que, por sua vez, é caracterizado como riso ambivalente, ou seja, pode manifestar alegria, alvoroço, sarcasmo, negação e crítica (Bakhtin, 2002).

Romualdo (2000) realizou a transposição dos estudos sobre o carnaval para o estudo das charges jornalísticas. Assim, com base nessa transposição, entendemos que o riso carnavalesco está presente na construção do texto chágico por meio da subversão, do destronamento dos poderosos, da ridicularização, da zombaria e da busca por mudanças sociais.

A charge é um texto de extrema importância no contexto escolar, pois ela dialoga com temas contemporâneos e de relevância social, circula socialmente em espaços que os alunos podem ter acesso, possui uma linguagem atrativa por combinar a linguagem verbal e não-

verbal, o que possibilita um trabalho com ênfase na leitura e na reflexão crítica, uma vez que expressa uma opinião e materializa uma determinada visão de mundo.

Realizada a discussão sobre a especificidade do gênero discursivo charge, a seguir, discutimos acerca das produções acadêmicas sobre ela na etapa do Ensino Fundamental I.

2.2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A CHARGE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM DEBATE INCIPIENTE

Há um número significativo de pesquisas acadêmicas brasileiras em nível de Mestrado e Doutorado com o objeto de pesquisa charge. São pesquisas com temáticas variadas, em diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, Letras, Comunicação, História, Educação, Ciências Sociais e Psicologia (Paula, 2013).

Os trabalhos desenvolvidos com ênfase no processo de ensino e aprendizagem aparecem com maior frequência nos programas de pós-graduação nas áreas de Letras, Linguística e afins. Contudo, grande parte dessas pesquisas realizadas compreendem discussões bibliográficas, e os estudos realizados por meio de pesquisa de campo, geralmente, estão direcionados ao trabalho pedagógico com os alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Nesse cenário, as pesquisas e publicações com ênfase no gênero discursivo charge no Ensino Fundamental I são ainda incipientes. Assim, consideramos relevante tecermos um breve diálogo com alguns trabalhos que elegeram a charge como objeto de discussão no Ensino Fundamental I, tendo em vista que essa etapa da escolarização é o foco deste estudo.

Como supracitado, as pesquisas e as publicações/materiais sobre a temática charge especificamente direcionadas ao Ensino Fundamental I são escassas no cenário brasileiro. A seguir, discurriremos sobre os trabalhos acadêmicos, especificamente: dissertações de Mestrado e um objeto educacional – livro em formato *ebook* – encontrados em acervos de pesquisa. Os descritores foram: charge, Ensino Fundamental I, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, charge no Ensino Fundamental I, charge nos Anos Iniciais e leitura. Encontramos cinco produções⁷: quatro dissertações de Mestrado, dos autores: Ortiz (2008); Paula (2013);

⁷ O recorte temporal dos dados encontrados refere-se ao período dos anos 2008 a 2023. Optamos pelo Banco de Teses da Capes por tratar-se de uma plataforma oficial do governo brasileiro que disponibiliza as pesquisas acadêmicas, dissertações e teses, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC); e pela Plataforma Educapes, por ser um acervo que disponibiliza objetos educacionais, como textos, livros didáticos, artigos científicos, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens e outros materiais relacionados à pesquisa e ao ensino.

Denardin (2019) e Massuia (2023), disponíveis no Banco de Teses da Capes; e um livro em formato *ebook*, de autoria de Winchuar (2015), disponível na Plataforma Educapes.

Na sequência, apresentamos os dados encontrados referentes ao cenário das produções, pesquisas/materiais, com ênfase na charge, especificamente, direcionada ao Ensino Fundamental I. Dispomos essas informações do seguinte modo: no quadro 1, as dissertações; e, no quadro 2, o *ebook*.

Quadro 1- Pesquisas com a temática charge com ênfase no Ensino Fundamental I: dissertações

Título	Tipo de produção	Autor	Ano	Acervo	Instituição de Ensino
“As aventuras de Pinóquio” e as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a)	Dissertação	Ortiz	2008	Banco de Teses da Capes	Universidade Federal de Santa Catarina
O gênero discursivo charge: uma proposta pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Dissertação	Paula	2013	Banco de Teses da Capes	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Charge no letramento dos estudantes no processo final da Alfabetização do Fundamental I: gêneros multimodais que permitem a leitura além da decodificação	Dissertação	Denardin	2019	Banco de Teses da Capes	Universidade do Estado de Mato Grosso
Proposta de leitura intertextual da temática dos três porquinhos em diferentes gêneros discursivos para o Ensino Fundamental I	Dissertação	Massuia	2023	Banco de Teses da Capes	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora (2023).

Quadro 2- Pesquisas com a temática charge com ênfase no Ensino Fundamental I: livro em formato *ebook*

Título	Tipo de produção	Autor	Ano	Acervo	Instituição de Ensino/Editora
O trabalho com charges nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta de leitura e interpretação	Livro em formato <i>Ebook</i>	Winchuar	2015	Plataforma Educapes	Universidade Aberta do Brasil

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora (2023).

Desse modo, em relação aos trabalhos encontrados, destacamos, a seguir, alguns elementos importantes para a discussão aqui posta, a saber, a discussão central de cada trabalho e os resultados alcançados. O intuito desta apresentação consiste em construirmos um panorama das pesquisas com ênfase na charge, direcionada ao Ensino Fundamental I, no contexto brasileiro.

Ortiz (2008), no trabalho intitulado: “As aventuras de Pinóquio” e as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a)”, desenvolveu uma pesquisa como professora pesquisadora em duas turmas da primeira série⁸ do Ensino Fundamental I, onde ela atuava como professora regente no período matutino e vespertino no ano de 2005.

A autora investigou como ocorreram os processos de criação da professora e dos alunos, a partir da experiência com a leitura da obra de literatura infantil “As aventuras de Pinóquio”, de autoria de Carlo Collodi. A ênfase da dissertação está na discussão da literatura e leitura infantil e no processo de apropriação da leitura e da escrita pelos alunos. Segundo Ortiz (2008), no decorrer do trabalho, foi encontrada uma charge que dialogava com a leitura da literatura infantil que ela estava propondo aos alunos diariamente e isso proporcionou um trabalho intertextual entre a literatura e a inserção da charge com os alunos em processo de alfabetização.

Nessa direção, de acordo com a autora, a charge em questão fazia alusão a um político sendo representado como Pinóquio. Logo, os alunos foram instigados, a partir da leitura coletiva da charge, a refletirem sobre aquele acontecimento, ou seja, foi propiciado aos alunos um ambiente problematizador em sala de aula (Ortiz, 2008).

Assim, os alunos foram conscientizados sobre um acontecimento atual, tratava-se de uma situação de corrupção envolvendo uma figura política da cidade. Enquanto os alunos ouviam e liam a história de Pinóquio, também acompanhavam os noticiários e jornais sobre o caso. Após o encerramento do inquérito e a comprovação de corrupção, os alunos desenvolveram uma charge sobre a temática:

Para meu ‘gozo pedagógico’, os alunos revelaram com a produção da charge, que, quando o ensino é intencional e relacionado com a realidade e a vida, há que refletir numa produção criativa e rica de ‘conteúdos vivos’. Não resisti e saí pela escola a mostrar o resultado. Alguns educadores observavam incrédulos, outros deram a maior força e teve aqueles que assinalaram a capacidade da criança para ler e interpretar o mundo que a rodeia (Ortiz, 2008, p. 48).

⁸ Atualmente, corresponde ao segundo ano escolar do Ensino Fundamental I em consonância com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (Brasil, 2006).

Ortiz (2008) aborda aspectos importantes sobre a inserção da charge com os alunos do Ensino Fundamental I e conclui sua pesquisa pontuando que a experiência analisada favoreceu a formação de leitores criativos e críticos.

A autora apresentou em sua dissertação algumas das charges criadas pelos seus alunos de 6 a 7 anos, e destacou que, por meio dessas produções, foi possível verificar a apropriação do conceito charge pelos educandos:

[...] que se deu devido às múltiplas leituras feitas nos jornais durante o período que liam/ouviam a literatura infantil de Pinóquio. Percebe-se nas charges a presença de intertextos (outros textos em diálogo), mediados pela experiência de alunos e professora naquele contexto, explicitando dessa forma, o processo de constituição do(a) leitor(a) (Ortiz, 2008, p. 86).

A pesquisa realizada por Ortiz (2008) evidencia a importância da mediação pedagógica realizada pelo docente no trabalho pedagógico com a literatura e com as charges. Assim, inferimos que o trabalho pedagógico com charges acontece de modo significativo e pode favorecer a criticidade e a criatividade somente quando há o processo de mediação pedagógica, comprometido com uma formação preocupada com a reflexão social.

Paula (2013), em sua dissertação de Mestrado intitulada: “O gênero discursivo charge: uma proposta pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, trabalhou com a elaboração de quatro proposições didáticas direcionadas aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esses encaminhamentos foram discutidos e apresentados a partir dos referenciais da perspectiva bakhtiniana de linguagem e dos pressupostos da Metodologia da Mediação Dialética⁹.

De acordo com a pesquisadora, a charge é um texto que pode favorecer o processo de desenvolvimento do pensamento crítico com os alunos do Ensino Fundamental I, por meio da mediação pedagógica desenvolvida pelo professor (Paula, 2013). Sobre esse aspecto:

[...] o gênero discursivo charge, em essência, é subversivo, pois reconstrói/constrói um fato/acometimento, banaliza a ordem [...] e, por conseguinte, propicia o refletir sobre o contexto social, haja vista que expressa as mazelas sociais, as calamidades, os escândalos políticos, e o movimento de leitura crítica de tais representações pode provocar ações que visem a um posicionamento crítico diante da realidade posta (Paula, 2013, p. 119).

⁹ Trata-se de uma orientação metodológica que operacionaliza o método dialético.

O trabalho de Paula (2013) enfatiza a importância da inserção da charge no Ensino Fundamental I como gênero perspicaz no processo de desenvolvimento da criticidade dos educandos desde o início do processo de escolarização.

Denardin (2019), na dissertação intitulada: “Charge no letramento dos estudantes no processo final da Alfabetização do Fundamental I: gêneros multimodais que permitem a leitura além da decodificação”, desenvolveu uma pesquisa-ação realizada a partir de um projeto de intervenção com charges com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi analisar o trabalho com a charge no processo de aumento do nível de letramento e de competência em leitura de informações implícitas.

A pesquisadora justificou a escolha do gênero discursivo charge pelo fato de a charge não constar como gênero na matriz curricular do 5º ano do município onde ela lecionava como professora. Assim, a intenção foi pesquisar a importância desse texto no letramento dos alunos do Ensino Fundamental I (Denardin, 2019).

A autora defende a importância do trabalho pedagógico por meio do letramento com charges desde o Ensino Fundamental I, pois alguns educandos tiveram acesso ao gênero apenas por meio de avaliações externas:

O desenvolvimento dessa intervenção durou alguns meses na escola e permitiu compreender que o processo de planejar estratégias de leitura e intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes **demandam um árduo trabalho que deve iniciar cedo, nos primeiros anos do ensino fundamental**, deve tornar-se prática constante. Permitiu, ainda, a compreensão de que não podemos subestimar a capacidade dos estudantes, pois eles são capazes de aprender gêneros mais complexos que demandam esforços no sentido de compreender a realidade (Denardin, 2019, p. 73 – grifos nossos).

Para Denardin (2019), o processo de planejamento de atividades com charges que reflita no desenvolvimento da criticidade exige um árduo trabalho pedagógico. Concordamos com a autora, tendo em vista que o trabalho pedagógico com charges é criterioso e o sucesso na inserção da charge em sala de aula no Fundamental 1 está intimamente atrelado ao processo de mediação pedagógica sistematizado pelo professor de modo criterioso e intencional.

A autora também evidenciou a importância de não subestimarmos os alunos, uma vez que eles possuem a capacidade de aprender gêneros considerados mais difíceis (Denardin, 2019). Logo, defendemos a necessidade da inserção da charge desde o início do processo de escolarização dos alunos, pois, conforme explicitado a partir dos dados apresentados pela professora em sua pesquisa de Mestrado, o trabalho pedagógico com charges é uma

experiência pedagógica enriquecedora em sala de aula e os alunos conseguem apropriar-se desse gênero no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Denardin (2019), uma das maiores dificuldades encontradas na realização do trabalho esteve relacionada à falta de contato dos alunos com o gênero charge. Por isso, na conclusão da dissertação, há a defesa de que o trabalho com charges deve ocorrer nas instituições escolares desde os primeiros anos escolares das crianças no contexto do Ensino Fundamental I.

Massuia (2023), em sua dissertação de Mestrado intitulada: “Proposta de leitura intertextual da temática dos três porquinhos em diferentes gêneros discursivos para o Ensino Fundamental I”, desenvolveu uma proposta de leitura direcionada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I.

A autora desenvolveu uma proposta de leitura com foco no trabalho com a intertextualidade, a partir da leitura do conto infantil “Os três porquinhos” e de textos como charges e tiras. Massuia (2023) destaca que:

[...] nosso objetivo é aproximar aluno leitor à prática da leitura de um texto literário como um conto, e do diálogo com outros gêneros discursivos, como a tirinha e a charge, por meio de uma abordagem que conduza à leitura prazerosa e, ao mesmo tempo, à reflexão e formação de opinião a respeito de situações nas quais estamos inseridos na sociedade (Massuia, 2023, p. 21).

Nessa direção, ao discorrer sobre o trabalho pedagógico com as charges, a autora afirma que esse tipo de texto permite o posicionamento do leitor sobre o acontecimento abordado. Outro aspecto que merece destaque, na pesquisa da autora, é o trabalho do docente. Massuia (2023) defende a importância de que a leitura seja mediada pelo professor, pois esse tipo de texto exige um estabelecimento de relações mais complexas.

Winchuar (2005), autor do *ebook* “O trabalho com charges nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta de leitura e interpretação”, desenvolveu uma sequência didática com charge. Trata-se de uma publicação organizada pela Universidade Aberta do Brasil.

O trabalho com a sequência didática foi sistematizado a partir do cartaz oficial da Copa do Mundo Fifa de 2014 e uma charge sobre a mesma temática. Trata-se de um encaminhamento de leitura e interpretação direcionado aos professores em formação, com o objetivo de oferecer possibilidades para o trabalho com o referido gênero, especificamente voltado aos alunos do Ensino Fundamental I.

O *ebook* organizado por Winchuar (2015) é uma produção importante quando pensamos especificamente na sistematização do trabalho pedagógico com charges nessa etapa

da escolarização, ou seja, a didatização do texto chárgico em sala de aula do Ensino Fundamental I. O autor possibilita ao interlocutor do texto – professor e demais interessados – uma reflexão sobre a inserção da charge a partir do diálogo com alguns encaminhamentos.

De acordo com Winchuar (2015), se o texto for abordado de modo significativo pelo docente, poderá contribuir com o letramento crítico do aluno, assim, ele ressalta a importância da charge nas práticas de leitura em sala de aula, porque elas podem culminar em mudanças significativas no aluno e contribuir com o processo de letramento:

O gênero charge nos mostra como o não dito pode ressoar por meio do dito, principalmente, por meio do cômico e do irônico. Nessa esteira, acreditamos que o leitor passará a olhar para o texto não como simples decodificação, mas sim como aquele que estabelece relações entre os textos e as práticas sociais, que fazem parte de seu conhecimento de mundo e seu cotidiano (Winchuar, 2015).

Concordamos com o posicionamento de Winchuar (2015), pois o trabalho pedagógico com o gênero charge possibilita ao leitor estabelecer relações entre o texto e a prática social, ou seja, o aluno, ao ler charges, é convidado a pensar sobre como tal fato representado na charge evidencia algum aspecto da sociedade em que está inserido.

Realizado esse breve panorama sobre as pesquisas com o objeto de estudo charge no Ensino Fundamental I no contexto brasileiro, é possível compreendermos a incipiência de pesquisas nessa área. Em vista disso, propomos um trabalho pedagógico com a produção de proposições didáticas e a realização de aulas com charges com um grupo de professores atuantes nessa etapa de ensino.

2.3 A EXPLORAÇÃO DA CHARGE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A charge é um gênero discursivo muito significativo no contexto educacional, contudo, em relação ao início do processo escolarizado, há a necessidade da ampliação das discussões acerca dos benefícios desse tipo de texto como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem com as crianças. Na etapa do Ensino Fundamental I, faz-se necessário avançarmos em relação à disseminação de pesquisas com charges com esse público de alunos. As práticas pedagógicas com esse gênero discursivo com crianças precisam ser compartilhadas e as formações continuadas precisam inserir o trabalho com a charge no âmbito das discussões com os docentes.

Nesse sentido, podemos elencar alguns aspectos que podem estar relacionados à pouca utilização da charge como recurso pedagógico em sala de aula com os alunos de 1º ao 5º ano. Vejamos:

- a) o texto chágico compreendido como um texto complexo e de leitura exigente (Flôres, 2002), logo, explorar a charge com os alunos do Fundamental I seria uma problemática;
- b) os textos de humor, de modo geral, ainda têm pouco espaço na escola, e isso está relacionado a questões históricas do processo de inclusão do texto de humor em sala de aula (Alberti, 1999; Margonari, 2001; Carmelino; Ramos, 2018; Possenti, 2024). Assim, a charge como texto de humor também não ocupa lugar privilegiado nas escolhas dos textos a serem utilizados com as crianças;
- c) a charge é um texto multimodal, e na escola há a presença de uma cultura que endeusa os textos exclusivamente verbais, em detrimento dos textos imagéticos (Rebouças, 2012);
- d) a charge não aparece como texto indicado nos currículos de alguns municípios e estados brasileiros, como texto a ser trabalhado, ou os documentos indicam o trabalho com a charge apenas com os alunos dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, ou 4º e 5º anos e, em alguns casos, apenas no 5º ano (Denardin, 2019).

Todos esses aspectos que foram apontados a serem considerados quando pensamos na exploração da charge no início do processo escolarizado das crianças são plausíveis e precisam ser compreendidos na totalidade, ou seja, a pouca utilização da charge em sala de aula do Ensino Fundamental I reflete aspectos de uma educação no seio de uma sociedade excludente, logo, é incoerente culparmos o docente, o currículo escolar, a instituição de ensino e a Secretaria de Educação como responsáveis diretos por tal fato. Margonari (2001) atribui essa exclusão ao fato de o humor estar tradicionalmente relegado a uma função pejorativa, subalterna e meramente recreativa desde a Antiguidade Clássica (Aristóteles, 1964; Platão, 1973; Neves, 1974; Bakhtin, 2002; Alberti, 1999 e Margonari, 2001).

Contudo, afirmar que seja compreensível a circulação desses aspectos em torno do discurso sobre o uso da charge em sala de aula do Ensino Fundamental I não nos impede de refletirmos sobre esses pontos. Por isso, vamos discutir sobre cada um dos aspectos elencados com o intuito de construirmos a defesa central de nossa tese: a charge como um recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem dos educandos na etapa do Ensino Fundamental I e, por conseguinte, no favorecimento de uma leitura crítica da sociedade.

Em relação ao aspecto: a) o texto chágico compreendido como um texto complexo e de leitura exigente (Flôres, 2002), logo, explorar a charge com os alunos do Fundamental I seria uma problemática. Esse aspecto precisa ser considerado a partir da compreensão de que todo e qualquer gênero discursivo, antes de ser inserido em sala de aula, passa por um processo intencional de seleção, ou seja, o docente, a partir de um processo criterioso, definirá: o componente curricular no qual ele será trabalhado; os conteúdos escolares; os objetivos almejados; o encaminhamento pedagógico; os recursos didáticos; a avaliação e a carga horária da aula. Portanto, a charge é selecionada a partir da adequação ao público de alunos, isto é, considerando a faixa etária desses educandos e a possibilidade de apropriação desse texto a partir da mediação pedagógica realizada pelo docente.

Essa compreensão da dificuldade está relacionada ao fato da existência de uma ideia generalizada que associa a charge imediatamente a um texto que sempre apresenta a caricatura de um político, ou seja, o docente poderá alegar que não é possível inserir a charge em sala de aula por conta dos conteúdos políticos ali presentes. Nesse viés, é preciso entender que a charge sempre discute um tema atual que, por sua vez, remete a uma situação social, política e histórica, contudo, não é regra que todas as charges apresentem como personagens os políticos caricaturados. Nesse caso, o professor, por meio de um processo de seleção, poderá definir quais charges poderão ser exploradas, a partir da definição prévia dos conteúdos que deverão ser trabalhados.

Nessa perspectiva, a charge é um texto muito singular quando discutimos os conteúdos curriculares que envolvem diversos temas. Na questão ambiental, por exemplo, tem-se a poluição do ar, da água, do solo e o desmatamento; na desigualdade social, a falta de moradias, condições desumanas de sobrevivência e a fome; na educação, a falta de acesso e de condições de permanência na escola e as estruturas físicas precárias das escolas públicas; no trabalho da sociedade contemporânea, os tipos de trabalho, as condições de trabalho, emprego e desemprego, exploração do trabalho e trabalho infantil; na proliferação de doenças, dengue, epidemias e pandemias. Em síntese, o texto chágico consiste em um conteúdo escolar e temos inúmeras possibilidades de conteúdos curriculares que podem ser explorados a partir de charges.

De acordo com Romualdo (2000), a charge é um texto que atrai o leitor, chama a atenção. Portanto, o fato de a charge ser um texto considerado como exigente em relação ao processo de leitura não deve ser um fator impeditivo da sua inserção no Ensino Fundamental I, pois a charge é um texto que potencializa o processo de criatividade e criticidade em sala de aula:

Quando a escola reproduz, em seu interior, a estrutura da sociedade capitalista, usando mecanismos de controle, excesso de normas, repetição de procedimentos, sobrecarga de programas e exigências que absorvem, preenche-se, o máximo possível, a vida do estudante, tornando-a, muitas vezes, insuportável. O desafio que se coloca é assegurar, nesse ‘tempo de escola’, princípios básicos de uma práxis criativa: reflexão, construção, envolvimento, alegria, ludicidade, imaginação, ternura, amizade (Redin, 2002, p. 83).

Nesse sentido, o trabalho com charges e com o humor, de modo geral, em sala de aula, é uma abordagem pedagógica que está em consonância com a efetivação de uma práxis docente criativa, ou seja, a inserção da charge desde o início do processo escolarizado dos educandos é um modo de materializarmos um encaminhamento didático mais lúdico, prazeroso e, ao mesmo tempo, comprometido com uma formação crítica (Margonari, 2001 e 2006).

No que concerne ao item b) os textos de humor, de modo geral, ainda têm pouco espaço na escola, e isso está relacionado a questões históricas do processo de inclusão do texto de humor em sala de aula¹⁰ (Margonari, 2001; Carmelino; Ramos, 2018; Possenti, 2024). A charge, semelhantemente, também não ocupa lugar privilegiado nas escolhas dos textos a serem utilizados com as crianças. Esse aspecto demonstra que os textos de humor são utilizados com menor frequência em sala de aula quando comparados com outros gêneros discursivos que circulam no espaço escolar, como receitas, parlendas, textos informativos, dentre outros.

Nessa direção, percebemos que: “[...] a alegria e a criatividade vêm sendo severamente tolhidas nas escolas. Uma ênfase exagerada na transmissão, na memorização e na reprodução do conhecimento tem impedido os alunos de desenvolver e realizar seus verdadeiros potenciais” (Margonari, 2001, p. 22).

O humor pode exercer um papel central nos processos educativos, desde que fundamentado em práticas pedagógicas planejadas e orientadas teoricamente.

A compreensão do humor, frequentemente considerado uma mera expressão lúdica da condição humana, inicia-se com a sua análise sob uma perspectiva científica. No século XX, observa-se que a questão da condenação ética do riso perdeu a força que vinha mantendo desde as teorias da Antiguidade, passando a receber contribuições, como os trabalhos de Freud, na área da Psicanálise, que em 1905 escreveu especificamente sobre *Os chistes e sua*

¹⁰ Contudo, destacamos, por exemplo, que o gênero discursivo HQ é um dos gêneros humorísticos que, na atualidade, é bastante explorado em sala de aula, nas diferentes etapas e níveis de ensino.

*relação com o inconsciente*¹¹; e o estudo de Huizinga¹², com *Homo Ludens*, de 1938, que revelou a importância da análise de atividades não-sérias no campo das Ciências Humanas (Margonari, 2001).

Até mesmo nos livros didáticos brasileiros o humor foi lentamente introduzido, na década de 70 do século XX, de acordo com a pesquisadora Soares (2002), em seu texto *Português na escola: história de uma disciplina curricular*:

[...] Também aqui os livros didáticos testemunham essa mudança na disciplina que, no currículo, tem por objeto a língua portuguesa. Neles, a gramática é minimizada - aliás, foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental; os textos incluídos ali não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, **histórias em quadrinho, publicidade, humor** passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de "leitura": não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não-verbal; a linguagem oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano - pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos (Soares, 2002, p. 169-170, grifos nossos).

Entretanto, com o passar dos anos, os professores e responsáveis pela Educação perceberam que os textos humorísticos são muito potentes para estimular os alunos e desenvolver neles a capacidade de interpretação, passando a ser introduzidos nas escolas e nos livros didáticos.

É importante considerarmos que sempre será um desafio realizarmos atividades que não são costumeiras no cotidiano escolar, assim, um ponto importante é sempre avaliarmos os benefícios da inserção desse gênero discursivo em sala de aula. Carmelino e Ramos (2018), pontuam:

A inclusão de textos humorísticos nos materiais didáticos vem de longa data, de uma época em que ainda se tinha alguma resistência no uso dessas produções na escola. Parecia que, por serem de cunho cômico, não seriam sérias o suficiente para comporem conteúdo escolar. De certa forma, ainda se encontram ecos desses sinais no ensino brasileiro (Carmelino, Ramos, 2018, p. 8).

A utilização dos gêneros discursivos humorísticos em sala de aula é resultado de um processo histórico, o qual tem sido delineado entre embates e avanços. Logo, faz-se necessária a ampliação da discussão sobre as possibilidades do uso pedagógico desses gêneros

¹¹ Cf. Freud (1996).

¹² Cf. Huizinga (1971).

discursivos na etapa do Ensino Fundamental I. Trata-se de um trabalho pedagógico desafiador, pois a circulação das experiências pedagógicas com o gênero discursivo charge nessa etapa do ensino é ainda incipiente e, como já apontado, as pesquisas acadêmicas com charges ainda são escassas no Ensino Fundamental I.

Carmelino e Ramos (2018), na discussão sobre os gêneros e o humor, abordam alguns aspectos relevantes sobre a inserção de textos humorísticos na escola, a saber: como devem ser abordados esses tipos de textos no espaço escolar? Quais gêneros poderiam ser explorados com os educandos em práticas no processo de ensino e aprendizagem?

Conforme Carmelino e Ramos (2018), para tais indagações, a resposta seria: “[...] depende do que se pretenda ensinar, de com quantas aulas se possa contar, de como o uso do texto irá acrescentar ao que se propõe [...]” (Carmelino, Ramos, 2018, p. 8).

Desse modo, entendemos que, a partir da escolha do componente curricular e do conteúdo selecionado, o professor, de modo intencional, poderá verificar se a charge seria um recurso pedagógico pertinente para aquele momento pedagógico no decorrer do planejamento das aulas, ou seja, se as charges poderão contribuir com os objetivos esperados da aula. Logo, as seguintes questões poderão orientar o momento de opção pela inserção do texto chágico em sala de aula: a charge poderá ampliar as discussões desta aula específica?; há charges disponíveis sobre este conteúdo curricular específico?; as charges disponíveis são adequadas ao público de alunos?

Nessa direção, sobre o trabalho pedagógico com os textos de humor, Mathias (2018) assevera:

Uma abordagem significativa – pautada na pesquisa, análise, leitura, interpretação e produção da linguagem do desenho de humor – reforça o potencial criativo do aluno, pois ao conhecer e utilizar os elementos do humor gráfico, ele cria esquemas e códigos próprios a partir das referências apresentadas a ele (Mathias, 2018, 34).

Desse modo, concordamos com Mathias (2018) que o trabalho pedagógico com o desenho de humor favorece a criatividade dos educandos. Nesse sentido, os textos de humor¹³ merecem um espaço na discussão sobre a temática gêneros discursivos na escola.

¹³ De acordo com Possenti (2018), o humor é um campo, ou seja, possui regras próprias, convenções e funções. Assim, compreendemos que o campo pedagógico emprega o texto de humor como recurso pedagógico em sala de aula, uma vez que esse tipo de texto contribui com o processo formativo dos educandos.

Já no que compete ao aspecto: c) a charge é um texto multimodal, e na escola há a presença de uma cultura que endeusa os textos exclusivamente verbais em detrimento dos textos imagéticos (Rebouças, 2012), é válido ressaltar que a charge é um conteúdo escolar que oportuniza inúmeras possibilidades de encaminhamentos pedagógicos. Além disso, alguns conteúdos podem ser abordados de uma forma mais enriquecedora por meio do uso da charge do que por meio de uma leitura apenas restrita ao texto exclusivamente verbal.

Podemos mencionar, por exemplo, no trabalho pedagógico com o componente curricular Ciências, em relação ao conteúdo meio ambiente, que as charges são riquíssimas na retratação dessa questão social quando comparamos com um trabalho pedagógico que priorize o texto verbal apenas. Nesse caso, especificamente, a charge amplia o horizonte dos educandos no que concerne à apropriação desse conteúdo escolar.

Nessa direção, concordamos com o posicionamento de Rebouças (2012) ao pontuar que o compromisso do professor de língua materna é propiciar ao aluno a formação de um leitor com autonomia e um produtor de textos verbais. “E os não verbais, como são aprendidos na e pela escola, preocupamo-nos com eles? [...] na escola, formamos leitores de imagem?” (Rebouças, 2012, p. 247).

Acreditamos que a problematização pontuada pela autora sobre a escola e a sua relação com a formação de leitores de imagem é uma questão extremamente relevante quando pensamos no espaço em que os textos imagéticos ocupam no cotidiano escolar.

A escola precisa considerar a formação de leitores de imagem do mesmo modo como está estabelecido o processo formativo em relação aos textos essencialmente verbais, pois “a leitura de imagens na escola possibilita a educação do olhar e essa construção o aluno levará consigo para toda a sua vida” (Iavelberg, 2012, p. 291). Observemos a fala de Bueno, Teno e Benite sobre o trabalho com a leitura visual na escola:

O letramento visual carece de estudos, e carece também de ser ensinado, pois os alunos não estão habituados a realizar leituras visuais, ficando a leitura e a escrita, na sua maior parte, como o conteúdo a ser ensinado. O fato é que se deve atribuir às imagens as mesmas condições confiadas à linguagem verbal (Bueno; Teno; Benites, 2021, p. 216).

Corroboramos o posicionamento de Rebouças (2012) e Iavelberg (2012) ao pontuarem sobre a importância da formação da leitura de imagens no processo de ensino e aprendizagem que é oportunizado pela escola.

Ao propormos a discussão com o gênero discursivo charge, o percurso pretendido é refletirmos sobre a charge como recurso pedagógico no Ensino Fundamental I.

O quarto item, d) a charge não aparece como texto indicado nos currículos de alguns municípios e estados brasileiros como texto a ser trabalhado, ou os documentos indicam o trabalho com a charge apenas com os alunos dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, ou 4º e 5º anos e, em alguns casos, apenas no 5º ano (Denardin, 2019), expressa a falta de compreensão sobre o aspecto da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem, seguido do desconhecimento sobre o gênero discursivo charge em suas especificidades.

Denardin (2019), como supracitado, utilizou a charge como objeto de pesquisa a partir da justificativa de que o currículo do município onde ela atuava como docente não apresentava a charge como gênero indicado aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, o estudo da pesquisadora indicou a charge como recurso pedagógico nesta etapa de ensino.

Nessa direção, é necessário pontuar que a inserção do gênero discursivo charge nos currículos dessa etapa da escolarização exige uma compreensão do conceito charge em suas especificidades. Pois, quando o texto chágico é entendido em sua completude, como texto com uma finalidade social, o qual aborda inúmeras temáticas sociais, consequentemente, há também a compreensão desse gênero como conteúdo escolar propício para a exploração em sala de aula em qualquer nível de ensino.

Na mesma perspectiva, é importante a consideração em relação à mediação do professor no trabalho pedagógico com charges, porque entende-se que o docente é o responsável pela escolha das charges adequadas e pelo encaminhamento didático que favorecerá a compreensão do aluno sobre o conteúdo explorado do componente curricular. Logo, as charges que poderão ser exploradas são aqueles textos que, a partir da mediação pedagógica desenvolvida pelo professor, poderão ser apropriados pelos educandos.

É válido destacar que a inserção de criações humorísticas tem se difundido no âmbito educacional a partir da virada do século, devido à formalização da presença de gêneros desse cunho presentes nos documentos oficiais de ensino (Carmelino, Ramos, 2018). Logo, faz-se necessária a ampliação do diálogo em relação aos benefícios do uso pedagógico dos textos de humor no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, na etapa do Ensino Fundamental I.

Nessa direção, pontuados alguns aspectos relacionados à inserção da charge no Ensino Fundamental I e discutimos, a seguir, sobre o processo de didatização desse texto no contexto escolar.

2.3.1 A didatização da charge no Ensino Fundamental I

Na discussão sobre o trabalho pedagógico com charges no contexto do Ensino Fundamental I, é imprescindível refletir sobre a didatização desse tipo de texto no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o modo como a sua utilização acontece em sala de aula implica diretamente na experiência dos alunos na apropriação da leitura desse gênero discursivo.

Desse modo, conceber o texto chágico como recurso pedagógico implica considerar alguns aspectos, a saber: a) o domínio sobre o conceito de gêneros discursivos e a concepção de linguagem que fundamenta o trabalho pedagógico com charges; b) as especificidades da charge como gênero discursivo; c) a dimensão da temporalidade na construção da charge; d) a organização do ensino e planejamento das aulas; e e) a charge como conteúdo escolar.

No que compete ao aspecto a) domínio sobre o conceito de gêneros discursivos e concepção de linguagem que fundamenta o trabalho pedagógico com charges, é imprescindível a compreensão da materialização do gênero como resultado de um campo de atividade humana específico, que, por sua vez, é reflexo de um dado contexto sócio-histórico, com uma intencionalidade, como manifestação ideológica e que possui um autor. Assim como é necessário compreender que, no trabalho pedagógico com charges, há uma concepção de linguagem que fundamenta essa exploração do texto, e o docente necessita ter consciência dessa concepção norteadora de sua prática pedagógica com o gênero, uma vez que isso resulta em implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao item b) as especificidades da charge como gênero discursivo, é de extrema importância a compreensão dessas especificidades do gênero, ou seja, o conceito de charge, suas características, suporte de circulação, bem como é importante que o professor consiga diferenciar cartum, caricaturas e charges.

No que compete ao aspecto c) a dimensão da temporalidade na construção da charge, compreendemos que o texto chágico possui a efemeridade como aspecto preponderante em sua tessitura como gênero. Logo, o contexto sócio-histórico, o local de publicação da charge, a autoria e o acontecimento social sobre o qual a charge faz alusão precisam ser considerados no trabalho pedagógico de leitura desse texto.

Já no que diz respeito ao elemento d) organização do ensino e planejamento das aulas, o docente precisa conhecer quem são os educandos, qual é o momento do desenvolvimento psíquico dessas crianças e quais serão as atividades realizadas em sala de aula. Esses aspectos possibilitarão a exploração da charge como gênero discursivo, favorecendo o aprendizado da

leitura em uma perspectiva emancipadora e transformadora. É importante que o docente defina quais charges serão trabalhadas, o objetivo da aula, a quantidade de aulas, os componentes curriculares, os conteúdos escolares, o encaminhamento pedagógico e o modo da avaliação.

Nessa direção, ressaltamos que, no trabalho pedagógico, a seleção de charges é definida a partir da idade dos educandos, do ano escolar e do conteúdo da charge. Assim como o docente seleciona criteriosamente os textos, os livros, as músicas e os materiais didáticos que explora em sala de aula, o procedimento com a charge é o mesmo. Precisamos responder aos questionamentos: a charge selecionada é adequada ao público-alvo de alunos (idade e periodização do desenvolvimento)?; e no trabalho com determinado conteúdo escolar, o texto chágico é oportuno para atingir o objetivo esperado? Caso as respostas sejam afirmativas, a charge será um texto aceitável para o trabalho com os alunos por meio da mediação pedagógica realizada em sala de aula.

Em relação ao aspecto e) a charge como conteúdo escolar, o docente precisa compreender que a charge é um conteúdo escolar, ou seja, é imprescindível a exploração desse texto por meio do componente curricular de Língua Portuguesa, a partir do trabalho com os eixos oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica. Contudo, se a charge não aparecer de modo explícito no currículo em relação ao trabalho pedagógico em um determinado ano escolar, é importante destacar que podemos realizar essa inserção a partir de conteúdos, tais como linguagem não-verbal, textos multimodais, gêneros discursivos que circulam no jornal, leitura de textos multissemióticos, leitura de imagens, dentre outras possibilidades.

Desse modo, defendemos que a charge não deve ser utilizada como pretexto para a exploração de conteúdos escolares, em uma perspectiva na qual o texto propriamente é ofuscado e deixa de ser explorado em suas múltiplas possibilidades de leitura. A charge deve ser explorada especialmente como um texto que possui uma riqueza estética e política singular.

Portanto, o trabalho pedagógico interdisciplinar ou com ênfase em um componente curricular que não seja a Língua Portuguesa implica, obrigatoriamente, a consideração da charge como resultado de um campo de atividade humana, como manifestação discursiva ideológica por excelência e como gênero com uma finalidade, um autor e uma ideologia, que faz alusão a um fato específico e possui uma crítica social latente.

Realizada a discussão acerca da didatização do gênero discurso charge no contexto do Ensino Fundamental I, na sequência, abordaremos como a charge aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em alguns documentos curriculares do país.

2.3.2 A charge na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em alguns currículos do Brasil: aproximações

Nesta tese, o objetivo em relação à BNCC consistiu em discorrermos sobre como o gênero discursivo¹⁴ charge aparece no documento. Ressaltamos que, em nossa leitura, as discussões em torno desse documento são emblemáticas, uma vez que essa base está alinhada aos interesses empresariais e, por sua vez, contribui com o esvaziamento da escola no Brasil (Marsiglia, et al., 2017). Trata-se de um documento fundamentado pela lógica neoliberal, materializado a partir de uma proposta pedagógica de formação com ênfase nas habilidades e competências e, portanto, em contraste com uma educação emancipadora e transformadora (Cássio, 2018; 2019).

De acordo com Duarte (2016), uma questão complexa e importante no campo da educação escolar refere-se à seleção e à organização dos conteúdos que os educandos necessitam aprender (Duarte, 2016, p. 95). Desse modo, apresentarmos como o gênero discursivo charge é contemplado em alguns documentos oficiais é uma tarefa importante para compreendermos o trabalho pedagógico com esse texto na etapa do Ensino Fundamental I.

A Base Nacional Comum Curricular, no componente curricular de Língua Portuguesa, contempla as atividades relacionadas às práticas de linguagem – leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica – organizadas em campos de atuação, são eles: campo da vida cotidiana, apenas anos iniciais; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; e campo de atuação na vida pública.

No campo artístico-literário¹⁵ – campo de atuação relativo à interação em situações de leitura, fruição e produção textual literária e artística, representativos da variedade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas –, a charge está presente como gênero indicado para o trabalho pedagógico do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2017). Podemos visualizar essa disposição conforme a Figura 16, a seguir:

¹⁴ Ver Brocardo, Ortega e Lima (2019), “A concepção de gênero discursivo subjacente na BNCC: aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica”.

¹⁵ Ver Santos e Ramos (2020), “Imprecisões sobre os quadrinhos na Base Nacional Comum Curricular”, especificamente, o aspecto sobre a inclusão da charge no escopo da literatura.

Figura 16 – BNCC: Língua Portuguesa – Práticas de Linguagem e Objetos de conhecimento – 1º ao 5º ano

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens em narrativas visuais
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.	

Fonte: Brasil (2017, p. 96).

A charge aparece no texto da BNCC indicada no trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano – quando o documento aborda: a organização geral das competências específicas, o conjunto de habilidades e objetos de conhecimento que estão sistematizados para esse componente curricular nessa etapa da Educação Básica.

A BNCC também faz uma apresentação da divisão dos conteúdos por anos: 1º ano e 2º ano; e 3º ano ao 5º ano. A charge novamente aparece direcionada como gênero discursivo que pode ser explorado com os alunos de 1º ano e 2º ano; e do 3º ano ao 5º ano, de acordo com o referido documento.

Fizemos um breve levantamento com foco nas cinco regiões do Brasil, a partir da escolha de um currículo do estado direcionado ao Ensino Fundamental. Seleccionamos a região¹⁶ e procuramos pelo currículo próprio, em seguida, fizemos uma busca pelo gênero discursivo charge no documento.

Na região Nordeste, no “Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado” (2020), a charge aparece como gênero discursivo orientado a ser trabalhado apenas

¹⁶ O critério utilizado consistiu na seleção de um dos estados da região e, em seguida, na busca pelo documento referencial próprio que orientasse a etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais no mesmo documento, a fim de possibilitar a comparação da menção ao gênero discursivo charge nas duas etapas de ensino. Assim, seleccionamos o estado do Amapá (região Norte); o estado do Piauí (região Nordeste); o estado de São Paulo (região Sudeste); o estado de Santa Catarina (região Sul); e o Distrito Federal, unidade federativa (região Centro Oeste).

com os alunos do 6º ao 9º ano e não há indicação da inserção da charge no Ensino Fundamental I.

Em relação à região Norte, no “Referencial Curricular Amapaense” (2019), a charge aparece de modo similar ao proposto no documento da BNCC e está indicada no trabalho pedagógico com os educandos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e com os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

Na região Sudeste, no “Currículo Paulista” (2019), a charge está presente no documento como texto a ser trabalhado com os alunos do 6º ano ao 9º ano.

No que compete à região Centro Oeste, no “Currículo em movimento do Distrito Federal” (2018), a charge aparece como texto indicado aos alunos do 6º ano e 8º ano e o documento não apresenta a charge como texto indicado ao trabalho pedagógico do 1º ao 5º ano.

Na região Sul, no “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense” (2019), a charge está contemplada do 6º ano ao 9º ano, e não há referência ao gênero discursivo charge em relação ao trabalho pedagógico com os alunos do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

Em somente uma região brasileira a charge aparece mencionada como na BNCC, apontada como texto a ser trabalhado em sala de aula do 1º ano ao 5º ano. E em quatro regiões a charge não aparece como gênero discursivo que está indicado aos alunos do 1º ano ao 5º ano, de acordo com as propostas curriculares.

Desse modo, compreendemos que o currículo, como um documento norteador do trabalho pedagógico do professor, ao abordar o conteúdo escolar charge de um modo específico, implica diferentes práxis em sala de aula com esse gênero discursivo. Toda proposta curricular é resultado de uma disputa de interesses de grupos divergentes; trata-se de embates ideológicos e de poder (Saviani, 2003; Duarte, 2018).

Assim, podemos inferir que a escolha pelo trabalho pedagógico com o texto chárigo, sua opção no planejamento de aulas pelo docente ou não, ou, ainda, sua exploração em um determinado ano escolar e em outro não, pode expressar o alinhamento com uma determinada proposta pedagógica curricular. Pois, “o desenvolvimento da prática de ensino em sala de aula tem correspondência direta com a organização curricular” (Teixeira, 2021, p. 87).

Nessa direção, realizada a discussão acerca de alguns aspectos relacionados à menção da charge em alguns currículos das regiões do país e na BNCC, apresentamos, na sequência, como a charge está inserida nos documentos curriculares do Paraná e em Cascavel-PR, cidade em que realizamos nossa pesquisa de campo.

2.3.3 A charge no Referencial Curricular do Paraná e no Currículo para Rede Pública Municipal de Cascavel-PR

Ao considerarmos que esta pesquisa compreendeu um estudo de campo¹⁷ na cidade de Cascavel, localizada no oeste do Paraná, é importante destacar como o currículo estadual e municipal incorporam a charge em suas propostas pedagógicas.

O Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP) é um documento que subsidiou a reorganização dos currículos no Paraná após a homologação da BNCC no país. Em 2020, o RCP passou a ser referência no estado.

Em relação ao Ensino Fundamental I, no componente curricular de Língua Portuguesa, há um quadro com a apresentação dos campos de atuação relacionados às práticas de linguagem. O RCP apresenta o mesmo texto e gêneros discursivos apresentados na BNCC. Portanto, nesse documento, a charge aparece como texto que pode ser explorado em todos os anos escolares do Ensino Fundamental I, conforme a Figura 17, especificamente a identificamos no campo de atuação artístico-literário.

Figura 17- Referencial Curricular do Paraná: Língua Portuguesa - Campos de atuação

CAMPO DE ATUAÇÃO	1.º AO 5.º ANO
Campo da Vida Cotidiana	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.
Campo Artístico-Literário	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.
Campo da Vida Pública	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas, álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

Fonte: Paraná (2018, p. 537).

¹⁷ Nos capítulos quatro e cinco, apresentamos os aspectos metodológicos deste estudo.

Já no Currículo para Rede Pública Municipal de Cascavel, conforme Figura 18, a charge aparece no componente curricular de Língua Portuguesa como gênero discursivo indicado no trabalho pedagógico com os alunos do 5º ano e também está no campo de atuação artístico-literário.

Figura 18- Currículo de Cascavel – Língua Portuguesa: 5º ano – Campos de atuação e respectivos gêneros

CAMPO DE ATUAÇÃO - ARTÍSTICO LITERÁRIO
GÊNEROS: CONTOS CONTEMPORÂNEOS, CHARGE OU CARTUM.

Fonte: Cascavel (2020, p. 425).

Os dados obtidos na pesquisa de campo, apresentados na quinta seção deste estudo, nos permitem o questionamento da menção da charge apenas no 5º ano do Ensino Fundamental I, presente no currículo de Cascavel.

Já nos encaminhamentos metodológicos do componente curricular de Geografia, temos a indicação do uso pedagógico de charges com as crianças:

É nessa perspectiva que o ensino deve estar sustentado, com o intuito que o aluno aprenda a ler as paisagens como se fossem textos, percebendo sistemática e criticamente a lógica da ordenação e/ou produção dos arranjos espaciais, tendo como ferramentas analíticas a linguagem cartográfica (mapas, maquetes, plantas, croquis, gráficos, tabelas e fluxogramas) e outras linguagens (poesia, prosa, letras de canções, pinturas, fotografias, documentários, desenhos animados, histórias em quadrinhos, **charges**, entre outras), os conceitos específicos do componente curricular, bem como as informações e os indicadores que auxiliem no desvelamento das diferentes paisagens (Cascavel, 2020, p. 249).

Contudo, não há a especificação do ano escolar no qual esse trabalho deve acontecer, desse modo, podemos inferir o trabalho pedagógico com charges com os alunos do 1º ao 5º ano em relação ao componente curricular de Geografia, conforme descrito no currículo.

Nesse contexto, realizada a abordagem das charges no contexto curricular do estado e na cidade em que este estudo foi desenvolvido, é possível discutirmos a charge dialogando com a formação leitora crítica.

2.3.4 A charge e a possibilidade do trabalho pedagógico com a formação leitora comprometida com a criticidade

A charge é um texto imprescindível na escola, pois favorece a formação de cidadãos críticos (Romualdo, 2010; Silva, 2008; e Barbosa, Gonzaga, 2017), consistindo em um

importante recurso didático em atividades de leitura e escrita. Esse tipo de texto favorece a prática da oralidade, pois a charge motiva os alunos a participarem da pauta em discussão e amplia o repertório cultural do educando. Nessa direção, Dantas (2024) destaca:

Educação é coisa séria! Com esse jargão admite-se que a escola não incorpora o humor como princípio educativo, exceto nas pequenas frestas. Para tal, é preciso superar tanto a inércia das práticas didáticas discursivas quanto a mera transferência de informações [...] O desafio é, integrando o desenho de humor em suas diferentes modalidades gráficas, desenvolver a autonomia dos alunos e encorajar professores a aventurar-se nesse universo de múltiplas possibilidades (Dantas, 2024, p. 10).

O apontamento de Dantas (2024) sobre a escola não incorporar o humor como princípio educativo, exceto pelas frestas, já foi indicado por Margonari em suas pesquisas de Mestrado e Doutorado (Margonari, 2001 e 2006) e evidencia a importância do trabalho com a charge e os demais gêneros humorísticos no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Miani (2023), ao discorrer sobre o texto chágico, afirma que a charge pretende não somente dissertar sobre um assunto, mas levar o leitor ao convencimento “objetivando, inclusive, uma mudança de compreensão, de consciência e mesmo de atitude” (Miani, 2023, p. 39).

[...] fica evidenciada a importância da leitura de textos de humor gráfico no processo de formação do leitor em um mundo onde as mídias e linguagens interagem cada vez mais e onde a presença das imagens demandam habilidades amplas por parte do leitor, fato que não pode ser ignorado ou minimizado pela escola (Silva, 2008, p. 125).

Possenti (2024), ao discorrer sobre a temática leitura de textos engraçados na escola, defende a importância de o leitor ter contato com os diversos gêneros. Em relação à charge, o autor ressalta:

Tenho a impressão de que ‘a educação’ prefere, para ser redundante, textos educativos, o que em geral significa também textos ‘sérios’. A censura de obras que saem da curva, segundo certas cabeças, mostra que isso é mais ou menos verdade. No entanto, talvez se possa dizer que a graça às vezes vai à escola, principalmente em **charges** e tiras, em especial depois que este tipo de material começou a ‘cair’ em vestibulares e outras provas, como a do ENEM (Possenti, 2024, p. 61 – grifos nossos).

Conforme pontuado por Possenti (2024), a charge é um gênero que circula na esfera escolar, logo, faz-se necessário (re)pensarmos acerca do modo de didatização desse texto, com o intuito de possibilitar aos alunos o contato com o gênero desde o início do processo de escolarização, e não apenas de modo isolado em provas, como a de concursos vestibulares ou

em aulas com foco exclusivamente na interpretação de questionários e na produção de textos, com perguntas como: Quem é o autor?; Qual é a crítica presente na charge?; Faça um comentário sobre a charge/Produza um texto sobre o assunto abordado na charge. Esse modo de abordagem, baseada apenas em aspectos específicos, limita o trabalho com o gênero e empobrece as suas possibilidades de exploração pedagógica.

Desse modo, a principal ideia defendida nesta pesquisa é que a mediação pedagógica é um elemento essencial ao trabalho pedagógico com charges no contexto do Ensino Fundamental I. Assim,

[...] ler (interpretar e aprender os sentidos) uma charge pode não ser tarefa das mais fáceis para muitos, mas pode se tornar algo extremamente atraente quando **bem trabalhado**, pois trata-se de um gênero que, através do humor, pode ser formador de opiniões e, conseqüentemente, tornar-se auxiliar nos trabalhos referentes à produção de seqüências argumentativas (Souza; Machado, 2005, p. 63 – grifos nossos).

As autoras Souza e Machado (2005) alegam que a leitura de charges pode não ser uma atividade fácil, contudo, pode ser prazerosa se for bem trabalhada. A partir da fala das autoras, entende-se que o êxito da inserção das charges está relacionado ao modo como acontece o processo didático com o gênero. Por isso, é possível trabalharmos com as charges em diferentes níveis de ensino, mas se faz necessário que aconteça um trabalho pedagógico criterioso.

De acordo com Souza e Machado (2005), o discurso chágico explorado de modo adequado pode funcionar como excelente recurso para que o educando reflita sobre os fatos cotidianos e, por conseguinte, construa sua opinião. Portanto, “[...] é necessário encará-lo como um meio de aguçar a capacidade de criação e de criticidade desse coautor competente para que se formem verdadeiros cidadãos” (Souza, Machado, 2005, p. 71).

Taffarelo (2018), ao discutir sobre a charge como uma possibilidade do humor levado a sério no ensino, enfatiza a necessidade da mediação docente no processo de trabalho pedagógico com as charges.

O aluno que, sob a **orientação do professor**, passar pela experiência de ler e analisar charges, de familiarizar-se com sua linguagem, com certeza passará a observar de forma diferente os acontecimentos do dia a dia, os personagens do cenário nacional e mundial que mais se destacam, atento a todos os assuntos relevantes de forma conscientemente cidadã e crítica (Taffarelo, 2018, p. 107 – grifos nossos).

Nessa direção, consideramos que a inserção da charge propicia inúmeros benefícios aos alunos e temos como principal justificativa para o trabalho pedagógico com os alunos do

1º ao 5º ano o fato de a charge ser considerada um texto perspicaz na formação leitora pautada na criticidade. Como exposto por Taffarelo (2018), o aluno habituado à leitura da charge observará de modo diferente as situações que acontecem na sociedade e, por conseguinte, isso poderá contribuir com o processo formativo desse cidadão em construção.

Clemente (2005), na apresentação do livro de Pagliosa, “Humor: um estudo sociolinguístico da charge”, ao discorrer sobre o gênero discursivo charge, é enfático ao afirmar: “[...] **desde o Ensino Fundamental**, a criança deve ser desafiada a interpretar o que na aparência não está claro” (Clemente, 2005, p. 12 – grifos nossos). Nessa direção, reconhecemos a importância da inserção de textos como a charge desde o início do processo de escolarização dos educandos. Pois,

Na sua composição, a charge articula harmoniosamente as duas linguagens – a verbal e a não-verbal. Nesse gênero textual, os recursos linguísticos e não-linguísticos são manipulados de maneira tão criativa, que se manifestam de forma lúdica, resultando da feliz relação entre palavra e imagem, um texto de grande valor para ser trabalhado na sala de aula **em qualquer nível de ensino** (Pereira, 2006, p. 105 – grifos nossos).

A charge pode ser explorada em qualquer nível de ensino, desde que (re)pensado o processo pedagógico de didatização do gênero. Dantas (2024), ao discutir sobre o desenho de humor, afirma que se trata de “uma das práticas de linguagem e de educação midiática que deve ser ensinada desde os **anos iniciais do ensino fundamental**” (Dantas, 2024, p. 50 – grifos nossos).

É importante ressaltar o modo como acontece o trabalho pedagógico com esse texto em sala de aula. Quando a charge é explorada de modo intencional, como texto que possui um autor, uma intencionalidade, é expressão de um determinado contexto sócio-histórico e carrega uma crítica social pode resultar em uma experiência positiva com a leitura. Já quando a charge é utilizada apenas com a ênfase na interpretação textual e a preocupação central é exclusivamente a pergunta: qual é a crítica presente na charge?, trata-se apenas da inserção pelo modismo do trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos em sala de aula.

Ao usar o gênero charge na sala de aula, o professor pode ressaltar a importância da linguagem não-verbal, seu processo criativo, a criação de sentidos e incentivar o maior contato dos alunos com esse texto. Por trazer a linguagem verbal enriquecida, referendada ou assumida pela linguagem não-verbal, a charge pode proporcionar aos alunos uma relação mais simpática, encantadora e prazerosa com a leitura (Pereira, 2006, p. 115).

Concordamos com Pereira (2006), já que a charge é um tipo de texto que poderá favorecer o processo de formação leitora dos educandos. Por ser um texto atrativo, congrega a imagem e o texto escrito e oportuniza reflexões sobre temáticas sociais relevantes.

É função social da escola, como instituição lócus do saber, propiciar aos educandos o contato com os diversos gêneros discursivos desde o Ensino Fundamental I. A insistência pelo uso pedagógico do texto chágico em sala de aula está atrelado ao fato de o considerarmos como texto primordial quando pensamos no processo de desenvolvimento da criticidade dos alunos.

De acordo com Kleiman (2002) e Silva (2009), a leitura é uma atividade que pode ser compreendida como uma prática social. Já para Geraldi (2011), “[...] a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita” (Geraldi, 2011, p. 72). E esse encontro pode ser possibilitado pelo texto imagético, bem como pelo texto verbal e não-verbal. Nesse sentido, consideramos a leitura como uma atividade social, um momento de interação entre leitor-texto-autor em um dado contexto social.

Geraldi (2011), ao discutir sobre as concepções de linguagem, pontua que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política, trata-se do envolvimento de uma teoria de compreensão da realidade com os encaminhamentos didáticos utilizados em sala de aula. Assim,

[...] os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao ‘para que’ dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas (Geraldi, 2011, p. 34).

O autor pontua que a resposta ao “para que”, no caso do ensino do componente curricular de Língua Portuguesa, contempla tanto a discussão em torno da concepção de linguagem, quanto uma postura no que concerne à educação. Assim, Geraldi (2011) defende a necessidade de discussão das concepções de linguagem, quer dizer, a práxis docente revela uma forma de compreensão da linguagem e, por conseguinte, uma determinada concepção de linguagem orienta o modo como o trabalho pedagógico deve ser sistematizado em Língua Portuguesa.

Geraldi (2011) aborda três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; e a linguagem como forma de interação entre os homens. A linguagem como expressão do pensamento, corrente que orienta os estudos tradicionais, transmite a ideia de que os sujeitos que não conseguem se expressar não pensam. A linguagem como instrumento de comunicação está associada à teoria da comunicação, compreende a língua como código, nas relações entre emissor, receptor e determinada mensagem. Por fim, a linguagem como forma de interação humana é entendida como lugar de interação social – na qual os falantes se transformam em sujeitos nesse processo.

A concepção de linguagem como forma de interação social é a perspectiva adotada neste trabalho. Assim, essa concepção orienta o nosso modo de conceber a leitura. É essa compreensão de leitura como atividade social e a charge entendida como manifestação humana que delineiam o que entendemos por leitura da charge na escola.

Dessa forma, no trabalho com a leitura das charges com os alunos do Ensino Fundamental I, a resposta ao questionamento de Geraldi – “para quê” – poderá direcionar a exploração da charge no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, algumas indagações podem conduzir esse processo da inserção do texto chágico em sala de aula: Por que e para que optamos pela escolha da charge na exploração de determinada aula?; Quais são os objetivos desse encaminhamento com esse gênero discursivo específico?; As respostas ao “por que” e “para quê” precisam considerar como aspecto primordial o trabalho com a promoção da leitura em uma perspectiva comprometida com a criticidade.

Observemos o que pontuou Silva (2009) sobre a leitura: “[...] ainda que muitas escolas brasileiras explicitem objetivos educacionais voltados à formação do cidadão, são raras aquelas que organizam e implementam ações direcionadas ao aguçamento da criticidade dos estudantes” (Silva, 2009, p. 27). Nessa direção, acreditamos que a exploração do gênero discursivo charge desde o início do processo de escolarização é uma iniciativa importante para oportunizar aos alunos a capacidade de desenvolverem a criticidade. Segundo, Silva (2009):

Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver um posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam por meio dos textos (Silva, 2009, p. 28).

O trabalho com charges pode possibilitar aos educandos o desenvolvimento da capacidade de se posicionar diante dos fatos que acontecem cotidianamente na sociedade. “[...] o leitor crítico, nos seus projetos de interlocução com materiais escritos, analisa e examina as evidências apresentadas, e, à luz dessa análise, julga-se criteriosamente a si mesmo para chegar a um posicionamento diante deles” (Silva, 2009, p. 30).

Nessa direção, por meio da mediação pedagógica realizada pelo professor em sala de aula, é possível propiciar aos educandos que eles desenvolvam uma postura de leitor crítico diante do trabalho pedagógico com o texto chágico, pois o docente intencionalmente oportunizará aos educandos um caminho seguro durante o processo de leitura das charges. Se,

Ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais, além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais (Silva, 2009, p. 33).

A charge é um texto que favorece a leitura crítica no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Assim, o aluno, a partir do momento em que inicia esse processo de ler criticamente, poderá agir desse modo com os demais tipos de materiais que serão oportunizados como leitura na escola e na vida futura.

Nesse aspecto encontra-se a importância da leitura crítica ser proporcionada na escola por meio de charges. O âmbito escolar é um espaço para que o aluno tenha a possibilidade de compreender a sociedade em suas contradições e em sua dinamicidade, compreender como essas relações estão manifestadas pela linguagem e por meio do uso dos textos que fazemos cotidianamente.

Desse modo, “ensinar a ler criticamente significa, antes de tudo, dinamizar situações de análise dos dois lados de uma moeda ou, se quiser, os múltiplos lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção de seus textos” (Silva, 2009, p. 31). A charge possibilita essa análise dos acontecimentos que ocorrem na sociedade de uma forma crítica, logo, destacamos a sua importância como gênero discursivo a ser explorado em sala de aula.

De acordo com Pereira (2006), a charge possui um discurso crítico que objetiva levar o leitor a consolidar sua posição sobre um determinado aspecto da realidade, isto é, ao ler a

charge, o leitor é convidado a agir sempre com uma atitude responsiva¹⁸. O texto chágico sempre será um convite ao leitor para que ele reflita sobre determinada situação apresentada.

Na leitura do texto chágico, o aluno poderá compreendê-lo como uma referência a um acontecimento social, ou seja, o trabalho pedagógico por meio das charges possibilita ao leitor uma reflexão sobre uma temática de relevância na sociedade e contribui com o processo de constituição do aluno-leitor/autor. Pois, as charges são plurais, uma vez que as formações ideológicas dos chagistas/autores são diversas, ou seja, há muitas opções de charges sobre uma temática ou acontecimento atual.

Ramos (2018), ao discutir o humor nos quadrinhos, em especial, na abordagem dos gêneros tira cômica, HQ, cartum e charge, pontuou algumas possibilidades de trabalho com esses textos em sala de aula. Em relação à charge, por meio da defesa de uma proposta interdisciplinar, o autor destaca que a atividade com esse gênero possibilita aos alunos realizarem uma leitura mais crítica do mundo e dos problemas atuais.

Na mesma direção, Winchuar (2015) destaca a importância do gênero discursivo charge em sala de aula, já que ele pode provocar mudanças expressivas nos educandos e contribuir com o processo de letramento. Assim, cabe ao professor instigar no aluno a desconfiança e o hábito da busca de diversas fontes acerca de um mesmo acontecimento, logo, “[...] acreditamos que caminharemos ao encontro de sujeitos capazes de mudar o lugar social onde vivem, sendo agentes no processo de construção de sentidos” (Winchuar, 2015).

Oliveira (2001) destaca que é recomendável trabalhar com as charges nas práticas leitoras, uma vez que: o mundo atual está imbricado por imagens; o leitor em formação é um ser social do momento; o lúdico seduz o público leitor; e a leitura de charges é uma tarefa que deve ser feita na escola, pois o leitor iniciante necessita de um outro que o ajude a descortinar o belo presente nesses tipos de textos.

Nessa direção, consideramos que a utilização da charge em sala de aula é de extrema relevância pedagógica. Portanto, defendemos a importância desse texto ser explorado no trabalho pedagógico durante o Ensino Fundamental I, pois, por meio do processo de mediação pedagógica, o aluno/leitor poderá ampliar o seu repertório de leitura, desenvolver a capacidade de senso crítico, despertar a sensibilidade estética e compreender a sociedade de modo criterioso.

¹⁸ Conforme Bakhtin (2016), o homem sempre age de modo responsivo diante dos enunciados no processo de interação social mediado pela linguagem, pois ora concordamos, ora discordamos. Há sempre uma réplica ativa, ou seja, trata-se do movimento ininterrupto/vivo da corrente da linguagem.

Realizada a discussão da charge no contexto do Ensino Fundamental I, a seguir, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica que ampara este estudo.

3 A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM, DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CHARGES

A defesa da exploração da charge como recurso pedagógico importante no processo ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental I é sustentada pela fundamentação teórico-metodológica que embasa esta tese. Nesse contexto, utilizamos como aporte teórico a concepção dialógica de linguagem, pautada nos estudos do Círculo de Bakhtin, no referencial da Pedagogia Histórico-Crítica, e na Teoria-Histórico-Cultural.

O trabalho pedagógico aqui é compreendido como uma atividade humana. Trata-se de uma atividade planejada intencionalmente com objetivo relacionado à produção do conhecimento, que envolve métodos, técnicas, procedimentos e avaliação (Ferreira, 2010).

É presente no discurso de muitos professores a menção sobre a dificuldade encontrada no processo de articulação entre o que está materializado como um referencial teórico-metodológico em um currículo, o momento de elaboração de um plano de aula e, posteriormente, a efetivação da aula.

Ao elegermos a charge como objeto de estudo e optarmos pela realização de um trabalho pontual com um grupo de professores do Ensino Fundamental I, objetivamos contribuir com a discussão acerca do trabalho pedagógico com charges a partir dos pressupostos de um determinado referencial teórico-metodológico e a práxis docente em sala de aula. Nesse viés, em relação aos pressupostos teóricos apresentados anteriormente, selecionamos e discutimos algumas temáticas centrais para este estudo.

3.1 O APORTE DA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CHARGES

Nesta tese, no que compete à perspectiva dialógica de linguagem, concepção desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, as temáticas destacadas para discussão foram: a concepção de linguagem dialógica e os gêneros discursivos.

Optamos pela perspectiva que faz uso da terminologia gêneros discursivos¹⁹, centrada na consideração das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, pois os

¹⁹ De acordo com Rojo (2005), há duas vertentes metateoricamente diferentes, mas cujas raízes fazem referências a releituras da herança bakhtiniana, a saber: a teoria de gêneros do discurso ou discursivos e a teoria

gêneros não podem ser compreendidos desconsiderando os elementos de sua situação de produção (Rojo, 2005).

Os pressupostos de linguagem dialógicos são utilizados com frequência nas pesquisas acadêmicas que possuem o gênero discursivo charge como objeto de estudo, como exemplo, podemos mencionar, Romualdo (2000); Ramos (2019); Guedes (2022); e Massuia (2023).

Romualdo (2000) pesquisou as charges jornalísticas publicadas pelo Jornal Folha de São Paulo. O autor explorou a intertextualidade e a polifonia presente nesses textos a partir de conceitos como: dialogismo, carnavalização e polifonia. De acordo com o autor, as charges jornalísticas analisadas possuem relações intertextuais com textos verbais, visuais e verbais e visuais de modo conjunto. O autor analisou as charges com ênfase na discussão acerca das vozes que constituem o discurso posto nesse tipo de texto, na relação da charge com outros textos e nos aspectos da linguagem carnavalesca presentes no texto chágico.

Ramos (2019), por meio de uma investigação ação no Ensino Médio, realizou o trabalho com o gênero discursivo charge em sala de aula fundamentado na perspectiva dialógica de linguagem. A ênfase dessa pesquisa consiste na discussão da charge como texto que favorece a formação do sujeito leitor crítico.

Guedes (2022) investigou a utilização da linguagem carnavalesca em charges sobre a temática do racismo. A autora realiza a análise de charges por meio da análise dialógica do discurso e apresenta como o autor do texto chágico emprega a linguagem carnavalesca, utilizando o texto verbal e não verbal para criticar, ironizar e denunciar os acontecimentos sociais.

Massuia (2023) desenvolveu um planejamento didático de aula direcionado ao 3º ano do Ensino Fundamental I, com ênfase no trabalho de leitura intertextual do conto infantil “Três porquinhos” e dos gêneros charge e tirinha, fundamentado na perspectiva dialógica de linguagem.

Neste trabalho, ao definirmos a charge como objeto de estudo, especificamente, buscamos discuti-la no contexto do Ensino Fundamental I. Trata-se de uma pesquisa realizada com um grupo de docentes, com foco no trabalho pedagógico com a charge em sala de aula. O uso pedagógico das charges na esfera escolar implica na discussão sobre o modo como didatizar esse tipo de texto. Assim, nesta tese, a concepção dialógica de linguagem possibilita refletir sobre a exploração do texto chágico em sala de aula como uma

de gêneros de texto ou textuais. Em relação à teoria dos gêneros textuais, trata-se de uma perspectiva metodológica para o tratamento dos gêneros cuja ênfase consiste na descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero.

manifestação/resultado das trocas sociais entre sujeitos históricos localizados em um dado contexto social, ou seja, como texto que possui um autor, uma intencionalidade, é resultado de um contexto sócio-histórico, é produzido sempre em resposta ao outro, o interlocutor, real ou inferido.

3.1.1 A concepção dialógica de linguagem

A linguagem, na perspectiva do Círculo de Bakhtin²⁰, é compreendida como uma forma de interação social, ou seja, a ênfase das pesquisas desse grupo de estudiosos concentra-se no aspecto sócio-histórico (na materialidade) da linguagem. Portanto, o aspecto social é o fundamental, uma vez que, “a língua vive e se forma historicamente [...] na comunicação discursiva concreta [...]” (Volóchinov, 2021, p. 220).

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o **acontecimento social** de interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (Volóchinov, 2021, p. 219 – grifos nossos).

Na concepção dialógica de linguagem, todo ato de fala/escrita é compreendido como manifestação social, quer dizer, a linguagem como resultado das relações entre homens situados em um dado contexto histórico. Pois, “até o choro de um bebê de colo é ‘orientado’ para a mãe” (Volóchinov, 2021, p. 208). Logo, a manifestação linguística não pode ser entendida de forma neutra, mas como um produto ideológico e cultural.

De acordo com Volóchinov (2021), a ideologia deve ser compreendida como aquilo que adquiriu um valor social nas trocas entre os homens, materializada na relação contraditória e interdependente das bases da infraestrutura e superestrutura da sociedade. Há dois conceitos de ideologia discutidos por Volóchinov, são eles: a ideologia do cotidiano e a ideologia oficial. A ideologia do cotidiano trata da comunicação da vida cotidiana, como as conversas fortuitas e os encontros casuais. Já no que compete à ideologia oficial, temos aquela enformada, legitimada na ciência, na arte e nas instituições. As duas estão intimamente interrelacionadas, em movimento recíproco na corrente da linguagem (Volóchinov, 2021).

²⁰ Trata-se de um grupo de intelectuais, artistas e cientistas. Grande parte desse grupo nasceu por volta da metade da década de 1980. Esse grupo se reunia regularmente entre os anos de 1919 a 1929, primeiramente em Nevel e Vitebsk; e, posteriormente, em São Petersburgo. Os estudiosos pertencentes ao Círculo são: o filósofo Kagan; a pianista e professora Yudina; o professor da Faculdade de História e Filologia da Universidade de São Petersburgo Pumpianskii; o jornalista literário Medvedev; o biólogo, filósofo e historiador da ciência Kanaev; o poeta e escultor Zubakin; o pós-graduado no Instituto de Literaturas e Línguas Ocidentais e Orientais Voloschinov; e o poeta Vaguinov (Faraco, 2009; Brait e Campos, 2009).

Nessa perspectiva, a linguagem é produto da atividade coletiva dos homens na sociedade (Volóchinov, 2019). Portanto, “é completamente compreensível que um homem, vivendo *isolado*, não só não criaria a linguagem, mas sequer uma cultura” (Volóchinov, 2019, p. 245 – grifo do autor).

A vida da linguagem está associada ao acontecimento social de interação que ocorre por meio das relações sociais entre os sujeitos e seus enunciados produzidos (Volóchinov, 2021). Uma vez que: “ela é produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou” (Volóchinov, 2019, p. 248). Nessa direção, observemos o dito por Souza (2002):

Pensar a linguagem, em sua configuração dialógica, significa considerá-la como um acontecimento social, fruto de alguma atividade de comunicação social (trabalho) realizada na forma de uma comunicação verbal determinada, isto é, da interação verbal de um ou mais enunciados construídos num processo dialógico de alternância dos sujeitos envolvidos [...] (Souza, 2002, p. 77).

Portanto, essa perspectiva de linguagem como orientadora do trabalho pedagógico com o componente curricular Língua Portuguesa em sala de aula implica na organização e materialização de uma aula que possibilite aos educandos o aprendizado da linguagem como uma atividade social, ou seja, utilizar a linguagem a partir de uma necessidade humana.

Ao discorrer sobre a natureza social da linguagem, Bakhtin apresenta o conceito de enunciado, “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2016, p. 16). No que compete ao enunciado,

[...] o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O *enunciado é de natureza social* (Volóchinov, 2021, p. 200 – grifos do autor).

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a linguagem possui natureza social, ou seja, as relações sociais entre os homens acontecem mediadas pela linguagem, logo, o meio social é o aspecto principal para a compreendermos. Portanto, é importante destacar que,

O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior, no meio social que circunda o indivíduo. Somente um grito animal inarticulado é de fato organizado a partir do interior, do aparelho fisiológico de um indivíduo. Ele é pura reação fisiológica, sem nenhum acréscimo ideológico. No entanto, o enunciado humano mais primitivo, pronunciado por um

organismo, é organizado fora dele do ponto de vista do seu conteúdo, sentido e significação: nas condições extraorgânicas do meio social. O enunciado como tal é inteiramente produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante (Volóchinov, 2021. p. 216 – grifos do autor).

A partir do exposto pelo autor, fica evidente como a interação discursiva é a base fundamental da linguagem. Volóchinov (2021) assevera que a língua vive e se constitui no plano histórico, isto é, na comunicação discursiva concreta. Desse modo, “a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta” (Volóchinov, 2021, p. 220). Portanto,

A palavra é um som significante, emitido ou pensado por uma pessoa real em um determinado momento da história real, e que é, portanto, um enunciado inteiro ou parte dele, seu elemento. Fora desse enunciado vivo, a palavra só existe nos dicionários, mas lá ela é uma palavra morta, mero conjunto de linhas retas ou semicirculares, marcas de tinta tipográfica nas folhas de um papel em branco (Volóchinov, 2019, p. 314).

Bakhtin (2022), ao discorrer sobre a linguagem, em específico sobre a palavra, pontua que a palavra possui natureza social e sua vida acontece na passagem de uma boca a outra boca, de uma conjuntura a outra conjuntura e de uma coletividade a outra. Observemos:

Todo membro de uma coletividade falante já encontra a palavra não como palavra neutra da língua, livre das intenções e despovoada de vozes alheias. Não, ele recebe a palavra de uma voz alheia, preenchida por essa voz alheia. A palavra chega ao contexto dele vinda de outro contexto atravessada de intenções alheias (Bakhtin, 2022, p. 183-184).

Desse modo, Volóchinov (2019), ao discorrer sobre a essência dialógica da linguagem, defende que todo discurso é um discurso dialógico orientado para o outro, “para sua compreensão e resposta real ou possível” (Volóchinov, 2019, p. 280). Observemos:

Habitualmente, respondemos a todo enunciado do interlocutor, se não com palavras, ao menos com gestos: o movimento das mãos, o sorriso, o balanço da cabeça etc. É possível falar que toda comunicação ou interação discursiva ocorre na forma de uma troca de enunciados, isto é, na forma de diálogo. O diálogo – troca verbal – é a forma mais natural da linguagem. É possível até dizer mais: os enunciados longos de um falante – o discurso do orador, a palestra do professor, o monólogo do ator, o pensamento em voz alta de uma pessoa –, todos esses enunciados são monológicos apenas em sua forma exterior. Já em sua essência e no todo da sua construção estilística e semântica, eles são dialógicos (Volóchinov, 2019, p. 272-273).

A partir do exposto por Volóchinov (2019), compreendemos que a essência da linguagem nessa perspectiva está no dialogismo. “Ser significa comunicar-se dialogicamente. Quando o diálogo acaba, tudo acaba. Por isso, em essência, o diálogo não pode e não deve terminar (Volóchinov, 2022, p. 275).

Geraldi (2011), na defesa da concepção de linguagem na perspectiva dialógica, destaca que os sujeitos se constituem pelo processo de interlocução. “É próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de **interação** entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor” (Geraldi, 2011, p. 93 – grifos nossos).

De acordo com Geraldi (2011), a linguagem só possui existência no jogo que se joga em sociedade. O autor assevera que a ênfase na interação verbal como lugar da produção da linguagem e dos homens implica considerar alguns aspectos primordiais:

- a) que a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;
- b) que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo [...]
- c) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimento singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta (Geraldi, 2003, p. 6).

Essa perspectiva de linguagem direciona o trabalho pedagógico em sala de aula comprometido com uma formação de educandos que compreendam a linguagem em sua dinamicidade, assim, o aprendizado parte do pressuposto da linguagem como manifestação humana. O sujeito que produz linguagem é constituído pela corrente da linguagem. “Apenas na comunicação, na interação de um ser humano com outro, revela-se o ‘ser humano no ser humano’ tanto para os outros, quanto para si mesmo” (Bakhtin, 2022, p. 274).

O modo como o docente compreende a linguagem implica na forma como ele trabalha, não apenas com o componente curricular da Língua Portuguesa em sala de aula, mas com todo processo pedagógico que é mediado pela linguagem. Isso porque, a concepção de linguagem que embasa o trabalho pedagógico é um elemento básico quando se discute sobre o trabalho com um gênero discursivo na escola.

Na perspectiva dialógica de linguagem, entendemos que nosso discurso, isto é, todo enunciado “[...] é pleno de palavras dos outros [...] Essas palavras dos outros trazem consigo a

sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (Bakhtin, 2016, p. 54).

Desse modo, é de suma importância o comprometimento com um trabalho com a linguagem que a considere como manifestação social. De acordo com Bakhtin (2022), a linguagem só existe na comunicação dialógica e no processo de interação entre os sujeitos que a utilizam, ou seja, a vida da linguagem está impregnada de relações dialógicas. “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (Bakhtin, 2022, p. 205). Em relação à natureza dialógica da linguagem,

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (Bakhtin, 2015, p. 49).

De acordo com a concepção dialógica da linguagem, “toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’” (Volóchinov, 2021, p. 205). Pois, a palavra é orientada para o interlocutor, ela é orientada para quem é esse sujeito: se ele é membro ou não do mesmo grupo social; se ele está em uma posição inferior em relação ao interlocutor (hierarquia); e se existe ou não laços sociais mais específicos com o falante, isto é, não pode existir um interlocutor abstrato, isolado (Volóchinov, 2021). Portanto, podemos afirmar que o sujeito é constituído dialogicamente.

Francelino, Santana e Silva Júnior (2022) afirmam que a concepção dialógica de linguagem “constitui um referencial teórico-metodológico possível para uma alternativa de trabalho mais transformadora [...]” (Francelino, Santana e Silva Júnior, 2022, p. 21). Concordamos com o posicionamento dos autores e acreditamos que o trabalho em sala de aula com a linguagem orientada por essa perspectiva pode provocar transformações qualitativas no processo ensino e aprendizagem das crianças.

3.1.2 Os gêneros discursivos

De acordo com Bakhtin (2016), o homem, nas relações de troca entre o eu-outro, por meio dos diferentes campos de atividade humana, ao utilizar a linguagem de um modo específico, produz diferentes tipos de enunciados, de acordo com as situações de uso, os

interlocutores e as finalidades. Assim, o autor define esses tipos relativamente estáveis de enunciado como os gêneros do discurso²¹.

Desse modo, “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (Bakhtin, 2016, p. 20). Observemos o que Bakhtin (2016) afirma sobre a diversidade dos gêneros discursivos:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p. 12).

Segundo Costa-Hübes (2019), a construção do enunciado exige, sempre, uma necessidade de dizer algo para alguém. “[...] o enunciado é concebido como produto da interação de dois ou mais indivíduos socialmente constituídos, que, em uma dada situação de interlocução, interagem por meio da linguagem” (Costa-Hübes, 2019, p. 18-19).

De acordo com Volóchinov (2019), a linguagem não é algo imóvel, não é um produto morto da vida social, ela movimenta-se continuamente seguindo em seu desenvolvimento a vida social. Assim, “esse movimento progressivo da língua realiza-se no processo da comunicação do homem com o homem, comunicação esta que não é só produtiva, mas também *discursiva*. (Volóchinov, 2019, p. 267 – grifo do autor). Logo, no processo da comunicação discursiva, são produzidos os diversos tipos de enunciados que correspondem aos diferentes modos de comunicação social (Volóchinov, 2019).

De acordo com Bakhtin (2016), em cada campo da linguagem existem e são empregados textos que correspondem às condições específicas de cada campo, e a esses gêneros correspondem determinados estilos. Uma função específica (científica, técnica, publicística, oficial e cotidiana) e as condições de comunicação discursiva, particulares de cada campo, produzem determinados gêneros, isto é, determinados tipos de **enunciados estilísticos, temáticos e composicionais** relativamente estáveis.

Nessa direção, todo gênero discursivo possui três elementos básicos em sua constituição: a) o conteúdo temático, que se trata de um modo de dizer dado o contexto de produção; b) o estilo, referente à determinado campo de atividade humana, e o estilo

²¹ Os gêneros discursivos podem ser primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros discursivos primários são constituídos nas condições de comunicação discursiva imediata. Os gêneros discursivos secundários são formados nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente organizado (Bakhtin, 2016).

específico do autor; e c) a construção composicional, estrutura específica de organização de cada gênero (Bakhtin, 2016).

Logo, “o falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição” (Bakhtin, 2016, p. 57).

Desse modo, a variedade dos gêneros discursivos é determinada pelo motivo de que eles são diferentes tendo em vista a situação, a posição social e as relações pessoais de reciprocidade entre os participantes, ou seja, o enunciado ocupa um lugar definido em um dado campo da comunicação (Bakhtin, 2016).

Segundo Volóchinov (2019), buscar compreender a construção dos enunciados que constituem a comunicação discursiva desconsiderando a relação com as condições sociais reais, produtoras desses enunciados, é uma tarefa infrutífera. Nessa direção, concordamos com Medviédev, que, ao discorrer sobre os gêneros, pontuou: “[...] a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social” (Medviédev, 2016, p. 200). Em relação ao enunciado,

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. [...] Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato [...] (Volóchinov/Bakhtin, 1976, p. 13).

Para Volóchinov (2021), o enunciado é determinado de modo mais próximo pelos sujeitos do evento do enunciado, e em relação a uma situação específica, logo, a situação forma o enunciado, fazendo-o soar de uma forma e não de outra.

Nessa direção, “nunca poderemos compreender a construção de um enunciado (por mais autônomo e finalizado que ele nos pareça) sem considerar que ele é só um momento, uma gota no fluxo da comunicação discursiva, tão ininterrupto quanto a própria vida social e a própria história” (Volóchinov, 2019, p. 267).

Para Bakhtin (2016), a língua materna não é apropriada pelos sujeitos por meio de dicionários e gramáticas, mas por meios dos enunciados concretos que nós ouvimos e reproduzimos na interação discursiva viva com os sujeitos que nos rodeiam (Bakhtin, 2016). Nessa direção, o autor pontua:

Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e

estritamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (Bakhtin, 2016, p. 38).

Compreender a charge como um gênero discursivo a partir da perspectiva dialógica de linguagem implica entendê-la como linguagem viva. Pois, “[...] *a essência real da língua é o acontecimento social da interação discursiva, realizada em um ou muitos enunciados*” (Volóchinov, 2019, p. 268 – grifos do autor). Vejamos:

Nesta perspectiva teórica, compreendemos a linguagem como um modo de atuação sobre o outro e sobre o mundo. Ao proferirmos nosso discurso nos inserimos num jogo de intenções e representações sociais. Não há neutralidade no discurso e, tampouco, na prática pedagógica, pois refletimos e refratamos o mundo. Logo, afirmamos que o homem se constitui na e pela linguagem por sabê-lo atuante nas relações dialógicas resultante das relações sociais (Batistel, *et al.*, 2016, p. 302).

Nas relações de troca social, agimos sobre o outro e sobre o mundo. “Logo, como já nascemos num mundo povoado pelas palavras (enunciados) do outro, nossos primeiros contatos com a língua materna já se dão na forma de enunciados ou gêneros do discurso, mesmo que ainda não tenhamos consciência desse fato” (Bezerra, 2016, p. 160). Portanto, quando pensamos no trabalho com a linguagem na escola, vislumbramos a importância de os alunos terem acesso a diferentes gêneros discursivos.

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação regular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 2016, p. 41).

Desse modo, a charge como um gênero discursivo: é um texto não verbal ou multimodal; reflete um determinado contexto social; é expressão particular de seu autor, o chargista; está carregada de ideologia; é construída socialmente a partir de um dado campo da linguagem; e antecipa um interlocutor. Observemos o dito por Brait (2013), em relação ao texto verbo-visual:

Enquanto conjunto e sob a perspectiva dialógica, o enunciado/texto verbo-visual caracteriza-se como dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria (individual ou coletiva), de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades (Brait, 2013, p. 62).

Quando pensamos na inserção desse tipo de texto em sala de aula, faz-se necessária a exploração do texto chárgico como um tipo de enunciado dinâmico. “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (Bakhtin, 2016, p. 28). Assim, é importante destacar que:

[...] os gêneros discursivos conservam a expressão do conteúdo de consciência humana de modo cumulativo. Ao lê-lo, o aluno entra em contato com manifestações socioculturais. Ao apropriar-se desse legado cultural/intelectual ocorre uma ampliação de conhecimento que lhe permite compreender seu papel como sujeito histórico (Batistel *et al.*, 2016, p. 311).

De acordo com Bakhtin, “[...] em cada momento histórico da vida verboideológica, cada geração tem sua própria linguagem em cada camada social [...]” (Bakhtin, 2015, p. 65). Ainda, para o autor, existem linguagens dos dias, assim, o dia sócio-ideológico e político de ontem e o de hoje não possuem o mesmo padrão de linguagem, pois cada dia possui sua própria conjuntura sócioideológica (Bakhtin, 2015). Em relação ao dito pelo autor, podemos compreender as charges como produções de um dado contexto, ou seja, refletem os marcos de um período social específico, logo, a exploração do marco temporal é essencial no processo de leitura da charge.

Nós “[...] adequamos sempre nosso dizer às formas típicas dos enunciados numa determinada atividade (falamos e escrevemos em gêneros; eles orientam nosso dizer) e aprendemos a dizer assimilando essas formas típicas no interior da mesma atividade” (Faraco, 2009, p. 132). Logo, entendemos que é papel da escola propiciar aos alunos o contato com a maior diversidade de gêneros discursivos possíveis. Portanto:

[...] trabalhar com os gêneros na sala de aula implica explorar situações reais de comunicação que favoreçam a aprendizagem. As práticas discursivas desvinculadas dos gêneros tornam-se abstratas e pouco significativas para o aluno. Os gêneros moldam o discurso dando sentido à leitura, à oralidade e à escrita, direcionando o projeto de dizer do aluno e situando-o em circunstâncias de interações reais (Brocardo, Ortega e Lima, p. 118).

Os gêneros discursivos expressam o caráter da essência social da linguagem, pois materializam como o homem, ser histórico, em um dado contexto e situação, utiliza de forma intencional a linguagem, como instrumento de relação com seus interlocutores sociais.

De acordo com Batistel *et al.* (2016), em relação à leitura, no trabalho com os gêneros discursivos, o docente precisa propiciar a formação de um educando que compreenda os

sentidos e os significados e realize a interpretação dos elementos históricos, políticos e ideológicos que engendram os discursos (Batistel *et al.*, 2016). Pois,

[...] o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos. Do mesmo modo, se queremos estudar qualquer das inúmeras atividades humanas, temos de nos ocupar dos tipos de dizer (dos gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade, porque eles constituem parte intrínseca da mesma (Faraco, 2009, p. 126).

Segundo Rojo (2005), no Brasil, considerando os acentuados problemas de iletrismo “[...] a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos” (Rojo, 2005, p. 207).

Nessa direção, o papel do professor é entender a necessidade de os alunos terem acesso aos diferentes tipos de gêneros discursivos e que a exploração desses textos necessita produzir sentido para o aluno (Bueno; Teno; Benites, 2021).

Compreender que os gêneros discursivos estão presentes nos documentos oficiais de ensino, na BNCC, por exemplo, como parte de um conjunto de conteúdos a serem explorados com os alunos do Ensino Fundamental I, revela a importância do conhecimento sobre os gêneros discursivos e, sobretudo, sobre a concepção de linguagem que embasa o trabalho pedagógico em sala de aula. “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível (Bakhtin, 2016, p. 39). Em relação ao trabalho com a charge por meio dos pressupostos da concepção dialógica, é necessário frisar que

[...] cabe ao professor, apropriando-se de forma segura desses pressupostos, auxiliar o aluno leitor a desemaranhar os fios que tecem dialogicamente o enunciado e, ao mesmo tempo, conduzi-lo a se ‘ver/enxergar’ como sujeito, a ‘ouvir’ sua(s) própria(s) voz(es) na relação tensa e conflituosa com outra(s), a ‘sentir-se’ como sujeito atuante, não indiferente aos fatos e discursos à sua volta (Francelino, Santana e Silva Júnior, 2022, p. 21).

Nessa direção, ler uma charge, nessa perspectiva, significa compreender que o retratado pelo chargista revela, expressa e mobiliza uma questão social mais ampla. A defesa dessa perspectiva como fundamentação teórico-metodológica para o trabalho pedagógico com charges evidencia uma possibilidade de o gênero ser entendido nessa dinamicidade e não como pretexto em sala de aula para a resolução de questões exclusivamente de interpretação

textual, ou seja, uma inserção que visa cumprir com um modismo em relação ao trabalho com os gêneros. Logo,

[...] ao elegermos os gêneros discursivos, como objeto por meio do qual ensinamos Língua Portuguesa devemos pensar acerca do conhecimento que queremos transmitir aos nossos alunos. [...] Se o objetivo do professor é reproduzir o atual modelo de sociedade, provavelmente, ele privilegiará gêneros que lhe sirvam como pretexto para trabalhar alguma sílaba ou letra e que não acrescentem conhecimentos mais elaborados ao aluno. Contrariamente, se o professor se propõe a romper com o contexto social, político, econômico e ideológico em que vivemos, certamente, privilegiará o trabalho com gêneros discursivos que lhe acrescentem conhecimentos e que possibilitem ao aluno **refletir** acerca da realidade material objetiva, numa perspectiva de superação (Batistel, *et al.*, 2016, p. 303 – grifos nossos).

Concordamos com o posicionamento dos autores e acreditamos que o trabalho pedagógico com charges pode possibilitar aos alunos a apropriação de um conteúdo como parte de uma realidade material objetiva. “A promoção de encontros com uma diversidade de vozes em sala de aula, por meio da leitura de uma variedade de textos orais, escritos, imagéticos, fílmicos, musicais, teatrais etc., pode contribuir para a constituição das percepções de mundo pelos estudantes” (Baumgärtner, 2022, p.47). Pois,

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão (Volóchinov, 2021, p. 232).

Em relação ao dito por Volóchinov sobre o enunciado e a atitude responsiva do interlocutor, podemos afirmar, acerca da charge, que o educando necessita do trabalho pedagógico realizado pelo docente como condição para o entendimento desse conteúdo escolar. Isso porque, a mediação pedagógica é essencial para a apropriação do conteúdo posto nesse gênero discursivo e, por conseguinte, dos conteúdos curriculares a serem explorados por meio desse gênero.

Do mesmo modo como a concepção de linguagem e os gêneros discursivos são relevantes quando se discute sobre o trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I, acreditamos que a charge como recurso pedagógico nessa etapa exige a discussão sobre a importância da mediação pedagógica no processo ensino e aprendizagem e, neste estudo, defendemos a Teoria Histórico-Cultural como a perspectiva que melhor atende aos propósitos de uma educação humanizadora e emancipadora.

3.2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: SUBSÍDIOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CHARGES

A Teoria Histórico-Cultural (THC), desenvolvida por Lev Semenovitch Vigostki²², Alexander Romanovich Luria, Aléxis Leontiev e colaboradores²³ é uma teoria sobre o desenvolvimento do psiquismo humano com ênfase nos aspectos culturais, sociais e históricos.

A THC compreende o homem como um ser social. Portanto, a natureza social do desenvolvimento humano confere à aprendizagem e ao ensino um lugar de evidência (Martins, 2020).

Nesta tese, em relação à THC, as temáticas selecionadas para discussão compreendem: a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem, a zona de desenvolvimento iminente e a mediação, respectivamente.

3.2.1 Aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural

Nessa direção, Duarte (2016), ao discorrer sobre essa teoria, pontuou:

[...] a psicologia histórico-cultural é, antes de tudo, uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem desenvolver-se plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano (Duarte, 2016, p. 44).

A THC compreende o homem como sujeito histórico, ser que é constituído socialmente por meio da interação humana, isto é, como resultado das relações sociais. Logo, a ênfase dessa perspectiva teórica em relação ao desenvolvimento humano está no âmbito social. Pois:

O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio-histórico os meios, aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer, o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material (Leontiev, 2004, p. 185).

²² Nesta tese, utilizaremos a grafia Vigotski.

²³ Dávidov, Elkonin e Galperin também são representantes da Teoria Histórico-Cultural (Martins, 2016).

O surgimento da THC nos remete ao contexto da União Soviética, no início do século XX. Vigotski, assim como outros psicólogos russos desse período, foi influenciado pelo momento revolucionário que transformou a Rússia na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (Tuleski, 2008; Prestes, Tunes, Nascimento, 2013). Logo, a THC necessita ser compreendida no contexto das lutas que aconteceram na União Soviética durante esse período.

De acordo com Prestes, Tunes e Nascimento (2013), a revolução exigiu como tarefa essencial a formação de um novo homem e de uma nova escola (que educaria esse homem para viver neste novo modelo societal). O desafio em questão concentrava-se em criar uma abordagem nova dos processos psicológicos e colocar a psicologia em fundamentos materialistas. “Na teoria histórico-cultural, a noção de desenvolvimento se baseia no choque entre formas primitivas ou naturais e as formas culturais que a criança vai conhecendo, em uma perspectiva de superação dialética na qual se desenvolvem formas superiores de conduta” (Nascimento, 2017, p. 155).

Portanto, “a psicologia de Vigotski tem base no pensamento dialético, que contraria a ideia das teorias maturacionistas da época, de que o desenvolvimento é um processo contínuo, sem surtos ou irregularidades” (Nascimento, 2017, p. 154). Vejamos:

L.S. Vigotski era principalmente um especialista no campo da Psicologia Geral, um metodólogo da Psicologia. Ele viu sua vocação científica na construção de um sistema científico de psicologia, cuja base era o materialismo-histórico-dialético. O historicismo e o enfoque sistêmico são os princípios básicos em sua abordagem do estudo da realidade psicológica e, acima de tudo, da consciência como sua forma especificamente humana (Elkonin, 2023, p. 177).

Segundo Martins (2016), Vigotski, Luria e Leontiev assumiram o desafio de construir uma teoria psicológica capaz de superar as abordagens organicistas/naturalizantes, idealistas e a-históricas sobre a formação humana, cuja ênfase esteve em apreendê-la a partir das condições concretas das relações sociais que, por sua vez, entregam fundamentação a essa teoria. “Ao assumir o postulado marxiano de que o trabalho é o fundamento do ser social, Vigotski pôde superar as teorizações idealistas e mecanicistas em Psicologia porque, no lugar da natureza, trouxe a história e seu movimento para a explicação do homem” (Ferreira, Pessoa, Costa, 2023, p. 28).

Nessa direção, o desenvolvimento dos processos psicológicos no homem é resultado do modo de produção, das relações sociais, das ferramentas e dos signos²⁴ em um determinado contexto de sociedade. “A este respeito, a teoria histórico-cultural viu o indivíduo humano como a **interiorização das relações sociais**” (Elhammoumi, 2016, p. 27 – grifos nossos).

Nesse sentido, reconhecemos o sujeito como construção de uma coletividade, pois, por meio das relações sociais e, por conseguinte, do processo de mediação que acontece pela educação, ocorre a humanização do homem. Leontiev (2004), ao debater sobre o homem e a cultura, assevera:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (Leontiev, 2004, p. 301).

Logo, podemos afirmar que a THC coloca a “atividade humana e a práxis humana - atividade de trabalho - no centro de toda a produção do desenvolvimento, social e individual” (Elhammoumi, 2016, p. 31). Portanto, o homem, ao se apropriar da cultura e do que a espécie humana construiu e que está materializado nos modos de expressão cultural da sociedade, se torna humano (Rigon *et al.*, 2016). Logo, ele sempre será entendido como sujeito histórico.

De acordo com Saviani (2016), a situação real do ensino exige a necessidade do desenvolvimento de uma psicologia que considere o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. Assim, o educando “[...] sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (Saviani, 2016, p. 97).

No que compete à discussão da relação entre a aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski destaca que as teorias mais significativas sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança podem ser agrupadas em três categorias principais (Vigotski, 2010a).

A primeira categoria postula o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem como processos independentes. Assim,

A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas ideias sobre o que a rodeia, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados pelos eruditos como processos

²⁴ Na Teoria Histórico-cultural, os signos são ferramentas psicológicas, são produtos das relações sociais. Exemplo: a linguagem.

autônomos que não são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escolar (Vigotski, 2010a, p. 104).

Trata-se de uma perspectiva que não considera a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, uma vez que há a defesa desses processos como manifestações isoladas. Logo, compreende-se o desenvolvimento como aquele que precede a aprendizagem (Vigotski, 2010a).

Na segunda categoria, há a compreensão que a aprendizagem é desenvolvimento. Nesse sentido, essa orientação entende que cada etapa da aprendizagem é correspondente a uma etapa do desenvolvimento. “O problema de saber qual é o processo que precede e qual é o que segue carece de significado para esta teoria” (Vigotski, 2010a).

A terceira categoria concilia as duas perspectivas que foram descritas anteriormente. Assim, é considerada a interdependência da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, e há a defesa de uma ampliação da função da aprendizagem no desenvolvimento da criança (Vigotski, 2010a).

Vigotski (2010a), ao discorrer acerca das três perspectivas apresentadas, propõe um novo modelo para análise da relação entre desenvolvimento e aprendizagem (tema que será discutido na sequência). O autor frisa que a aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde o primeiro dia de vida da criança. Pois, “fora da aprendizagem, geralmente não há e não pode haver desenvolvimento psíquico” (Elkonin, 2023, p. 102). Portanto,

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. [...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem. [...] o desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta (Vigotski, 2010a, p. 116).

Concordamos com o posicionamento do autor e defendemos que a aprendizagem possibilita o desenvolvimento humano, logo, é imprescindível que na escola aconteça o trabalho intencional com os conteúdos curriculares em uma perspectiva que promova o desenvolvimento do educando em humano, de um modo transformador e emancipador.

Na escola, por meio do trabalho intencional do professor, o trabalho educativo propicia o desenvolvimento do sujeito, isto é, “[...] todo curso de desenvolvimento da criança se altera quando ela se apropria dos conteúdos escolares” (Ferreira, Pessoa, Costa, 2023). Assim:

O trabalho educativo não somente interfere no desenvolvimento, mas é determinante na medida em que lhe confere caminhos e direções. O desenvolvimento, portanto,

não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade (Marsiglia; Saccomani, 2020, p. 346).

A educação é indispensável na constituição do ser humano, uma vez que, por meio do processo educativo, os homens se apropriam da cultura produzida pela humanidade ao longo do processo histórico.

3.2.2 Zona de desenvolvimento iminente e mediação pedagógica

Ao propor um novo encaminhamento para discussão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski apresenta o conceito de zona de desenvolvimento iminente (Vigotski 2010a; Vigotski 2010b). Esse conceito refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento efetivo/atual da criança, entendido como tudo aquilo que a criança consegue realizar sozinha, e àquelas atividades que são possíveis²⁵ de efetivação pela criança com a mediação do adulto ou pares. Observemos:

[...] o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começaram a brotar, amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível do desenvolvimento atual (Vigotski, 2010b, p. 267).

Para Vigotski (2010a), a criança de modo sozinha realizará amanhã aquelas atividades que hoje está realizando apenas com a mediação do outro, ou seja, “o desenvolvimento da criança é um processo ininterrupto de mudança” (Vigotski 2010b, p. 266).

Desse modo, Vigotski (2010b) destaca que, em relação aos estudos sobre a zona de desenvolvimento iminente, verifica-se como primordial a educação ajustar-se não ao nível de desenvolvimento atual, mas sim à zona de desenvolvimento iminente do sujeito.

Vigotski (2010a) pontua que as investigações realizadas em relação à aprendizagem e desenvolvimento evidenciaram a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções

²⁵ Algumas traduções denominam nível de desenvolvimento potencial. De acordo com Prestes (2012), Vigotski não aborda a nomenclatura “nível potencial”. A autora enfatiza que, para o autor, as atividades desenvolvidas pelas crianças em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento. Logo, o que existe é um campo de possibilidades para a promoção das funções psicológicas na atividade guia.

psicológicas superiores²⁶, ou seja, esse processo de desenvolvimento acontece por meio das relações estabelecidas na sociedade pelos sujeitos historicamente situados.

As funções psicológicas superiores, funções especificamente humanas, são formadas a partir das interações sociais entre sujeitos historicamente situados em um dado contexto. Desse modo, cada função psíquica é primeiramente externa (interpsíquica), pois é social e, após a apropriação pelo sujeito, torna-se interna (intrapíquica) (Vigotski, 2010a). Nessa direção, Martins (2020), destaca:

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da **mediação** de outros indivíduos, ou seja, por **processos educativos** (Martins, 2020, p. 14 - grifos nossos).

A internalização ocorre por meio das relações sociais, isto é, acontece mediada pelo outro e pelos instrumentos e signos construídos coletivamente pelo conjunto de homens em um dado contexto histórico e cultural. De acordo com Tuleski e Eidt (2020), o elemento determinante da lei da internalização está centrado nas relações sociais de produção, que, por sua vez, “colocam as condições para a superação do comportamento direto, imediato, para o comportamento cultural mediatizado por instrumentos (ferramentas) e signos (símbolos)” (Tuleski, Eidt, 2020, p. 44).

Portanto, na perspectiva vigotskiana, as funções psíquicas são apropriadas na forma de relações sociais, que são verdadeiras fontes da origem e do desenvolvimento dessas próprias funções no homem (Elkonin, 2023). Observemos:

[...] as funções psíquicas superiores, especificamente as funções humanas, são formadas *in vivo*, como resultado do domínio de instrumentos especiais – os meios criados no curso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Sua origem e seu desenvolvimento estão associados à assimilação da forma de utilização desses recursos, ou seja, à formação, no sentido mais amplo da palavra (Elkonin, 2023, p. 107).

Nesse sentido, Vigotski (2010b) pontua que o papel da instrução em relação ao desenvolvimento da criança consiste em produzir a zona de desenvolvimento iminente. Nessa direção, destacamos a importância da mediação realizada no processo ensino e aprendizagem,

²⁶ São funções especificamente humanas: a sensação, a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem, a imaginação, a emoção e o sentimento (Martins, 2020).

pois caberá ao professor a função de materializar no trabalho pedagógico a atuação a partir da consideração da zona de desenvolvimento iminente do aluno, uma vez que a “instrução somente é instrução autêntica quando está à frente do desenvolvimento” (Vigotski, 2010b, p. 283). Logo,

Durante o processo de instrução, o professor cria uma série de embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos. Não se pode inculcar na criança, no sentido direto da palavra, quaisquer ideias novas, ignorando os processos de desenvolvimento. Pode-se somente criar hábitos para sua atividade externa, por exemplo, escrever à máquina. Para criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados (Vigotski, 2010b, p. 283).

De acordo com a perspectiva da THC, para que o sujeito aprenda, faz-se necessário um trabalho pedagógico planejado e intencional, ou seja, a aula precisa ser organizada de um modo que promova a apropriação do conteúdo científico pelo educando.

Nessa direção, quando pensamos no trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I, a escolha dos textos precisa ser condizente com o ano escolar do educando, conforme discutido na seção dois desta tese. Portanto, a exploração do gênero discursivo charge precisa promover o aprendizado, considerando a zona de desenvolvimento iminente do aluno, haja vista que, conforme Vigotski, o bom ensino é o que promove o desenvolvimento do sujeito. Assim, uma boa charge cria possibilidades de aprendizado.

O ser humano é formado como homem nas relações sociais, ele se torna humano, ou seja, precisa aprender a ser homem. “[...] A produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem” (Saviani, 2016, p. 88).

Vigotski e Luria (2007), na discussão sobre o desenvolvimento psíquico das crianças, pontuam que a base desse desenvolvimento está nas relações sociais, ou seja, na interação que ocorre entre os pares na sociedade. Nessa direção, fica evidenciada a importância da categoria mediação no processo de humanização dos sujeitos. De acordo com Martins (2016), o processo de humanização dos sujeitos compreende que eles desenvolvam em si “[...] as propriedades de alcances incomensuráveis que já se fazem consolidadas no gênero humano” (Martins, 2016, p. 54).

Em consonância com a THC, o processo histórico-cultural é essencial na constituição do humano. Saviani (2016) destaca que o homem é resultado da educação:

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela *mediação* dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu (Saviani, 2016, p. 89 – grifo do autor).

Nessa direção, verifica-se que a relação do homem com a sociedade não é uma relação direta/automática, mas uma relação que é mediada por meio dos instrumentos/ferramentas dos signos (que o homem constrói/construiu ao relacionar-se com a natureza, como resultado do processo de trabalho) e pela própria relação de interação entre os homens. “Desde os primeiros dias do desenvolvimento, toda a história do desenvolvimento psíquico da criança nos mostra que ela consegue adaptar-se ao entorno graças às **mediações sociais**, através das **pessoas** que a rodeiam” (Vygotski; Luria, 2007, p. 29, grifos nossos - tradução nossa).

[...] cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e ‘passam o testemunho’ do desenvolvimento da humanidade (Leontiev, 2004, p. 285 – grifos do autor).

Conforme os pressupostos da THC, o homem torna-se humano por meio de um processo de aprendizado que, por sua vez, é fundamentalmente social. Assim, “a criança não se adapta ao mundo dos objetos e fenômenos humanos que a rodeiam, [...] isto é, apropria-se dele” (Leontiev, 2004, p. 340). Logo, essa compreensão denota a importância atribuída à mediação no processo ensino e aprendizagem.

De acordo com Elkonin (2023), “L.S. Vigotski acreditava que a forma principal de desenvolvimento é essa aprendizagem, realizada sob a orientação direta de um adulto, um professor, em cooperação com ele, sendo ele o portador daquela coisa nova que a criança deve dominar” (Elkonin, 2023, p. 81). Portanto, Vigotski defendia que a influência da aprendizagem no processo de desenvolvimento é determinada pelo papel do adulto na aprendizagem.

Pois, “[...] é na relação com os objetos do mundo, mediada pela relação com outros seres humanos, que a criança tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se” (Rigon *et al.*, 2016, p. 30). Em relação ao papel do docente, Elkonin (2023), ao discorrer sobre o pensamento de Vigotski, afirma:

O professor não é apenas um organizador da experiência empírica da criança, nem um transmissor de sua própria experiência empírica. Um professor é um representante da ciência e do conhecimento social. A forma de aprendizagem na idade escolar é deveras importante porque é uma forma de vida da criança em sociedade, uma forma de conexão da criança com a sociedade, e essa conexão deve se apresentar de forma clara, sendo colocada em alto-relevo (Elkonin, 2023, p. 83-84).

A partir do exposto por Elkonin, fica explícito o papel fundamental do docente no processo ensino e aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem é um modo especialmente estruturado de compartilhar a experiência social da humanidade para um sujeito (Elkonin, 2023). Assim, na perspectiva da THC a ênfase do trabalho pedagógico consiste em:

[...] orientar a aprendizagem não para as características estabelecidas do desenvolvimento psíquico, mas para aquelas que ainda surgirão; não para ‘adaptar’ o conteúdo da aprendizagem às peculiaridades existentes do pensamento infantil, mas, pelo contrário, para introduzir um conteúdo que exigiria novas e mais elevadas formas de pensamento da criança [...] (Elkonin, 2023, p. 101).

Nessa direção, concordamos com Leontiev ao afirmar que “a criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos [...]” (Leontiev, 2004, p. 290). Martins (2016) conceitua mediação a partir da THC como:

[...] interposição que provoca transformações no comportamento, ampliando as capacidades psíquicas. O elemento que **medeia** é o **signo**, que converte a imagem sensorial mental em imagem dotada de significação. O **veículo de mediação** é o – **outro ser social**, que já os tem internalizado. A atividade mediadora é aquela que visa, então, a disponibilização de signos, provocando as referidas transformações na imagem subjetiva da realidade objetiva dos sujeitos em formação (Martins, 2016, p. 68 – grifos nossos).

O docente, nessa perspectiva, é o veículo de mediação, na relação da tríade formada por professor, aluno e conhecimento. Assim, entendemos que “[...] o professor ‘empresta’ ao aluno aquilo que já conquistou – quer em termos dos processos funcionais superiores, quer em termos dos conteúdos escolares a serem transmitidos [...]” (Martins, 2013, p. 295). Segundo a autora, o ato de ensino será materializado como uma interposição que possibilita transformações, operando como mediação no desenvolvimento do educando.

De acordo com Sforzi (2008), circula socialmente uma ideia que reduz o conceito de mediação às relações interpessoais, isto é, uma concepção que resume o conceito à presença corpórea do docente em sala de aula. Na perspectiva da THC, o elemento essencial é considerarmos o conhecimento como mediador da atividade psíquica. Portanto,

[...] o fundamental dessa relação entre pessoas é a ação sobre e com objetos específicos os elementos mediadores, o foco da atenção volta-se para o conteúdo a ser ensinado e o modo de torná-lo próprio ao aluno. Isso implica reconhecer que a mediação docente começa muito antes da aula propriamente dita. Seu início ocorre já na organização da atividade de ensino quando se planejam situações de comunicação prática e verbal entre professor e estudantes, entre estudantes e estudantes em torno das ações com o objeto da aprendizagem (Sforni, 2008, p. 505).

O processo de mediação pedagógica por meio da ação intencional do professor propicia esse aprendizado no qual o homem torna-se humano, que ocorre por meio da materialização da educação, porque “[...] o que não é legado pela hereditariedade precisa ser adquirido por meio de um processo que é, fundamentalmente, educativo” (Martins, 2016). Vejamos:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (Leontiev, 2004, p. 290 – grifos do autor).

De acordo com Leontiev (2004), o processo de humanização do sujeito, isto é, o modo como acontece a apropriação das aptidões humanas, é um fenômeno social que ocorre por meio do processo de troca, eu-outro, na sociedade. Uma vez que, “os portadores dos modos sociais de usar as coisas são os próprios adultos e só eles podem transmiti-los à criança” (Elkonin, 2023, p. 219-220).

Nessa direção, ao considerarmos a humanização como consequência do processo de educação, entendemos o papel primordial do trabalho pedagógico com os conteúdos escolares na escola. Martins (2016), ao discorrer sobre os conteúdos de ensino, assevera:

[...] os conteúdos de ensino afetam os sujeitos, mobilizando, inclusive, emoções positivas ou negativas em relação ao ato de aprendê-los. Por isso, advogamos que o ‘bom ensino’ também é aquele que cria afecções intelectuais positivas, ou seja, que contribui para que o aluno, ao ser afetado positivamente pela aprendizagem dos conteúdos escolares, queira cada vez mais realizá-la (Martins, 2016, p. 71).

Concordamos com Martins (2016), o “bom ensino” precisa ser intencionalmente planejado pelo docente. Logo, faz-necessário o conhecimento sobre como acontece o processo

ensino e aprendizagem e o modo como ocorre o processo do desenvolvimento psíquico no educando.

Como exposto anteriormente, a THC é uma teoria que estuda o desenvolvimento do psiquismo humano. Nesse sentido, ao pensarmos no trabalho com os alunos do Ensino Fundamental I, faz-se necessário compreendermos o desenvolvimento desse psiquismo no período correspondente a essa idade escolar, isto é, as crianças que possuem aproximadamente entre 6 e 10 anos de idade. “Na prática educativa sempre e necessariamente há uma concepção de desenvolvimento mediando relações escolares” (Abrantes, 2018, p. 112). Vejamos:

[...] um processo deveras formativo ocorre no transcurso de um longo processo, no qual a escolarização orienta a edificação das funções psíquicas superiores e elas, concomitantemente, sustentam de forma cada vez mais ampla e rica o próprio processo de escolarização. A prática pedagógica compreendida dessa maneira assenta-se na articulação interna entre condições subjetivas de aprendizagem expressas nos distintos períodos da vida (Martins, 2020, p. 26).

Em relação à periodização do desenvolvimento psíquico do ser humano, a THC sistematizou os momentos e a atividade principal/dominante, conforme o Quadro 3. Leontiev (2004), definiu atividade dominante como: “[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (Leontiev, 2004, p. 312).

Quadro 3 – Periodização do desenvolvimento psíquico

MOMENTO	ATIVIDADE PRINCIPAL
1ª infância	Comunicação emocional direta
	Atividade manipulatória objetal
Infância	Atividade jogo de papéis
	Atividade de estudo
Adolescência	Comunicação íntima pessoal
	Atividade profissional de estudo

Fonte: Adaptado de Elkonin ([1971] 2017).

Em relação à primeira infância, a comunicação emocional direta compreende desde o momento do nascimento até o primeiro ano de vida. A ênfase da interação está no relacionamento da criança com o adulto. Já a atividade manipulatória objetal abarca o período correspondente entre o primeiro ano de vida e terceiro ano de vida. A relação da criança com o mundo está direcionada ao objeto e na ação sobre ele (Elkonin, [1971], 2017).

No que compete à infância, a atividade jogo de papéis é marcada pela apropriação das ações humanas por meio das brincadeiras. A criança imitará o adulto por meio do uso da imaginação. E a atividade de estudo compreende o período da idade escolar, cujo processo transcorre a apropriação de novos conhecimentos e possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico nas crianças (Elkonin, [1971], 2017).

Em relação à adolescência, na comunicação íntima pessoal, acontece a reprodução das relações sociais existente entre os adultos. Nesse momento, a comunicação social compreende a atividade na qual se formam os posicionamentos de vista sobre a vida, sobre o futuro, em suma, forma-se o sentido pessoal da existência. A atividade profissional de estudo compreende o momento da atuação profissional por meio do trabalho (Elkonin, [1971], 2017).

Desse modo, a partir do exposto, os alunos do Ensino Fundamental I estão vivenciando como atividade principal a atividade de estudo. De acordo com Leontiev,

[...] a atividade de estudo é fundamental, tendo em vista que, além das mudanças nas relações da criança com a sociedade, a escola tem como principal objetivo conduzir a apropriação de conhecimentos, a formação das qualidades fundamentais da personalidade e dos distintos processos psíquicos (Leontiev, 2004, p. 238).

O ingresso do educando na escola marca o início de uma nova etapa na vida dele. Durante esse período, cabe ao docente a organização de ações para a apropriação do conhecimento pelo educando (Lazaretti, 2011). Logo, é necessário

[...] colocar ante os alunos aspectos da realidade que constituem o conteúdo da ciência e que orientará as ações destes durante o estudo. A necessidade dessa tarefa é que os aspectos da realidade, suas propriedades e inter-relações não estão dados pelo imediato. Destarte, o professor deve delinear um caminho para que ocorra a apropriação desse conhecimento (Lazaretti, 2011, p. 241).

Desse modo, quando pensamos na organização do trabalho pedagógico realizado pelo docente, compreendemos, a partir desses pressupostos, que o ensino precisa ser intencionalmente planejado, isto é, o docente necessita considerar a faixa etária da criança e o seu desenvolvimento psíquico, propiciando um ambiente que promova o aprendizado em uma perspectiva humanizadora.

Logo, é imprescindível o papel do docente como organizador do trabalho pedagógico. Assim, ao considerar esse momento do desenvolvimento psíquico vivenciado pelos educandos no contexto do Ensino Fundamental I, o professor buscará elaborar as aulas tendo

em vista os motivos e as necessidades da realização das atividades propostas que serão direcionadas às crianças.

Nessa direção, ao optarmos pela THC como aporte teórico na discussão sobre o gênero discursivo charge como recurso pedagógico no Ensino Fundamental I, estamos defendendo que esse embasamento sustenta o trabalho de incorporação da charge desde essa etapa de ensino, pois compreendemos que, por meio da mediação pedagógica de qualidade, esse tipo de texto pode ser trabalhado de modo qualitativo com as crianças. Assim,

[...] a proposição da psicologia histórico-cultural segundo a qual o **bom ensino** é aquele que se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo encontra amparo educacional na pedagogia histórico-crítica e não significa ensinar à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender. Trata-se de inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e os limites que põem de manifesto no desempenho inicial das crianças e, com base nas possibilidades existentes em cada uma delas, converter limites em novas e sucessivas possibilidades (Martins, 2018, p. 95 – grifos nossos).

Concordamos com o posicionamento de Martins (2018) em relação à articulação da proposição da THC, amparada na Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse contexto, a intenção da próxima seção é a discussão dessa perspectiva como fundamentação para pensarmos o trabalho pedagógico com as charges no Ensino Fundamental I.

3.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EXPLORAÇÃO DA CHARGE EM SALA DE AULA

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma teoria pedagógica dialética da educação desenvolvida pelo professor e pesquisador brasileiro Dermeval Saviani. Nesta pesquisa, em relação à PHC, nosso foco está especialmente na discussão da concepção de educação e no modo como Saviani (2012) sistematizou os momentos pedagógicos presentes nessa teoria pedagógica dialética da educação.

Concordamos com Lavoura e Galvão (2021) ao destacarem a PHC no cenário brasileiro como a teoria pedagógica mais avançada, isto é, mais rica em determinações teóricas, ao defendermos uma educação em uma perspectiva transformadora, emancipadora e comprometida com a classe trabalhadora.

3.3.1 Pedagogia Histórico-Crítica: concepção de educação

Saviani (2008; 2014), ao discutir as origens da PHC, assevera que essa teoria pedagógica emergiu no contexto das lutas que aconteceram no Brasil durante a ditadura militar, em específico, no período que compreendeu as décadas de 1970 e 1980. Destaca-se que, a PHC começou a se tornar mais proeminente no Brasil a partir de 1979 (Saviani, 2008).

Saviani (2021a) detalha que a primeira elaboração propriamente pedagógico-metodológica foi concretizada no texto “Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara²⁷”, publicado em 1982 pela Revista Ande e, posteriormente, foi incorporado como o capítulo 3 do livro intitulado “Escola e Democracia” (1983). E, por fim, em 1984 foi adotada a expressão Pedagogia Histórico-Crítica a essa teoria pedagógica.

A PHC foi materializada no contexto da crítica ao modelo político educacional e à pedagogia oficial do período do regime militar – sustentada pelas teorias crítico-reprodutivistas²⁸ (Saviani, 2021a). Assim,

[...] a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes. Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais e novos, visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas (Saviani, 2021a, p. 30).

O autor supracitado afirma que as concepções educacionais, de maneira geral, contemplam três níveis: a filosofia da educação, ao explicitar as finalidades, os valores que

²⁷ No texto “A teoria da curvatura da vara”, Saviani demonstra como a educação no movimento de busca pela negação da pedagogia tradicional tenciona a vara ao lado oposto, ou seja, curva a vara para a pedagogia nova, o que resulta em uma visão da pedagogia tradicional como possuidora de todos os defeitos e, portanto, nenhuma virtude; e a pedagogia nova é compreendida como a detentora de todas as virtudes. O autor destaca como essa leitura é perigosa, pois a solução não está na negação pela negação, para o autor, a questão essencial é a valorização dos conteúdos que aponta para uma pedagogia revolucionária. Essa pedagogia revolucionária é a proposta contida na PHC - uma teoria pedagógica dialética.

²⁸ As teorias crítico-reprodutivistas compreendem a educação como instrumento de discriminação social. De acordo com Saviani, as principais são: a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica; a Teoria da escola como aparelho ideológico do estado; e a Teoria da escola dualista. A perspectiva teórica do sistema de ensino como manifestação da violência simbólica entende que a sociedade se estrutura como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes, assim, a escola atua como uma instituição onde acontece a violência simbólica, instituída pelo sistema de ensino - ação pedagógica, autoridade pedagógica e trabalho pedagógico. Já a teoria da escola como aparelho ideológico do estado compreende a escola como reprodutora da sociedade e a aponta como um dos aparelhos ideológicos do estado ao entendê-la como um mecanismo para reprodução das relações de divisão de classes. Em relação à teoria da escola dualista, a escola é compreendida dividida em duas redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. O papel da escola seria impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária (Saviani, 2012).

manifestam uma concepção de homem, mundo e sociedade, com o objetivo de orientar a leitura do fenômeno educativo; a teoria da educação, ao sistematizar os conhecimentos sobre os aspectos que abrangem a questão educacional, permitindo a compreensão do lugar e do papel da educação na sociedade; e a prática pedagógica, ao estabelecer a forma como é organizado o ato educativo (Saviani, 2021a).

Para Saviani (2021a), na PHC os três níveis estão presentes, já que essa teoria pedagógica dialética da educação abrange os aspectos: filosofia da educação, teoria da educação e prática pedagógica.

De acordo com Saviani (2008), a nomenclatura PHC expressa o comprometimento em compreender a educação tendo como fundamento o desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção que fundamenta essa teoria pedagógica é o materialismo histórico-dialético, que, por sua vez, compreende a história “a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2008. p. 88).

Segundo Selzler e Orso (2021), a institucionalização da PHC na escola pública contemporânea é um enorme desafio no contexto da sociedade capitalista, uma vez que a especificidade dessa teoria pedagógica é a sua constituição como proposta contra hegemônica. Assim,

[...] a institucionalização da PHC ocorre como resultado de um duplo movimento. Um deles, decorre de grupos de educadores que se mobilizam e organizam para exigir dos governos a implementação de uma proposta pedagógica diferente das existentes, que contemple os princípios de uma concepção progressista de educação e sociedade. O outro é oriundo de iniciativas oficiais, quando os próprios governantes e suas equipes pedagógicas resolvem adotar a PHC como sua proposta pedagógica oficial (Selzler; Orso, 2021, p. 256).

O processo de institucionalização da PHC teve início na última década do século passado, especificamente em 1990, no estado do Paraná (Selzler, Orso, 2021). Após esse evento, “diversos municípios deste estado e outros para além dele também tentaram fazer o mesmo, adotando a pedagogia histórico-crítica como sua pedagogia oficial” (Selzler, Orso, 2021, p. 256). Nessa direção, Saviani (2021), destaca que,

[...] a pedagogia histórico-crítica é claramente uma teoria contra hegemônica. Portanto, não há lugar para ilusão de que ela possa ser adotada como referência para a organização da educação nacional e como orientação das políticas educacionais no quadro das relações vigentes dominadas pelo capital. O que se espera é que a pedagogia histórico-crítica sirva como um instrumento nas mãos dos trabalhadores para instauram relações educativas que correspondam às suas necessidades e aspirações (Saviani, 2021c, p. 131).

A proposta da materialização da PHC é desafiadora no atual sistema de ensino brasileiro. Observemos o posicionamento de Lavoura e Galvão (2021): “[...] os problemas e desafios colocados na atual conjuntura impõem-nos determinações para a plena realização e desenvolvimento de uma prática pedagógica que se quer orientada por uma teoria cujo horizonte seja a própria transformação social” (Lavoura, Galvão, 2021, p. 15). Contudo, muitos municípios buscam por esse ideário de educação, por exemplo: Itaipulândia, Cascavel-PR, Bauru e Limeira (Selzler; Orso, 2021).

Cascavel-PR faz a adoção de modo explícito da PHC como perspectiva teórico-metodológica para a rede de ensino. Assim, ao refletirmos sobre o processo pedagógico com o gênero discursivo charge nessa perspectiva, entendemos que esse tipo de texto poderá ser explorado por meio de um processo ensino e aprendizagem que seja transformador, ou seja, a charge será compreendida como manifestação de linguagem na prática social. O conteúdo curricular será explorado em sua vivacidade e dinamicidade nas relações materializadas pelos homens em um dado contexto histórico e cultural.

Desse modo, atualmente, a PHC concretiza-se como uma construção teórica coletiva e tem demonstrado sua força como perspectiva contra hegemônica e, também, como opção necessária na construção de um outro rumo para a educação escolar pública brasileira (Martins, 2016). De acordo com Orso (2021), o que diferencia a PHC das demais teorias pedagógicas é o compromisso dessa perspectiva com a transformação social.

De acordo com Gasparin (2009); Marsiglia (2011), há certa dificuldade por parte dos professores no processo de transposição da P.H.C para a prática pedagógica. Para Marsiglia (2011), as dificuldades que os professores possuem em relação ao trabalho pedagógico com a P.H.C relaciona-se aos seguintes aspectos: dificuldade em compreender a teoria e seus fundamentos histórico-materialistas; e transferência da teoria para um projeto de ensino e aprendizagem de determinado conteúdo.

Abrantes (2018), ao discutir sobre a aula na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, pontua que a questão: “Como ensinar?” ponderada a partir do método da P.H.C, traduz-se na problemática:

[...]como ensinar e socializar as produções humanas mais elaboradas de modo a permitir que todos os indivíduos em processo de formação transformem-se em estudantes e se qualifiquem como seres humanos ao assimilarem a humanidade objetivada nos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos (Abrantes, 2018, p. 104).

A partir dos pressupostos da PHC, a educação é compreendida como um fenômeno próprio dos seres humanos, portanto, uma exigência do e para o processo de trabalho, assim como é um processo de trabalho (Saviani, 2012).

Ao discutir sobre as categorias do trabalho, Saviani (2008) destaca o trabalho material, relacionado aquele em que o produto se separa do produtor, por exemplo, os livros, objetos artísticos e o trabalho não material, em que o produto não é separado do ato de produção.

Portando, a educação necessita ser compreendida no campo do trabalho não-material, pois, “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (**produzida** pelo **professor** e **consumida** pelos **alunos**)” (Saviani, 2008, p. 13 – grifos nossos).

Logo, a especificidade da educação compreende as ideias, os conhecimentos, os conceitos, as atitudes, os símbolos e os hábitos, os quais são elementos indispensáveis à formação da humanidade em cada indivíduo, como uma condição de segunda natureza produzida de modo intencional e sistematizada, que acontece por meio das interações sociais, em especial, nas relações pedagógicas, localizadas historicamente (Saviani, 2008).

Nessa direção, lutar por uma educação pública de qualidade é a base fundante dessa pedagogia, ou seja, o compromisso com a socialização das máximas conquistas histórico-culturais da humanidade (Martins, 2016). Pois,

Numa sociedade de classes, sabidamente, nada é distribuído de modo equânime, e a consciência deste fato demanda a defesa intransigente da escola como instituição responsável por disponibilizar a todos, especialmente aos filhos e filhas da classe trabalhadora, o que há de historicamente mais desenvolvido no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos (Martins, 2016, p. 53-54).

Concordamos com Martins (2016), já que os educandos, por meio da escola, precisam ter acesso ao que a humanidade produziu ao longo da história como condição essencial no seu processo de humanização.

Na perspectiva da PHC, a educação é compreendida como resultado de um processo histórico, trata-se de uma atividade principal na constituição do ser humano, uma vez que, por meio desse processo, acontece a humanização do sujeito, isto é, na sociedade, por meio da interação social, nos apropriamos do que a humanidade desenvolveu ao longo do processo histórico e, por consequência disso, nos humanizamos.

Desse modo, a PHC entende que a escola é uma instituição que possui como função social a socialização do saber sistematizado. Portanto, a preocupação dessa perspectiva teórica em relação à transmissão desse saber consiste na ênfase do conhecimento científico

(elaborado) e não no conhecimento espontâneo, quer dizer, um trabalho focado no saber sistematizado e não no saber que é fragmentado (Saviani, 2008). Observemos:

Define-se, então, o papel social próprio da escola, aquilo que constitui sua especificidade: o acesso ao saber elaborado, aos conhecimentos científicos. A escola, portanto, diz respeito à ‘episteme’ (ἐπιστήμη), uma palavra grega que significa conhecimento metódico, sistematizado, científico; e não à ‘sofia’ (σοφία), outra palavra grega que significa sabedoria decorrente da experiência vivida; e, muito menos, à doxa (δόξα), também palavra grega que significa opinião, palpites, conhecimento de senso comum, cotidiano, um misto de verdade e erro (Saviani, 2021b, p. 23-24).

De acordo com Saviani (2008), a escola existe como uma necessidade social, tendo em vista a exigência da apropriação do conhecimento científico pelas novas gerações. Assim, o papel principal dessa instituição é a socialização do conhecimento historicamente acumulado pelo conjunto dos homens ao longo da história.

Nessa direção, segundo Duarte (2016), a educação, quando assumida em uma postura de superação da sociedade de classes, necessita lutar pela socialização dos conhecimentos científicos historicamente acumulados mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, construindo as bases na consciência dos sujeitos.

Saviani (2012), de modo contundente, defende a importância da priorização dos conteúdos escolares no desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado pelo professor, “os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (Saviani, 2012, p. 55).

Nessa direção, defendemos a importância da implementação dessa proposta pedagógica na escola, pois essa instituição existe para possibilitar a apropriação dos instrumentos que permitem o acesso ao saber elaborado, e as atividades da escola básica precisam estar organizadas a partir dessa premissa. (Saviani, 2008). Pois,

A função da educação escolar, criada para difundir o conhecimento científico, é a de proporcionar a compreensão do significado de seus conceitos. Tal objetivo implica criar condições para que as gerações posteriores compreendam a necessidade humana que gerou a criação do conceito, bem como seu processo de desenvolvimento. Com isso, o estudante se apropria dos conceitos e compreende que é herdeiro do conhecimento desenvolvido pelas gerações precedentes (Rigon *et al.*, 2016, p. 74).

Em relação ao trabalho com os conceitos científicos, Martins (2020) assevera:

[...] o ensino dos conceitos científicos difere-se radicalmente do ensino calcado em conceitos espontâneos, engendrando transformações nas atitudes do sujeito em face do objeto, uma vez que, em última instância, os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas que apresenta o objeto ao pensamento de forma cada vez mais multilateral e profunda (Martins, 2020, p. 2).

Nesse sentido, Saviani (2008) destaca que o trabalho educativo consiste no ato de produzir, por meio de um processo intencional e de modo sistematizado, em cada homem singular, a humanidade que foi e é produzida histórica e coletivamente pelos homens no decorrer do processo histórico. Por isso, a instituição escolar como espaço formal é de extrema importância para a realização desse processo. Vejamos o posicionamento de Duarte (2016):

Se o conhecimento não transformasse as pessoas e não transformasse a sociedade, ele não passaria de uma massa morta de informações, palavras, ideias. Mas, o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente (Duarte, 2016, p. 34).

Nessa direção, entendemos que a escola possui uma função social imprescindível na formação do sujeito, logo, o trabalho pedagógico é essencial no processo de desenvolvimento do educando, pois, conforme afirma Duarte (2016), o conhecimento científico pode transformar as pessoas.

De acordo com a PHC, na instituição escolar, o docente é quem dirige o processo ensino e aprendizagem e, por conseguinte, seu papel é criar motivos de aprendizagens e propiciar novas necessidades de compreensão da realidade, rompendo com a imediatividade da vida e da prática cotidiana (Galvão *et al.*, 2019).

Marsiglia (2011), ao discorrer sobre a defesa da PHC em relação à educação, destaca:

[...] contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, deve-se lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos;

Contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas [...] dos alunos, deve-se lutar por uma educação [...] que aponte para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo;

Contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial, [...] deve-se lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual se encontra atualmente o gênero humano (Marsiglia, 2011, p. 31).

Conforme o dito por Marsiglia (2011), a PHC é uma proposta pedagógica que visa embasar o trabalho pedagógico em uma perspectiva transformadora e emancipadora, ou seja, a adoção dessa proposta em um currículo, no planejamento escolar e, por conseguinte, a sua efetivação em sala de aula é uma escolha que reflete o posicionamento do docente alinhado com um projeto de educação que visa à formação de educandos que consigam compreender as contradições presentes na sociedade.

3.3.2 Pedagogia Histórico-Crítica: momentos pedagógicos

Saviani (2012) destaca que a sua proposição mantém continuamente presente a vinculação entre a educação e a sociedade. Assim, ele apresenta alguns momentos pedagógicos que constituem sua teoria pedagógica dialética da educação. “A pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social” (Saviani, 2021a, p. 30).

Em relação à organização dessa prática metodológica da PHC, o autor defende o uso da nomenclatura momentos e não passos, uma vez que a palavra passos remete à ideia de uma sequência cronológica, e o conceito momentos representa a ideia de movimento em articulação. A saber, os momentos compreendem: prática social; problematização; instrumentalização; catarse; e prática social (Saviani, 2012).

Contudo, “[...] tais momentos são prerrogativas do método, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização das ações de ensino, tampouco a organização temporal de uma suposta sequência didática da aula” (Lavoura, Galvão, 2021, p. 13). A seguir, de modo breve, sintetizamos a ideia central dos momentos pedagógicos propostos pelo autor.

De acordo com Saviani (2008, 2012, 2021a), a prática social basicamente é o ponto de partida, o aluno apresenta uma visão sincrética (caótica) do conteúdo e o docente possui a síntese precária. A compreensão do docente é sintética pois implica uma dada articulação dos conhecimentos que possui relativamente à prática social, contudo trata-se de uma síntese precária. Observemos o dito por Saviani (2012) em relação ao professor e aluno como agentes sociais em posições diferentes e, por conseguinte, em níveis diferentes de compreensão da prática social:

[...] a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (Saviani, 2012, p. 70-71).

Na problematização, ocorre o ato de conscientização acerca dos problemas enfrentados na prática social, sendo o problema entendido como algo que precisa ser resolvido. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que **conhecimento é necessário dominar** (Saviani, 2012, p. 71 – grifos nossos).

Na instrumentalização, temos a trajetória pela qual o conteúdo é sistematizado, e acontece a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos indispensáveis para a resolução dos problemas encontrados na prática social. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 2012, p. 71). Nesse processo de apropriação, o trabalho pedagógico do professor é essencial, uma vez que possibilita ao aluno o acesso ao saber sistematizado ao longo da história.

A catarse é a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, que correspondem em elementos ativos de transformação social, “é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (Saviani, 2012, p. 72).

Por fim, temos a prática social, uma nova forma de compreensão da realidade, na qual o ponto de chegada é a prática social, que, por sua vez apresenta uma alteração qualitativa. Observemos:

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (Saviani, 2012, p. 72).

Nessa direção, em relação à alteração qualitativa da compreensão da prática social, que por sua vez é resultado do trabalho pedagógico realizado pelo professor, Saviani (2021a) afirma:

[...] pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro momento) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto momento) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela **mediação da ação pedagógica** (Saviani, 2021a, p. 33 – grifos nossos).

Ao vislumbrarmos a proposição dos momentos pedagógicos, podemos compreender como o processo ensino e aprendizagem é sistematizado a partir dessa teoria pedagógica. Verificamos como os conteúdos científicos são priorizados e como o trabalho pedagógico parte da consideração da prática social como ponto de partida e ponto de chegada. Logo,

O método da pedagogia histórico-crítica toma como exigência da formação humana a relação do estudante com os conhecimentos em sua máxima elaboração a partir da mediação intencional e sistemática da instituição de ensino, ou seja, implica a interposição de um caminho pedagógico em direção ao saber complexo. Pressupõe ensino e vinculação ativa do estudante com as produções humanas que lhes são necessárias para a vida nessa sociedade (Abrantes, 2018, p. 107).

Nesse sentido, fica explícito como o processo pedagógico pode ser sistematizado a partir de uma postura que tem como preocupação central a ênfase na exploração dos conteúdos científicos a partir de uma compreensão crítica da sociedade. Pois, o método da PHC “[...] tem como perspectiva produzir relações do estudante com a realidade que não se realizariam de modo espontâneo a partir da educação informal” (Abrantes, 2018, p. 111). Em relação aos momentos pedagógicos,

[...] os momentos do método não se expressam em cada aula particular, mas, ao mesmo tempo, somente pode se realizar como luta e resistência à alienação a partir das aulas, visto que nelas se produzem relações sociais concretas que formam, conformam e transformam pessoas (Abrantes, 2018, p. 114).

Os momentos da prática educativa nos propiciam a compreensão da aula em uma perspectiva dialética, como resultado de um processo. Nessa perspectiva, o conhecimento prévio do aluno necessita ser incorporado por superação rumo à apropriação do saber sistematizado.

De acordo com Saviani (2021a), é uma leitura equivocada considerar que os alunos estão localizados na prática social no início dos encaminhamentos com os conteúdos e retornam para ela após o processo de mediação pedagógica. Pois, considerar a educação como

prática social implica afirmar que nunca saímos dela. “Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática social e, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade [...]” (Saviani, 2021a, p. 35).

Segundo a PHC, “[...] esse processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo” (Duarte, 2016, p. 59). Conforme Saviani (2021a), o trabalho docente é primordial na condução da prática educativa no processo de socialização do conhecimento científico.

Desse modo, a adoção da PHC como escolha teórico pedagógica nos permite (re)pensar o trabalho pedagógico a partir de um referencial que enxerga a importância da intencionalidade no processo ensino e aprendizagem e entende a escola como instituição onde podemos atuar de modo crítico a partir de um posicionamento comprometido com a mudança social. Portanto,

O processo educativo realizado por meio do método pedagógico-didático da pedagogia histórico-crítica se constitui, pois, no caminho pelo qual os alunos passam da síntese (uma percepção cotidiana, confusa, não elaborada da prática social) para uma compreensão sintética, clara e elaborada da prática social pela mediação da prática educativa conduzida pelo professor (Saviani, 2021a, p. 34).

Nessa direção, quando pensamos nessa perspectiva como fundamentação para o trabalho pedagógico com charges em sala de aula no Ensino Fundamental I, entendemos o texto chárigo como manifestação de uma prática social; o trabalho com os conteúdos científicos como resultado de ações humanas; e a abordagem didática em uma perspectiva dialógica e problematizadora.

3.4 A PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM, A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Nesta tese, destacamos a importância do referencial teórico-metodológico no processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico com a charge em sala de aula do Ensino Fundamental I, uma vez que essa fundamentação implica no modo como o docente explorará o gênero discursivo desde o momento de planejamento até a efetivação da aula.

A perspectiva dialógica de linguagem, a THC e a PHC compartilham a mesma base teórica como fundamentação dos seus pressupostos, a saber, a perspectiva do Materialismo Histórico-dialético. Ou seja, a linguagem é manifestação de um campo de atividade humana, compreendida como a materialização de uma necessidade social, trata-se de um processo dialógico de interação entre o eu e o outro nas relações estabelecidas em sociedade. O homem é concebido como sujeito histórico, constituído como homem nas e pelas relações sociais e por meio da cultura historicamente produzida pelo conjunto de homens. Nessa direção, a educação, como fenômeno próprio dos seres humanos, é considerada essencial para o processo de humanização dos sujeitos e condição fundamental para emancipação humana.

Portanto, esses pressupostos teórico-metodológicos dialogam entre si e, quando incorporados nos currículos, nos planejamentos e nos planos de aula podem possibilitar ao docente a efetivação de aulas em uma perspectiva crítica e transformadora da realidade.

Ao selecionarmos a perspectiva dialógica de linguagem, a THC e a PHC, demonstramos que, em nossa leitura, a articulação desses pressupostos teórico-metodológicos pode propiciar a materialização de encaminhamentos com a charge em uma perspectiva que colabore com a formação de leitores capazes de ler o dito e o não dito nos textos ofertados como leitura na escola e na vida.

Saviani (2016), ao discutir sobre a relação entre a PHC e a THC, afirmou:

[...] há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é **mediação** para que a psicologia histórico cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada no desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é **mediação** para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2016, p. 99 – grifos do autor).

Diante do exposto por Saviani, percebemos como uma perspectiva teórica fundamenta a outra de modo recíproco, ou seja, a PHC fornece os elementos pedagógicos e a THC propicia os aspectos psicológicos para a sistematização das ações pedagógicas em sala de aula. Isso porque, a tese sobre a natureza social do psiquismo humano é comum à THC e à PHC (Martins, 2016). Assim,

[...] a seleção de conteúdos e a forma organizativa pelos quais a aprendizagem ocorre, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma maneira, para a pedagogia histórico-crítica, há que se identificar no ato educativo sob quais condições a aprendizagem opera, deveras, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos (Martins, 2020, p. 21).

Nessa direção, Martins (2013) defende a articulação dessas duas teorias, pontuando a psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica. Duarte (2016) afirma que entre a psicologia histórico-cultural e a prática educativa há sempre a mediação de uma teoria pedagógica. Assim, ambas teorias

[...] sustentam que, diferentemente dos animais, ainda que o homem conte com todas as propriedades orgânicas, morfofisiológicas, requeridas a um desenvolvimento tipicamente humano, esse desenvolvimento não ocorrerá caso ele seja privado de condições sociais de vida e de educação, isto é, de um acervo de objetivações a se apropriar (Martins, 2016, p. 157).

Concordamos com o posicionamento de Duarte (2016) e Martins (2013), pois a pedagogia que pode concretizar de forma mais coerente as mediações entre a PHC e a educação escolar na sociedade contemporânea é a PHC. Logo, “não sem razão, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural se encontram em torno de um ideal comum: a formação de um novo homem, apto à construção de novos tempos” (Martins, 2016, p. 54-55).

Nesse sentido, concordamos com o posicionamento de Sforni (2013) que defende a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que realizem um diálogo entre os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural e a organização do ensino. Vejamos:

É importante destacar que a Teoria Histórico-Cultural é uma teoria do campo da Psicologia e não tem como objetivo a proposição de uma metodologia de ensino. Não é possível esperar que o professor que está em sala de aula faça sozinho a transposição dessa teoria para o campo do ensino. Entretanto, sem esse conhecimento teórico-prático, que envolve também uma dimensão técnica, os pressupostos dessa teoria não saem do plano do discurso. Consideramos que uma das formas de diminuir a distância entre a teoria e a prática pedagógica está na realização de pesquisas que investiguem modos de organização do ensino com base nesse referencial teórico e as torne públicas e acessíveis aos professores da educação básica (Sforni, 2013, p. 13).

Sforni (2013) evidenciou que a maioria das pesquisas acadêmicas que elegeram a Teoria Histórico-Cultural como fundamentação do estudo não apresentaram a relação/a preocupação com o campo da didática (discussão teórico-metodológica a partir da referida teoria aplicada em sala de aula).

Desse modo, Sforni (2013) assevera que muitas pesquisas atestam sobre a importância da figura do professor no processo de mediação pedagógica, “[...] mas não se avança no sentido de explicitar que ações docentes que caracterizam essa mediação, quando e como é

mais adequada, que tipo de mediação favorece a aprendizagem dos estudantes” (Sforni, 2013, p. 13).

Ainda, a autora destaca que há a abordagem da valorização do conhecimento dos alunos, contudo não se enfatiza sobre o modo como incorporá-lo nas ações materializadas no processo de ensino-aprendizagem. Existe a preocupação com a aprendizagem de conceitos no processo de desenvolvimento dos educandos, porém a forma como o ensino de conceitos pode ser explorada visando à promoção do desenvolvimento é pouco discutida. Há também a circulação de discursos afirmando que o ensino, a partir da orientação Vigotskiana, prioriza os conteúdos historicamente sistematizados, porém não há discussão do modo de abordagem desses conteúdos (Sforni, 2013). Logo,

Sem que essas questões sejam aprofundadas fica a impressão de que qualquer mediação é válida, de que deixar os alunos expressarem seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser trabalho é suficiente, de que qualquer modo de ensinar conceitos pode resultar em desenvolvimento, de que basta centrar a aula na transmissão mecânica de conteúdos sistematizados, enfim, permanecem os princípios em si, sem a ‘tradução’ didática deles. Sem esse diálogo entre os pressupostos teóricos e os modos de organização do ensino, tende-se ao esgotamento dessa teoria no campo educacional (Sforni, 2013, p. 13).

A partir do exposto pela autora, vislumbramos a necessidade de o professor ter conhecimento aprofundado em relação aos pressupostos teóricos-metodológicos que fundamentam a sua práxis docente.

Em consonância com Galvão *et al.* (2019), reconsiderar o ato de ensinar como atividade humana é uma alternativa segura para recolocar a dimensão ontológica do trabalho educativo na categoria de fundamento da didática histórico-crítica.

Destacamos, nesta pesquisa, que o trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I está amparado nos pressupostos teóricos-metodológicos aqui adotados. Objetivamos que a charge seja discutida a partir de um referencial capaz de sustentar sua exploração em sala de aula com as crianças dessa faixa etária. Pois,

Refletindo sobre a prática pedagógica, são poucos os trabalhos escolares que proporcionam aos estudantes a construção e a assimilação do conhecimento, que **questionam, promovem a dúvida, instigam a procura** por mais conhecimento, e os motivam no processo de aprendizagem (Rigon *et al.*, 2016, p. 74).

A partir da fala dos autores sobre a incipiência de trabalhos escolares na prática pedagógica que sejam motivadores no processo de ensino e aprendizagem, destacamos a importância da discussão posta nesta tese, uma vez que o trabalho pedagógico com charges provoca o questionamento, a reflexão, a discussão, a busca, ou seja, proporciona aos

educandos o acesso ao aprendizado e aos conteúdos escolares de um modo lúdico, criativo e crítico.

O trabalho pedagógico com as charges mediado pela fundamentação teórico-metodológica selecionada nesta tese direciona os encaminhamentos com esse texto em sala de aula em uma perspectiva que promova aos educandos a leitura do gênero de modo lúdico, criativo, dinâmico, com ênfase na interação social, no diálogo e na reflexão social.

A seguir, apresentamos um quadro síntese que ilustra, em nossa leitura, as contribuições desses pressupostos teórico-metodológicos em relação ao trabalho com as charges em sala de aula.

Quadro 4 - O trabalho pedagógico com charges por meio da perspectiva da concepção dialógica de linguagem, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica: ponto de partida

Gênero discursivo	Fundamentação teórico-metodológica	Aspectos importantes acerca da inserção da charge a partir de cada perspectiva teórico-metodológica
Charge	Perspectiva dialógica de linguagem	- A charge como gênero discursivo é resultado de um campo de atividade humana; possui um autor e é dirigida ao interlocutor; é ideológica; está materializada em um dado contexto sócio-histórico; é construída a partir de vozes sociais; e é um texto subversivo, crítico e irreverente. - A didatização do gênero precisa propiciar o trabalho com o gênero em uma perspectiva criativa e lúdica e não como pretexto para o trabalho normativo com a linguagem; - Por meio de uma abordagem com ênfase no diálogo, é importante possibilitar aos alunos uma reflexão sobre o discurso presente na charge e sua relação com a sociedade, contribuindo para uma leitura em uma perspectiva crítica.
	Teoria Histórico-Cultural	- O trabalho pedagógico com charges necessita possibilitar o aprendizado considerando a zona de desenvolvimento iminente do educando; - Compreensão do momento do desenvolvimento psíquico vivenciado pelo educando; - A ênfase está no trabalho pedagógico com os conceitos científicos; - A “boa charge” é aquela que adianta o desenvolvimento do aluno, isto é, a charge precisa promover o aprendizado; - No processo de leitura da charge, é imprescindível destacarmos a importância da mediação pedagógica realizada em sala de aula; - Realização de um processo criterioso de seleção das charges em relação ao ano escolar e faixa etária dos educandos.
	Pedagogia Histórico-Crítica	- A charge necessita ser compreendida como um texto que é resultado de uma prática social; - Ao ler a charge, o aluno precisa associar o conteúdo ali presente ao acontecimento social em questão. - No planejamento de aulas, os conteúdos científicos precisam

		ser abordados de um modo problematizador e a partir da totalidade; - A ênfase está no processo de apropriação dos conceitos científicos (como resultado das atividades humanas em um dado contexto social).
--	--	--

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

O Quadro 4 é uma síntese e não exclui outras possibilidades de leitura acerca do trabalho com as charges em sala de aula, a partir dos referenciais teórico-metodológicos mencionados.

Em nossa leitura, a articulação dos pressupostos teórico-metodológicos destacados anteriormente propicia a abordagem didática da charge por meio de um planejamento de aula que possibilite às crianças o aprendizado em uma perspectiva que favoreça a desenvoltura crítica desde o início do processo escolarizado.

Na sequência, apresentamos o percurso metodológico deste estudo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta tese, propusemo-nos a dialogar com o gênero discursivo charge com ênfase na abordagem pedagógica. Especificamente, a preocupação central do estudo foi promover a discussão sobre o trabalho pedagógico com a charge em sala de aula no Ensino Fundamental I. Desse modo, na sequência, apresentamos o percurso metodológico adotado em nossa investigação.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO GERAL DO MUNICÍPIO E O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL-PR

A pesquisa de campo²⁹ foi realizada em uma escola do município de Cascavel-PR³⁰, com um grupo de professores que atuam com turmas do Ensino Fundamental I. Entramos em contato com a escola campo de pesquisa no segundo semestre de 2022 e fomos orientados a enviar o projeto de pesquisa para a avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. Feito esse procedimento e, após a liberação da secretaria, a pesquisa pôde ser realizada durante o primeiro semestre de 2023.

Desenvolvemos o estudo no município de Cascavel, localizado no oeste do Paraná. Trata-se de uma cidade com aproximadamente 364.104 habitantes (IBGE, 2024). A cidade, no ano de 2024, em 14 de novembro, comemorou 73 anos de fundação. Cascavel é conhecida como a capital do oeste do Paraná, pois é um dos maiores municípios do estado e é considerada um polo econômico da região (Cascavel, 2024).

O sistema municipal de ensino é composto pelas seguintes unidades escolares: Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI); escolas municipais; e outras unidades, como: Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão reduzida (CAP); Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); Escola de Trânsito (DER); e Clínica Escola Juditha Paludo Zanuzzo (Cascavel, 2024). Vejamos a tabela na sequência:

²⁹ O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa por meio do Parecer 5.717.146 e do Certificado de Avaliação Ética (CAEE) nº 62277722.3.0000.5400.

³⁰ O nome “Cascavel” possui origem de uma variação do latim clássico “caccabus”, que significa “borbulhar de água fervendo”. De acordo com a lenda, o nome surgiu de um grupo de colonos que, durante a noite nos arredores de um rio, descobriram um grande ninho de cobras cascavéis na região (Cascavel, 2024).

Quadro 5 - Unidades escolares na cidade de Cascavel-PR

Unidades escolares	Quantidade
Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS)	59
Escolas municipais	65
Outras unidades: CAP, CAS, DER e Clínica Escola	4

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Cascavel-PR é um município que possui um currículo próprio para a rede municipal de ensino. O processo de elaboração coletiva do currículo teve o seu início em 2004 e a conclusão em 2007 - primeira edição do documento (Malanchen, Matos e Pagnoncelli, 2012). Desse modo, a primeira publicação do documento aconteceu no ano de 2008 e, em 2020, a Secretaria de Educação do Município organizou a sua reformulação a partir da BNCC.

O currículo está estruturado em cinco documentos, a saber: 1) Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume I: Educação Infantil; 2) Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: Ensino Fundamental - Anos Iniciais; 3) Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume III: Fundamentos da Educação Especial, 4) Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume IV: Educação de Jovens e Adultos; e 5) volume V – Diretrizes da Educação em Tempo Integral (Cascavel, 2020). Essa proposta pedagógica curricular está orientada pelo método materialista histórico-dialético, por meio dos postulados da THC e PHC. Na sequência, temos a capa do currículo utilizado no Ensino Fundamental I:

Figura 19 – Capa do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (Volume II)



Fonte: (Cascavel, 2020).

Em relação à fundamentação teórico-metodológica do currículo, na sua introdução, temos o seguinte texto:

Este documento foi criteriosamente estudado, sistematizado e organizado, com a firmeza de uma concepção de Desenvolvimento Humano ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta os pressupostos teóricos e pedagógicos orientador dos componentes curriculares, que se desmembram eixos, conteúdos específicos e objetivos de aprendizagem, como síntese das produções humanas historicamente acumuladas (Cascavel, 2020, p. 4).

De acordo com a proposta curricular de Cascavel, a prática educativa objetiva a concretização de uma educação que forme o aluno para transformar a sua consciência e intelecto (Malanchen, Matos e Pagnoncelli, 2012). Portanto,

A opção pelo método materialista histórico-dialético na elaboração do Currículo teve como finalidade constituir uma unidade de direção ao trabalho pedagógico desenvolvido na Rede e, dessa maneira, cooperar para que a ação docente seja direcionada de forma intencional e coerente (Malanchen, Matos e Pagnoncelli, 2012, p. 61).

O estado do Paraná foi pioneiro na materialização de uma proposta pedagógica contra hegemônica e Cascavel tem sido uma das cidades que adotam explicitamente, por meio de um currículo próprio, o trabalho pedagógico nessa perspectiva transformadora e emancipadora.

Desse modo, compreendemos que a adesão dessa perspectiva na cidade de Cascavel-PR expressa o compromisso pedagógico e político dos profissionais do campo educacional pela busca de uma educação pública de qualidade.

4.2 TIPO DE PESQUISA E ETAPAS DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de campo³¹, qualitativa (Lüdke; André, 2018) e orientada pelos pressupostos do método Materialista Histórico-Dialético. Para a corrente materialista, a ênfase está na compreensão da sociedade a partir da totalidade, isto é, o movimento do real deve ser apreendido com ênfase nas relações sociais dos sujeitos historicamente situados. A

³¹ Ressaltamos que nossa pesquisa incorporou alguns aspectos metodológicos presentes nos fundamentos da pesquisa-ação. Foram empregados os elementos fundamentais desse tipo de estudo, a saber: a dialogicidade e a ênfase na cooperação. Nosso estudo concentrou-se na realização de uma intervenção significativa e mobilizadora no contexto educacional. E também alcançamos um dos propósitos desse tipo de metodologia no campo da educação, que compreende a formação ou aperfeiçoamento de professores (Thiollent, 2011; 2020).

concepção materialista está fundamentada no imperativo do modo humano de produção social da existência (Frigotto, 2010). Desse modo, com base nos pressupostos do método materialista, nosso objeto de estudo é compreendido a partir da categoria totalidade.

Portanto, quando pensamos no trabalho pedagógico com a charge em sala de aula, faz-se necessário entendermos a prática docente como uma prática social que está engendrada em uma dada sociedade, orientada pelo sistema capitalista de produção. Logo, é importante considerarmos a contradição na compreensão do objeto, isto é, amparados nessa categoria, entendemos que a charge como recurso pedagógico a partir dos pressupostos teórico-metodológicos não resulta em uma prática salvadora para a educação, uma vez que, a materialização do referencial teórico em uma perspectiva transformadora e emancipadora contrasta com o modelo societário atual.

Acreditamos que essa postura teórica propiciará uma leitura de nosso objeto de pesquisa de modo dinâmico. Isso porque,

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (Lüdke; André, 2018, p. 6).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o pesquisador vivencie no processo de pesquisa o fenômeno educacional estudado a partir da consideração da realidade em movimento, isto é, em sua dinamicidade e complexidade, como resultado de um contexto sócio-histórico.

Segundo Gil (2021), as pesquisas podem ser classificadas segundo alguns critérios, são eles: área do conhecimento, finalidade, propósitos e métodos empregados. Assim, a partir dessa classificação, nosso trabalho está classificado: na área do conhecimento das Ciências Humanas, com finalidade de uma pesquisa básica. Em relação aos propósitos, trata-se de uma pesquisa exploratória e explicativa. Segundo os métodos empregados, a partir da natureza dos dados, temos uma pesquisa qualitativa, e, em relação ao ambiente em que os dados foram coletados, o estudo classifica-se como pesquisa de campo.

Gil (2021) destaca que a pesquisa básica compreende estudos que têm por objetivo preencher uma lacuna no conhecimento. A pesquisa exploratória possui como intuito proporcionar uma maior familiaridade com a problemática investigada, com o objetivo de torná-la mais explícita ou construir hipóteses; e a pesquisa explicativa objetiva explicar os fatores que causam e contribuem para a acontecimento dos fenômenos.

Desse modo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois a ênfase consiste no processo do delineamento da pesquisa e na busca pela compreensão do objeto a partir da totalidade (Gil, 2021). Já no que diz respeito ao ambiente, classifica-se como uma pesquisa de campo, pois realizamos nosso estudo em uma escola.

Em relação à análise dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin. Para a autora, “a análise de conteúdo é *um conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (Bardin, 2011, p. 37 – grifos da autora). As diferentes fases da análise de conteúdo estão organizadas em três unidades cronológicas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2011).

A pré-análise corresponde ao momento de contato com o material coletado, basicamente consiste no trabalho inicial de organização dos dados da pesquisa. A exploração do material é o momento em que ocorre o processo de codificação, ou seja, a classificação dos dados. O processo de análise aborda o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, isto é, nessa etapa os dados são interpretados pelo pesquisador (Bardin, 2011).

Para tanto, a pesquisa está estruturada por meio do seguinte encaminhamento: a realização de encontros coletivos com um grupo de professores, abordando a temática charge no Ensino Fundamental I, e a gravação de áudio dos encontros. Como técnica para a coleta de dados, foi realizada a aplicação de um questionário *online* com os professores e a realização de uma entrevista semiestruturada (Lüdke; André, 2018). Os instrumentos utilizados consistiram em um roteiro para entrevista com oito questões e um questionário *online* com dezenove questões (Apêndices 1 e 2).

Os encaminhamentos realizados durante o trabalho com os professores, respectivamente, foram: a) aplicação de um questionário *online*; b) encontros coletivos, no período noturno, com a carga horária máxima de quatro horas em cada encontro; e, por fim, c) a realização da entrevista semiestruturada. Todas as atividades aconteceram no local de trabalho dos professores da escola participante.

O quadro 6 apresenta o cronograma das etapas da pesquisa realizada com o grupo de docentes:

Quadro 6: Etapas da pesquisa

Etapa 1	Intervalo	Etapa 2
- Questionários - Encontros (discussão/organização das proposições didáticas)	Trabalho pedagógico com as proposições didáticas em sala de aula	Entrevista semiestruturada individual

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2022).

O Quadro 7 expõe o cronograma referente aos encontros com os professores. Realizamos cinco encontros (quatro encontros coletivos e mais um encontro individual reservado para a entrevista semiestruturada).

Quadro 7: Cronograma das atividades

Atividade de estudo: Charge no ensino fundamental I: possibilidades pedagógicas	
1º Encontro	Apresentação da pesquisa. A inserção da charge no Ensino Fundamental I. O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I.
2º Encontro	Organização/planejamento de aulas com charges no Ensino Fundamental I na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e dos pressupostos de linguagem do Círculo de Bakhtin. Definição dos componentes curriculares, do conteúdo escolar, das horas-aula e da seleção de charges.
3º Encontro	Organização/planejamento de aulas com charges no Ensino Fundamental I na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e dos pressupostos de linguagem do Círculo de Bakhtin. - Encaminhamentos metodológicos: recursos pedagógicos, avaliação e referências. - Sistematização escrita das proposições didáticas.
4º Encontro	- Apresentação das proposições didáticas desenvolvidas. - Discussão das proposições didáticas.
Período destinado ao trabalho pedagógico com charges em sala de aula.	Trabalho pedagógico em sala de aula com as proposições didáticas elaboradas.
5º ENCONTRO	Realização da entrevista semiestruturada individual.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola³² situada na região norte do município de Cascavel-PR. A primeira visita à escola ocorreu em novembro de 2022, em um encontro no período noturno em que acontecia um grupo de estudos. Nessa data, foi realizado um levantamento com o intuito de verificarmos o número de docentes interessados em participar da pesquisa. Para isso, realizamos um convite, Figura 20.

³² O critério de seleção deu-se em fator da região ser considerada mais vulnerável socialmente na cidade de Cascavel-PR.

Figura 20 - Convite para participação na pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Primeiramente, a coordenação pedagógica da escola encaminhou aos professores, no início do mês de março de 2024, um formulário para a realização da inscrição na atividade de estudo. O formulário apresentava um campo para identificação, contato e a questão: “Confirmo minha inscrição na atividade: Charge no Ensino Fundamental I: uma possibilidade pedagógica” com as opções “sim” e “não”. A partir disso, tivemos um total de 13 docentes inscritos na atividade³³.

Ao longo das atividades, especificamente, nas duas primeiras semanas, dois professores desistiram de participar do estudo³⁴. Assim, ficamos com um grupo de 11 professores. Desse total, dois docentes participaram apenas como ouvintes porque atuavam na gestão pedagógica da escola e o critério de inclusão para participação na pesquisa compreendia a atuação com as turmas do Ensino Fundamental I. Logo, o total de participantes como universo de pesquisa é de 9 docentes.

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas: a primeira parte consistiu na realização de quatro encontros coletivos com o grupo de professores; e a segunda parte compreendeu a realização das entrevistas individuais com os docentes. Entre a primeira e a

³³ Após a confirmação da inscrição, os professores responderam ao questionário *online* com 19 questões.

³⁴ Os docentes justificaram a desistência da pesquisa por motivos pessoais.

segunda parte, ocorreu um período de intervalo de aproximadamente dois meses para o trabalho pedagógico com as proposições didáticas em sala de aula.

Os encontros aconteceram no primeiro semestre de 2023, nos dias 9, 16, 23 e 30 de março de 2023. Na próxima seção, destacamos alguns aspectos gerais em relação aos questionários respondidos, aos encontros com o grupo de docentes, às proposições didáticas e às entrevistas realizadas.

4.2.1 Caracterização da escola campo de pesquisa

A instituição escolar³⁵, campo de pesquisa, foi construída no ano de 1979, pela prefeitura municipal de Cascavel-PR. Trata-se de uma escola localizada na região norte de Cascavel, que atende o público de alunos da Educação Infantil, 4 e 5 anos, e educandos do Ensino Fundamental, a partir dos 6 anos de idade, exclusivamente em jornada de tempo parcial (4 horas).

Em relação à faixa etária dos alunos atendidos pela instituição de ensino, os educandos têm entre quatro e dez anos de idade, e as turmas atendidas são do Infantil IV ao 5º ano (Projeto Político Pedagógico, 2023).

O público de alunos da escola, no ano de realização da pesquisa, compreendia 419 alunos, sendo 92 na Educação Infantil e 327 no Ensino Fundamental I. O quadro de funcionários estava composto por trinta e quatro docentes: uma diretora pedagógica, duas coordenadoras pedagógicas, um vigia diurno, um instrutor de informática, uma monitora de biblioteca, quatro zeladores na cozinha, quatro zeladoras terceirizadas, uma secretária escolar e uma estagiária (Projeto Político Pedagógico, 2023).

A escola possui os seguintes espaços físicos: salas de direção, coordenação, professores e hora-atividade; secretaria; biblioteca; laboratório de informática; cozinha; lavanderia; despensa; banheiros masculino e feminino para uso dos alunos; banheiros para uso de adultos; banheiro com acessibilidade para pessoa com deficiência física; parquinho; e ginásio esportivo (Projeto Político Pedagógico, 2023).

Em relação aos recursos físicos, a escola dispõe de material de apoio, recursos audiovisuais e tecnológicos, tais como: televisão, caixa de som, projetor multimídia, microfone e microscópio óptico com câmera (Projeto Político Pedagógico, 2023).

³⁵ Neste estudo, a escola em que realizamos a pesquisa será referida como instituição escolar ou escola.

No que compete ao perfil socioeconômico da comunidade escolar, 34,5% das famílias possuem renda de um a dois salários mínimos; 29,3% delas têm renda de até um salário mínimo; 20,1% declaram renda de até três salários mínimos; e o restante respondeu ter renda de até cinco salários mínimos (Projeto Político Pedagógico, 2023).

Um dado importante presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que merece destaque é o item “Atividades extracurriculares”. Nessa instituição de ensino, é desenvolvido um programa intitulado: “Projeto Grupo de Estudos – formação de professores e servidores na escola no período noturno”. Trata-se de um grupo criado por iniciativa dos docentes da escola com o objetivo de realizar estudos que promovam o aprimoramento do trabalho docente.

Segundo esse documento, “[...] a maioria dos docentes desta instituição se propõe a estudar e refletir no que tange ao trabalho do papel do professor, tendo em vista o crescimento pessoal e profissional e a intervenção na realidade que está posta não para manutenção, e sim transformação” (Projeto Político Pedagógico, 2023, p. 92).

A partir do exposto no PPP, identificamos explicitamente que o grupo de docentes e gestão pedagógica da escola estão preocupados com o desenvolvimento de estudos que propiciem reflexões na busca pela materialização de uma práxis docente coerente e alinhada com a proposta pedagógica do município. Esse dado também possibilita inferirmos sobre o porquê do número expressivo de participantes no estudo, ou seja, percebemos que na instituição de ensino existe uma cultura escolar consolidada que valoriza iniciativas que contribuam com a formação do grupo.

4.2.2 Sujeitos da pesquisa

O universo de pesquisa compreendeu nove participantes, conforme o Quadro 8. São professores efetivos da rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR, sendo sete professoras e dois professores. A maior parte dos docentes possui mais de dez anos de experiência em sala de aula e mais de quarenta e cinco anos de idade.

Quadro 8: Quantidade de docentes da escola que participaram do estudo e ano escolar de atuação

DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA POR ANO ESCOLAR	
Ano escolar	Quantidade de docentes da escola que participaram da pesquisa
1º ano	2 docentes
2º ano	1 docente
3º ano	2 docentes
4º ano	1 docente
5º ano	3 docentes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Trata-se de um coletivo de profissionais que possuem pós-graduação na área da educação. A instituição escolar mantém um grupo de estudos que funciona por meio do modelo de autogestão, ou seja, uma iniciativa dos próprios docentes da instituição em realizar encontros e organizar um cronograma de estudos no período noturno periodicamente.

Percebemos que os docentes são bastante engajados em relação à participação em estudos na busca por aprimoramento profissional. Por exemplo, podemos mencionar a data em que fomos até a escola convidar os professores para participarem do estudo. Isso porque, nesse momento, ocorria a reunião do grupo de estudos e o assunto abordado era a apresentação do resultado de uma dissertação de mestrado defendida por uma professora da escola.

Na sequência, discurremos sobre a análise dos questionários aplicados com os docentes.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

O questionário realizado com o grupo de docentes nos proporcionou um primeiro contato com os participantes da pesquisa. Por meio dele, foi possível identificar o perfil do grupo, sua formação em nível de graduação e pós-graduação, o tipo de vínculo empregatício com o município, a carga horária semanal de trabalho, o ano escolar de atuação e a relação com o gênero discursivo charge, objeto do nosso estudo. Esse instrumento revelou-se de extrema importância, especialmente ao compararmos algumas respostas obtidas nos questionários sobre o trabalho pedagógico com a charge, antes da atividade de estudo com os professores, com as falas obtidas durante a entrevista realizada após a intervenção com os docentes.

Desse modo, o questionário foi estruturado do seguinte modo: parte I: Identificação (questões 1, 2 e 3); parte II: Trajetória profissional (questões 4, 5 e 6); parte III: Formação Inicial e Pós-Graduação (questões 7 e 8); e parte IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (questões 9 a 19).

Na parte I do questionário, intitulado como Identificação, a questão 1 discutia a idade dos participantes. Cinco professores, 55,6%, têm mais de 45 anos de idade; três professores, 33,3%, têm entre 35 e 45 anos; e um docente tem entre 25 e 35 anos (11,1%).

Quadro 9 – Questionário: Identificação (Questão 1)

Idade dos participantes	Respondentes	Porcentagem
Entre 21 e 35 anos	1	11,1%
Entre 35 e 45 anos	3	33,3%
Mais de 45 anos	5	55,6%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A partir das respostas, verificamos que a maioria dos docentes participantes da pesquisa possui mais de 45 anos de idade (55,6%), 5 docentes. Conforme destacado na questão 4, que aborda sobre o tempo de atuação na docência, a maior parte do grupo possui significativa experiência em sala de aula.

A questão 2 compreendia o perfil dos participantes, do universo de 9 docentes, 7 são professoras, 77, 8%; e 2 são professores, 22,8%, conforme o quadro apresentado na sequência.

Quadro 10 – Questionário: Identificação: (Questão 2)

Sexo	Respondentes	Porcentagem
Feminino	7	77,8
Masculino	2	22,2%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A questão 3 abordava o vínculo de trabalho com a rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR. Nesse quesito, todos os participantes da pesquisa são professores efetivos na rede de ensino, correspondendo 100% dos respondentes.

Quadro 11 – Questionário: Identificação (Questão 3)

Questão: Você é professor(a) efetivo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel?		
Opções	Respondentes	Porcentagem
Sim	9	100%
Não	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A seção II, intitulada “Trajetória profissional”, abordava o percurso profissional dos professores. A questão 4 tratava sobre o tempo de atuação no Ensino Fundamental I, a saber, seis docentes, totalizando 66,7 %, trabalham na rede de ensino entre 10 e 20 anos. Dois docentes, totalizando 22,2%, atuam no município há mais de 20 anos. Um docente, compondo 11,1%, faz parte da rede entre 5 e 9 anos.

Quadro 12 – Questionário: Seção II: Trajetória profissional (Questão 4)

Questão: Há quanto tempo você atua como docente no Ensino Fundamental I?		
Opções	Respondentes	Porcentagem
até 6 meses	-	-
1-2 anos	-	-
3-5 anos	-	-
5-9 anos	1	11,1%
10-20 anos	6	66,7%
Mais de 20 anos	2	22,2%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A partir dos dados da trajetória profissional dos docentes, evidenciamos que a maior parte do grupo de docentes já possui experiência em sala de aula como professor no Ensino Fundamental I.

A questão 5 abordava a carga horária semanal de trabalho dos docentes na escola, seis docentes, 66,7%, possuem carga horária de 40 horas semanais; e três docentes, 33,3%, têm carga horária de 20 horas semanais.

Quadro 13 – Questionário: Seção II: Trajetória profissional (Questão 5)

Questão: Qual é a sua carga horária semanal de trabalho na escola?		
Opções	Respondentes	Porcentagem
20 horas	3	33,3%
40 horas	6	66,7%
Outro	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A questão 6 abordava sobre a atuação em outra instituição além da escola campo de pesquisa, sete docentes, 77,8%, responderam que não trabalhavam em outra instituição; e dois docentes, 22,2%, responderam sim.

Quadro 14 – Questionário: Seção II: Trajetória profissional (Questão 6)

Questão: Você atua em outra instituição além da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel?		
Opções	Respondentes	Porcentagem
Sim	2	22,2%
Não	7	77,8%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Na seção III, o bloco de questões englobava a Formação Inicial e Pós-Graduação (lato sensu e stricto sensu). A questão 7a, abordava a formação inicial, nove docentes, 100%, possuem formação em nível superior – graduação e, desses, três também possuem a formação em magistério. Já a questão 7b (aberta) solicitou a formação e o ano de conclusão do curso, 7 docentes possuem formação em Pedagogia; um docente possui a formação em Letras; e um docente possui a formação em Educação Física. O período de formação dos docentes compreendeu os anos de 1990 a 2012.

Quadro 15- Questionário: Seção III: Formação Inicial e Pós-Graduação: (Questão 7a)

Questão: No que concerne à sua formação, preencha com as informações solicitadas. É possível assinalar mais de uma opção:		
Opções	Respondentes	Porcentagem
Magistério	3	33,3%
Graduação	9	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Quadro 16 – Questionário: Seção III Formação Inicial e Pós-Graduação: (Questão 7b)

Questão: Especifique sua formação e ano de conclusão.	
Formação	Ano
Letras Português/ Inglês	2000
Pedagogia	2007
Pedagogia	2007
Magistério. Normal Superior Educação Infantil/Pedagogia	2007
Magistério e Pedagogia	1997 e 2004
Educação Física	1997
Pedagogia	Não mencionado
Magistério e Pedagogia	1990 e 2012
Pedagogia	2011

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A questão 8a, discutia a formação em nível de pós-graduação, sete docentes, 77,78%, possuem especialização; e dois docentes, 22,22%, possuem mestrado. Já a questão 8b abordava a área da formação da pós-graduação³⁶ e ano de conclusão, dois docentes possuem mestrado em Educação; três docentes possuem especialização na área da Educação Inclusiva; um docente em Alfabetização Matemática; e um docente em Língua Portuguesa.

A partir das respostas dos docentes, constatamos que eles possuem, além da graduação, títulos de pós-graduação, o que expressa a qualificação profissional desse grupo.

Quadro 17 – Questionário: Seção III: Formação Inicial e Pós-Graduação: Questão 8a

Questão: No que concerne à sua formação, preencha com as informações solicitadas. É possível assinalar mais de uma opção:		
Opções	Respondentes	Porcentagem
Especialização	7	77,8%
Mestrado	2	22,2%
Doutorado	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Quadro 18 – Questionário: Seção III: Formação Inicial e Pós-Graduação: Questão 8b

Questão: Especifique sua formação em nível de especialização, mestrado, doutorado e o ano de conclusão:	
Formação	Ano
Especialização em Língua Portuguesa	Não mencionado
Especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE	Não mencionado
Atendimento Educacional Especializado	Não mencionado
Especialização em Educação Inclusiva	2008
Especialização em Alfabetização e Matemática	2013

³⁶ Verificamos que oito docentes possuem pós-graduação lato sensu/stricto sensu, contudo, um docente não respondeu qual a área da pós-graduação e três docentes não mencionaram o ano de conclusão do curso.

Especialização em Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado – AEE	2006 e 2018
Especialização (não especificada) e Mestrado em Educação	2012 e 2022
Mestrado em Educação	2014

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Na parte IV do questionário intitulada como “O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I”, a questão 9 indagava o ano escolar de atuação do docente, dois docentes atuam no 1º ano; um docente atua no 2º ano; dois docentes atuam no 3º ano; um docente atua no 4º ano; e três docentes atuam no 5º ano. No Quadro 9, observamos que o número de respondentes é superior ao universo de docentes da pesquisa. Isso se justifica pelo fato de que os docentes atuantes com os componentes da hora-atividade trabalham em mais de um ano escolar.

Quadro 19 – Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 9)

Questão: Professor, você atua em que ano escolar do Ensino Fundamental I:		
Opções	Respondentes	Porcentagem
1º ano	1	11,1%
2º ano	2	22,2%
3º ano	2	22,2%
4º ano	3	33,3%
5º ano	2	22,2%
Componentes da hora-atividade	3	33,3%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A questão 10 abordava a frequência com que o professor trabalha com charges em sala de aula, com as seguintes opções: muito frequentemente, frequentemente, ocasionalmente, raramente e nunca. Cinco docentes, 55,6%, responderam raramente; e quatro docentes, 44,4%, afirmaram ocasionalmente.

Quadro 20– Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 10)

Questão: Com que frequência você trabalha com o gênero discursivo charge em suas aulas com os alunos do Ensino Fundamental I?		
Opções	Respondentes	Porcentagem
Muito frequentemente	-	-
Frequentemente	-	-
Ocasionalmente	4	44,4%

Raramente	5	55,6%
Nunca	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A partir dos dados da questão 10, verificamos que o gênero discursivo charge no momento inicial da realização da pesquisa consistia em um gênero explorado com pouca frequência pelo grupo de docentes como opção no trabalho pedagógico com os educandos.

As respostas dessa questão, em nossa leitura, são de extrema relevância quando retomamos a defesa central da tese, o trabalho pedagógico com charges com os alunos do Ensino Fundamental I, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos adotados (a THC, a PHC e a concepção dialógica de linguagem). Ou seja, os participantes da pesquisa, expressam que a charge não era um recurso pedagógico comumente trabalhado por eles no momento que antecedeu a nossa atividade de estudo com o grupo. Contudo, ao longo da participação da pesquisa, aconteceram algumas mudanças no modo de compreensão desse tipo de texto.

Em relação à questão 11, foi solicitado aos docentes que responderam à questão 10 com a opção “nunca” ou “raramente” que escolhessem a alternativa adequada para eles dentre as seguintes opções: a) “A charge não está inserida no planejamento referente ao ano escolar em que eu atuo”; b) “Há muitos textos possíveis de serem trabalhados no ano escolar em que eu atuo, portanto, a charge não é um gênero que eu opto trabalhar, pois, considero a inserção do gênero discursivo charge em sala de aula desafiadora”; c) “Não tive contato com materiais pedagógicos, com textos científicos, e não participei de formações continuadas que abordassem a charge com ênfase no Ensino Fundamental I. Por isso, não é um gênero que eu sinto facilidade em trabalhar com os alunos”; e d) Não sei responder.

Dos cinco docentes que responderam raramente, dois docentes, 40%, afirmaram que a charge não está inserida no planejamento do ano escolar que eles atuam (opção 1). Um docente, 20%, destaca que não teve contato com materiais pedagógicos e formações com foco na charge direcionada à etapa do Ensino Fundamental I (opção 3); e dois docentes, 40%, pontuaram que não sabiam responder à questão (opção 4).

Quadro 21 – Questionário Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 11)

Questão: Se a sua resposta anterior foi raramente ou nunca, assinale a alternativa adequada para você. Observação: é possível assinalar mais de uma opção.		
Opções	Respondentes	Porcentagem
A charge não está inserida no planejamento referente ao ano escolar em que eu atuo.	2	40%
Há muitos textos possíveis de serem trabalhados no ano escolar em	-	-

que eu atuo, portanto, a charge não é um gênero que eu opto por trabalhar, pois, considero a inserção do gênero discursivo charge em sala de aula desafiadora.		
Não tive contato com materiais pedagógicos, com textos científicos, e não participei de formações continuadas que abordassem a charge com ênfase no Ensino Fundamental I. Por isso, não é um gênero que eu sinto facilidade em trabalhar com os alunos.	1	20%
Não sei responder.	2	40%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A partir do exposto na questão, verificamos que, para alguns docentes, dois especificamente, o fato de a charge não estar indicada no currículo escolar como conteúdo para o trabalho pedagógico no ano em que atua acaba influenciando a frequência com que essa exploração acontece em sala de aula. Quanto a esse fato, observemos o dito por Dantas:

E a presença da imagem em nossos dias? O acúmulo de imagens em todas as superfícies, a aceleração das réplicas de imagens e a incompreensão interpretativa impedem um olhar crítico. Soma-se a isso a **ausência, no currículo escolar, de uma educação do olhar** por meio das poucas exploradas imagens presentes nos livros (Dantas, 2024, p. 20 – grifos nossos).

A ausência de uma educação do olhar no currículo, discutida por Dantas (2024), dialoga com os dados apresentados na seção dois da tese, ao verificarmos como a charge aparece em alguns currículos do país. Esse movimento nos propicia refletir sobre a pouca utilização desse recurso em sala de aula, uma vez que as propostas curriculares fundamentam a organização do trabalho pedagógico realizado pelo docente.

Conforme discutimos na seção dois, esse aspecto precisa ser repensado, uma vez que há estudos que atestam a importância do trabalho pedagógico com a charge no contexto do Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano), como verificamos em Ortiz (2008), Paula (2013), Winchuar (2015), Denardin (2019) e Massuia (2023). É importante ressaltar também que alguns docentes não tinham consciência explícita sobre o motivo da pouca frequência do trabalho com charges em sala de aula, e outro docente não havia tido contato com materiais pedagógicos, textos científicos e formações continuadas com ênfase no texto chárigo e, portanto, não possuía facilidade em trabalhar com esse tipo de texto.

A questão 11 evidencia um aspecto interessante, alguns docentes não souberam identificar o motivo da utilização infrequente da charge em sala de aula. Isso ressalta a importância de o docente reconhecer quais gêneros discursivos são mais adequados para cada ano escolar do Ensino Fundamental I, assim como compreender as especificidades de cada gênero (Batistel *et al.*, 2016).

Em relação aos aspectos mencionados pelos docentes, compreendemos que, após a participação no estudo, houve um aprofundamento teórico-metodológico dos professores em relação ao conhecimento acerca do trabalho pedagógico com charges em sala de aula (discussão apresentada na seção das entrevistas com os docentes).

A questão 12 indagava se a charge é um texto possível de ser explorado em todos os anos escolares do Ensino Fundamental I. Os nove docentes, 100%, escolheram a opção concordo. Já a questão 13 pontuava em quais anos do Ensino Fundamental I a charge poderia ser explorada - caso houvesse respondentes que discordassem da afirmativa presente na questão 12. Logo, não houve respostas nessa questão.

Quadro 22– Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 12)

Questão: Considere a seguinte afirmativa: “A charge é um texto possível de ser explorado em todos os anos escolares do Ensino Fundamental I”. Sobre a afirmativa, assinale:		
Opções	Respondentes	Porcentagem
Discordo	-	-
Concordo	9	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O dado da questão 12 evidencia que, embora os docentes trabalhassem com pouca frequência com o gênero em sala de aula (questão 10), todos concordaram que esse tipo de texto poderia ser explorado em todos os anos escolares do Ensino Fundamental I.

A questão 13 permitia que os docentes escolhessem o ano escolar ou os anos escolares que a charge pode ser trabalhada, caso os docentes tivessem optado pela opção discordo na questão anterior. Por isso, não tivemos nenhuma resposta nessa questão, conforme a seguir:

Quadro 23 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 13)

Questão: Se a sua resposta anterior foi discordo, responda: Em relação ao Ensino Fundamental I, você considera que as charges podem ser exploradas com o/os seguinte(s) ano(s) escolar(es): Observação: é possível assinalar mais de uma opção		
Opções	Respondentes	Porcentagem
1º ano	-	-
2º ano	-	-
3º ano	-	-
4º ano	-	-
5º ano	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A questão 14 discutia os componentes curriculares em que a charge pode ser explorada, os docentes puderam escolher dentre as seguintes opções: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Língua Espanhola e todos os componentes curriculares. Como foi possível elencar mais de uma opção, tivemos as respostas do seguinte modo: a opção “todos os componentes curriculares” ficou com seis votos, 66,6%; Língua Portuguesa apareceu com quatro votos, 44,4%; Arte, Ciências, Geografia e História receberam três votos cada, 33,3%; Língua Espanhola e Educação Física ficaram com dois votos cada, 22,2%; e Matemática ficou com um voto, 11,1%.

Quadro 24 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 14)

Questão: Professor, em sua concepção: em qual(is) componente(s) curricular(es) a charge pode ser explorada nas aulas do Ensino Fundamental I? Observação: é possível elencar mais de uma resposta.		
Opções	Respondentes	Porcentagem
Arte	3	33,3%
Ciências	3	33,3%
Educação Física	2	22,2%
Geografia	3	33,3%
História	3	33,3%
Língua Portuguesa	4	44,4%
Matemática	1	11,1%
Língua Espanhola	2	22,2%
Todos os componentes curriculares	6	66,7%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A partir das respostas dos docentes, verificamos que grande parte do grupo acredita na possibilidade da charge ser explorada em todos os componentes curriculares.

Na questão 15 foi verificado se a charge está contemplada nos livros didáticos que foram disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2023 referentes ao ano escolar em que o docente atua. Quatro docentes, 44,4%, responderam sim; quatro docentes, 44,4%, escolheram a opção: “Não tenho conhecimento sobre a questão, pois, possuo certa dificuldade em diferenciar os textos humorísticos: cartum, caricatura, charge, tiras e história em quadrinhos”; e um docente, 11,1%, respondeu não.

Quadro 25– Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 15)

Questão: A charge está contemplada nos livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) referentes ao ano escolar em que você leciona e que foram distribuídos pela sua escola?		
Opções	Respondentes	Porcentagem
Sim	4	44,4%
Não	1	11,1%
Não tenho conhecimento sobre a questão, pois, possuo certa dificuldade em diferenciar os textos humorísticos: cartum, caricatura, charge, tiras e história em quadrinhos	4	44,4%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Verificamos que parte dos docentes respondeu que a charge está contemplada nos livros didáticos. No entanto, outra parte do grupo apresenta dificuldade na diferenciação dos gêneros discursivos cartum, caricatura, charge, tiras e história em quadrinhos. Isso demonstra a importância desta pesquisa, pois um dos objetivos dos encontros com os docentes foi a discussão conceitual e leitura desses gêneros.

A questão 16 verificava a frequência com que as charges aparecem nos livros didáticos referentes ao ano escolar em que os docentes atuam (respondentes que elegeram sim na questão 15). Dentre as opções muito frequentemente, frequentemente, ocasionalmente, raramente e não sei responder, dois docentes, 50%, escolheram a opção raramente; e dois docentes, 50%, afirmaram não saber responder à questão.

Quadro 26 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 16)

Questão: Se a sua resposta anterior foi sim, responda: com que frequência as charges estão presentes nos livros didáticos referentes ao ano escolar em que você atua?		
Opções	Respondentes	Porcentagem
Muito frequentemente	-	-
Frequentemente	-	-
Ocasionalmente	-	-
Raramente	2	50%
Não sei responder	2	50%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A questão 17 abordava o processo de planejamento de aula com charges, foi solicitado aos docentes que respondessem sobre como consideravam esse processo. Para isso, as seguintes opções foram disponibilizadas: difícil, razoável, criterioso e fácil. Quatro docentes, 44,4%, definiram o processo como criterioso; dois docentes, 22,2%, escolheram a opção

razoável; dois docentes, 22,2%, elencaram a opção fácil; e um docente, 11,1%, elegeu como alternativa a opção difícil.

Quadro 27 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 17)

Questão: Professor, responda: em relação ao processo de planejamento de aula com o gênero discursivo charge no Ensino Fundamental I, você considera o processo de elaboração de aula:		
Opções	Respondentes	Porcentagem
Difícil	1	11,1%
Razoável	2	22,2%
Criterioso	4	44,4%
Fácil	2	22,2%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Na questão 18, em relação ao uso de charges em sala de aula do Ensino Fundamental I e a motivação dos alunos, os docentes tiveram que escolher uma opção dentre as seguintes: “São indiferentes ao uso das charges nas aulas propostas e não demonstram motivação significativa em aprender com charges”; “São receptivos ao trabalho com as charges em sala de aula e apresentam maior motivação e interesse nas aulas com o texto chárstico”; “Não trabalho frequentemente com charges nas minhas aulas, logo, não posso afirmar sobre a motivação dos alunos nas aulas com o texto chárstico”; e “Não sei responder”.

Quadro 28 – Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 18)

Questão: Em relação ao uso de charges em sala de aula do Ensino Fundamental I e a motivação dos alunos, você considera que os alunos:		
Opções	Respon dentes	Porcen tagem
São indiferentes ao uso das charges nas aulas propostas e não demonstram motivação significativa em aprender com charges.	-	-
São receptivos ao trabalho com as charges em sala de aula e apresentam maior motivação e interesse nas aulas com o texto chárstico.	6	66,7%
Não trabalho frequentemente com charges nas minhas aulas, logo, não posso afirmar sobre a motivação dos alunos nas aulas com o texto chárstico.	2	22,2%
Não sei responder	1	11,1%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A opção com maior número de escolhas, seis docentes, 66,7%, pontua que os alunos são receptivos ao trabalho com charges e apresentam maior motivação nas aulas com esse gênero discursivo. Dois docentes, 22,2%, destacaram que não trabalham com charges

frequentemente e, logo, não podem afirmar sobre a motivação dos alunos em aulas com charges; e houve um docente que elegeram não saber responder à questão.

Constatamos que a maioria dos docentes responde que os alunos são receptivos ao trabalho com as charges em sala e demonstram motivação para aprender com esse tipo de texto. Em relação aos docentes que não trabalhavam frequentemente com charges e a um docente que não soube responder à questão, verificamos que, após o trabalho com o planejamento e efetivação das aulas com charges (segundo momento da pesquisa), eles conseguiram se posicionar sobre essa questão, a qual abordaremos na sequência, a partir dos dados obtidos durante a realização das entrevistas.

A questão 19, abordava o trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I, havia as seguintes opções: “A charge é um texto de difícil leitura e exige leitores habilidosos, logo, a sua inserção no Ensino Fundamental I é desafiadora”; “Pelo fato de não trabalhar frequentemente com charges no Ensino Fundamental I, não tenho conhecimento sobre os benefícios ou prejuízos do trabalho com charges nessa etapa do ensino”; “A charge é um texto que pode ser utilizado no Ensino Fundamental I quando há a intenção de oportunizar aos alunos uma reflexão crítica sobre a sociedade”; e “Não sei responder”. Oito docentes, 88,9%, responderam que a charge é um texto que pode ser explorado com os alunos do Ensino Fundamental I quando pensamos na possibilidade de reflexão crítica com os educandos; e um docente, 11,1%, respondeu que não sabia responder à questão.

Quadro 29– Questionário: Seção IV: O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I (Questão 19)

Questão: No que concerne ao trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I, responda:		
Opções	Responde ntes	Porcen tagem
A charge é um texto de difícil leitura e exige leitores habilidosos, logo, a sua inserção no Ensino Fundamental I é desafiadora.	-	-
Pelo fato de não trabalhar frequentemente com charges no Ensino Fundamental I, não tenho conhecimento sobre os benefícios ou prejuízos do trabalho com charges nessa etapa do ensino.	-	-
A charge é um texto que pode ser utilizado no Ensino Fundamental I quando há a intenção de oportunizar aos alunos uma reflexão crítica sobre a sociedade.	8	88,9%
Não sei responder	1	11,1%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Essa questão evidencia que a maioria do grupo de docentes entende a charge como um gênero discursivo que pode propiciar aos alunos uma reflexão acerca das problemáticas sociais. Em consonância com Miani (2018), as charges podem constituir uma importante estratégia educativa, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade e da criticidade no processo ensino e aprendizagem dos educandos.

Esse dado está em contraste com as respostas sobre a periodicidade do trabalho com charges em sala de aula, que, segundo os docentes, consistia em uma prática rara ou ocasional no processo ensino e aprendizagem, isto é, apesar de os docentes entenderem que a charge poderia ser um texto importante no trabalho pedagógico com os alunos, o uso ainda não acontecia com frequência nas aulas no momento do início da pesquisa com os docentes.

Podemos inferir que a pouca utilização da charge no planejamento das aulas talvez esteja associada ao fato de os docentes terem dificuldade em relação ao processo de didatização do gênero, ou seja, como trabalhar com a charge. Isso porque, eles reconheciam a importância do gênero, contudo, esse tipo de texto ainda não possuía um espaço no planejamento escolar de suas aulas. Destacamos também o fato do currículo do município indicar o trabalho com charges para os alunos a partir do 5º ano, conforme discutimos na seção dois desta tese.

Realizada a discussão acerca dos questionários, a seguir, discorreremos acerca dos encontros com o grupo de docentes.

5.2 OS ENCONTROS COM O GRUPO DE DOCENTES

O trabalho com os professores na escola consistiu em duas partes: primeiramente, os encontros coletivos; e, posteriormente, a entrevista individual, sendo disponibilizado aos docentes um ambiente no Google *Classroom* com intuito de compartilhamento de textos e materiais utilizados ao longo das atividades.

Em relação aos encontros, destacamos, de modo geral, o tema abordado nas datas e as atividades realizadas em cada dia.

No primeiro encontro, foi realizada uma apresentação dos participantes com o intuito de realizarmos o contato inicial com os professores, identificando os anos escolares em que cada um atuava. Nessa data, a atividade de estudo foi apresentada aos docentes, pontuamos como seriam os encontros e o que aconteceria em cada um deles.

Em relação à discussão desse encontro, organizamos uma apresentação expositiva dialogada a partir do tema: A inserção da charge no Ensino Fundamental I; e Possibilidades pedagógicas com charges no Ensino Fundamental I. Inicialmente, verificamos o conhecimento prévio dos docentes em relação aos gêneros discursivos: charge, cartum, caricatura, tiras e HQ. Em seguida, apresentamos os conceitos de cada gênero, com ênfase na charge. Na sequência, discutimos sobre o trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I e pontuamos alguns aspectos importantes ao trabalharmos com a charge nessa etapa de ensino. Destacamos: o conhecimento do professor sobre o gênero discursivo charge (características/especificidades); a pesquisa de charges, a autoria das charges³⁷, a seleção e adequação da charge ao público-alvo (ano escolar, faixa etária); e a didatização do gênero.

No segundo encontro, o tema discutido foi: a Organização/planejamento de aulas com charges no Ensino Fundamental I na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e dos pressupostos da concepção dialógica de linguagem (Círculo de Bakhtin). Abordamos a definição dos componentes curriculares, o conteúdo escolar, as horas-aula e a seleção de charges. O foco desse encontro esteve na discussão acerca do planejamento das proposições didáticas a partir dos referenciais teórico-metodológicos. Desse modo, a questão norteadora discutida com o grupo de docentes foi: Como a Teoria Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e os pressupostos da concepção dialógica de linguagem estão materializados no planejamento e na práxis pedagógica?

No segundo encontro, os docentes começaram a pensar na estrutura da proposição didática. Apresentamos e discutimos uma charge que poderia ser trabalhada com uma turma de 2º ano. E, posteriormente, os docentes iniciaram o trabalho de pesquisa para organizarem as suas proposições didáticas.

No terceiro encontro, o tema discutido foi: a organização/planejamento de aulas com charges no Ensino Fundamental I na perspectiva da THC, da PHC e dos pressupostos da concepção dialógica de linguagem. Discutimos sobre os encaminhamentos metodológicos: os recursos pedagógicos, a avaliação e as referências. E também aconteceu a sistematização escrita das proposições didáticas.

³⁷ Ramos e Vieira (2022), intitulam como “invasores de charges” o processo de apropriação indevida das artes e de mudança delas. Em relação ao processo de seleção das charges para o trabalho pedagógico em sala de aula, é imprescindível que ele aconteça de modo muito criterioso.

Nesse encontro, primeiramente, aconteceu um momento de discussão com o grupo de docentes. Em relação à THC, a partir do *Mentimeter*³⁸, apresentamos a seguinte questão aos docentes: Quais conceitos da Teoria Histórico-Cultural são importantes quando pensamos no planejamento de aula do professor? Sobre isso, obtivemos o resultado presente na Figura 9. A partir dos dados obtidos na nuvem de palavras, foi realizada uma conversa com os docentes sobre as implicações desses conceitos no planejamento e prática docente.

Figura 21 – Conceitos da THC mencionados pelo grupo de docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na sequência, ao dialogarmos sobre os pressupostos do Círculo de Bakhtin no trabalho com a charge, optamos por realizar uma atividade coletiva intitulada “Como ler uma charge”. Por meio de um texto chágico selecionado, foram discutidos os seguintes aspectos: a) tema abordado; b) contexto histórico, político, econômico e social; c) Autoria e publicação; d) Linguagem não-verbal e linguagem verbal e e) Humor e crítica presente.

Trabalhamos com os docentes sobre os momentos pedagógicos da PHC (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social). Os professores foram organizados em grupos e cada grupo ficou com um momento pedagógico: um grupo definia o conceito, e os demais grupos relacionavam o conceito à prática docente em sala de aula. Por fim, nesse encontro, os docentes trabalharam com a parte escrita das proposições didáticas.

No quarto encontro, aconteceu a apresentação das proposições didáticas desenvolvidas. Cada docente teve um momento para apresentar a proposição didática e, assim, houve um momento de diálogo por meio de sugestões e apontamentos dos presentes.

³⁸ Trata-se de um recurso interativo que possibilita a organização de apresentações *online* por meio de quizzes, enquetes, votações, nuvem de palavras etc.. Nesse encontro, utilizamos o recurso nuvem de palavras.

Na sequência, apresentamos a análise das proposições didáticas elaboradas pelos docentes.

5.3 AS PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS COM CHARGES ELABORADAS PELOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

As proposições didáticas compreendem os planos de aulas organizados pelos docentes durante a participação na pesquisa. Tivemos a construção de sete proposições didáticas, isso porque, a construção do plano consistiu em uma discussão coletiva entre os docentes que trabalhassem no mesmo ano escolar e também entre os demais docentes. Assim, houve a possibilidade de a proposição ser sistematizada de modo coletivo e, após as discussões realizadas em grupo, os docentes também puderam se organizar individualmente ou em dupla para redação final da proposição didática. Dois docentes optaram por realizar o plano em duplas e cinco docentes fizeram individualmente, por isso tivemos o total de sete proposições elaboradas pelo grupo.

É importante destacar que, no que se refere ao planejamento de aula com o gênero discursivo charge, aspectos como a quantidade de aulas, os conteúdos selecionados, as charges escolhidas, os procedimentos metodológicos e o modo de avaliação foram definidos por cada docente. Assim, o professor organizou o seu plano de aula de acordo com o ano escolar de atuação na escola.

Optamos pela padronização das proposições didáticas, assim, disponibilizamos aos docentes um modelo padrão com as informações que deveriam constar no planejamento da aula (Apêndice 3).

Em relação à quantidade de alunos das turmas participantes da pesquisa, destacamos que tivemos aproximadamente metade dos alunos da escola participando das aulas com o gênero discursivo charge ministrado pelos seus professores. No Quadro 30, apresentamos esses dados de modo detalhado.

Quadro 30– Relação da quantidade de alunos por ano escolar das turmas participantes do estudo

QUANTIDADE DE ALUNOS POR ANO ESCOLAR	
Ano escolar	Quantidade de alunos matriculados
1º ano	19 alunos
2º ano	26 alunos
3º ano	27 alunos
4º ano	23 alunos
5º ano	29 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Na sequência, apresentamos alguns dados sobre as proposições didáticas, a saber: o ano escolar, componentes curriculares, conteúdo escolar, a charge³⁹ selecionada para a aula e o diálogo com os referenciais teórico-metodológicos. Ressaltamos que as sete proposições didáticas na íntegra são apresentadas no Apêndice 4.

A proposição didática 1 foi trabalhada com os alunos do 1º ano, conforme o Quadro 31:

Quadro 31 - Proposição didática 1:

Ano Escolar	Conteúdos escolares	Componente Curricular/Componentes curriculares
1º ano	Seres vivos no ambiente: diversidades de animais e vegetais. Língua portuguesa: leitura, escuta: formação de leitor, produção de sentido ao texto lido; finalidade do texto; leitura de imagens em narrativas visuais; linguagem verbal e não verbal (Cascavel, 2020).	Língua Portuguesa e Ciências

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das proposições didáticas (2024).

O texto chágico⁴⁰ escolhido pelos docentes para o trabalho com o 1º ano foi uma charge de Arionauro, Figura 22.

³⁹ Em cada charge das proposições didáticas apresentadas, há um *link* com uma matéria jornalística que auxilia a reconstruir o contexto social ao qual o texto chágico se refere.

⁴⁰ O contexto de produção da Figura 22 trata-se do desmatamento da Amazônia no Brasil. Ver matéria (<https://imazon.org.br/publicacoes/boletim-do-desmatamento-da-amazonia-legal-setembro-2018-sad/>).

Figura 22 – Charge produzida por Arionauero



Fonte: Arionauero (03/10/2018).

Na proposição didática 1, compreendemos que a charge foi trabalhada como um texto em sua dinamicidade. O planejamento da aula, por meio dos encaminhamentos propostos, propicia que os educandos estabeleçam relações entre o discurso posto na charge e a sociedade. A preocupação com a transmissão do conhecimento científico aparece explicitamente, e no planejamento vislumbramos a função do professor e a intencionalidade do trabalho pedagógico.

No texto da Proposição Didática 1, os autores apontam que durante a aula acontecerá “uma conversação com as crianças sobre a diversidade de animais e vegetais, problematizando sobre a ação do homem na natureza e a preservação do meio ambiente” (Proposição didática 1). Também consta no planejamento uma atividade que implica na comparação entre uma foto da Amazônia desmatada e a charge em discussão na aula. Outro encaminhamento proposto na aula é o trabalho com a música “Herdeiros do futuro”, de Toquinho, com intuito de discutir sobre a relação do homem com a natureza. Por fim, o plano de aula apresenta uma atividade com a plantação de mudas de árvores no pátio da escola.

A partir do exposto, reconhecemos como a construção da proposição didática está em consonância com os referenciais teórico-metodológicos propostos, uma vez que a aula buscará o trabalho com os conteúdos científicos. O conhecimento prévio do educando é incorporado e superado por meio da mediação pedagógica e, por meio do exposto no planejamento, verificamos explicitamente que o aluno poderá compreender o conteúdo trabalhado em uma perspectiva crítica e transformadora, pois, por meio da leitura dessa charge em sala de aula, a intenção do docente é possibilitar que o aluno se aproprie do

conhecimento de uma forma que possa agir diante do mundo em uma perspectiva emancipadora.

Nesta proposição didática, o docente, ao selecionar esse tipo de texto e evidenciar em seu planejamento de aula o trabalho pedagógico com a charge como um texto que retrata um fato recorrente no país, o desmatamento, revela que o texto chágico se materializa no plano de aula como um texto que reflete seu uso efetivo na sociedade. Dessa forma, a aula possibilitará ao educando refletir sobre a situação apresentada de modo crítico, ou seja, exigirá uma atitude responsiva por parte dele.

A proposição didática 2 foi trabalhada com os alunos do 2º ano, conforme o Quadro 32:

Quadro 32 - Proposição didática 2:

Ano Escolar	Conteúdos escolares	Componente Curricular/Componentes curriculares
2º ano	História: A comunidade e seus registros - Grupos sociais ou de parentesco. Língua Portuguesa: Oralidade: Escuta atenta. Escuta, compreensão e análise da fala do outro; Leitura/Escuta: Formação de leitor; Produção de sentido ao texto lido; Finalidade do texto. Compreensão e interpretação de texto; Estratégia de leitura. Linguagem verbal e não verbal; Localização de informações explícitas; Produção de texto/Escrita: Construção do sistema alfabético. Convenções da escrita; Segmentação (Cascavel, 2020).	História e Língua Portuguesa

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das proposições didáticas (2024).

A charge⁴¹ escolhida pelo docente foi uma produção de Galhardo, Figura 23.

⁴¹ Caco Galhardo desenvolveu a charge, Figura 23, a partir de uma entrevista do educador e filósofo Cortella que tratava sobre a temática educação. Ver matéria publicada em (<https://umbrasil.com/charges/charge-05-10-2020/>)

Figura 23 - Charge produzida por Galhardo



Fonte: Galhardo - Um Brasil (05/10/2020).

Na proposição didática 2, a partir dos encaminhamentos propostos pelo docente, vemos como a charge propicia que os educandos compreendam o discurso compartilhado como manifestação de uma problemática vivenciada na sociedade. Os educandos, por meio da intervenção pedagógica do docente, poderão se apropriar dos conhecimentos científicos de um modo lúdico e problematizador.

No texto da proposição didática 2, o docente propõe a problematização acerca do dito pelo chargista na charge. Como exemplo, podemos mencionar alguns excertos do planejamento: “Há cabelos normais em nossa sociedade?”; “O que vocês acham sobre ter um produto no mercado com essa especificação?” (Proposição didática 2). Ainda, o encaminhamento proposto menciona o acesso a um *shampoo* com esse tipo de rótulo e a reestruturação textual desse texto. Outro encaminhamento proposto no plano é a exploração de uma história de literatura infantil, intitulada: “O cabelo de Cora”, a atividade proposta também apresenta um encaminhamento com um espelho, com objetivo de reforçar a autoestima das crianças e a construção de autorretratos.

A partir do exposto, verificamos como essa proposição didática expressa o diálogo entre os referenciais teórico-metodológicos discutidos nos encontros com o grupo de docentes. A proposição didática expressa a exploração de um conteúdo como manifestação de uma prática social. O trabalho intencional do professor possibilita a leitura da charge como um texto em sua dinamicidade e encaminhamentos propostos manifestam uma aula dialógica, com ênfase no trabalho com os conteúdos científicos de um modo crítico e transformador.

O trabalho pedagógico previsto na proposta didática tem como objetivo promover a compreensão dos educandos de que a charge retrata um problema social ainda presente no país. Por meio da exploração desse texto, busca-se discutir com os alunos a circulação do

discurso sobre “cabelos normais”, evidenciando como ele reflete uma sociedade que endeusa o cabelo liso como padrão estético. Ou seja, isso é a materialização do gênero discursivo explorado em sala de aula como linguagem viva, pois o aluno, ao ler essa charge, poderá compreender o dito pelo chargista como uma denúncia e crítica social.

A proposição didática 3 foi trabalhada com os alunos do 3º ano, conforme o Quadro 33:

Quadro 33 - Proposição didática 3:

Ano Escolar	Conteúdos escolares	Componente Curricular/Componentes curriculares
3º ano	Língua Portuguesa: Escuta atenta / Escuta, compreensão e análise da fala do outro. Características da conversação espontânea. Turnos de fala. Estratégia de leitura / Linguagem verbal e não verbal; Uso dos recursos gráfico-visuais. Compreensão: ideia principal e secundárias / Apreensão do sentido global do texto. Estratégia de leitura / Inferência-leitura de implícitos. Planejamento de texto. Geografia: A produção de lixo e o consumo, seus impactos socioambientais e medidas de redução (Cascavel, 2020).	Língua Portuguesa e Geografia

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das proposições didáticas (2024).

Na proposição didática 3, foram trabalhadas as charges⁴² de Arionauro apresentadas na sequência, Figuras 24, 25, 26 e 27:

⁴² A Figura 24, de autoria de Arionauro, aborda a temática poluição dos rios. Ver matéria (<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/01/05/restos-de-obra-jogados-em-rede-de-esgoto-entope-encanamento-e-prejudica-milhares-de-moradores-em-manguinhos.ghtml>).

No que compete ao contexto de produção do texto chárstico, a Figura 25, de autoria de Arionauro, também aborda a temática poluição nos rios. Ver matéria (<https://g1.globo.com/sp/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2022/03/18/pescadores-encontram-peixes-mortos-no-rio-tiete-em-buritama.ghtml>).

A Figura 26 retrata o tema poluição dos rios. Ver matéria (<https://pt.euronews.com/2022/07/04/rio-transformado-em-lixeria-em-manaus>).

O contexto de produção da charge, Figura 27, refere-se também à poluição dos rios. Ver matéria (<https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2022/07/25/plantas-aquaticas-transformam-rio-tiete-em-tapete-verde-e-causam-prejuizos-a-pescadores-de-anhembi.ghtml>).

Figura 24 - Charge produzida por Arionauero



Fonte: Arionauero (06/01/2022).

Figura 25 - Charge produzida por Arionauero



Fonte: Arionauero (19/03/2022).

Figura 26 - Charge produzida por Arionauero



Fonte: Arionauero (04/07/2022).

Figura 27 - Charge produzida por Arionauero



Fonte: Arionauero (20/07/2022).

Na proposição didática 3, a partir dos encaminhamentos propostos, explicitamente, evidenciamos como o docente expressa no planejamento a coerência com o arcabouço teórico-metodológico discutido nos encontros. A proposição sistematizada possibilita aos educandos a leitura da charge de um modo lúdico e como texto que retrata uma questão social. Os procedimentos didáticos destacados no plano compreenderam o trabalho com charges e vídeos sobre a realidade da cidade Cascavel-PR, assim o conteúdo da charge e do vídeo são comparados. Portanto, por meio do trabalho pedagógico intencional do professor, os alunos podem se apropriar do conhecimento científico de modo problematizador e crítico.

No texto da proposição didática 3, identificamos que um dos tópicos para discussão coletiva das charges com os alunos compreendia: “a ação verificada na charge traz consequências para o meio ambiente e para vida dos seres vivos” (Proposição didática 3). Nos encaminhamentos também consta uma atividade escrita, uma das questões consistia em responder: “Você já viu alguém realizando uma ação como a retratada na charge? O que você achou? Escreva sobre isso” (Proposição didática 3).

Os excertos que trouxemos como exemplos expressam como o planejamento de aula está organizado de um modo que possibilite aos educandos a leitura da charge como texto que possui uma ideologia e busca tecer uma crítica a algum acontecimento atual, isto é, por meio dos procedimentos didáticos descritos no planejamento, podemos afirmar que essa aula pode favorecer o aprendizado em uma perspectiva crítica e transformadora.

A partir da proposição didática, verificamos que, por meio dessa aula, o docente evidencia em seu planejamento que as charges são didatizadas com o objetivo de propiciar aos alunos a compreensão desse tipo de texto como um discurso vivo. Assim, as questões sociais denunciadas pelos chargistas são discutidas em sala de aula, possibilitando que os

educandos estabeleçam relações entre a charge e a realidade social. Fica explícito no encaminhamento que a ação do homem retratada pelo chargista será problematizada em sala de aula, com ênfase na exploração do conteúdo escolar sobre a produção de lixo e seus impactos socioambientais, a partir de uma perspectiva transformadora. Desse modo, a ação do homem na natureza, no contexto de uma sociedade capitalista, é apresentada aos alunos durante o processo de leitura da charge.

Ao ler as charges sobre a poluição dos rios, por meio da intervenção pedagógica docente, a criança ampliará seu horizonte leitor. Trata-se de uma experiência de leitura em que o gênero é explorado em sua dinamicidade, ou seja, o problema social retratado pelo chargista é compreendido na prática social como uma cena da vida.

A proposição didática 4 foi trabalhada com os alunos do 3º ano, conforme Quadro 34.

Quadro 34 - Proposição didática 4:

Ano Escolar	Conteúdos escolares	Componente Curricular/Componentes curriculares
3º ano	Seres vivos no ambiente: interferência do ser humano na cadeia alimentar (desequilíbrios). Seres vivos no ambiente: ação do homem na natureza como: desmatamento, queimadas, extinção de espécies, poluição. Oralidade: oralidade pública. intercâmbio conversacional em sala de aula. Clareza na exposição de ideias. Oralidade: escuta atenta/escuta, compreensão e análise da fala do outro. Oralidade: reconstrução das condições de produção e recepção de textos / contexto de produção e de circulação. Leitura/escrita: estratégia de leitura / linguagem verbal e não verbal; uso dos recursos gráfico-visuais. Produção de textos/ escrita: construção do sistema alfabético/convenções da escrita; ortografia; pontuação; concordância verbal e nominal. Leitura/escrita: formação do leitor literário / leitura semiótica (Cascavel, 2020).	Ciências e Língua Portuguesa

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das proposições didáticas (2024).

Na sequência, apresentamos as charges⁴³ utilizadas na proposição didática 4, Figuras 28, 29, 30 e 31.

⁴³ Na Figura 28, o chargista aborda um fato envolvendo a floresta Amazônia. Ver matéria (<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/encontro-de-lula-com-chanceler-da-alemanha-marca-a-volta-do-fundo-amazonia/>).

Em relação ao contexto da charge Figura 29, o autor aborda o desmatamento no país. Ver matéria (<https://climainfo.org.br/2023/03/06/alertas-de-desmatamento-na-amazonia-batem-recorde-em-fevereiro/>).

Na charge Figura 30, o contexto de produção diz respeito à situação da poluição dos rios. Ver matéria (<https://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2022/12/13/mortandade-de-peixes-e-registrada-no-rio-piracicaba-em-piracicaba.ghm>).

Figura 28 - Charge produzida por Arionauero



Fonte: Arionauero (30/01/2023).

Figura 29 - Charge produzida por Arionauero



Fonte: Arionauero – (07/03/2023).

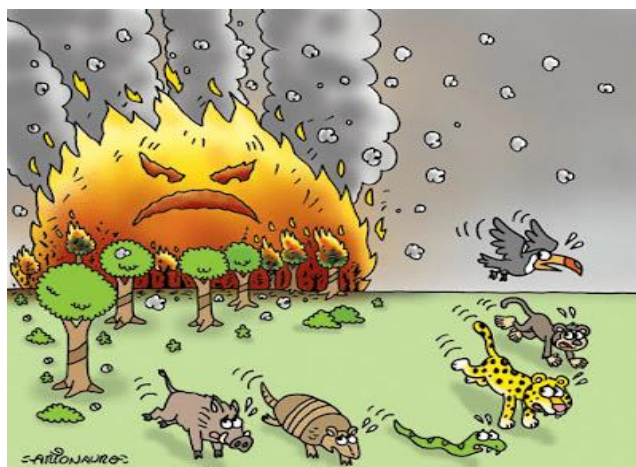
Na charge Figura 31, há uma situação sobre o desmatamento no país sendo retratada pelo chargista. Ver matérias (<https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/08/23/queimadas-e-desmatamento-estao-relacionados-na-amazonia-entenda.shtml> https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/21/politica/1566407148_180887.html).

Figura 30 - Charge produzida por Arionauero



Fonte: Arionauero – (13/12/2022).

Figura 31 - Charge produzida por Arionauero



Fonte: Arionauero (24/08/2019).

Na proposição didática 4, os encaminhamentos propostos possibilitam aos alunos a leitura da charge de modo crítico, isto é, a partir dos procedimentos elencados no planejamento, os educandos poderão compreender o conteúdo veiculado na charge como materialização de um problema social.

Percebemos na proposição didática de modo explícito a preocupação do trabalho com o conteúdo em uma perspectiva transformadora e emancipadora. Destacamos alguns excertos da proposição: “Como o crescimento das cidades (urbanização) está relacionado com a alteração nas condições de vida dos animais? Como as atividades econômicas que visam ao lucro podem ter impactado na situação apresentada?” (Proposição didática 4).

Os encaminhamentos podem favorecer que os alunos estabeleçam conexões entre o discurso presente na charge e a realidade social. Dessa forma, o processo de leitura pode promover nos educandos uma atitude crítica diante das denúncias apresentadas pelos

chargistas. Esse é o trabalho pedagógico com a linguagem viva, conforme os pressupostos da perspectiva dialógica de linguagem. Ou seja, quando o gênero discursivo é explorado em sala de aula com ênfase em aspectos como autoria, intencionalidade, contexto de produção e ideologia veiculada, compreendemos que o docente possibilita ao aluno estabelecer relações entre o que é denunciado pelo chargista e situações reais vivenciadas na sociedade.

A proposição didática 4, por meio das atividades propostas, está em consonância com o pressuposto teórico-metodológico discutido como subsídio para elaboração das aulas, visto que o planejamento enaltece o trabalho com os conteúdos escolares. O papel da mediação pedagógica está presente e o modo como a charge é didatizada propicia a compreensão desse texto como manifestação ideológica.

A proposição didática 5 foi trabalhada com os alunos do 4º ano e 5º ano, conforme Quadro 35.

Quadro 35- Proposição didática 5:

Ano Escolar	Conteúdos escolares	Componente Curricular/Componentes curriculares
4º ano e 5º ano	Língua Portuguesa: Oralidade: escuta atenta/Escuta, compreensão e análise da fala do outro. Oralidade pública-Intercâmbio conversacional em sala de aula/Clareza na exposição de ideias. Leitura/escuta: Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Contexto de produção e de circulação. Gêneros discursivos: função social, contexto de produção e de circulação. Estratégia de leitura. / Linguagem verbal e não verbal; Uso dos recursos gráfico-visuais. Estratégia de leitura: inferência; Leitura de implícitos. Produção de textos/ Escrita: escrita colaborativa. / Consistência argumentativa. Escrita colaborativa. / Produção de notícia adequando o texto ao formato e às especificidades requeridas pelo gênero. História: Trabalho Infantil (Cascavel, 2020).	Língua Portuguesa e História

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das proposições didáticas (2024).

A seguir, apresentamos as charges⁴⁴ exploradas na proposição didática 5, Figuras 32, 33, 34 e 35.

⁴⁴ Na Figura 32, o retratado pelo chargista aborda a comemoração do Dia das crianças. Ver matéria (<https://www.xn--direitosdascrianas-nvb.com.br/noticias/interna/por-que-comemoramos-o-dia-das-criancas-em-12-de-outubro>).

Na Figura 33, o autor retrata a questão do trabalho infantil. Ver matéria (<https://www.ilo.org/es/meetings-and-events/promocion-de-las-practicas-para-el-fortalecimiento-de-las-politicas-de>).

Em relação ao contexto da charge Figura 34, o tema central da produção faz referência à Páscoa de 2016.

No que compete ao contexto de produção da charge Figura 35, o autor retrata a questão do trabalho infantil. Ver matéria (<https://www.dgabc.com.br/Noticia/196482/venda-de-imoveis-usa-trabalho-infantil>).

Figura 32- Charge produzida por Ivan Cabral



Fonte: Ivan Cabral (12/10/2008).

Figura 33 - Charge produzida por Denny



Fonte: Denny (27/02/2013).

Figura 34 - Charge produzida por Dalcio



Fonte: Dalcio (27/03/2016).

Figura 35 - Charge produzida por Fernandes



Fonte: Fernandes (19/05/2011).

Na proposição didática 5, por meio dos encaminhamentos propostos, vislumbramos o trabalho pedagógico com a charge como manifestação da linguagem em seu uso efetivo na sociedade. Assim, por meio da mediação do docente descrita na proposição, percebemos explicitamente a preocupação com os conteúdos científicos. Podemos destacar que essa proposição está amparada nos referenciais teórico-metodológicos discutidos ao longo dos encontros de estudo.

No texto da proposição didática, temos alguns procedimentos que merecem destaque, a saber: “Espera-se que os alunos percebam que a charge aborda um problema social, o trabalho infantil de maneira crítica”; “Esses problemas existem na nossa cidade? Se sim, como eles são?”; “Conversar sobre o trabalho infantil e suas consequências”; “Convidar a

turma para uma roda de conversa sobre o tema”; “Perguntar: alguém de vocês conhece um/a adolescente ou uma criança que trabalha?”; “Que tipo de atividade realiza?”; “Ele ou ela vai à escola?”; e “Ele ou ela mora com a família?”

Verificamos que o planejamento da aula contempla o trabalho com recursos didáticos, como: fotos que retratam o trabalho infantil, vídeo sobre a temática e gibi. Desse modo, a partir dos procedimentos didáticos postos na proposição, é possível afirmarmos que o trabalho com a charge pode favorecer o processo de aprendizado em uma perspectiva crítica e transformadora da realidade. Pois, nessa proposição, explicitamente, o encaminhamento com a charge possibilita a compreensão das relações sociais.

Nesta proposição de aula, em específico, é possível verificar que o trabalho pedagógico com o gênero discursivo charge permite ao aluno compreender o que é retratado pelo chargista como a materialização de problemas sociais. Ao ler as charges, por meio da intervenção pedagógica docente, o aluno consegue ler os explícitos e implícitos do discurso, compreendendo, por exemplo, o texto chárigo sobre o trabalho infantil como expressão de uma sociedade capitalista. Esse tipo de leitura é promovido com base nos pressupostos da concepção dialógica de linguagem, uma vez que o educando é convidado a agir responsivamente diante desse discurso, compreendendo a intencionalidade do autor, o contexto de produção e a crítica apresentada.

A proposição didática 6 foi trabalhada com os alunos do 5º ano, conforme Quadro 36.

Quadro 36 - Proposição didática 6:

Ano Escolar	Conteúdos escolares	Componente Curricular/Componentes curriculares
5º ano	Ciências: Matéria e Energia: Mudanças climáticas – desmatamento (furacões, tufões, maremotos); Aquecimento global, camada de ozônio, chuva ácida. Arte: Artes Visuais. Forma: Processos de criação: citação e releitura (Cascavel, 2020).	Ciências e Arte

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das proposições didáticas (2024).

As charges⁴⁵ trabalhadas na proposição didática 6 são apresentadas a seguir, Figuras 36, 37 e 38.

⁴⁵ Em relação ao contexto da charge Figura 36, o autor retrata um fato envolvendo o desmatamento no país. Ver matéria (<https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/05/18/onu-ultimos-7-anos-foram-os-mais-quentes-e-planeta-caminha-para-catastrofe.htm>).

Figura 36 - Charge produzida por Arionauero



Fonte: Arionauero – 18/05/2022

Figura 37- Charge produzida por Arionauero

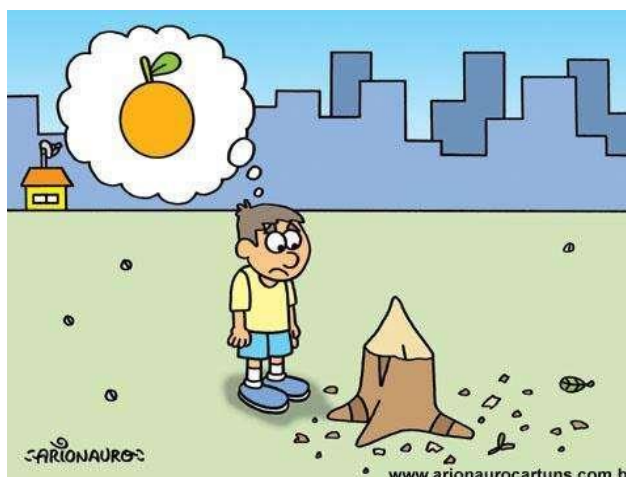


Fonte: Arionauero (29/08/2022).

O contexto da charge da Figura 37, faz referência a um fato de desmatamento no país. Ver matéria (<https://infoamazonia.org/2022/08/29/desmatamento-na-amazonia-cresce-160-nos-meses-de-julho-dos-3-ultimos-anos-de-bolsonaro/>).

A charge Figura 38 aborda um fato sobre o meio ambiente. Ver matéria (<https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/noticias/na-semana-do-meio-ambiente-mma-apresenta-as-principais-acoes-na-area-ambiental>).

Figura 38 - Charge produzida por Arionauero



Fonte: Arionauero (31/05/2022).

Na proposição didática 6, reconhecemos que o texto chágico foi explorado como texto em sua dinamicidade. A partir dos encaminhamentos propostos, o trabalho pedagógico previsto permite ao aluno a apropriação do conhecimento por meio de uma perspectiva transformadora. A proposta prevê o trabalho com vídeo e seminário (apresentação sobre a leitura das charges), ou seja, os educandos poderão compreender a charge como expressão intencional do chagista e como produção que remete a um acontecimento do cenário social.

No texto da proposição didática 6, podemos destacar alguns encaminhamentos, como: “trabalhar o conteúdo mudanças climática alertando sobre esse fenômeno que está ocorrendo em nosso planeta devido à ação do homem, o capitalismo, a indústria, e como isso afeta diretamente nosso planeta, trazendo consequências futuras para a humanidade”; “Depois de terem realizado esse momento de leitura da charge, pedir para que conversem entre si e apontem quais ações nós poderíamos realizar para contribuir de forma eficaz no combate à destruição do planeta em que vivemos, começando por cada um de nós, em nossas casas, em nossa comunidade etc.”.

A proposição didática em discussão propicia ao educando o contato com o gênero discurso charge como manifestação da linguagem em seu uso efetivo. Ou seja, ao ler as charges, por meio dos encaminhamentos do docente, será possível a compreensão do discurso apresentado pelo chagista como alusão a acontecimentos sociais. Desse modo, o trabalho pedagógico promove a conscientização acerca do impacto da ação do homem na natureza. Logo, conteúdos escolares como mudanças climáticas, desmatamento e aquecimento global são explorados a partir da totalidade.

Os excertos que apresentamos demonstram que os encaminhamentos didáticos podem propiciar ao educando a apropriação do conhecimento científico de modo crítico e

emancipador, assim, o modo como a aula está organizada demonstra seu embasamento a partir dos pressupostos teóricos discutidos em nossos encontros.

A proposição didática 7 foi trabalhada com os alunos do 5º ano, conforme Quadro 16.

Quadro 37 - Proposição didática 7:

Ano Escolar	Conteúdos escolares	Componente Curricular/Componentes curriculares
5º ano	Geografia: natureza, ambientes e qualidade de vida: Qualidade ambiental e os impactos das ações humanas na natureza: formas de poluição de cursos de água e oceanos. Língua Portuguesa: Leitura/Escuta: Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Contexto de produção e de circulação. Leitura/Escuta: Estratégia de leitura / Linguagem verbal e não verbal; Uso dos recursos gráfico-visuais. Leitura/Escuta: Compreensão em leitura (Cascavel, 2020).	Geografia e Língua Portuguesa

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das proposições didáticas (2024).

A charge⁴⁶ utilizada na proposição didática 7 foi a produção a seguir, Figura 39.

Figura 39- Charge produzida por Arionauero



Fonte: Arionauero (10/03/2022).

A partir do exposto no planejamento da proposição didática 7, compreendemos que a charge foi explorada como enunciado vivo. Portanto, esse planejamento pode possibilitar aos educandos, por meio da mediação pedagógica, a compreensão do texto chárigo como

⁴⁶ Em relação ao contexto de produção da charge da Figura 39, o autor retrata um fato sobre a poluição dos rios no país. Ver matéria (<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2022/03/08/um-dos-principais-rios-que-abastece-cuiaba-apresenta-baixa-seguranca-e-qualidade-da-agua-aponta-pesquisa.ghtml>).

manifestação da linguagem em um dado contexto sócio-histórico, o qual possui um autor, finalidade e ideologia na retratação de um acontecimento social.

No texto da proposição didática, temos várias questões destacadas pelo docente que possibilitam uma reflexão sobre a situação destacada pelo chargista, por exemplo: “Observando a imagem, a situação apresentada pode ser considerada natural?”; “Na charge, há um problema ambiental sendo retratado. Quais são as causas desse problema? Quem são os responsáveis pela situação denunciada pelo chargista?”; “Na cidade de Cascavel: podemos observar casos de negligência quanto aos cuidados com meio ambiente? E, em relação ao nosso bairro, nossa rua e em nossa casa?”. Além das questões que promovem o diálogo entre a charge e a sociedade, temos na proposição didática a menção à atividade com o gênero notícia e vídeo sobre o conteúdo em discussão. Desse modo, podemos afirmar, a partir do exposto, que essa proposição didática está em consonância com os referenciais teóricos discutidos nos encontros com os docentes.

Acreditamos que essa proposição didática pode favorecer ao educando o contato com esse gênero discursivo a partir de uma perspectiva transformadora. Ou seja, ao ler a charge, o aluno é convidado a refletir criticamente sobre o conteúdo e a agir responsivamente, conforme os pressupostos da concepção dialógica de linguagem. A charge que retrata a situação da poluição dos rios é didatizada pelo docente com o objetivo de evidenciar esse texto como a materialização de um problema social vigente.

Assim, o leitor, por meio dos encaminhamentos da proposição didática, é convidado a refletir sobre os aspectos implícitos e explícitos apresentados pelo chargista. Nessa direção, a situação do peixe destacada é compreendida como uma denúncia social sobre a poluição dos rios, um problema recorrente no país.

As proposições didáticas foram diversas, de acordo com a possibilidade de exploração em cada ano escolar. A temática que predominou nas proposições didáticas foi o meio ambiente; também apareceram os temas: trabalho infantil e diversidade étnica.

Na análise das proposições didáticas, evidenciamos como os docentes trabalharam em suas aulas a partir dos referenciais teórico-metodológicos discutidos na atividade de estudo e que, por sua vez, são os referenciais teóricos presentes no Currículo de Cascavel-PR.

De acordo com Libâneo (2003), o modo como os docentes realizam seu trabalho pedagógico, selecionam e organizam o conteúdo dos componentes curriculares ou optam por técnicas de ensino e formas de avaliação está relacionado aos pressupostos teórico-metodológicos (Libâneo, 2003).

Nesse sentido, verificamos como os referenciais teórico-metodológicos delinearam o processo de elaboração das proposições didáticas com o gênero discurso charge em sala de aula no Ensino Fundamental I, pois: “[...] o papel do professor deve ser pensado [...] para que o ensino em todos os níveis e instâncias seja melhor **direcionado** e **conduza**, de fato, para a formação de cidadãos” (Souza, Machado, 2005, p. 63 – grifos nossos).

Desse modo, em relação ao planejamento de aulas com as charges no contexto do Ensino Fundamental I, podemos afirmar que os pressupostos da THC permitiram aos docentes refletir sobre: a concepção de processo ensino e aprendizagem nessa perspectiva e as implicações pedagógicas; a categoria mediação pedagógica desde o processo de planejamento até o momento de realização da aula; a consideração da periodização do desenvolvimento psíquico na organização do ensino; e a importância do trabalho pedagógico com o foco na zona iminente do aluno. No que compete à PHC, essa teoria pedagógica propiciou ao grupo de professores discutir sobre: a concepção de educação proposta por Saviani; a ênfase nos conteúdos científicos; e o diálogo com os momentos pedagógicos de uma aula nessa perspectiva. E a concepção de linguagem dialógica (Círculo de Bakhtin) possibilitou aos participantes da pesquisa: a reflexão sobre a concepção de linguagem como forma de interação social; a importância do trabalho pedagógico com os gêneros discursivos na escola como manifestação viva da linguagem; e a charge como texto multimodal.

De modo geral, compreendemos, por meio dos encaminhamentos didáticos registrados nos planejamentos, que todas as proposições didáticas apresentaram o gênero discursivo como um texto dinâmico. Os conteúdos compartilhados pelos chargistas foram abordados pelos docentes por meio de uma leitura e reflexão crítica. O trabalho intencional do professor foi destacado nos encaminhamentos propostos, logo, a mediação pedagógica esteve presente. As proposições demonstraram a preocupação com a apropriação do conteúdo científico por meio das atividades que buscavam possibilitar ao educando o aprendizado de um gênero discursivo como manifestação de uma necessidade social.

As proposições didáticas possuem um encaminhamento com a charge que pode favorecer o aprendizado dos educandos em uma perspectiva emancipadora, pois o planejamento da aula favorece a interação entre os educandos. O conhecimento prévio desses estudantes é considerado e superado pelo conhecimento científico, os procedimentos didáticos sugerem uma aula dialógica e há a preocupação com a apropriação dos conteúdos científicos de modo crítico, isto é, a ênfase das proposições é possibilitar ao aluno uma leitura acerca das contradições presentes na sociedade.

Nessa direção, o resultado desse diálogo teórico-metodológico foi o que subsidiou a elaboração de proposições didáticas e a materialização das aulas com charges em sala de aula do Ensino Fundamental I.

Realizada a discussão acerca das proposições didáticas elaboradas pelos docentes, a seguir, discutimos acerca das entrevistas realizadas com os docentes.

5.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas⁴⁷ aconteceram presencialmente e de modo individual na escola campo de pesquisa. Conversamos com os docentes participantes da pesquisa sobre a gravação de áudio e todos concordaram com o procedimento, esse acordo já havia sido previamente discutido com o grupo de professores⁴⁸ no início da pesquisa.

As perguntas foram transcritas⁴⁹ e organizadas a partir de categorias, conforme Bardin (2011). As categorias ficaram sistematizadas do seguinte modo: Categoria 1: Formação continuada com o tema gêneros discursivos humorísticos; Categoria 2: Planejamento de aulas com o gênero discursivo charge e as subcategorias: Charge, caricatura e cartum: especificidades; e A charge como um recurso pedagógico e organização das proposições didáticas. A Categoria 3: O trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I: a experiência em sala de aula; a Categoria 4: Referencial teórico-metodológico e as subcategorias: conteúdo escolar e criticidade. Categoria 5: A interação, participação e a motivação dos alunos nas aulas com o gênero discursivo charge; Categoria 6: Reflexão acerca da prática docente e as subcategorias aprendizado e principais dificuldades no trabalho com charges. E a Categoria 7: o resultado final do trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I, subcategorias: a charge como texto atrativo para os alunos e conhecimento.

Em relação à categoria “formação continuada com o tema gêneros discursivos humorísticos”, todos os docentes afirmaram que não participaram de nenhuma formação que

⁴⁷ Com o objetivo de preservarmos a identidade dos participantes da pesquisa, elaboramos uma sigla para organização dos relatos, constituída pela letra D e um número, por exemplo, D1: docente 1.

⁴⁸ No início da pesquisa com o grupo de professores, aconteceu a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

⁴⁹ As entrevistas foram transcritas na íntegra. Utilizamos alguns sinais de pontuação e notação no texto para facilitar a leitura dos dados, a saber: ... (reticências): indicam uma pausa no discurso; [...] (reticências entre colchetes): indicam supressão de parte do texto; e texto em negrito (**negrito**): indicam grifos nossos.

tivesse como foco central apenas gêneros discursivos humorísticos. Alguns professores foram mais específicos na resposta, conforme os seguintes relatos:

Quadro 38 – Entrevista: Categoria 1 - Formação continuada com o tema gêneros discursivos humorísticos

Categoria 1: Formação continuada com o tema gêneros discursivos humorísticos
<i>Não (D1, D2, D4, D7, D8, D9)</i>
<i>De formação continuada, pela secretaria, não. Assim, eles colocam na formação, mas não é o assunto central da formação continuada. Só com essa temática relacionada a charges, não.... Porque, às vezes, durante uma formação de Língua Portuguesa, eles colocam lá o trabalho com uma tirinha, com uma história em quadrinhos ou com uma charge e destacam assim os elementos que podem ser explorados a partir desse gênero. Mas, não como foco o estudo da charge em si... Mas, para pontuar outros conteúdos que podem ser explorados a partir dela. Mas, e quando eles pontuam alguma coisa, nesse sentido, sempre está a charge junto com uma tirinha e, muitas das vezes, está tirinha como charge (D3).</i>
<i>Não tive essa formação específica para textos humorísticos (D5).</i>
<i>Não. Às vezes aparece, já apareceu, mas só com o foco não (D6).</i>

Fonte: Organizado pela autora (2023).

A partir do exposto pelos docentes, ficou explícita a ausência de formações continuadas oferecidas pela secretaria de educação do município com foco nos gêneros discursivos cartum, charge e caricatura. Esse dado pode estar atrelado às questões históricas da inserção das HQ no espaço escolar e, por conseguinte, dos demais gêneros humorísticos, por exemplo, a concepção do trabalho pedagógico com esses tipos de textos associada a uma leitura estigmatizada (Wergueiro, 2020).

Em específico em relação à charge, “[...] o material dos textos chargísticos compõe um manancial pouco explorado no contexto escolar, embora sejam exuberantes e dignos de análise” (Pereira, 2006, p. 102). Embora a charge se configure como um recurso pedagógico de extrema relevância para a formação dos alunos do Ensino Fundamental I, esse tipo de texto é pouco explorado no contexto escolar, especialmente nessa etapa do ensino, conforme evidenciado na seção dois desta pesquisa.

Nessa direção, entendemos que a ausência de formações continuadas revela que a secretaria do município pesquisado não considera como essencial uma formação exclusiva para o trabalho com esses gêneros discursivos.

Desse modo, o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos listados anteriormente ser pouco incentivado nessa etapa do ensino por meio das formações continuadas pode implicar na pouca expressividade do uso das charges em sala de aula, de acordo com os dados obtidos no questionário.

Acreditamos que a proposta de formações continuadas com ênfase no trabalho pedagógico com os gêneros discursivos humorísticos no Ensino Fundamental I poderia ampliar as discussões acerca desses gêneros como recursos pedagógicos nesta etapa, acentuando os aspectos positivos desse modo de encaminhamento no processo ensino e aprendizagem.

A partir do exposto na questão 1, verificamos a relevância da especificidade do nosso estudo com as charges, ou seja, a pesquisa com docentes que atuam na Educação Básica e que tiveram acesso a uma formação específica, com ênfase no trabalho pedagógico com charges em sala de aula e, por conseguinte, puderam (re)pensar a prática docente a partir da perspectiva do trabalho com o gênero discursivo charge.

No que compete à categoria “Planejamento de aulas com o gênero discursivo charge”, organizamos as respostas a partir das subcategorias: Charge, caricatura e cartum: especificidades; a charge como um recurso pedagógico; e organização das proposições didáticas. Em relação à charge, caricatura e cartum: especificidades,

Quadro 39 – Entrevista: Categoria 2: Planejamento de aulas com o gênero discursivo charge

Categoria 2: Planejamento de aulas com o gênero discursivo charge
Subcategoria: Charge, caricatura, cartum, HQ: especificidades
<i>É, eu acho que a gente fica meio assim... porque é uma estrutura textual que a gente não está tão habituada trabalhar ele na escola, né? A gente trabalha com tirinhas, a gente, às vezes, né, trabalha ali com história em quadrinhos. Mas, tem uma especificidade um pouco diferente a charge, né? (D4)</i>
<i>No primeiro momento, quando eu pensei em planejar a aula, era aquela primeira dificuldade que a gente falou aqui, né, como que eu vou planejar se eu não consigo nem diferenciar o cartum da charge, né? Mas, aí eu acho que a tua ajuda lá a gente conseguiu entender bem. (D6)</i>
<i>Ah, foi difícil no sentido de identificar... o que é charge, o que é meme, o que é tirinha, cartum, foi difícil, eu tive dificuldade. (D8).</i>

Fonte: Organizado pela autora (2023).

Em relação ao processo de planejamento das aulas com o gênero discursivo charge, alguns docentes comentaram sobre a dificuldade na diferenciação entre os gêneros charge, caricatura, cartum, HQ. De acordo com Romualdo (2005), essa confusão na diferenciação acontece, pois: “as pessoas captam o que há de mais genérico e comum nos três tipos de textos, ou seja, seus traços básicos: eles são visuais e humorísticos” (Romualdo, 2005, p. 168).

Desse modo, verificamos a importância do planejamento como elemento norteador do trabalho docente (Libâneo, 2013), ou seja, no momento do planejamento, faz-se necessária a resposta para as principais questões quando a charge é escolhida como gênero discursivo direcionado para a sala de aula: ano escolar, quais charges são possíveis para esse

determinado público de alunos, como apresentar a charge, que conteúdos serão explorados, quais conceitos serão trabalhados a partir desse texto, como a aula será encaminhada, como acontecerá a avaliação nessa aula.

Logo, a exploração da charge em sala de aula como recurso pedagógico exige que os professores compreendam o gênero discursivo, suas especificidades, características, estrutura, composição, o processo de autoria e o estilo, com o intuito da materialização de uma aula que promova um ensino desenvolvente (Martins, 2020). Na perspectiva da PHC, “[...] as ações de ensino desenvolventes não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, em seu funcionamento tipicamente espontâneo, assistemático, mas aquelas que requerem e ao mesmo tempo promovem a complexificação das funções psíquicas” (Martins, 2020, p. 18-19).

O docente D4 destacou o gênero discursivo charge como um tipo de texto que ele não estava habituado a trabalhar com os alunos do Ensino Fundamental I e reconheceu que esse tipo de texto possui uma especificidade diferente das HQ. A resposta do docente 4 reflete o que identificamos nas respostas dos questionários. Os docentes, ao responderem a frequência com que trabalhavam com a charge em sala de aula, disseram que isso acontece em sala de aula raramente (55,6%) e ocasionalmente (44,4%).

Desse modo, defendemos a importância de pesquisas que promovam o diálogo com a práxis pedagógica. Este estudo possibilitou aos docentes participantes a incorporação de novas possibilidades metodológicas em relação ao planejamento de aulas com o gênero discursivo charge.

O relato do D6 demonstra que, no início das atividades, havia uma dificuldade na compreensão das especificidades da charge e do cartum, mas, ao longo dos encontros, as dificuldades foram sanadas. Na fala do D7, também aparece a mesma dificuldade relatada pela D6, contudo, a partir da organização da proposição didática realizada pelo docente, vislumbramos que ele também superou essa dificuldade inicial.

Em relação ao planejamento das aulas, ficou evidente no discurso dos professores a charge compreendida como um recurso pedagógico importante em sala com os alunos do Ensino Fundamental I, conforme os seguintes relatos:

Quadro 40– Entrevista: Categoria 2 - Planejamento de aulas com o gênero discursivo charge

Categoria 2: Planejamento de aulas com o gênero discursivo charge
Subcategoria: A charge como um recurso pedagógico
<i>O processo de elaboração ele mostra assim... mais ferramentas, né, para utilizar no processo. Então, se você tiver um tempo maior para planejar e se apropriar mais do que é o gênero, você consegue explorar isso muito melhor em sala (D5).</i>
<i>Foi bem gostoso, é, porque a gente elaborou, eu e o professor X. E daí a gente teve contribuições das outras participantes do curso [...] Então, foi muito bacana, assim, foi um trabalho apaixonante, você deixou alguns apaixonados aí pelas charges (D2).</i>
<i>Assim, eu achei muito interessante, quando começou o curso... e tudo, desde o princípio, né, assim, para trabalhar com o aluno, porque é algo diferente, né (D1).</i>

Fonte: Organizado pela autora (2023).

A partir do exposto por alguns docentes, vislumbramos que a charge foi mencionada como um recurso pedagógico no processo ensino e aprendizagem. De acordo com Souza e Machado (2005), alguns alunos não possuem acesso a jornais, revistas e veículos de informação e cultura e, assim, não conseguem compreender o sentido de uma charge, de uma HQ. Isso demonstra a importância do trabalho pedagógico realizado pelo docente em sala de aula com esse tipo de texto, ou seja, como supracitado, essa intervenção é essencial na concretização de uma leitura qualitativa do texto.

Nessa direção, as falas dos docentes D1 e D2 sobre a charge pontuada como um trabalho pedagógico que foi interessante e apaixonante ressalta a importância desse gênero, pois muitos alunos não têm acesso a esse tipo de texto fora do âmbito escolar. Inclusive, quando há o contato com o gênero fora do ambiente escolar, sem a intervenção pedagógica do professor, a leitura pode ser menos qualificada. O objetivo da escola, por meio do trabalho pedagógico intencional do docente, é possibilitar ao aluno o acesso ao saber sistematizado, conforme a defesa da PHC (Saviani, 2008), ou seja, em relação aos gêneros discursivos, o educando precisa conhecer os diversos tipos de textos, aprender a realizar a leitura desses textos por meio de uma interpretação crítica.

Desse modo, concordamos com Possenti (2024) ao afirmar sobre a importância da leitura de diferentes textos na construção do repertório do leitor. “Na escola, como na vida, o melhor é **ler de tudo um pouco**. Hoje se diria ‘ler textos de todos os gêneros’. Assim, a experiência do leitor se multiplica (Possenti, 2024, p. 61 – grifos nossos).

Acreditamos que a escolha pelo trabalho com a charge em sala de aula, com crianças do Ensino Fundamental I, constitui uma opção pedagógica e política, pois, intencionalmente, essa escolha revela uma preocupação com a abordagem de textos que favoreçam o desenvolvimento de uma atitude de leitura crítica.

Portanto, a charge como gênero discursivo “[...] pode ser um rico instrumento a gerar no aluno o desejo de buscar novas leituras e a perceber fatos do seu cotidiano, além de torná-lo um leitor crítico da realidade ao seu entorno” (Bueno; Teno; Benites, 2021, p. 219). O trabalho pedagógico com o gênero discursivo charge pode propiciar inúmeros benefícios ao educando no processo ensino e aprendizagem. Exemplo disso são o aprimoramento da leitura de textos multimodais e o desenvolvimento da criticidade e da criatividade. Por isso, é fundamental ao docente: o conhecimento sobre o gênero discursivo; a importância da seleção adequada das charges; e o modo de didatização desse texto.

No relato do D5, foi possível verificar a charge como um recurso pedagógico relevante no processo ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I. Isso é uma afirmativa importante, pois consideramos que o trabalho pedagógico com charges poderá favorecer novas perspectivas metodológicas em sala de aula, por exemplo, mudanças nas escolhas dos textos selecionados no planejamento e o foco no lúdico. Pois, “[...] o leitor da charge desperta sua criticidade de forma divertida, compreende a realidade social, bem como amplia seu universo textual e cognitivo [...]” (Barbosa, Gonzaga, 2017, p. 43).

Silva (2008), ao discorrer sobre a leitura de textos humorísticos, ressalta que esses textos contribuem para o amadurecimento e consciência política dos seus leitores, “[...] provocando-os a uma reflexão sobre o mundo e as relações sociais das quais participam” (Silva, 2008, p. 120). Logo, trata-se de um texto indispensável no trabalho pedagógico com os estudantes do Ensino Fundamental I.

Na sequência, na Categoria 2, que aborda o planejamento de aulas com o gênero discursivo charge, apresentamos alguns relatos das falas dos professores em relação à organização das proposições didáticas.

Quadro 41– Entrevista: Categoria 2 - Planejamento de aulas com o gênero discursivo charge

Categoria 2: Planejamento de aulas com o gênero discursivo charge
Subcategoria: organização das proposições didáticas
<i>Eu acho que a elaboração veio sugestões de encaminhamentos e possibilidades com o uso dela a partir dos nossos encontros da noite. E daí sempre olhando charges e pensando quais encaminhamentos pedagógicos, né, encaminhamentos a gente pode trabalhar com os alunos [...] Aí eu escolhi aquela porque foi aquela que mais me intrigou, né. Para mim, fez mais sentido, e trazer aquele assunto que eu achei bem pertinente para sala de aula, porque é o que a gente verifica, é a questão das crianças falarem, né, tirar sarro de alguma com característica física, ou até da criança não fazer o que é proposto em sala de aula, ah, esse não faz mesmo... Então, frases nesse sentido de diminuição do outro, que, na verdade, eles não fazem isso com a intenção, mas que acaba afetando o outro. Então, aquela charge deu para gente explorar bastante elementos, nesse sentido, da característica física, e foi bem bacana (D3).</i>
<i>Quando eu estava fazendo o meu planejamento, né, eu já fui vendo que ali nas questões que eu tinha feito eu tinha colocado algumas questões, aí eu já pensei e acrescentei mais questões para fazer eles observarem na própria charge. Aí pesquisei várias, levei o multimídia, né. Levei o cartaz daquela que</i>

digamos era a principal, uma eu peguei como principal para aula, né. Aí explorei, né, na Geografia e daí eu levei para a Língua Portuguesa. Mas, aí eu quis que eles observassem várias outras do mesmo tema, né. Aí levei várias charges e o Arionauro ele tem tipo de um tema, por exemplo, ele tem uma sequência, né, ele tem várias daquele tema, mudando alguns elementos. E aí, então, eu levei o multimídia e coloquei várias, assim fomos discutindo, conversando... sobre todas elas (D7).

Eu consegui aplicar o que eu tinha planejado [...] De forma geral, aquilo que foi planejado foi efetivado e eles participaram de maneira bem interessante assim [...] (D9).

Fonte: Organizado pela autora (2023).

Nos relatos dos docentes D3, D7 e D9, percebemos, em relação aos aspectos do processo do planejamento, alguns elementos acerca da organização das proposições didáticas. O professor D3 enfatiza como foi o processo de escolha da charge, ele justifica a sua escolha a partir da relevância social desse conteúdo para discussão com os educandos.

O docente D7, em seu relato, evidencia sobre como procedeu na escolha das charges, ele cita Arionauro, comenta que utilizou uma sequência de charges do autor sobre um determinado tema, pois a intenção dele foi apresentar várias charges aos alunos que discutiam sobre um mesmo assunto. Na fala do D9, identificamos que o docente conseguiu trabalhar com o proposto em seu planejamento com os alunos.

A partir dos relatos dos docentes, verificamos como a intencionalidade da práxis pedagógica materializada no planejamento é o elemento que direciona o trabalho pedagógico a ser realizado em sala de aula e garante uma aula qualificada. Pois, “na escola a criança é inserida em novas formas de interação e prática social. No processo de ensino, a interação entre pessoas assume uma característica bem definida: a intencionalidade” (Sforni, 2008, p. 502).

Desse modo, o trabalho pedagógico com charges em sala de aula, compreendido como atividade intencional, exige que o professor compreenda os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam sua práxis docente, com o objetivo de promover uma aula que promova o máximo desenvolvimento humano (Martins, 2020).

Com base nos relatos dos professores, é possível visualizarmos a importância do processo planejamento das aulas e como os referenciais teórico-metodológicos implicitamente e explicitamente estão presentes na proposição didática. Pois, o modo como os conteúdos são selecionados, a maneira como a charge é explorada, os procedimentos metodológicos, as atividades escolhidas, a forma como acontece o processo de mediação pedagógica e o modo como as ações do professor estão descritas revelam a intencionalidade do trabalho docente.

Nessa direção, “[...] não é qualquer trabalho pedagógico que orienta o desenvolvimento das pessoas em direção ao seu máximo desenvolvimento” (Martins, 2020, p. 26). Logo, o modo como acontece a organização da aula, a partir de determinado referencial

teórico metodológico, implica no resultado do processo ensino e aprendizagem com os educandos. Considerando essa perspectiva, defendemos o referencial teórico-metodológico da THC, da PHC e a concepção dialógica de linguagem, ao compreendermos que, por meio desses pressupostos, é possível promover um processo ensino e aprendizagem desenvolvedor e emancipador (Martins, 2020; Saviani, 2008).

A seguir, na Categoria 3, destacamos alguns excertos das falas dos professores em relação à experiência pedagógica com a charge em sala de aula.

Quadro 42 – Entrevista: Categoria 3 - O trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I: a experiência em sala de aula

Categoria 3: O trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I: a experiência em sala de aula
<i>Eu acho que, para mim, assim, foi muito rico, né, porque antes eu já tinha estudado algumas coisas sobre isso até na faculdade e tal, mas, assim, não como um curso... assim como um todo, então eu achei muito interessante, muito legal, só amplia o nosso conhecimento (D1).</i>
<i>O único gênero discursivo que já tinha trabalhado que chega mais próximo seria a história em quadrinhos. Mas, é crescimento total assim, porque o primeiro dia que a gente chegou aqui nós não tínhamos nem noção, a gente fazia muito mistura, né, do que é um cartum, do que é uma charge, do que é uma caricatura, do que é até a história em quadrinhos, muitas vezes a gente se confundia com a charge. O crescimento foi de conhecer o gênero discursivo... e saber como aplicar, porque muitas vezes você não conhece direito e você acaba pecando, aplicando de uma maneira equivocada. E o nosso trabalho ele é com o conhecimento sistematizado, um conhecimento científico, não empírico, que seja comprovado. E esse trabalho fez com que a gente abrisse um campo de visão maior (D2).</i>
<i>Eu me senti mais segura para falar das charges, para falar assim com segurança, esse gênero é assim, o autor propõe esse tipo de texto para pontuar críticas na sociedade atual, de situações que a gente vivencia. E eu acho que é um elemento que a gente pode explorar de maneira constante, né, não só uma vez, e não só no 5º ano... Acho que ela é bem rica e estimula os alunos por ser um recurso visual. Como todo outro texto, todos os alunos precisam da intervenção e mediação do professor, [...] [...] eu precisei toda hora estar instigando e mediando para compreensão (D3).</i>
<i>Olha, foi uma experiência nova, porque eu já tinha trabalhado, já tinha trabalhado, como eu te disse, já tinha trabalhado com tirinhas com eles, porque é um gênero discursivo que a gente precisa trabalhar... Mas, a charge em si ainda não, eu ainda não tinha trabalhado com eles. Nem com eles, assim, que eu me lembro, eu não me lembro de já ter trabalhado com alguma turma esse gênero específico, entendeu. Justamente porque é um gênero que eu vou falar por mim, eu não estou, eu não estava habituada a trabalhar com os meus alunos, então justamente porque ele não faz parte do nosso... né, ali da seleção dos gêneros que a gente trabalha, né, ali no... no terceiro ano, por exemplo, tem história em quadrinhos, tirinhas. Mas, eu pelo menos, assim.. eu assim, talvez me falte essa leitura, mas eu não consegui identificar esse gênero específico, charge, ali na seleção dos conteúdos, pode ser que esteja lá e eu não tenha percebido. [...] eu sempre digo que às vezes a gente subestima os nossos alunos, né? E, conforme a gente vai conversando, eles vão compreendendo. E qualquer texto que a gente vai trabalhar com eles, eles não vão ter o domínio. É a gente que vai levar eles a esse domínio. E foi o que aconteceu com a charge, né?! (D4).</i>
<i>Já tinha utilizado, mas assim de uma forma mais como um elemento assim do encaminhamento, não tanto um gênero, não partindo do gênero, partindo de algum texto, trabalhar a charge como uma parte. Pra chegar no texto, a gente pode partir da charge, a gente consegue ver, o aluno consegue discutir com a imagem, com o visual (D5).</i>
<i>Foi um aprendizado surpreendente, foi além do que eu esperava, né, o resultado com eles (D6).</i>
<i>E assim, como a gente está esse ano em ano de várias avaliações, aí digamos assim, sempre tem uma charge. E você sabe, não fica tão na cara assim, você pensa, ah, tem o desenho ali, ele vai olhar, conseguiu observar que não está tão na cara da criança [...] Então, assim, eu gostei bastante, porque</i>

*eu também tinha essa ideia de pensar, ah, não, isso daí por quê? Você quer que a criança leia textos longos, quer que ele leia um texto, leia, leia né, e aí às vezes uma questão daquela ali você vai conseguir tirar também muito da criança... e vai fazer ele ter uma **visão** assim de várias questões... (D7).*

***Os alunos gostaram muito.** Eu apresentei no multimídia, né. Nossa, eles amaram. Depois, eles ficaram comentando, **eles ficaram dias comentando** (D8).*

*Porque a imagem para criança, **eles gostam muito, chama a atenção deles...** E aí não fica uma imagem por uma imagem qualquer, né. Ou, às vezes, assim, você até pega um livro, alguma coisa assim, é só uma historinha, mas ali não tem algo ali que tá escondido ali, tem que desvendar... Então, né, essa questão da crítica social. Eu acho, assim, que é uma ferramenta fundamental para gente aprender a trabalhar com ela, né, aprofundar, porque é uma linguagem que a criança se identifica, né. É o desenho (D9).*

Fonte: Organizado pela autora (2023).

Pelo exposto pelos professores, ficou explícito que a experiência dos docentes com o gênero discursivo charge em sala de aula com os alunos foi proveitosa e um trabalho pertinente com as crianças (D1). No relato do D9, identificamos que o docente destaca o fato de os educandos gostarem do trabalho pedagógico com esse tipo de linguagem. E o D8 expôs que seus alunos gostaram muito das aulas com charges e ficaram dias comentando sobre isso.

Conforme exposto pelos docentes, o trabalho pedagógico com o texto chárigo em sala de aula é uma escolha pedagógica relevante, pois os educandos são muito receptivos a esse gênero e, portanto, as aulas foram bastante produtivas.

Na fala do D3, também aparece que a charge estimula os alunos por ser um recurso visual, e o docente defende que a charge seja explorada de maneira constante e não apenas de modo isolado e no 5º ano. O D6 em sua fala descreve o trabalho pedagógico como uma experiência surpreendente e além do que ele esperava.

Por meio das respostas dos docentes, verificamos como a charge foi uma novidade para alguns professores no trabalho pedagógico com os alunos do Ensino Fundamental I, por exemplo, nas falas dos professores D2, D4 e D5 fica explícito que eles ainda não haviam trabalhado com a charge em sala de aula nessa etapa de ensino.

O docente D4 problematiza se a charge está presente ou não no Currículo de Cascavel-PR para o 3º ano, pontuando que não conseguiu confirmar essa informação no documento. De fato, o currículo do município apresenta o gênero discursivo charge nos conteúdos escolares do 5º ano, no trabalho pedagógico em Língua Portuguesa, no campo de atuação artístico literário (Cascavel, 2020).

Como discutido na segunda seção desta tese, o fato de alguns currículos indicarem a charge como conteúdo curricular apenas nos últimos anos do Ensino Fundamental I acaba reforçando uma ideia desse gênero discursivo como um texto difícil para ser trabalhado nessa etapa da educação, em especial, nos anos escolares (1º ano, 2º ano e 3º ano). Essa perspectiva

que orienta a inserção da charge como conteúdo escolar apenas nos últimos anos do Ensino Fundamental é uma leitura equivocada, pois, conforme verificamos por meio desta pesquisa com os docentes, o trabalho pedagógico com charges fundamentado teórico e metodologicamente pelos pressupostos aqui adotados demonstraram a charge como gênero discursivo adequado para ser trabalhado em todos os anos escolares do Ensino Fundamental I.

Em relação à experiência com a charge em sala de aula, o docente D7 pontua um aspecto interessante acerca do trabalho pedagógico com as charges, ele comenta que a escola estava em um ano letivo com várias avaliações e que sempre aparecia uma charge. De acordo com o docente, ele fazia um questionamento: “ah, não, isso daí por quê?”, pois “o professor quer que a criança leia textos longos”. Nesse sentido, no relato do professor, verificamos como há uma mudança na perspectiva que o docente tinha sobre o gênero discursivo, pois, no encerramento de sua fala, há um excerto atestando a ampliação de visão que a leitura da charge provoca no aluno, “*e aí às vezes uma questão daquela ali você vai conseguir tirar também muito da criança... e vai fazer ele ter uma visão assim de várias questões...*” (D7).

Nos relatos dos docentes D3 e D4, a ênfase está na mediação pedagógica, a saber: “*todos os alunos precisam da intervenção e mediação do professor*” (D3); e “*é a gente que vai levar eles a esse domínio*” (D4). É notória, a partir das falas, a importância do processo de mediação pedagógica no trabalho com as charges em sala de aula. Assim, fica explícito que o trabalho realizado pelo docente é essencial para uma leitura que possibilite a compreensão da charge em sua totalidade pelo aluno.

Eles expuseram que o trabalho intencional realizado em sala de aula por meio do processo de mediação pedagógica é o que possibilita ao aluno a apropriação do conhecimento científico. Sobre esse aspecto, percebemos como tais falas estão ancoradas nos pressupostos da THC e PHC, ao postularem a importância do outro ser social no processo de aprendizado e no papel do professor na transmissão do conhecimento científico historicamente acumulado pelo conjunto de homens na sociedade.

No trabalho com a leitura da charge em sala de aula, o professor possibilita ao aluno o caminho rumo à crítica ali presente, “o leitor deve ler os códigos visual e verbal dos textos com atenção, procurando levantar as informações transmitidas pelos desenhistas. Em seguida, cabe a ele relacioná-las com seu conhecimento de mundo e, desta forma, chegar ao riso e à crítica proposta” (Romualdo, 2005, p. 191).

Nessa direção, a partir do exposto pelos docentes, a charge foi destacada como um texto que propiciou aos alunos uma experiência enriquecedora e proveitosa com a leitura. E os

docentes demonstraram que ficaram satisfeitos com o resultado desse trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Na sequência, na Categoria 4, discutimos alguns aspectos relacionados ao referencial teórico-metodológico, em específico, destacamos as falas dos docentes que compuseram a subcategoria: conteúdo escolar.

Quadro 43– Entrevista: Categoria 4 - Referencial teórico-metodológico

Categoria 4: Referencial teórico-metodológico
Subcategoria: conteúdo escolar
<i>[...] essa fundamentação que você trouxe para a gente compreender um pouco melhor a charge, eu classifico que foi.. foi assim muito importante pra gente conseguir pensar, né, pensar na forma como a gente ia apresentar para os alunos, na forma como a gente ia desenvolver as atividades ali com eles [...] (D4).</i>
<i>A teoria ela auxilia quando a gente vai questionar o conteúdo, a forma de estimular eles a buscarem essa conversão, não simplesmente chegar e jogar a compreensão para eles, eu acredito que ela auxilia a gente a ver a melhor forma, o caminho da compreensão... A gente vê isso, a gente lida com isso quando o aluno eles atingem, né, o conceito, então, o aluno se apropria, refletir sobre o conceito, generalizar (D5).</i>
<i>[...] você pega assim que a charge ela é crítica, né, num contexto social.. e a proposta nossa curricular e da teoria, é a crítica, então assim... você fazer a criança sair do pensamento de que a onça queria construir a cidade, e a gente terminou com um mini debate, um seminário, e eles fizeram grupos e eles tinham que apresentar uma proposta do que poderia ser feito para mudar o mundo hoje, né. (D9).</i>

Fonte: Organizado pela autora (2023).

Em relação ao referencial teórico-metodológico, verificamos como os docentes pontuaram a importância desses pressupostos em relação ao modo como foi realizado o trabalho com o conteúdo charge em sala de aula. A partir dos relatos do D4, D5 e D9, percebemos como os docentes destacam em suas falas que o referencial é o que permitiu o trabalho pedagógico com os conteúdos escolares de uma forma qualitativa. “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (Saviani, 2012, p. 55).

Nessa direção, o D9 menciona sobre a proposta curricular do município e o resultado do trabalho em sala que culminou em uma discussão ampla com os alunos. Além disso, observamos na fala do docente que a ênfase da aula esteve em um encaminhamento que possibilitasse a compreensão do conteúdo e sua materialização na sociedade, o que corrobora os pressupostos defendidos pela PHC. Exemplo disso é quando ele cita a atividade realizada pelas crianças em relação ao que poderia ser realizado para mudança na sociedade. Para Sforzi (2010), o referencial teórico é essencial quando discutimos a organização do ensino.

Galvão, Lavoura e Martins (2019), ao abordarem sobre o trabalho pedagógico, pontuam sobre a importância das escolhas que são realizadas pelos docentes. Vejamos:

[...] do ponto de vista do trabalho pedagógico, cabe questionar: Se entendemos que a educação escolar tem papel importante no processo de humanização, como realizar essa mediação entre indivíduo e gênero? O que poderemos alcançar com **determinadas escolhas**? Quais manifestações artísticas, conhecimentos científicos e filosóficos poderão promover o mais avançado grau de desenvolvimento dos indivíduos? (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 91 – grifos nossos).

Concordamos com o posicionamento dos autores, isso porque, o questionamento sobre as escolhas pedagógicas que fazemos no cotidiano escolar na organização do trabalho pedagógico é uma discussão necessária, pois isso traz implicações no processo ensino e aprendizagem. Portanto, quando os docentes relacionam o encaminhamento metodológico utilizado nas aulas ao referencial teórico-metodológico, percebemos a preocupação deles com a materialização do currículo na prática social, ou seja, um planejamento e a concretização de uma aula em consonância com a proposta curricular do município.

No relato do docente D9, verificamos como o professor conseguiu materializar uma aula com o gênero discurso charge na perspectiva dialógica de linguagem. O docente explicitamente demonstra que os alunos conseguiram, a partir do trabalho de leitura da charge, compreender um fato que acontece na sociedade e, por conseguinte, emitirem uma opinião crítica sobre o exposto pelo chargista. Nesse sentido, no trabalho com os gêneros discursivos, faz-se necessário compreender que:

O texto é a faísca que põe sujeitos e valores em circuito, mediando o encontro. Nesse encontro há vozes que podem ser mais facilmente percebidas, e há aquelas que de tão longínquas são quase inaudíveis. Todavia estão lá, participando do diálogo. Nesse sentido, é papel do ensino problematizar quais e como os discursos são materializados nos textos, em razão do projeto enunciativo que se propõem concretizar (Baumgärtner, 2022, p. 54).

Concordamos com Baumgärtner (2022), pois é papel do ensino problematizar os discursos materializados nos textos. Nessa direção, a partir das leituras das proposições didáticas e do dito pelos docentes nas entrevistas, percebemos como as aulas realizadas contribuíram com o processo ensino e aprendizagem nessa perspectiva problematizadora da realidade.

Do mesmo modo, alguns docentes explicitaram a importância do referencial teórico-metodológico na relação com a promoção da criticidade no processo formativo dos educandos. Vejamos a categoria 4:

Quadro 44 – Entrevista: Categoria 4 - Referencial teórico-metodológico

Categoria 4: Referencial teórico-metodológico
Subcategoria: criticidade
<i>Acho que vem ao encontro do currículo, tudo, o conteúdo, professor-aluno, né, mediação [...] aquilo que ele já sabe, então foi ligado aquilo que ele já sabe com a charge... E que nem o Saviani já fala, a crítica, a criticidade, o enriquecimento para o aluno (D1).</i>
<i>[...] eu acho assim, que a aula que todos os professores deram sobre a charge mudou um pouco o comportamento dos alunos [...] a parte da criticidade é um campo, uma visão maior para aquele conteúdo ali, então, assim, nem todos os conteúdos a gente consegue atingir isso, nem todos, mas esse assim de charge, por ter a imagem, por ter a discussão mesmo ali, ela vai mudar o comportamento do aluno sim...</i>
<i>Porque a partir do desenho você faz com que a criança tenha o seu posicionamento, né? Ele pode se posicionar assim, o desenho, a imagem ela fala muito [...] Porque uma coisa é você tá aqui falando, outra coisa é você mostrar ali, né (D2).</i>
<i>[...] o referencial ele me dá base para eu formar esse cidadão crítico e atuante na sociedade (D3).</i>
<i>Formar pessoas críticas, né. Formar a pessoa que não vai só ler ali o que tá, só decodificar, né. Eu acho esse trabalho com a charge importante nessa questão, que ele vai fazer isso, de ir além do que está na imagem, que ele vai ter que interpretar essa crítica e isso ele vai levar para outras questões da vida dele, né. Quando ele ver uma reportagem, quando ele ver alguma coisa, ele perceber o que está nas entrelinhas. Não exatamente o que está lá... Então, essa formação integral do homem, né (D6).</i>
<i>[...] por exemplo, o nosso currículo fala que ser humano, que tipo de homem que você quer, digamos construir, formar. Então, ele te ajuda na hora que você está fazendo o planejamento, pensar, [...] então eu vou planejando e pensando que perguntas eu vou fazer para fazer com que haja essa transformação ali, né, digamos esse conhecimento e pra ele, porque quando se fala assim, né, ah, tornar um cidadão crítico e atuante na sociedade e tal, que tipo, até me ajuda a pensar que tipo de perguntas eu vou fazer para chegar a esse resultado, porque criticar por criticar, sem saber, né, não leva a nada, ele tem que entender bem esse contexto que ele está vivenciando... (D7).</i>
<i>A questão da criticidade mesmo, né, por que, de questionar, mas isso está certo, isso não tá, mas você acha, o que poderia ser feito para resolver esse problema (D8).</i>

Fonte: Organizado pela autora (2023).

Os docentes pontuaram nas respostas a compreensão sobre a relação entre a fundamentação teórico-metodológica utilizada em sala de aula e a possibilidade da formação comprometida com a criticidade. Isso revela como os docentes visualizam o currículo municipal de ensino de Cascavel-PR e demonstram afinidade com os pressupostos ali adotados. Ou seja, esse aspecto demonstra que os professores refletiram de modo crítico sobre as implicações dos pressupostos teórico-metodológicos na práxis docente e, por conseguinte, no processo formativo dos educandos.

É importante destacar que “[...] no atual contexto em que vivemos, o cidadão precisa ler, entender e ir além disso, uma vez que a leitura deve se tornar um meio para propiciar transformação social na vida do leitor” (Bueno; Teno; Benites, 2021, p. 211). Assim, os textos que inserimos em nossas aulas implicam na formação do leitor que está em processo de construção. Ou seja, o trabalho pedagógico do docente, ao explorar os gêneros discursivos, pode ampliar e transformar a vida desse leitor.

De acordo com Dantas (2024), a leitura do texto chárgico é um processo que mobiliza diversas habilidades que fazem parte da alfabetização visual e, por sua vez, propicia o desenvolvimento político e est tico do leitor.

Os docentes D3, D6 e D7, em seus relatos, abordam a importância do referencial teórico relacionado à formação crítica do aluno como função social da escola. Os docentes D1, D2 e D8 enfatizam a criticidade como consequência do trabalho com as proposições didáticas que foram sistematizadas a partir dos referenciais teóricos discutidos. De acordo com Barbosa e Gonzaga (2017), “[...] o trabalho com a charge dará uma grande contribuição para a construção da consciência crítica e reflexiva do leitor [...]” (Barbosa; Gonzaga, 2017, p. 28).

Nessa direção, “[...] as escolas precisam promover momentos de leituras que habilitem o aluno a ser um cidadão crítico, reflexivo e ciente de seu papel social na transformação da sociedade” (Bueno; Teno; Benites, 2021, p. 219). Podemos afirmar, a partir das falas dos docentes, que as aulas com o gênero discursivo charge contribuem com o processo de formação de criticidade das crianças. Observemos: “*Formar pessoas **críticas**, n *” (D6); “*Porque a partir do desenho você faz com que a criança tenha o seu **posicionamento**, n *”(D2); “[...] tornar um cidadão **crítico** e atuante na sociedade [...]” (D7).

De acordo com Silva (2008), a leitura da charge propicia uma experiência rica na formação de um leitor crítico. Logo, trata-se de um gênero perspicaz no trabalho com a formação leitora comprometida com a criticidade.

Desse modo, as falas dos docentes expressam que, “[...] o método da pedagogia histórico-crítica se fundamenta no princípio de que não se trata apenas de educar para o mundo existente, mas que a tarefa decisiva da educação é a formação para **luta transformadora** da realidade” (Abrantes, 2018, p. 100 – grifos nossos).

A partir do exposto pelos docentes, compreendemos que as aulas realizadas pelo grupo de professores puderam contribuir com o processo de formação leitora crítica dos educandos, pois o objetivo da didatização do texto chárgico, por meio dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos, é a promoção de um trabalho pedagógico comprometido com a formação de sujeitos capazes de se posicionar criticamente na sociedade.

O trabalho pedagógico, a partir de uma perspectiva transformadora, exige a consideração de conteúdos científicos desenvolventes, pois “[...] pretender a formação de alunos ‘críticos’, ‘participativos’, ‘cidadãos’, etc., na ausência do ensino de conteúdos sólidos, desenvolventes, parece-nos um ideal falaz que precisa ser desvelado” (Martins, 2020, p. 26).

A seguir, na Categoria 5, discorreremos sobre a interação, participação e motivação dos alunos nas aulas com o gênero discursivo charge.

Quadro 45 – Entrevista: Categoria 5 - A interação, participação e motivação dos alunos nas aulas com o gênero discursivo charge

Categoria 5: A interação, participação e motivação dos alunos nas aulas com o gênero discursivo charge
<i>Então, assim, eu avaliei assim a charge como positiva, porque como os alunos tiveram uma boa receptividade [...] Eu achei interessante e até pensei comigo assim em trabalhar pelo menos todo o trimestre, trabalhar a charge, achei bacana, porque além das outras... é algo diferente [...] A gente vê que o aluno, eu tive essa experiência, foi muito receptivo, foi bacana trabalhar com eles, então eles receberam muito bem (D1).</i>
<i>Então, o aspecto motivação foi total assim, [...] eu acho que foi o conteúdo que eles mais se envolveram assim (D2).</i>
<i>[...] eu preciso criar um motivo para criança se interessar independente se é charge ou não, em todo meu encaminhamento [...] o professor precisa criar motivos para o aluno se interessar naquilo que é proposto em sala de aula independente do gênero ou do encaminhamento que esteja fazendo (D3).</i>
<i>Eles foram bem receptivos, eles gostaram da charge [...] foi bem bacana, eles foram bem receptivos, participativos [...] Foi bem gostoso ver o interesse deles em relação a esse tipo de texto (D4).</i>
<i>Atraiu a atenção deles. Eu vi assim que eles estavam querendo participar... Desafiou e motivou eles a participarem da aula. Na verdade, eles gostam, é mais atrativo, acharam engraçado (D5).</i>
<i>Eu acho que chama muito mais a atenção do que um texto que eles já estão acostumados. Se eu tivesse colocado um texto informativo sobre o trabalho infantil e entregasse pronto um textinho ao invés de colocar a charge, ela chama muito mais a atenção. Tem elementos ali, né. [...] o desenho (D6).</i>
<i>Eles gostaram bastante [...] eles se envolveram (D7).</i>
<i>Eles gostaram muito das aulas (D8).</i>
<i>Ah, ficaram bem empolgados, virava um alvoroço [...] Eles querem participar [...] assim foi interessante (D9).</i>

Fonte: Organizado pela autora (2023).

A partir da fala dos professores, verificamos como a charge é um gênero discurso propício para exploração no Ensino Fundamental I, pois os alunos demonstraram interesse nas aulas com esse tipo de texto, houve maior participação e interação nas aulas propostas.

Verificamos que as aulas com o texto chárigo propiciaram aos docentes e alunos um ambiente de aprendizagem prazeroso. De acordo com os docentes D1, D4, D5, D7 e D8, os alunos gostaram das aulas com as charges. O D5, por exemplo, relata que os alunos foram motivados a participarem da aula. Nessa direção, os autores Bueno, Teno e Benites destacam que:

[...] os alunos apresentam mais simpatia para com os textos ‘visuais’, uma vez que a charge desperta mais interesse do que a linguagem estritamente verbal, mas esta relação por vezes é dificultada pelas experiências de mundo que cada um traz ou não consigo para a sala de aula, uma vez que o principal objetivo da charge é trazer uma visão crítica da realidade e da sociedade onde o aluno está inserido (Bueno; Teno; Benites, 2021, p. 210).

Para o D2, o trabalho pedagógico com as charges foi um dos conteúdos que mais envolveram os educandos durante a aula. E, segundo o D9, os alunos participaram da aula, ficaram empolgados e “virou um alvoroço” (D9). Do mesmo modo, o D6 pontua que o trabalho com as charges chama mais a atenção do que o trabalho com um outro tipo de texto que os alunos estejam habituados a ler em sala de aula.

O docente D3, em sua fala, explicita sobre a importância do docente estabelecer um motivo na organização do trabalho pedagógico em relação às atividades propostas em sala de aula. Para o docente, a motivação traz implicações no processo ensino e aprendizagem. Leontiev (2017), ao discutir sobre as necessidades e os motivos da atividade, destacou:

O interesse é muito importante para *aprender*. Para aprender algo com êxito é fundamental que se tenha interesse naquilo que se estuda. Se o conteúdo lhe interessar e responder ao que deseja conhecer, o que é estudado adquire um sentido para o estudante, o qual depende dos motivos de sua atividade (Leontiev, 2017, p. 53 – grifos do autor).

Nessa direção, concordamos com o autor supracitado e acreditamos na charge como um gênero discursivo que desperta e possibilita um motivo para o aprendizado, “uma das tarefas educativas mais importantes é criar motivos sérios para o estudo” (Leontiev, 2017, p. 48). Logo, esse tipo de texto, ao ser explorado pelo docente no processo de formação leitora do aluno, pode propiciar um ambiente lúdico e reflexivo no trabalho pedagógico em sala de aula do Ensino Fundamental I.

A seguir, na Categoria 6, apresentamos alguns aspectos relacionados à reflexão acerca da prática docente decorrente da participação no projeto pedagógico com charges. Os relatos, a seguir, pertencem à subcategoria “aprendizado”.

Quadro 46 – Entrevista: Categoria 6 - Reflexão acerca da prática docente

Categoria 6: Reflexão acerca da prática docente
Subcategoria: aprendizado
<i>Veio só a enriquecer a aula mesmo, né... Assim, o curso foi muito válido, assim, nossa, né, amplo, é muito bom, o curso também..., óh, porque assim, olha, foi um desafio também, né? Vamos implementar tal atividade, tal conteúdo, né, as escolhas, toda a expectativa (D1).</i>
<i>[...] esse trabalho fez com que a gente abrisse um campo de visão maior (D2).</i>
<i>Na verdade, a gente acaba olhando para as avaliações externas que vêm, eu fiz esse outro olhar... Assim, eu peguei uma avaliação externa que veio para aplicação com o 4º ano e 5º ano, fui lá, folhei procurando a charge primeiro e já encontrei uma charge no final lá. Achei interessante. Olha só, estão abordando. E qual era a pergunta? “Qual é a crítica que o autor pontua com esse gênero discursivo?” E isso, para a criança ter essa percepção de qual é a crítica, né?, do autor é bem complicado. Você precisa fazer várias intervenções em sala de aula, analisando vários encaminhamentos com charges para a criança em algum momento olhar uma e identificar a crítica, né (D3).</i>
<i>[...] bom, é sempre partir de uma sondagem, do que eles já estudaram, partir do que eles já se apropriaram para daí iniciar um novo conceito, para chegar em um conceito elaborado, né... Então,</i>

essa forma dialógica de trabalhar é algo assim que eu sempre vou pensar, agregou, contribuiu (D5). [...] Ao pensar quando você prepara uma aula, o que, os passos lá, no que você vai colocar, como você iniciar, o que você vai fazer para iniciar, né? Qual questionamento, como, né? Pensando na teoria, né? Então, faz a gente refletir novamente, né, que às vezes a rotina do dia, a gente não pensa nos momentos, daí até pra fazer outras aulas, que a gente, ah, vou usar livro didático direto, daí eu pensando, trabalhando a divisão, daí eu lembrei, né, disso, aí eu pensei, né? Cadê, né? O que você vai colocar de questionamento? (D6). Por exemplo, não só em relação à charge em si, mas assim ajudou, por exemplo, você ter essa visão, né, de um conteúdo, é que de repente se você começar em uma outra disciplina daí levar no campo de Português, levar para outro campo. Assim, o questionamento daquele conteúdo para fazer com que leve ele, levar a uma crítica aquilo, ou a um pensamento mais digamos assim..., dialogar com aquele conteúdo, né... Então assim, às vezes a gente está tão assim sempre tão focada em fazer tua aula, fazer tua aula ali, mas não vê as outras possibilidades. Aí vai vendo ali a gente conversando com o grupo, você também colocando ali, né, as tuas colocações, às vezes a gente dá uma parada e pensa olha, aqui dá para fazer assim... Me ajudou na maneira, assim, de quando eu estou montando a aula tentar fazer questões assim que eu dialogue e a criança coloque (D7). A questão assim de querer saber a fonte mesmo, né, em relação ao uso de imagens, de atividades. Que nem a imagem ali, tinha que procurar o ano, o autor, aí então, daí a gente, eu já comecei a prestar mais atenção, se é blog, se é uma outra coisa (D8). [...] porque eu mesmo, eu olhava o uma charge, uma tirinha, um quadrinho, pra mim aqui era a mesma coisa, pois eu não sabia que tinha essa diferença, né? (D9).
--

Fonte: Organizado pela autora (2023).

A partir das falas relatadas pelos docentes, compreendemos como a participação na pesquisa propiciou reflexões sobre a prática docente, por exemplo, na fala do D3, verificamos como o trabalho com as charges possibilitou uma outra avaliação para as provas externas que chegam até a escola e apresentaram charges nas questões. O docente D5 pontua que pretende incorporar a forma dialógica de trabalhar, pois contribui no processo ensino e aprendizagem.

De acordo com o D7, em relação ao trabalho com os conteúdos, a participação na atividade de estudo contribuiu para a perspectiva de abordagem dos componentes curriculares a partir de uma totalidade, ou seja, a partir da relação entre os componentes curriculares. Já a importância da dialogicidade nas relações estabelecidas em sala foi algo destacado como uma práxis pedagógica que o docente pretende continuar implementando. Essa fala corrobora os pressupostos da PHC, especialmente no que compete à relação entre o conteúdo e a prática social considerando a totalidade. Assim como expressa o alinhamento com a concepção dialógica de linguagem, ao enfatizar as interações pautadas no dialogismo no trabalho pedagógico em sala de aula.

Na fala do D9, verificamos que o docente revela o seu aprendizado em relação ao conhecimento dos gêneros discursivos charge, tirinha e HQ. O docente D8, em seu relato, destaca o aspecto das fontes das imagens e das atividades utilizadas nas aulas. Percebemos que a ênfase em relação à autoria das charges durante o trabalho com os docentes obteve resultado, ao notarmos como o docente direcionou a sua atenção acerca desse elemento no planejamento das aulas. A partir do dito pelo docente, podemos verificar como as reflexões

oriundas dos momentos de troca nos encontros com os docentes foram formativas e fundamentaram a organização e a materialização das aulas realizadas pelo grupo de professores.

Na sequência, na Categoria 6, subcategoria: principais dificuldades no trabalho com charges, elencamos alguns aspectos destacados como problemas enfrentados pelos docentes no trabalho pedagógico com as charges em sala de aula.

Quadro 47– Entrevista: Categoria 6 - Reflexão acerca da prática docente

Categoria 6: Reflexão acerca da prática docente
Subcategoria: principais dificuldades no trabalho com charges
<i>[...] a dificuldade foi a escola, né, com a impressora, porque não deu para fazer um cartaz grande (D5).</i>
<i>A dificuldade a gente sempre tem, no sentido de quem tem alguns alunos que apresentam realmente uma dificuldade para compreender, então você precisa esmiuçar mais, né, explicar de uma forma diferente do que você já vinha falando, porque a gente tem uma sala heterogênea, né... Nem todos os alunos estão no mesmo nível e, então, a dificuldade foi nesse sentido. Mas assim, nada que já não tenha e que não esteja previsto dentro do contexto da turma (D4).</i>

Fonte: Organizado pela autora (2023).

Na subcategoria: principais dificuldades no trabalho com as charges, da categoria 6: reflexão acerca da prática docente, verificamos apenas questões pontuais, a saber, uma dificuldade em relação à impressora da escola que impediu a confecção de um cartaz da charge em tamanho maior e o aspecto da dificuldade de aprendizagem por parte de alguns educandos.

Verificamos que não houve muitos relatos com ênfase acerca das dificuldades durante o trabalho pedagógico com charges em sala de aula. Foram mencionadas apenas questões pontuais. Portanto, evidenciamos que a maioria do grupo de docentes realizou o trabalho com o gênero chárigo em sala de aula sem dificuldades significativas, ou seja, o trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I aconteceu de modo profícuo.

Portanto, verificamos que o planejamento das proposições expressa um trabalho de pesquisa e aprofundamento em relação aos pressupostos teórico-metodológicos do currículo e ao conhecimento sobre o gênero discursivo charge, o que confere ao docente a fundamentação necessária para a inserção do texto chárigo em sala de aula.

Nessa direção, as poucas evidências em relação às dificuldades relatadas pelos docentes na exploração das aulas com charges nos permitem reafirmar que o texto chárigo pode e deve ser inserido como conteúdo escolar nos currículos escolares desde os primeiros anos do Ensino Fundamental I. O trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente nessa etapa

do ensino precisa (re)considerar a relevância social desse gênero discursivo no trabalho com as crianças.

A seguir, na Categoria 7, apresentamos alguns excertos das falas dos professores em relação ao resultado final da inserção da charge no Ensino Fundamental I, referentes à subcategoria: a charge como texto atrativo para os alunos.

Quadro 48– Entrevista - Categoria 7 - o resultado final do trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I

Categoria 7: o resultado final do trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I
Subcategoria: a charge como texto atrativo para os alunos
<i>Então, foi muito bacana [...] Porque que nem eu falei para a profe., eu acho que assim é muito enriquecedor e a gente tem que aproveitar esses momentos com os alunos, né, nesses temas..., nessas coisas que eles gostam. Achei muito bacana, esse curso só veio a contribuir, assim, eu vou dizer não somente comigo, mas pra toda escola, né... Você vê o empenho de todo mundo fazendo e, é rico, porque assim, é para os alunos, e a gente não faz pra gente, a gente faz para eles (D1).</i>
<i>Só teve aspectos positivos, na verdade, eu acho, né, do trabalho em sala de aula com os alunos [...] Nossa, eu acho que foi perfeito, deveria estar inserido nas formações continuadas, né, de explorar só as charges em si, instrumentalizar o professor com a definição de cartum, charge, caricatura [...] [...] e quando você tem aquela possibilidade da formação que você deu ali para nós, amplia mais [...] olha que rico que é isso para criança (D3).</i>
<i>É um recurso, uma forma diferente de trabalhar, a interação, a gente sempre está buscando a atenção do aluno, a participação do aluno. Então, você tem que estar sempre buscando coisas diferentes. Quanto mais cedo eles têm contato com esses textos visuais, com esse gênero, eles vão ficando mais afiados para identificar. Esse trabalho com a diversidade vai deixando eles mais aguçados, a atenção deles vai ficando mais aguçada, conseguem focar... Até o terceiro ano, eles viram pouco a charge. No início, assim, eles viam mais como um desenho qualquer, até eles identificarem como um desenho de humor, que trata de uma crítica social, por isso é importante trabalhar..., começar a trabalhar com esse gênero. É uma coisa que atrai, a criança vai achar legal, atrai, né (D5).</i>
<i>Para mim, foi bom, porque foi um conhecimento a mais, a questão da charge, do meme, da tirinha e, assim, eu ver que eu tenho que ir mais atrás, para poder na hora de trabalhar, né..., que eles gostaram da questão da imagem, preparar mais aulas nesse sentido, então foi bom nesse sentido (D8).</i>

Fonte: Organizado pela autora (2023).

De acordo com os relatos dos docentes D1, D5 e D8, verificamos que a charge foi considerada como um gênero atrativo para os alunos. O docente D1 ressalta a importância de o professor aproveitar oportunidades relacionadas ao trabalho pedagógico com temáticas que os alunos gostem. Nesse caso, o professor refere-se ao uso da charge em sala de aula. Pois,

[...] um leitor de charge é antes de tudo um conhecedor de fatos do cotidiano ao seu entorno, pois é por meio de atividades motivadoras, principalmente de leitura e compreensão textual, que os alunos podem demonstrar interesse pela leitura e pela escrita, pois nossos interesses são aguçados quando nos deparamos com assuntos que envolvam e chamem nossa atenção, no sentido de aguçar a nossa imaginação (Bueno; Teno; Benites, 2021, p. 220).

Nessa direção, o docente D8 também pontua que os alunos gostaram da charge associando isso ao fato de ser um texto imagético; o D3 pontua a charge como um trabalho rico para as crianças. Para Chiarion (2021), a leitura da charge desperta a curiosidade do leitor, mantém ele informado de modo descontraído e humorado.

O docente D5 destaca que a charge até o terceiro ano é pouco trabalhada com os alunos e, em seu relato, quanto mais cedo os alunos tiverem contato com esse tipo de texto, mais ficarão aguçados em relação à leitura de textos imagéticos. Vejamos:

A leitura de charges trata de uma atividade eficaz a qualquer área do conhecimento e, principalmente, para desenvolver competências **críticas** no sujeito. É uma maneira de o aluno se situar com o mundo, e uma forma de encontro entre a sala de aula e a realidade sociocultural, uma vez que a leitura desse gênero possibilita relações e interações (Bueno; Teno; Benites, 2021, p. 202 – grifos nossos).

Concordamos com os autores Bueno, Teno e Benites (2021), isso porque, a charge é um texto perspicaz que pode contribuir com o desenvolvimento de uma postura crítica do educando e poderá favorecer um aprendizado de modo mais prazeroso, lúdico e desafiador. Pois,

[...] é necessário redimensionar a nossa prática pedagógica, levando em conta o fazer social e, ao mesmo tempo, o fazer-se sujeito imaginativo, criador, apaixonado, conhecedor, aberto diante do novo, do desconhecido, e sensível para captar o mundo, tanto na sua universalidade, como na sua singularidade (Redin, 2002, p. 59).

Nessa direção, destacamos que o trabalho pedagógico com a charge possibilita o redimensionamento da atividade docente na perspectiva da exploração da imaginação e da criatividade, isto é, possibilita um contexto de aprendizagem em que os educandos se apropriam do conhecimento científico de forma humanizadora. Miani (2018), ao discutir sobre o uso de charges e cartuns no contexto educacional, afirma que as charges podem ser utilizadas como estratégia educativa. Para o autor, “[...] o educando será provocado a refletir, a impulsionar a sua imaginação e criatividade e a exercitar e desenvolver a sua capacidade crítica de ver o mundo” (Miani, 2018, p. 111).

Na sequência, apresentamos a subcategoria: conhecimento, em relação ao resultado final do trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I.

Quadro 49– Categoria 7: o resultado final do trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I

Categoria 7: o resultado final do trabalho pedagógico com a charge no Ensino Fundamental I
Subcategoria: Conhecimento
<i>Os aspectos positivos foram vários, né, nossa, assim, que nem eu falei, além de fazer com a gente ampliar o conhecimento, fez com que a gente buscasse uma linha de pesquisa também, num conteúdo que a gente não sabia, como tirar uma venda assim [...]</i>
<i>[...] então, os aspectos positivos foram muitos, assim, a parte de pesquisa (D2).</i>
<i>Assim, eu acho que assim, de um modo geral, o resultado ele foi positivo. O aspecto positivo é que assim..., acaba levando o professor, eu no caso, a buscar um pouco mais de conhecimento, eu acho que conhecimento sempre agrega, né. Na melhoria da nossa prática, eu acho que isso é fundamental [...]</i>
<i>Porque assim, às vezes a gente fica na zona de conforto, trabalhar aquilo que a gente tem um certo domínio porque é mais fácil também, né?</i>
<i>E esse sair da zona de conforto, para mim, é assim, é muito óh..., motivador porque aí você precisa, né. Se você vai trabalhar alguma coisa que você não tem tanto domínio, você acaba lendo um pouquinho mais, acaba buscando um pouquinho mais, né... Isso aqui eu penso que é um resultado positivo para o professor. Se é positivo para o professor, eu penso que, consequentemente, ele acaba se refletindo nas aprendizagens do aluno, né (D4).</i>
<i>[...] o que você passou para gente foi bem importante e fez a gente pensar, eu não conseguia diferenciar a charge do cartum, ano passado eu trabalhei com o 5º ano e eu não conseguia separar um do outro...</i>
<i>Agora, acredito que eu seja capaz de encontrar esses dois elementos, né, principal, de humor e crítica. Então, agora eu consigo separar, antes eu não conseguia. Esse compromisso que a gente tem, que acaba se forçando, então, eu tenho que produzir, eu vou atrás, eu vou, né, fazer, se não fosse esse trabalho às vezes eu tinha trabalhado com a charge, mas de uma maneira mais superficial (D6).</i>
<i>Então assim, é positivo, que nem óh, por exemplo, a gente fez tipo uma revisão ali do currículo, né, a gente está sempre falando, mas para entender que tudo tem que ter a parte teórica, né? Às vezes a gente está sempre falando do currículo, nosso currículo é o Materialismo histórico dialético, mas o que que é essa dialética? O que que é isso? O que que é aquilo? Então, você fez ali com que..., porque às vezes a gente se pergunta, eu tô fazendo o meu plano de aula, o meu plano de aula está de acordo com o que é a parte teórica? Então, eu acho assim positivo, né (D7).</i>
<i>Foi muito interessante todo o processo [...] desde o início, desde quando você trouxe para nós a definição, né., então foi isso, agrega muito para nós (D9).</i>

Fonte: Organizado pela autora (2023).

O docente D2 discorre sobre a ampliação de conhecimento e sobre a parte da pesquisa como aspectos relevantes decorrentes do trabalho pedagógico com as charges. O D4, por sua vez, explicita que o conhecimento sempre agrega e que esse trabalho com charges propiciou “sair da zona de conforto”. Na mesma direção, o D9 ressalta que essa atividade agregou muito para os professores.

Desse modo, verificamos como a participação no estudo proposto trouxe contribuições significativas para o grupo de participantes, uma vez que as atividades realizadas oportunizaram momentos de reflexão sobre a práxis docente. Assim, alguns professores, por exemplo, relataram alterações nos seguintes encaminhamentos pedagógicos: atenção nas pesquisas das imagens e fontes dos materiais utilizados em sala de aula; ênfase em aulas mais dialógicas; e reflexão sobre os referenciais teórico-metodológicos propostos pelo município.

O docente D6, em seu relato, destaca que, a partir desse trabalho, conseguiu aprofundar o conhecimento acerca das especificidades da charge e que, talvez, caso não

tivesse participado dessa atividade, a charge poderia ter sido explorada de um modo mais superficial em sala de aula. A partir do exposto pelo docente, verificamos a importância do planejamento das aulas, da articulação entre o proposto no currículo e a materialização na prática docente em sala de aula.

Verificamos que docentes, após participarem dos momentos de discussão sobre o gênero discursivo charge e do processo de elaboração das proposições didáticas, ficaram mais confortáveis em relação ao trabalho pedagógico com esse tipo de texto em sala de aula, o que revela a contribuição social e pedagógica do presente estudo. A partir dos relatos, conseguimos vislumbrar mudanças significativas na prática docente dos participantes da pesquisa em relação ao trabalho pedagógico com o texto chárigo.

Na fala do docente D7, percebemos que aparece o aspecto do currículo, de acordo com o docente, a atividade pedagógica com as charges possibilitou esse questionamento sobre o planejamento das aulas que ele realiza, se essa organização das aulas está em consonância com o previsto no referencial teórico-metodológico adotado pelo município.

A partir da reflexão acerca das entrevistas realizadas, podemos afirmar que todos os docentes entrevistados que trabalharam com as suas respectivas turmas conseguiram explorar as proposições didáticas organizadas nos encontros e obtiveram êxito em suas aulas realizadas com os educandos do Ensino Fundamental I.

Em síntese, as entrevistas com os docentes confirmaram que o trabalho pedagógico com as charges fundamentado pelos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva dialógica de linguagem, da THC e da PHC propiciou a materialização de encaminhamentos com esse texto na prática docente como recurso pedagógico importante no processo ensino e aprendizagem com crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que, recentemente, foi promulgada uma lei no âmbito nacional que versa sobre a charge. Trata-se da Lei nº 14.996/2024, que reconhece a charge como manifestação da cultura brasileira e responsabiliza o poder público pela garantia da sua livre expressão artística, bem como promover sua valorização e preservação. Acreditamos que essa lei se materializa como um marco importante no cenário brasileiro. Portanto, defendemos que uma das formas de valorização e preservação das charges, por exemplo, pode acontecer por meio da exploração desse tipo de texto em sala de aula.

Nesta tese, a charge foi discutida a partir de uma abordagem pedagógica, isto é, nossa intenção foi discutir esse texto com ênfase nas contribuições de sua utilização em sala de aula, no contexto do Ensino Fundamental I. Assim, faz-se necessário pontuarmos que o trabalho pedagógico com o componente curricular de Língua Portuguesa no país está orientado pela perspectiva dos gêneros discursivos (Brasil, 1997; 2017). De acordo com Faraco (2009), temos uma apropriação epidêmica desse conceito nos últimos anos. Segundo o autor, o processo de incorporação dos gêneros no processo ensino e aprendizagem talvez tivesse sido mais enriquecedor se as reflexões estivessem pautadas pelo caráter inerentemente dinâmico do conceito e não somente com a ênfase da inserção resumida a uma leitura dos aspectos formais dos gêneros.

Defendemos a importância do desenvolvimento de pesquisas acadêmicas no campo educacional que promovam o diálogo com a práxis docente na Educação Básica. Esse estudo, por sua vez, objetivou trabalhar com o objeto investigado, articulando-o ao contexto da sala de aula do Ensino Fundamental I. Compreendemos que nossa investigação possibilitou um diálogo teórico-metodológico com ênfase na charge, a partir das contribuições pedagógicas desse texto.

Em nosso percurso de pesquisa, o objetivo consistiu em investigar o trabalho pedagógico com o texto chágico a partir do diálogo entre os pressupostos da THC, da PHC e da perspectiva dialógica de linguagem com um grupo de professores do Ensino Fundamental I. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo para abordarmos a charge a partir de sua inserção em sala de aula nessa etapa de ensino.

Nessa direção, o problema de pesquisa foi definido como: de que modo os fundamentos teórico-metodológicos da concepção dialógica de linguagem, da THC e da PHC podem orientar o desenvolvimento do trabalho pedagógico com charges no contexto do Ensino Fundamental I?

Para alcançarmos os objetivos desta pesquisa, discutimos as especificidades do texto chárigo, apresentamos um panorama das pesquisas com ênfase na charge na etapa do Ensino Fundamental I, dialogamos sobre como esse gênero discursivo aparece em alguns documentos curriculares e abordamos o texto chárigo como texto que favorece o processo de formação de um leitor crítico. Além disso, discorremos sobre a fundamentação teórico-metodológica que elegemos como referencial para o trabalho com as charges: a concepção dialógica de linguagem, os pressupostos da THC e da PHC. E, por fim, pontuamos acerca da atividade coletiva de estudo com foco no desenvolvimento de proposições didáticas e do trabalho pedagógico em sala de aula com charges, com um grupo de docentes que atuam no Ensino Fundamental I.

Assim, nesta tese, compreendemos a charge como um gênero discursivo que merece espaço na sala de aula desde os primeiros anos do Ensino Fundamental I. Esse aspecto motivou a definição do texto chárigo como objeto de estudo e, por conseguinte, entendê-lo como recurso pedagógico no contexto escolar, com o intuito de (re)pensarmos as contribuições do trabalho pedagógico com esse gênero em sala de aula.

Destacamos que os pressupostos teórico-metodológicos adotados permitiram ao grupo de docentes desenvolver o trabalho pedagógico com o gênero discursivo nesta etapa de ensino de modo proveitoso, conforme os relatos obtidos nas entrevistas. Os resultados alcançados revelaram a importância da exploração do texto chárigo em sala de aula, uma vez que, por meio desse tipo de texto, podemos promover a ênfase no processo de leitura comprometido com a formação da criticidade das crianças.

No que compete à concepção dialógica de linguagem, verificamos que essa perspectiva nos propiciou a abordagem da charge como gênero discursivo, como manifestação de um campo de atividade humana, que é resultado do processo interlocutivo/dialógico entre sujeitos historicamente localizados. Logo, a charge foi compreendida como texto ideológico, uma produção de um autor e dirigido ao outro, isto é, como expressão de um determinado contexto social e com uma finalidade específica. A charge, a partir dessa leitura, é um texto irreverente que materializa uma crítica social. Portanto, essa fundamentação possibilitou aos docentes o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com esse texto em sala de aula, capaz de oportunizar aos educandos o acesso ao gênero discursivo como expressão da linguagem, a partir de sua utilização efetiva nas relações estabelecidas na sociedade.

Em relação à THC, destacamos que, por meio de seus postulados, foi possível discutir a importância da mediação docente no trabalho pedagógico com o gênero discursivo charge

no contexto do Ensino Fundamental I. Além disso, os aspectos pertinentes ao desenvolvimento psíquico e à zona iminente foram considerados na sistematização do planejamento e na efetivação das aulas pelos docentes, possibilitando a realização de encaminhamentos pedagógicos que favoreceram o acesso ao aprendizado, com vistas ao “bom ensino” proposto pela THC.

Nessa direção, a partir das entrevistas, evidenciamos que o papel do professor no contexto de mediação pedagógica no processo ensino e aprendizagem é destacado como aspecto extremamente relevante na práxis docente. Além disso, a utilização da charge em sala de aula aparece nas falas dos docentes como um texto que favorece o processo ensino e aprendizagem na escola, possibilitando o trabalho pedagógico com o conhecimento científico em uma perspectiva transformadora e emancipadora.

No que diz respeito à PHC, a partir dos pressupostos dessa orientação teórico-metodológica, foi possível a materialização de encaminhamentos pedagógicos e a efetivação das aulas com charges em uma perspectiva transformadora e crítica. A partir das falas dos docentes, verificamos como os momentos pedagógicos foram sistematizados com foco em aulas dialógicas, por meio da problematização entre o conhecimento prévio do aluno e o saber sistematizado. O conteúdo foi trabalhado com as crianças de modo a propiciar uma leitura das contradições presentes na sociedade, ou seja, cumprindo a função social do texto chárigo.

O trabalho realizado com os docentes atingiu os objetivos almejados, uma vez que cada docente pôde desenvolver o trabalho pedagógico com a charge em sua turma, o que promoveu a reflexão sobre a utilização do texto chárigo e sua contribuição para o processo de formação de leitores críticos.

De modo geral, podemos afirmar, a partir do exposto pelos docentes, que o trabalho pedagógico com charges em sala de aula, na etapa do Ensino Fundamental I, favorece um ambiente muito propício para a manifestação de opiniões dos educandos, desperta o interesse pelo texto chárigo e pelo tema abordado pelo chargista. Além disso, durante as aulas com esse texto, os alunos agem de modo mais participativo em relação às atividades propostas e são desafiados a refletirem sobre alguma problemática social de relevância.

Portanto, a partir do exposto, é possível destacarmos que a exploração do texto chárigo pode concretizar-se como uma estratégia pedagógica relevante para os professores do Ensino Fundamental I e, por conseguinte, como texto que possibilita o processo de formação leitora pautada na criticidade.

A intenção deste estudo não consiste em propor um modelo de planejamento de aula com charges, tampouco esgotar as discussões e as possibilidades de encaminhamentos com

esse gênero discursivo nesta etapa de ensino. O objetivo é contribuir para a ampliação das pesquisas acerca do texto chárigo no Ensino Fundamental I, a partir de uma determinada perspectiva teórico-metodológica. Assim, acreditamos, que os resultados compartilhados nesta tese poderão mobilizar novas discussões sobre a charge nesta etapa de ensino.

Em síntese, este estudo evidenciou que o trabalho pedagógico com o gênero discursivo charge em sala de aula do Ensino Fundamental I, por meio da fundamentação teórico-metodológica da concepção dialógica de linguagem, da THC e da PHC, nos permite compreender a charge como um recurso pedagógico, o qual objetiva um processo ensino e aprendizagem comprometido com a formação de educandos, que serão capazes de agir criticamente diante dos enunciados que circulam na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio. Como ensinar? O método da Pedagogia Histórico-Crítica e a aula como unidade concreta das relações sociais. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher.; TEIXEIRA, Lucas André.; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- AGUIAR, José. **Narrativas gráficas curitibanas: 210 anos de charges, cartuns e quadrinhos**. Secretaria da Comunicação Social e da Cultura. Curitiba, PR: Biblioteca Pública do Paraná, 2019.
- ALBERTI, Verena. **O riso e o risível: na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ARIONAURO CARTUNS: **Arionauro charges**. Arionauro da Silva Santos. Disponível em: <http://www.arionaurocartuns.com.br/>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia, 1964.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rebela**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso na poesia e o discurso no romance. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. O diálogo em Dostoiévski. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da obra de Dostoiévski**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2022.
- BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes.; GONZAGA, Letícia da Silva. A construção dos sentidos nas charges sob um olhar bakhtiniano. *In*: SANTOS, Ivanaldo. **Discurso e ensino: olhares interdisciplinares**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTEL, Silmara Siqueira. *et al.* O trabalho Pedagógico na Disciplina de Língua Portuguesa na Perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. *In*: PAGNONCELLI, Claudia.; MALANCHEN, Julia.; MATOS, Neide da Silveira Duarte (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.
- BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. Ensino de Língua Portuguesa em perspectiva enunciativa e discursiva. *In*: BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha; HÜBES, Terezinha da Conceição Costa. **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BEZERRA, Paulo. Posfácio. BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BUENO, Elza Sabino da Silva.; TENO, Neide Araújo Castilho.; BENITES, Elizangela Cristina da Silva. O texto visual em sala de aula: uma proposta de prática de ensino e escrita a partir do gênero charge. *In*: RODRIGUES, Isabel Cristina França dos Santos.; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **As interfaces possíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

BRAIT, Beth. Da Rússia czarista à web. *In*: BRAIT, Beth.; CAMPOS, Maria Inês Batista. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, jul./dez. 2013. p. 43-66. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 maio. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 12 maio. 2022.

BRASIL. Lei, nº 14.996, de 15 de outubro de 2024. **Reconhece as expressões artísticas charge, caricatura, cartum e grafite como manifestações da cultura brasileira**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14996.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASÍLIA. **Currículo em movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental Anos Iniciais/Anos Finais**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação, 2018.

BROCARD, Rosângela Oro.; ORTEGA, Leliane Regina.; LIMA, Anselmo Pereira de. A concepção de gênero discursivo subjacente na BNCC: aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição.; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

CARMELINO, Ana Cristina.; RAMOS, Paulo. Gêneros e humor. *In*: CARMELINO, Ana Cristina.; RAMOS, Paulo (Org.). **Gêneros humorísticos em análise**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

CARMELINO, Ana Cristina. Compreendendo gêneros humorísticos. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, n. 15. dez. 2022. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/compreendendo-generos-humoristicos/>. Acesso em 10 maio. 2024.

CASCAVEL. **Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Cascavel: Semed, 2020. Disponível em: <https://nfse-cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semec-curriculo-e-publicacoes>. Acesso em 11 mar. 2023.

CASCAVEL. Governo Municipal de Cascavel. **História**. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/historia>. Acesso em: 10 out. 2022.

CASCAVEL. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal. Cascavel, 2023.

CÁSSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: Ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887>. Acesso em 10 maio. 2025.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CHIARION, Claudia Maria. O ensino da leitura da charge em perspectiva discursiva e interdisciplinar no Ensino Fundamental. In: MATEUS, Yuri Alhadeff Sampaio.; MATEUS, Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio.; RODRIGUES, Jessé Lindoso. **Debates sobre educação no Brasil: olhares inter-disciplinares**. v. 3. Tutóia, MA: Diálogos, 2021.

CLEMENTE, Ir Elvo. Apresentação. In: PAGLIOSA, Elcemina Lúcia Balvedi. **Humor: um estudo sociolinguístico da charge**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes.; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros de texto/discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

DANTAS, Betania. **Humor Gráfico na alfabetização visual**. São Paulo: Contexto, 2024.

DAVIDOV, Vasili Vasiliévitch. O que é atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**. n. 7, 1999.

DENARDIN, Elisângela Renata Tomaz. **Charge no letramento dos estudantes no processo final da alfabetização do Fundamental I: gêneros multimodais que permitem além da decodificação**. 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2019.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**. v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 16 maio. 2024.

ELHAMMOUMI, Mohamed. O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. Traduzido por Suely Amaral Mello. In: BARBOSA, Maria Valéria.; MILLER, Stela.; MELLO, Suelly Amaral. **Teoria Histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária: São Paulo, Cultura Acadêmica, 2016.

ELKONIN, Danill Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da infância. In: LONGAREZI, Andréa Maturano.; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino desenvolvimental – Antologia Livro I**. Uberlândia: Edufu, 2017.

ELKONIN, Danill Borissowitsch. Capacidades intelectuais dos alunos dos anos iniciais do nível fundamental e o conteúdo de aprendizagem. In: **L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental**. Contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental.v. 17. 2. ed. São Carlos: Pedro&João Editores, 2023.

ELKONIN, Danill Borissowitsch. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento nos trabalhos de L.S. Vigotski. In: **L.S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental**. Contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental. v. 17. 2. ed. São Carlos: Pedro&João Editores, 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Cancelli Duarte.; VIEIRA, Lívia Fraga Vieira. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, Ana Eliza Andrade.; PESSOA, Camila Turati.; COSTA, Mariana Lins e Silva. Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvimento do psiquismo e educação. In: PESSOA, Camila Turati.; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. **Pesquisas educacionais e a organização do trabalho pedagógico**: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Profissionalização docente e didática. v. 13. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

FLÔRES, Onici. **A leitura da charge**. Canoas: ULBRA, 2002.

FOLHA DE LONDRINA. **Charge do dia**: Marco Jacobsen. Londrina: Grupo Folha de Londrina. 06 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/charge/charge-06052024-3250357e.html?d=1>. Acesso em: 11 maio. 2024.

FRANCELINO, Pedro Farias.; SANTANA, Wilder Kléber Fernandes de.; SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. Leitura(s) do verbo-visual em aulas de Língua Portuguesa: contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1994>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FRANÇA, Chico. **Livro, isto:** cartuns. 1. ed. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2013.

FREUD, Sigmund. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Tradução de Jayme Salomão. v. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALVÃO, Ana Carolina.; LAVOURA, Tiago Nicola.; MARTINS, Lígia Márcia. Teoria Pedagógica Histórico-Crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GARCIA, João. Charge. Dossiê - Infâncias. **ComCiência**: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo, UNICAMP. Dossiê 233, 20 de dez de 2021. Disponível em: <https://www.comciencia.br/charge-12/>. Acesso em: 11 maio. 2024.

GARCIA, João. Charge. Dossiê - População em situação de rua. **ComCiência**: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo, UNICAMP. Dossiê 250, 2 de março de 2024. Disponível em: <https://www.comciencia.br/charge-30/>. Acesso em: 11 maio. 2024.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: ALMEIDA *et al.* **O texto na sala de aula** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: ALMEIDA. *et al.* **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GUEDES, Niede da Rocha. **A carnavalização em charges com temática racista: uma análise dialógica**. 2022. 130f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura**. Tradução de João de Paulo Monteiro. São Paulo: EDUSP, 1971.

IABELBERG, Rosa. Para criar ao ler imagens na escola da Educação Básica. *In*: NUNES: Ana Luiza Ruschel. **Artes visuais: leitura de imagens na escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

IBGE. **Paraná**. Cascavel. População. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cascavel/panorama>. Acesso em 10 nov. 2023.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LAVOURA, Tiago Nicola.; GALVÃO, Ana Carolina GALVÃO. Fundamentos da didática histórico-crítica: superando limites e recolocando desafios. *In*: Ana Carolina *et al.* **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas, SP: Autores associados, 2021.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D.B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura: *In*: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano.; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino desenvolvimental – Antologia Livro I**. Uberlândia: Edufu, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. Edições Loyola, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MAGNO, Luciano. **História da caricatura brasileira: os precursores e a consolidação da caricatura no Brasil**. v. 1. Gala Edições de Arte, 2012.

MALANCHEN, Julia.; MATOS, Neide da Silveira Duarte de.; PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão.; BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

MALTA, Marcio. **Charges para sala de aula**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

MALTA, Marcio. **Prólogo**. Charges para sala de aula. 1. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

MARGONARI, Denise Maria. **O papel do humor no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**. 2001. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2001.

MARGONARI, Denise Maria. **A Competência humorística e a criatividade no processo de formação de professores de Língua Inglesa**. 2006. 213 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão.; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTIN, Lígia Márcia.; ABRANTES, Angelo Antonio.; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PASQUALINI, Juliana Compregher.; TEIXEIRA, Lucas André.; AGUDO, Marecela de Moraes. **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica. In: PAGNONCELLI, Claudia.; MALANCHEN, Julia.; MATOS, Neide da Silveira Duarte (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. In: MARTIN, Lígia Márcia.; ABRANTES, Angelo Antonio.; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MASSUIA, Ana Paula Fernandes. **Proposta de leitura intertextual da temática dos três porquinhos em diferentes gêneros discursivos para o Ensino Fundamental I**. 2023. 90f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2023.

MATHIAS. Elisângela de Freitas. **O desenho que provoca o riso: o desenho de humor nas aulas de Arte como incentivo à prática do desenho**. 2018. 44f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 2018.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. Os elementos da construção artística. *In*: MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários**: uma introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo.; Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MIANI, Rozinaldo Antonio. Charges e cartuns (Fascículo 7). *In*: NETTO, Raymundo; VERGUEIRO, Waldomiro. **Coleção Quadrinhos em sala de aula**: estratégias, instrumentos e aplicações. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

MIANI, Rozinaldo Antonio. **Charge**: elementos de teoria e subsídios para uma metodologia de análise. Editora Criativo, São Paulo, 2023.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Zona de desenvolvimento próximo e o amadurecimento das funções psíquicas. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano.; PUENTES, Roberto Valdés. **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino desenvolvimental**. Uberlândia: Edufu, 2017.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. A ideologia da seriedade e o paradoxo do coringa. **Revista de Cultura Vozes**, Rio de Janeiro, ano 68, n. 1, p. 35-40, jan/fev. 1974.

OLIVEIRA, Maria Lilia Simões de. **Charge**: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo. *In*: AZEREDO, José Carlos (org.). Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ORTIZ, Ivanir Maciel. “**As aventuras de Pinóquio**” e as (des)venturas do processo de **constituição do(a) leitor(a)**. 2008.132f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2020.

PAULA, Carla Ramos de. **O gênero discursivo charge: uma proposta pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

PAULA, Carla Ramos de.; BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. Possibilidades de trabalho pedagógico com charges na Educação Básica. *In*: ALVES, Fábio Lopes.; CARVALHO, Marco Antonio Batista; ESTRADA, Adrian Alvarez. **Desenvolvimento da Educação Básica**: desafios contemporâneos. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

PAULA, Carla Ramos de. A charge como recurso didático no processo de alfabetização. *In*: IV Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 4., 2016, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2016. p. 224-232.

PAULA, Carla Ramos de. A charge nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma possibilidade pedagógica. *In*: VI Simpósio Nacional de Educação. XXVII Semana Acadêmica

de Pedagogia. I Mostra da Pós-Graduação, 2018, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Unioeste, 2018.

PAGLIOSA, Elcemina Lúcia Balvedi. **Humor**: um estudo sociolinguístico da charge. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

PEREIRA, Tânia Maria Augusto. O discurso das charges: um campo fértil de intertextualidade. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da *et. al.* (Org.). **Ensino de língua**: do impresso ao virtual. Campina Grande: EDUEP, 2006.

PIAUÍ. **Currículo do Piauí**: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental. SILVA, Carlos Alberto Pereira da *et. al.* (org.). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

PLATÃO. Filebo. In.: Platão. **Diálogos**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973. p. 48-49. v. 8.

POSSENTI, Sírio. **Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

POSSENTI, Sírio. Ler textos engraçados na escola. In: JESUS, Sérgio Nunes de.; JUNIOR, Celso Ferrarezi.; AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. **Aplicações da análise do discurso na educação básica**: o que fazer, como explicar. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2024.

PRESTES, Zoia.; TUNES, Elizabeth.; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigostki: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano.; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013.

PRESTES, ZOIA. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

RAMOS, Paulo. Prefácio. In: MALTA, Marcio. **Charges para sala de aula**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

RAMOS, Paulo. Humor nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro.; RAMOS, Paulo (orgs.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

RAMOS, Paulo.; VIEIRA, Isabela Rodrigues. Invasores de charge: Paródias modificando discursos em redes sociais. **Polifonia**: estudos da linguagem. v. 29, n. 54, p. 140–163, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/15015>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RAMOS, Eunice Brandão da Conceição. **O gênero discursivo charge no contexto escolar**: contribuições para a formação do sujeito leitor crítico no Ensino Médio. 2019. 235f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

REDIN, Marita Martins. **Entrando pela janela**: o encantamento do aluno pela escola. Porto Alegre: Mediação, 2002.

REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. Leitura de textos visuais na escola. *In*: NUNES: Ana Luiza Ruschel. **Artes visuais: leitura de imagens na escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

RIGON, Algacir José. *et al.* O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

RIGON, Algacir José. *et al.* Sobre o processo de humanização. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, Adair.; ROTH, Désirée. Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane Helena.; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

ROMUALDO, Edson Carlos. Para ler a caricatura, o cartum e a charge. *In*: PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo.; ZANIRATO, Silvia Helena. **As dimensões da imagem**: abordagens teóricas e metodológicas. Maringá: Eduem, 2005.

ROMUALDO, Edson Carlos. Gênero discursivo e ensino. *In*: Paranaíba. SELLP - Seminário de Estudos Linguísticos e Literários de Paranaíba, 1; 2010, Paranaíba. **Anais [...]**. Paranaíba, 2010.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, SC: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOS, Barbara Cristina Aparecida dos; RAMOS, Paulo Eduardo. Imprecisões sobre os quadrinhos na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Intersaberes**. v. 15, n.36, p. 891–912. 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1979> Acesso em: 10 dez. 2023.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica Currículo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo: SEDUC, 2019.

SAVIANI, Nereide. A relação escola/sociedade como eixo estruturador do currículo. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**. Vitória da Conquista. v. 3; n. 2. p. 11-36. dez/2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In: BARBOSA, Maria Valéria.; MILLER, Stela.; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária: São Paulo, Cultura Acadêmica, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei.; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa.; ORSO, Paulino José (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da educação pública. In: HERMIDA, Jorge Fernando. **A Pedagogia Histórico-Crítica e defesa da educação pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica, 40 anos: balanços e perspectivas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *et al.* **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas, SP: Autores associados, 2021c.

SEMED. **Dados unidades: escolas**. Cascavel. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semed-ramais-escolas>. Acesso em 10 nov. 2023.

SELZLER, Viviane Grzechota; ORSO, Paulino José. Os processos de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei.; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa.; ORSO, Paulino José (Org.) **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho.; MANZONI, Rosa Maria. **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. Bauru: UNESP/FC. São Paulo: Cultura acadêmica, 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: **Organização do trabalho pedagógico**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Curitiba: SEED – PR, 2010.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. A produção científica brasileira sobre a organização do ensino fundamentada na teoria histórico-cultural. *In: Anais da XI Jornada do HISTEDBR*, 2013, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Unioeste, 2013. p. 01-16.

SILVA, Ivan Cabral. **Humor gráfico: o sorriso pensante e a formação do leitor**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SILVA, Theodoro da. **Críticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, M. (Org.). Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira.; MACHADO, Rosemari Passos Baltazar. O verbal e não-verbal na produção dos efeitos de sentido no gênero charge. *In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (Orgs). Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória - PR: Kaygangue, 2005.

SORRISO PENSANTE. Humor gráfico & derivados. Ivan Cabral Silva. **Caricatura: Câmara Cascudo**. Disponível em: <http://www.ivancabral.com/2010/04/caricatura-camara-cascudo.html> . Acesso em: 12 fev. 2023.

SORRISO PENSANTE. Ivan Cabral Silva. **Charge queimadas**. Disponível em: <https://www.ivancabral.com/search?updated-max=2021-01-26T12:04:00-03:00&max-results=20&start=40&by-date=false>. Acesso em 12 fev. 2023.

TAFFARELO, Maria Cristina de Moraes. Charge: o humor levado a sério no ensino. *In: CARMELINO, Ana Cristina.; RAMOS, Paulo (Org.). Gêneros humorísticos em análise*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

THIOLLENT, Michel. **Os desafios da pesquisa-ação em educação**. PPGE UFFS. Youtube, 5 de novembro de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=b6DgMWy9mX4>. Acesso em: 10 set. 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Texto humorístico: o tipo e seus gêneros. *In: CARMELINO, Ana Cristina. (Org.). Humor: eis a questão*. São Paulo: Cortez, 2015.

TEIXEIRA, Luiz Guilherme Sodré. **Sentidos do humor, trapanças da razão: a charge**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.

TEIXEIRA, Lucas André. Pedagogia Histórico-Crítica, a questão dos conteúdos de ensino e o problema das áreas de conhecimento: contribuições iniciais e coletivas. *In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. et al. Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. Campinas, SP: Autores associados, 2021.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: uma construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo.; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTIN, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio.; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

VERGUEIRO, Waldomiro.; SANTOS, Roberto Elísio dos. Caricatura, charge e cartum. **Enciclopédia Intercom de Comunicação**. v.1. Conceitos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A psicologia e o professor. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. *In*: Vigostkii, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. (Tradução Zoia Prestes). *In*: PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Brasília: Universidade de Brasília, 2010b.

VYGOTSKI, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Tradução de Pablo de Río e Amelia Álvarez. San Sebastián de Los Reyes (Madrid). Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VOLÓCHIVOV, Valentin. Estilística do discurso literário II: O que é a linguagem/língua? *In*: Volóchivov, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHIVOV, Valentin. Estilística do discurso literário II: a palavra e sua função social. *In*: VOLÓCHIVOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHIVOV, Valentin. Estilística do discurso literário II: a construção do enunciado. *In*: VOLÓCHIVOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin.; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático. Versão da tradução inglesa de I.R. Titunik: Volochinov (1976), a partir do original russo, 1926.

WERGUEIRO, Waldomiro. O uso das HQS no ensino. *In*: BARBOSA, Alexandre. *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

WINCHUAR. Marcio José de Lima. **O trabalho com a charge nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: uma proposta de leitura e interpretação. Universidade Aberta do Brasil. 2015.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO – PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL 1

Questionário - Professor do Ensino Fundamental 1

Olá! Seja bem-vindo!

Este formulário é parte da pesquisa intitulada: "Charge no Ensino Fundamental I: uma possibilidade pedagógica". Sou Carla Ramos de Paula, aluna de doutorado no curso de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp de Araraquara-SP, sob orientação da professora Dra. Denise Maria Margonari Favaro.

Você está sendo convidado para participar de forma anônima e voluntária deste questionário, que levará em torno de 10 minutos para ser concluído. As respostas às questões deverão ser assinaladas. Há quatro questões, são elas: 5.b); 6.b); 7.b) e 8.b) com um espaço para redação de uma resposta curta, caso necessário.

Qualquer dúvida, por favor, entre em contato com a pesquisadora responsável pelo email: carla.paula@unesp.br ou telefone: 4599802-9008.
Obrigada!

***Obrigatório**

I – Identificação *

1. Idade:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ entre 21 e 25 anos
☐ entre 25 e 35 anos
☐ entre 35 e 45 anos
☐ mais de 45 anos

2. Sexo

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino ☐ Masculino

3. Você é professor(a) efetivo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim ☐ Não

II – Trajetória profissional *

4- Há quanto tempo você atua como docente no Ensino Fundamental I?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ até 6 meses
☐ 1-2 anos
☐ 3-5 anos
☐ 5-9 anos
☐ 10-20 anos
☐ mais de 20 anos

5.a) Qual é a sua carga horária semanal de trabalho na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20 horas
- ☐ 40 horas
- ☐ Outro

5. b) Se você respondeu "outro" na questão anterior, especifique:

6. a) Você atua em outra instituição além da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim ☐ Não

6. b) Se você respondeu "sim" na questão anterior: você atua em qual instituição? Qual é a carga horária?

III- Formação Inicial e Pós-Graduação (lato sensu e stricto sensu) *

7. a) No que concerne à sua formação, preencha com as informações solicitadas. É possível assinalar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Magistério
- ☐ Graduação

7. b) Especifique sua formação e ano de conclusão.

8. a) No que concerne à sua formação, preencha com as informações solicitadas. É possível assinalar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

8. b) Especifique sua formação em nível de especialização, mestrado, doutorado e o ano de conclusão:

IV – O trabalho pedagógico com charges no Ensino Fundamental I

9. Professor, você atua em que ano escolar do Ensino Fundamental I:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ 4º ano
- ☐ 5º ano
- ☐ Componentes da hora atividade

10. Com que frequência você trabalha com o gênero discursivo charge em suas aulas com os alunos do Ensino Fundamental I? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito frequentemente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

11. Se a sua resposta anterior foi raramente ou nunca, assinale a alternativa adequada para você. *

Observação: é possível assinalar mais de uma opção.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A charge não está inserida no planejamento referente ao ano escolar em que eu atuo.
- ☐ Há muitos textos possíveis de serem trabalhados no ano escolar em que eu atuo, portanto, a charge não é um gênero que eu opto trabalhar, pois, considero a inserção do gênero discursivo charge em sala de aula desafiadora.
- ☐ Não tive contato com materiais pedagógicos, com textos científicos, e não participei de formações continuadas que abordassem a charge com ênfase no Ensino Fundamental I. Por isso, não é um gênero que eu sinto facilidade em trabalhar com os alunos.
- ☐ Não sei responder

12. Considere a seguinte afirmativa: "A charge é um texto possível de ser explorado em todos os anos escolares do Ensino Fundamental I". Sobre a afirmativa, assinale: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo
- ☐ Concordo

13. Se a sua resposta anterior foi discordo, responda: em relação ao Ensino Fundamental I, você considera que as charges podem ser exploradas com o/os seguinte(s) ano(s) escolar(es):

Observação: é possível assinalar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ 1º ano
☐ 2º ano
☐ 3º ano
☐ 4º ano
☐ 5º ano
☐ Não sei responder

14. Professor, em sua concepção, em qual(is) disciplina(s) a charge pode ser explorada nas aulas do Ensino Fundamental I? *

Observação: É possível elencar mais de uma resposta.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Arte
☐ Ciências
☐ Educação Física
☐ Geografia
☐ História
☐ Língua Portuguesa
☐ Matemática
☐ Todos os componentes curriculares

15. A charge está contemplada nos livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) referentes ao ano escolar em que você leciona, e que foram distribuídos pela sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não tenho conhecimento sobre a questão, pois, possuo certa dificuldade em diferenciar os textos humorísticos: cartum, caricatura, charge, tiras e História em Quadrinhos.

16. Se a sua resposta anterior foi sim, responda: com que frequência as charges estão presentes nos livros didáticos referentes ao ano escolar em que você atua?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito frequentemente ☐ Frequentemente ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ Não sei responder

17. Professor, responda: em relação ao processo de planejamento de aula com o gênero discursivo charge no Ensino Fundamental I, você considera o processo de

APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- Professor(a), você já participou de algum curso ou formação continuada com a temática textos humorísticos no processo ensino-aprendizagem? Se sim, qual(is) foi/foram?
- 2- Professor(a), compartilhe sobre o processo de elaboração das proposições didáticas com charges e a efetivação das aulas no Ensino Fundamental I. Em algum momento houve a necessidade de alteração ou a modificação de alguma atividade proposta no planejamento? Caso sim, comente.
- 3- Caso você tenha realizado alguma mudança em relação ao seu trabalho em sala de aula com os alunos do Ensino Fundamental I após a sua participação na pesquisa, como você tem observado o comportamento dos educandos a partir das modificações metodológicas?
- 4- Professor(a) você teve dificuldades na realização das atividades com charges com os seus alunos do Ensino Fundamental I? Caso sim. Qual(is) foram?
- 5- A partir das discussões realizadas nos encontros e do trabalho pedagógico realizado em sala de aula, como foi a sua experiência com a exploração de charges no Ensino Fundamental I?
- 6- Como você avalia a motivação dos alunos em relação a leitura do gênero discursivo charge em sala de aula.
- 7- Como o referencial teórico utilizado como base para a elaboração das proposições didáticas contribuiu no processo de elaboração dos encaminhamentos, no momento da realização das aulas, e, por conseguinte, no resultado que você obteve em sala de aula com a exploração das charges.
- 8- Realize uma avaliação da atividade de estudo. Comente sobre os resultados alcançados com a sua turma. Destaque os aspectos positivos e os aspectos negativos em relação ao trabalho com o gênero discursivo charge no Ensino Fundamental I.

APÊNDICE 3- MODELO PARA ORGANIZAÇÃO DA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Proposição Didática	
1- Ano escolar	
2- Definição dos componentes curriculares	
3- Conteúdo escolar	
4- Horas/aula	
5- Objetivos	
6- Encaminhamento Metodológico	

7 – Recursos pedagógicos	
8 - Avaliação	
9- Referências	
10- Anexos	

APÊNDICE 4 – PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS ELABORADAS PELOS DOCENTES

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA 1 – 1º ANO

Proposição Didática	
1 – Ano escolar	1º Ano
2 – Definição dos componentes curriculares	Ciências Língua Portuguesa
3 – Conteúdo escolar	Ciências: SERES VIVOS NO AMBIENTE: diversidades de animais e vegetais. Língua portuguesa: LEITURA, ESCUTA: formação de leitor, produção de sentido ao texto lido; finalidade do texto. Leitura de imagens em narrativas visuais; / linguagem verbal e não verbal.
4 – Horas/aula	Duas aulas de 1 hora e 20 minutos cada
5 – Objetivos	(CVEL.EF01CI17) Reconhecer os diferentes tipos de animais e vegetais. (EF15LP01) Identificar, com a mediação do professor, a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer, progressivamente, seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. Identificar a linguagem verbal e não-verbal na charge.
6 – Encaminhamento Metodológico	Iniciar a aula com a rotina diária e, posteriormente, exibir um vídeo sobre a biodiversidade: diversidade de animais e plantas brasileiras. Em seguida, discutir com os alunos o que eles visualizaram no vídeo. Promover uma conversa com as crianças sobre a diversidade de animais e vegetais, problematizando sobre a ação do homem na natureza e a preservação do meio ambiente. Os alunos deverão realizar o registro do cabeçalho no caderno de Língua Portuguesa, em seguida, o professor fará o encaminhamento da atividade do dia. Os alunos observarão em cartaz, a charge, do chargista Arionauro, a qual retrata uma situação de desmatamento. Os alunos responderão algumas perguntas na oralidade, após terem observado a charge:

Figura 1 – Charge

Fonte: Arionauro - 03/10/2018.

Em relação ao contexto de produção da Figura 1, trata-se de uma charge⁵⁰ que retrata o desmatamento da Amazônia no Brasil.

Questões para discussão na oralidade:

- O que vocês estão visualizando na charge?
- Qual o cenário da charge?
- Quais seres vivos habitam na floresta?
- Quais personagens (animais) aparecem na charge?
- Por que o tatu está riscando a palavra floresta? O que representa a letra “X” na tabuleta?
- Como está a expressão facial dos animais?
- Quem são as pessoas que cortaram essas árvores?
- Por que as árvores foram cortadas? O que irão fazer com a madeira?
- Por que é importante preservar o meio ambiente?
- Como mantermos o meio ambiente bem cuidado no nosso dia a dia?

Cada aluno receberá uma cópia da charge para colar no caderno.

O docente realizará uma bateria de palavras coletiva a partir da charge. Os alunos serão questionados sobre os elementos que visualizaram na charge (cada aluno fala uma palavra e o docente questiona como essa palavra é escrita) e anotará ela no quadro. Por exemplo: céu, tatu, cobra, floresta, placa, galho, árvores...

Na sequência, o docente trabalhará com a música:

⁵⁰ <https://imazon.org.br/publicacoes/boletim-do-desmatamento-da-amazonia-legal-setembro-2018-sad/>

“Herdeiros do futuro” – Toquinho.

HERDEIROS DO FUTURO (TOQUINHO)

A vida é uma grande amiga da gente
Nos dá tudo de graça pra viver
Sol e céu, luz e ar
rios e fontes, terra e mar

Somos os herdeiros do futuro
E pra esse futuro ser feliz
Vamos ter que cuidar
Bem desse país
Vamos ter que cuidar
Bem desse país

Será que no futuro haverá flores?
Será que os peixes vão estar no mar?
Será que os arco-íris terão cores?
E os passarinhos vão poder voar?

Será que a terra vai seguir nos dando
O fruto, a folha, o caule e a raiz
Será que a vida acaba encontrando
Um jeito bom da gente ser feliz?
Vamos ter que cuidar
Bem desse país.
Vamos ter que cuidar
Bem desse país

Será que no futuro haverá flores?
Será que os peixes vão estar no mar?
Será que os arco-íris terão cores?
E os passarinhos vão poder voar?

Será que a terra vai seguir nos dando
O fruto, a folha, o caule e a raiz
Será que a vida acaba encontrando
Um jeito bom da gente ser feliz?

Vamos ter que cuidar
Bem desse país.
Vamos ter que cuidar
Bem desse país

Após a exibição do vídeo da música, conversar com os alunos sobre a letra da canção. Questionar aos alunos: como eles imaginam o futuro? O que significa ser herdeiro de um futuro? Por que precisamos cuidar bem do país?

Em seguida, o professor trabalhará com uma atividade de

representação (desenho), em que os alunos ilustrarão como seria o futuro em que o ser humano respeita a natureza.

2ª aula – parte 2

Será explicado aos alunos que existem órgãos responsáveis pela proteção do meio ambiente, como: IBAMA (Instituto Brasileiro Do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis), as secretarias municipais de meio ambiente, ONG'S.

Expor aos alunos que existe o corte legal das árvores para fazer casas, móveis, cercas, para suprir a necessidade do homem, mas que também há a extração ilegal de madeira, por exemplo, o desmatamento da floresta amazônica.

Questionar aos alunos sobre a floresta amazônica. Explicar sobre ela, que é uma das maiores florestas tropicais do mundo, 60% localizada em território brasileiro, e o restante nos países: Peru, Venezuela, Colômbia, Equador, Suriname, Bolívia, Guiana e Guiana Francesa.

Discutir a foto a seguir, com as crianças:

Figura desmatamento:



Foto: Souza/AFP.

Comparar a foto com a charge, questionando: o que há de semelhante? O que há de diferente?

Conversar com os alunos sobre: a situação do Brasil (o desmatamento da floresta amazônica, o impacto do desmatamento na vida do homem); as principais consequências do desmatamento: a extinção de animais e espécies vegetais; o desequilíbrio no ecossistema da região – aumento da poluição do ar (queimadas); aumento de casos de erosão de solo.

Discutir com os alunos que é dever dos governantes criar formas para prevenção e combate ao desmatamento e ações visando a preservação do meio ambiente. Refletir com os alunos sobre o dever de cada um de cuidar dos espaços coletivos de convivência. Questionar os alunos sobre os

	espaços da cidade, se eles estão bem cuidados (lago municipal, zoológico, os parques, bairro, escola). Conversar com os alunos sobre a realidade local. Problematicar com as crianças: Quais ações devemos realizar para cuidar da nossa cidade, bairro e escola? Discutir com os alunos que uma forma de contribuir com o meio ambiente é o reflorestamento do local que foi desmatado, que pode ser reflorestado com Eucaliptos, Pinus, e árvores nativas, como Ipê, Guabiroba, Araticuns, Sinamão, flores etc. Para finalizar, o professor realizará uma conscientização por meio do plantio de mudas de árvores com os alunos no pátio da escola.
7 – Recursos pedagógicos	Televisão, Cartolina, Canetinha colorida, Fita adesiva. Caderno, Caderno de Desenho.
8 – Avaliação	- Participação nas atividades propostas. Critérios: - Reconhece os diferentes tipos de animais e vegetais. - Identifica com a mediação da professora, a função social de diferentes gêneros discursivos charge que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer, progressivamente, seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. - Reconhece o desmatamento como ação humana prejudicial ao meio ambiente.
9 – Referências	VÍDEO: Biodiversidade: a riqueza da vida em cada bioma do Brasil. https://youtu.be/hirgw8hdvz4 CHARGE: Charge: Desmatamento floresta – Arionauero. http://www.arionaueroartuns.com.br/search/label/charges VÍDEO: HERDEIROS DO FUTURO TOQUINHO -. https://youtu.be/lpOKYpDd-8g FIGURA – DESMATAMENTO https://www.cartacapital.com.br/sustentabilidade/fevereiro-registra-recorde-de-alertas-de-desmatamento-na-amazonia-para-o-mes/

10 – Anexos



CHARGE: ARIONAURO.

IMAGEM: DESMATAMENTO



FONTE: SOUZA/AFP.

Herdeiros do futuro (Toquinho)

A vida é uma grande
 Amiga da gente
 Nos dá tudo de graça
 Pra viver
 Sol e céu, luz e ar
 Rios e fontes, terra e mar
 Somos os herdeiros do futuro
 E pra esse futuro ser feliz
 Vamos ter que cuidar
 Bem desse país
 Vamos ter que cuidar
 Bem desse país
 Será que no futuro
 Haverá flores?
 Será que os peixes

	Vão estar no mar? Será que os arco-íris Terão cores? E os passarinhos Vão poder voar? Será que a terra Vai seguir nos dando O fruto, a folha O caule e a raiz? Será que a vida Acaba encontrando Um jeito bom Da gente ser feliz? Vamos ter que cuidar Bem desse país Vamos ter que cuidar Bem desse país Será que no futuro Haverá flores? Será que os peixes Vão estar no mar? Será que os arco-íris Terão cores? E os passarinhos Vão poder voar? Será que a terra Vai seguir nos dando O fruto, a folha O caule e a raiz? Será que a vida Acaba encontrando Um jeito bom Da gente ser feliz? Vamos ter que cuidar Bem desse país Vamos ter que cuidar Bem desse país
--	---

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA 2 – 2º ANO

Proposição Didática	
1– Ano escolar	2º ano
2– Definição dos componentes curriculares	História Língua Portuguesa
3– Conteúdo escolar	História: A comunidade e seus registros – Grupos sociais ou de parentesco. Língua Portuguesa: ORALIDADE: Escuta atenta. Escuta, compreensão e análise da fala do outro; LEITURA/ESCUTA: Formação de leitor; Produção de sentido ao texto lido; Finalidade do texto. Compreensão e interpretação de texto; Estratégia de leitura. Linguagem verbal e não verbal; Localização de informações explícitas; Produção de texto/ Escrita: Construção do sistema alfabético. Convenções da escrita; Segmentação.
4– Horas/aula	5 Horas/aula
5 – Objetivos	Compreender e respeitar as diferenças existentes nos grupos de convívio. Conhecer e respeitar etnias e culturas que caracterizam nossa sociedade. Escutar, com atenção (antes de emitir opiniões), falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo a compreender que a escuta atenta é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma significativa. Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses, atribuindo sentido a sua leitura, para possibilitar a compreensão e a interpretação de diferentes gêneros discursivos. Localizar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora. Utilizar, com a mediação do professor, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, de modo a apropriar-se, gradativamente, das convenções de uso da linguagem escrita.
6– Encaminhamento Metodológico	Iniciar a aula com a exibição da Charge em cartaz. Figura 1 – Charge



Fonte: Galhardo 05/10/2020.

Caco Galhardo desenvolveu a charge (Figura 1) a partir de uma entrevista do educador e filósofo Cortella, que tratava a temática educação⁵¹.

Distribuir a charge pequena em folha sulfite impressa aos alunos;

Verificar com os alunos se eles já leram esse tipo de texto (questionar se eles sabem que tipo de texto é esse). Destacar aos alunos que o texto entregue é uma charge, evidenciando seus principais aspectos: “Texto visual humorístico que critica uma personagem, fato, situação...” (na Charge apresentada evidenciamos elementos de linguagem verbal e não verbal);

Pontuar aos alunos que esse texto foi publicado em um *site* chamado <https://umbrasil.com/>, na data de 05/10/2020, por Caco Galhardo, que é cartunista e roteirista.

Levantar questionamentos como:

- O que os alunos visualizam na charge?
- Quais são os personagens?
- Em que ambiente as duas pessoas se encontram?
- Qual é o motivo pelo qual nós, seres humanos, vamos a esse ambiente?
- Em qual parte (seção) do supermercado as pessoas estão?
- Todos na sala de aula utilizam a mercadoria que está sendo escolhida (shampoo)? Caso não, que outro elemento é utilizado para higiene do cabelo/cabeça?
- O shampoo está presente na compra de todas as famílias brasileiras? Qual é o motivo desse item básico não estar presente na vida de muitas famílias brasileiras?

Enfatizar todos os elementos que compõem a Charge: as cores (mercado sem cor) pessoas representadas com cores, sombras (a intenção do autor);

Realizar com os alunos a leitura do questionamento que a criança (supostamente filha) realizou a pessoa adulta

⁵¹ <https://umbrasil.com/charges/charge-05-10-2020/>

	(supostamente mãe). Neste momento, solicitar que os alunos identifiquem e pintem o balão com o questionamento da criança na charge que possuem em mãos (aproveitar o momento para evidenciar que toda pergunta ou questionamento encerra-se com ponto de interrogação); Chamar a atenção dos alunos para o fato de que na frase interrogativa da criança “<i>Como são os cabelos normais?</i>” a palavra normais está em destaque negrito, possibilitando uma reflexão de qual foi a intenção do autor em destacar essa palavra; Auxiliar os alunos com os seguintes questionamentos: Por que a criança realizou essa pergunta? Há cabelos normais em nossa sociedade? Se perguntou, é porque visualizou que há determinado tipo de shampoo com essa especificação na gôndola; O que vocês acham sobre ter um produto no mercado com essa especificação? A seguir, dirigir os questionamentos para a seguinte reflexão: • O que vocês consideram como cabelo normal? • É possível identificar um tipo de cabelo com essa característica? Permitir, por meio da oralidade, que os alunos reflitam que nossa sociedade é formada por diferentes etnias (grupos de diferentes regiões do mundo que convivem em coletividade), e que a convivência de diferentes grupos sociais permite uma pluralidade social, uma diversidade social (costumes, características físicas, alimentação, língua, entre outros); Evidenciar aos alunos imagens que possibilitem a compreensão dessa diversidade existente na sociedade por meio da exposição de um cartaz (ANEXO 1); Propor que os alunos visualizem, na própria sala de aula, a diversidade existente entre os próprios alunos, bem como na escola. Na sequência, propor que observem a diversidade de tipos de cabelos que existem, tanto das meninas quanto dos meninos (enrolados, lisos, crespos, ondulados, castanhos, pretos, louros, cabelos curtos, longos, cabeça raspada, entre outros). Levar os alunos a compreenderem que o “cabelo normal” não existe ou ainda que o “cabelo normal” é o cabelo de todos. O que temos em nossa sociedade são tipos de cabelos diversos diante da diversidade étnica existente. Pontuar aos alunos que o autor da charge, portanto, pretendeu com o texto criticar as embalagens de shampoo, que trazem como especificação “cabelos normais”; Levar uma embalagem de shampoo com a especificação citada na Charge (embalagem física). Permitir que os alunos a visualizem; Distribuir aos alunos alguns rótulos de shampoos impressos, com as especificações tidas como “cabelos normais” (ANEXO
--	--

2);

Solicitar que os alunos identifiquem no rótulo essa determinada especificação e pintem com lápis de cor, e propor a escrita coletiva de uma nova especificação para os rótulos no caderno (colar o rótulo e registrar na frente a nova especificação);

Na sequência, realizar a leitura do livro infantil “O cabelo de Cora”, de Ana Largo Câmara, ilustrações de Taline Schubach. A história destaca uma menina que vai para a escola e fica intrigada com a fala de uma colega sobre seu cabelo, mas que com a ajuda da tia, ela compreende que cada um tem um tipo de cabelo e que não existe um modelo.



Após a leitura da história, realizar a interpretação coletiva com a turma, evidenciando, na sequência, alguns apontamentos: O que intriga Cora na história? Qual foi a dica de Miriam (sua colega) para Cora? Vocês consideram a fala de Miriam como uma “DICA”, levando em consideração que, de acordo com o dicionário, a palavra dica refere-se a “indicação ou informação boa”? Por que a “dica” de sua colega não é considerada como boa, a ponto de afetar negativamente a amiga?

Disponibilizar na frente da sala de aula uma caixa, dizendo que dentro dela existe algo muito precioso, algo importante, um verdadeiro tesouro. Preparar o ambiente com o questionamento: “O que será que tem dentro dessa caixa?”.

Propor que cada aluno olhe dentro da caixa de maneira individual, mas que não fale nada para ninguém sobre o que tem dentro dela. No fundo da caixa deve ter um espelho, de modo que, ao olhar dentro da caixa, o aluno veja refletida a sua própria imagem.

Depois de todos terem participado, perguntar aos alunos o que viram dentro da caixa? Se descobriram o tesouro? Levar os alunos a refletirem que todos são preciosos da maneira como são, e que a característica de cada um, seja o cabelo, cor da pele, traços, são elementos de origem de seus familiares/antepassados;

Após, distribuir para os alunos um molde de espelho, e solicitar que todos realizem seu autorretrato, destacando suas características físicas (ANEXO 3);

Montar, coletivamente, um cartaz com a seguinte frase, extraída da Literatura Infantil (resposta da tia de Cora ao dilema que a menina trouxe de uma situação vivenciada na escola): “Cada um tem uma cor. Cada um tem um cabelo. Mas seja como for. Não existe um modelo” colando os desenhos realizados pelos alunos em volta.

Deixar os alunos produzirem o proposto ao som da música: “NINGUÉM É IGUAL A NINGUÉM”, de Milton Karam,

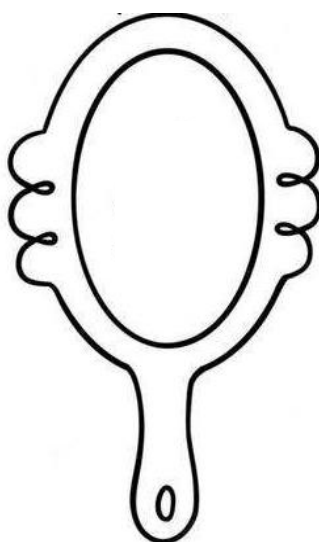
	disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KuuuQ6n7o6c (ANEXO 4); Fixar o cartaz na parede da sala de aula ou escola.
7 – Recursos pedagógicos	Cartolina, folha sulfite, lápis de cor, lápis de escrever, embalagem de shampoo, rótulos impressos, livro de literatura, caixa com espelho, canetão permanente, pen drive e caixa de som.
8 – Avaliação	Participação nos encaminhamentos propostos e realização das atividades. CrITÉrios: • Compreende e respeita as diferenças existentes nos grupos de convívio. • Conhece e respeita etnias e culturas que caracterizam nossa sociedade. • Escuta, com atenção (antes de emitir opiniões), falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo que compreende que a escuta atenta é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma significativa. • Busca, seleciona e lê, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses, atribuindo sentido a sua leitura, para possibilitar a compreensão e a interpretação de diferentes gêneros discursivos. • Localiza informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora. • Utiliza, com a mediação do professor, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, de modo a apropriar-se, gradativamente, das convenções de uso da linguagem escrita.
9 – Referências	CASCADEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Cascavel, PR. Câmara, Ana Zarco. O cabelo de Cora. Ilustrações de Taline Schubach. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. Sites: https://www.youtube.com/watch?v=KuuuQ6n7o6c - MÚSICA - NINGUÉM É IGUAL A NINGUEM

	https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586567/2/PLATAFORMA%20EDUCAPES-2021%20%20O%20MULTICULTURALISMO%20-%20Copia-convertido.pdf https://umbrasil.com/charges/charge-05-10-2020/ https://www.youtube.com/watch?v=2s03CIrn-eA http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf https://www.google.com/search?q=shampoo+cabelos+normais&rlz=1C1GCEA_enBR1018BR1044&sxsrf=APwXEdfHt3WcQDYACb8953ZJ5R2P9sSurA:1680183680594&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwilrsH744P-AhVSkZUCHTdFDQ8Q_AUoAnoECAIQBA&biw=1920&bih=961&dpr=1
10 – Anexos	ANEXO 1    #euaprendocomPiiCIEmora

ANEXO 2



ANEXO 3



ANEXO 4



PROPOSIÇÃO DIDÁTICA 3 – 3º ANO

Proposição Didática	
1 – Ano escolar	3º ano
2 – Definição dos componentes curriculares	Língua Portuguesa Geografia
3 – Conteúdo escolar	Língua Portuguesa: Escuta atenta / Escuta, compreensão e análise da fala do outro. Características da conversação espontânea. / Turnos de fala. Estratégia de leitura / Linguagem verbal e não verbal; Uso dos recursos gráfico-visuais. Compreensão: ideia principal e secundárias / Apreensão do sentido global do texto. Estratégia de leitura / Inferência-leitura de implícitos. Planejamento de texto. Geografia: A produção de lixo e o consumo, seus impactos socioambientais e medidas de redução.
4 – Horas/aula	6h/aulas de Língua Portuguesa; 2h/aulas de Geografia
5 – Objetivos	Língua Portuguesa Objetivos: (EF15LP10) Escutar, com atenção (antes de emitir opiniões), falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo a compreender que a escuta atenta é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma significativa. (EF15LP11) Identificar características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala,

	selecionando e utilizando, durante as situações de fala, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor, de forma a melhor interagir na vida social e escolar. (EF15LP04) Identificar, com a mediação do professor, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário, dentro do contexto. (EF35LP03) Identificar, com a mediação do professor e em parceria com os colegas, a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de realizar inferências, de localização e de seleção de informações relevantes. (EF35LP04) Inferir informações implícitas, com a mediação do professor, nos textos lidos, para que gradativamente atribua significados que o extrapolem. (EF15LP05) Planejar, coletiva e individualmente com a mediação do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e ao campo ao qual circulará. Geografia Objetivo: (EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.
6– Encaminhamento Metodológico	Iniciar a aula com a apresentação das charges em tamanho de cartaz, fazendo a leitura dos elementos verbais e não verbais do texto. Figura 1



Fonte: Arinauro - 06/01/2022.

Contexto da charge: a charge, Figura 1, de autoria de Arinauro, aborda a temática poluição dos rios⁵².

Figura 2 – Charge



Fonte: Arinauro - 19/03/2022.

Contexto da charge: a charge, Figura 2, de autoria de Arinauro, também aborda a temática poluição nos rios⁵³.

Em seguida, orientar uma discussão coletiva para identificar:

⁵² <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/01/05/restos-de-obra-jogados-em-rede-de-esgoto-entope-encanamento-e-prejudica-milhares-de-moradores-em-manguinhos.ghtml>

⁵³ <https://g1.globo.com/sp/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2022/03/18/pescadores-encontram-peixes-mortos-no-rio-tiete-em-buritama.ghtml>

	A – Qual o assunto ou tema central que a charge apresenta? B – Em que contexto a charge é apresentada? Qual o cenário que está sendo representado na charge? B – É possível identificar uma data na charge? E qual a relação do que ela apresenta com a realidade dos dias atuais? C – O que você está visualizando na imagem? D – Quais os personagens que aparecem na charge? E – Qual é a finalidade da charge? (divertir, fazer uma reflexão, uma crítica?) F – O autor apresenta a linguagem verbal na charge? O que ela expressa? Discutir o seu significado dentro do contexto da charge (título, legenda, fala, assinatura...) G – É possível dizer que o autor fez uso da linguagem não verbal na charge? H – Verificar e elencar os elementos não verbais e compreender o seu sentido na charge (cenário, personagem (pessoa, animal, objeto), ação, cores, traços, expressões, linhas...) I – Qual o nome do autor das charges? Explicar para os alunos que nem sempre o autor de charges faz uso da escrita convencional para registrar a sua autoria, normalmente ele cria uma assinatura específica para esse trabalho. J – Orientar a discussão para que os alunos percebam: a situação, fato ou acontecimento que a charge retrata; se essa situação, fato ou acontecimento representa uma situação fictícia ou real; qual a reflexão ou crítica que podemos tirar da situação, fato ou acontecimento apresentado na charge? k – A ação verificada na charge traz consequências para o meio ambiente e para a vida dos seres vivos. Elencar essas consequências e registrar no quadro para que os alunos copiem posteriormente. L – Orientar os alunos a observarem os espaços retratados nas charges: o espaço urbano e o espaço rural, assim como o agente poluidor que pode ser empresas de diferentes portes ou mesmo domicílios. Entendendo que evitar a poluição do meio ambiente é responsabilidade de todos nós, e que tanto as grandes quanto as pequenas ações contribuem para a preservação ou para a degradação do meio ambiente. Obs.: O docente poderá explicar para os alunos que a charge é um tipo de texto verbal e não-verbal que pode utilizar tanto a escrita quanto a imagem para abordar um tema da atualidade, geralmente, do mundo político. Seus autores utilizam o humor como forma de criticar algum acontecimento social. 2 – Cada aluno receberá uma charge diferente e responderá as seguintes questões no caderno:
--	--

Figura 3 – Charge

Fonte: Arinauro - 04/07/2022.

Contexto da charge: a charge Figura 3 retrata o tema poluição dos rios⁵⁴.

Figura 4 – Charge

Fonte: Arinauro – 20/07/2022.

Contexto da charge: A charge Figura 4 aborda como tema central da produção a poluição dos rios.⁵⁵

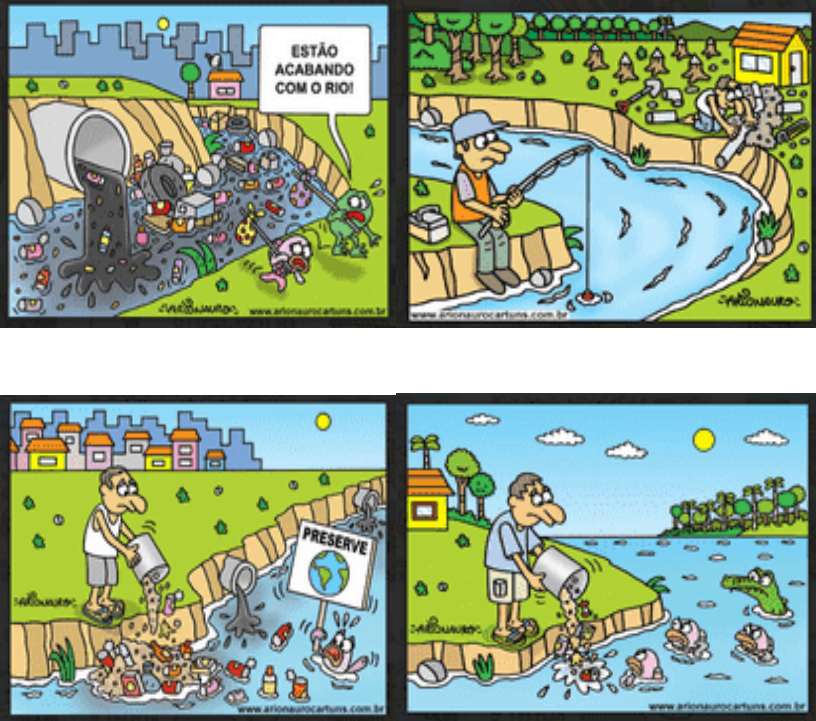
A – Assinale o espaço em que a charge é retratada:
 () espaço rural () espaço urbano

B - Registre o nome de tudo o que você vê na charge.

⁵⁴ <https://pt.euronews.com/2022/07/04/rio-transformado-em-lixeria-em-manauas>

⁵⁵ <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2022/07/25/plantas-aquaticas-transformam-rio-tiete-em-tapete-verde-e-causam-prejuizos-a-pescadores-de-anhembi.ghtml>

	C - O que o personagem (homem), retratado pelo chargista, está fazendo? D – Quais as consequências que a ação dele provoca? E – Escolha um dos personagens do rio e escreva sobre ele (procure relatar a reação desse personagem ao que está acontecendo e o porquê dela). F – Você já viu alguém realizando uma ação como a retratada na charge? O que você achou? Escreva sobre isso. 3 – Apresentar o vídeo: “Cascavel vai contar com seis unidades de Ecopontos até o meio do ano” (terra.com.br) <u>Abordar com os alunos ações importantes que são realizadas para que a poluição do meio ambiente diminua. Relacionando o que podemos fazer para contribuir com a preservação do meio ambiente, separando adequadamente o lixo produzido em nossas casas, destinando tudo o que for possível para a reciclagem. Essa atitude, além de contribuir com a preservação do meio ambiente, também gera emprego, contribuindo para a geração de renda de muitas famílias.</u> 4 - Apresentar para os alunos um vídeo sobre o descarte irregular ou sobre a reciclagem do lixo em Cascavel. “Câmera flagra descarte irregular de lixo em Cascavel Watch” (msn.com). Discutir as semelhanças e diferenças entre as charges trabalhadas e o vídeo. 5 – Apresentar diferentes charges para os alunos destacando o tema abordado e as críticas trazidas por elas. 6 – Revisar com os alunos o objetivo da charge. Questionar: será que podemos manifestar nossa opinião sobre o tema que estudamos por meio da criação de charges? Podemos produzir charges buscando conscientizar outras pessoas sobre isso? Vamos tentar fazer isso? Propor aos alunos a produção de uma charge a partir da temática descarte do lixo.
--	---

	Cascavel vai contar com seis unidades de Ecopontos até o meio do ano (terra.com.br). Câmera flagra descarte irregular de lixo em Cascavel Watch (msn.com). PAULA, Carla Ramos de. PROJETO: CHARGE NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” Faculdade de Ciências e Letras. Campus de Araraquara – SP 1º encontro. Romualdo, Edson Carlos. Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S.Paulo / Edson Carlos Romualdo. — 1. reimp. Maringá : Eduem, 2000. http://www.arionauocartuns.com.br/search/label/charges
10 – Anexos	

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA 4 – 3º ANO

Proposição Didática	
1 – Ano escolar	3º ANO
2 – Definição dos componentes curriculares	Ciências Língua Portuguesa

3 – Conteúdo escolar	SERES VIVOS NO AMBIENTE: Interferência do ser humano na cadeia alimentar (desequilíbrios). SERES VIVOS NO AMBIENTE: Ação do homem na natureza como: desmatamento, queimadas, extinção de espécies, poluição. ORALIDADE: Oralidade pública. Intercâmbio conversacional em sala de aula. / Clareza na exposição de ideias. ORALIDADE: Escuta atenta/ Escuta, compreensão e análise da fala do outro. ORALIDADE: Reconstrução das condições de produção e recepção de textos / Contexto de produção e de circulação. LEITURA/ESCRITA: Estratégia de leitura / Linguagem verbal e não verbal; Uso dos recursos gráfico-visuais. PRODUÇÃO DE TEXTOS/ ESCRITA: Construção do sistema alfabético / Convenções da escrita; Ortografia; Pontuação; Concordância verbal e nominal. LEITURA/ESCRITA: Formação do leitor literário / Leitura semiótica.
4– Horas/aula	6h/AULA
5– Objetivos	(CVEL.EF03CI17) Reconhecer e identificar a interferência do ser humano na cadeia alimentar. (CVEL.EF03CI21) Reconhecer as ações que resultam no empobrecimento do solo, poluição, desmatamento e extinção das espécies, ou seja, no desequilíbrio dos ecossistemas. (CVEL.EF03CI22) Identificar as interferências do ser humano no meio ambiente e as consequências decorrentes. (EF15LP09) Expressar-se oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, a fim de demonstrar clareza e organização nas exposições orais de ideias, considerando os diferentes contextos sociais. (EF15LP10) Escutar, com atenção (antes de emitir opiniões), falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo a compreender que a

	escuta atenta é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma significativa. (EF15LP01) Identificar a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam e a intencionalidade do autor. (EF15LP04) Identificar, com a mediação do professor, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário, dentro do contexto. (EF35LP07) Utilizar ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso, com gradativo domínio das convenções da escrita. (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, para que compreenda de forma gradativa a relação existente entre os textos imagéticos e os textos escritos.
6 – Encaminhamento Metodológico	1. Apresentar a charge em cartaz: Figura 1 – Charge  Fonte: Arionauro – 30/01/2023. Contexto da charge: A charge, Figura 1, aborda um fato envolvendo a floresta Amazônica⁵⁶.

⁵⁶ <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/encontro-de-lula-com-chanceler-da-alemanha-marca-a-volta-do-fundo-amazonia/>

	Questionar se os alunos conseguem dizer o que é uma charge. Após a fala dos alunos, explicar que a charge é um gênero discursivo com recurso visual humorístico que propõe uma crítica à sociedade atual. Questionar em relação aos elementos da charge: a) Qual o contexto de produção da charge? 2. Por meio de um diálogo, explorar a percepção dos alunos em relação à charge: a) Observando a imagem, a situação apresentada pode ser considerada natural? Qual a expressão dos animais (medo, horror)? b) Na imagem, diante das atitudes impetradas pelo homem, qual foi a atitude tomada pelos animais? c) As situações apresentam um problema? Caso sim, quais são as causas? E quem são os responsáveis pela situação de desequilíbrio? d) Como o crescimento das cidades (urbanização) está relacionado com a alteração nas condições de vida dos animais? e) Como as atividades econômicas que visam lucro podem ter impactado na situação apresentada? 3. Em seguida, encaminhar uma leitura de texto (anexo): explicando as formas de desequilíbrio ambiental, tanto as causas naturais como as humanas. 4. Apresentar o vídeo “O homem e o meio ambiente” e discutir com os alunos a relação do desequilíbrio ambiental com as atividades humanas. 5. Proposta de produção textual: a) Entregar a charge para cada aluno e questionar na oralidade, solicitando que criem um título ou legenda para cada charge apresentada. b) Em seguida, propor que alunos interpretem a charge, registrando em forma de texto (frases ou palavras) que expliquem o papel do ser humano na alteração da condição de vida dos animais, e como isso pode ser visto como um problema social. c) Realizar seminário para cada aluno expor suas produções textuais. d) Com a síntese das produções textuais individuais, elaborar um texto coletivo no quadro, para registro no caderno. Figura 2 – Charge
--	--



Fonte: Arionau 07/03/2023.

Contexto da charge: A charge, Figura 2, aborda o Desmatamento no país⁵⁷.

Figura 3 – Poluição dos rios



Fonte: Arionau - 13/12/2022.

Contexto da charge: A charge, Figura 3, retrata a situação da poluição dos rios⁵⁸.

Figura 4 – Queimadas na Amazônia

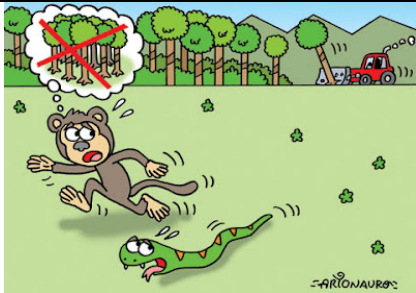
⁵⁷ <https://climainfo.org.br/2023/03/06/alertas-de-desmatamento-na-amazonia-batem-recorde-em-fevereiro/>

⁵⁸ <https://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2022/12/13/mortandade-de-peixes-e-registrada-no-rio-piracicaba-em-piracicaba.ghtml>

	 Fonte: Arionauro-24/08/2019. Contexto da charge: A charge, Figura 4, aborda as queimadas na Amazônia⁵⁹.
7 – Recursos pedagógicos	Cartaz da charge; vídeos, texto impresso.
8 – Avaliação	1. Identifica a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam e a intencionalidade do autor. 2. Identificar, com a mediação do professor, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário, dentro do contexto. 3. Escuta com atenção (antes de emitir opiniões), falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo a compreender que a escuta atenta é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma significativa. 4. Reconhece e identifica a interferência do ser humano na cadeia alimentar.
9 – Referências	Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - EI e EFI http://www.arionaurocartuns.com.br/2023/01/charge-desmatamento-da-floresta_30.html http://www.arionaurocartuns.com.br/2023/03/charge-desmatamento.html

⁵⁹<https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/08/23/queimadas-e-desmatamento-estao-relacionados-na-amazonia-entenda.ghtml>

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/21/politica/1566407148_180887.html

	http://www.arionaurocartuns.com.br/2022/12/charge-poluicao-agua-rio.html http://www.arionaurocartuns.com.br/2019/08/charge-queimadas-na-floresta.html https://www.youtube.com/watch?v=miGIZN8tY-U
10 – Anexos	 http://www.arionaurocartuns.com.br/2023/01/charge-desmatamento-da-floresta_30.html  http://www.arionaurocartuns.com.br/2023/03/charge-desmatamento.html

	ambiente, sendo responsável por causar grandes desequilíbrios ambientais. Algumas das ações humanas que podem prejudicar um ecossistema são: • Poluição: pode colocar em risco o desenvolvimento de diferentes espécies. Imagine, por exemplo, a poluição por derramamento de petróleo. Ao ser liberado no ambiente aquático, o petróleo cria uma barreira que interrompe a passagem de luz, impedindo organismos fotossintetizantes de realizar a fotossíntese. Com a redução desses organismos, que constituem a base da cadeia alimentar, todos os outros grupos de seres vivos que fazem parte dessa cadeia são prejudicados. • Desmatamento: quando o ser humano desmata uma região, ele não é responsável apenas pela morte de espécies vegetais. As plantas são responsáveis por fornecer alimento e casa para diferentes animais, que ficam sem alimento e têm seu habitat destruído como consequência do desmatamento. Além disso, o desmatamento pode provocar degradação do solo e influenciar até mesmo no clima, reduzindo as chuvas e prolongando estações secas. • Queimadas: assim como o desmatamento, elas provocam a perda de habitat para várias espécies. Além disso, vários organismos são mortos em decorrência do fogo, também responsável por provocar poluição atmosférica e comprometer a saúde do solo. • Caça e pesca: todos os seres vivos apresentam grande importância em um ecossistema, e a retirada de uma única espécie pode ser responsável por provocar grande desequilíbrio ambiental. Imagine, por exemplo, que uma espécie grande de felino é amplamente caçada em uma região. Com a redução do número de indivíduos daquela espécie, todas as suas presas começam a aumentar em número, uma vez que não há mais a presença de predadores. O aumento do número dessas presas pode ocorrer de modo exagerado, fazendo com que haja competição entre elas e redução dos recursos disponíveis, como alimento.
--	---

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA 5 - 4 e 5º ano

Proposição Didática	
1 – Ano escolar	4º ano e 5º ano

2– Definição dos componentes curriculares	Língua Portuguesa História
3– Conteúdo escolar	Língua Portuguesa: Oralidade: Escuta atenta / Escuta, compreensão e análise da fala do outro. Oralidade pública - Intercâmbio conversacional em sala de aula / Clareza na exposição de ideias. Leitura/Escuta: Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Contexto de produção e de circulação. Gêneros discursivos: função social, contexto de produção e de circulação. Estratégia de leitura. / Linguagem verbal e não verbal; Uso dos recursos gráfico-visuais. Estratégia de leitura: inferência; Leitura de implícitos. Produção De Textos/ Escrita: Escrita colaborativa. / Consistência argumentativa. Escrita colaborativa. / Produção de notícia adequando o texto ao formato e as especificidades requeridas pelo gênero. História: Trabalho Infantil (Embora não seja um conteúdo elencado no 4º ano, os professores da rede municipal precisam trabalhar devido a um projeto do MPT (Ministério Público do Trabalho): A escola no combate ao trabalho infantil.
4– Horas/aula	12 horas 3 aulas de 4 horas
5 – Objetivos	Oralidade: (EF15LP10) Escutar, com atenção (antes de emitir opiniões), falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo a compreender que a escuta atenta é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma significativa. (EF15LP09) Expressar-se oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, a fim de demonstrar clareza e organização nas exposições orais de ideias, considerando os diferentes contextos sociais. Leitura/Escuta (EF15LP01) Identificar a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam e a intencionalidade do autor. (EF15LP04) Identificar, com a mediação do professor, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos,

	para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário, dentro do contexto. (EF35LP04) Inferir informações implícitas, com a mediação do professor, nos textos lidos, para que gradativamente atribua significados que o extrapolem. (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de manter, gradativamente, a consistência argumentativa e desenvolver o senso crítico. (EF04LP16) Produzir, com a mediação do professor, notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando, progressivamente, a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de modo a adequar a sua produção ao formato requerido pelo gênero.
4 – Encaminhamento Metodológico	Parte 1– 4h/a Iniciar a aula mostrando aos alunos as charges abaixo impressas em cartaz. Pedir que os alunos observem todos os elementos do texto (linguagem verbal e não- verbal). Charge 1  Autor: Ivan Cabral – 12/10/2008. Contexto da charge: A charge, Figura 1, aborda como temática a comemoração do Dia das crianças⁶⁰.

⁶⁰ <https://www.xn--direitosdascrianas-nvb.com.br/noticias/interna/por-que-comemoramos-o-dia-das-criancas-em-12-de-outubro>

Figura 2 – Charge

Autor: Denny – 27/02/2013.

Contexto da charge: a charge, Figura 2, retrata a questão do trabalho infantil⁶¹.

Figura 3 – Charge

Autor: Dácio Machado – 27/03/2016.

Contexto da charge: a charge, Figura 3, possui como tema central da produção a Páscoa de 2016.

Figura 4 – Charge

⁶¹<https://www.ilo.org/es/meetings-and-events/promocion-de-las-practicas-para-el-fortalecimiento-de-las-politicas-de>

Autor: Fernandes – 19/05/2011.

Contexto da charge: a charge, Figura 4, retrata a questão do trabalho infantil⁶².

Discutir com os alunos:

- Qual é o tema central das charges que vocês acabaram de ler?
- Espera-se que os alunos percebam que a charge aborda um problema social, o trabalho infantil de maneira crítica. Em seguida, o professor deve perguntar: Esses problemas existem na nossa cidade? Se sim, como eles são?
- Utilizar o multimídia para exibir o vídeo: “O trabalho infantil e suas consequências” <https://www.youtube.com/watch?v=8jx8OuHFwMQ> e explorar o conteúdo oralmente.

Figura 1 – Vídeo: O trabalho infantil e suas consequências



Questionar na oralidade:

- O que é semelhante entre o vídeo e as charges?

Conversar sobre o trabalho infantil e suas consequências, expostas no vídeo.

No multimídia, expor imagens de tipos de trabalho infantil (Figuras 2,3,4 e 5), explicando cada um deles. Para que os/as estudantes compreendam a questão.

Mostrar imagens de crianças trabalhando e compartilhar com eles quantas são vítimas de trabalho infantil ilegal: 1,8 milhão, dos 5 aos 17 anos. Questionamentos deste tipo podem ajudar a turma a entender os efeitos dessa exploração: “Já imaginou carregar um peso incompatível com o seu tamanho?”; “Usar ferramentas perigosas para quem não é adulto e treinado?”; e “Levar broncas e ser cobrado como se fosse gente grande?”.

Depois de fazer esclarecimentos iniciais, convidar a turma para uma roda de conversa sobre o tema. Perguntar: “Alguém de vocês conhece um/a adolescente ou uma

⁶² <https://www.dgabc.com.br/Noticia/196482/venda-de-imoveis-usa-trabalho-infantil>

criança que trabalha?"; "Que tipo de atividade realiza?"; "Ele ou ela vai à escola?"; e "Ele ou ela mora com a família?".

Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5

Informações para o professor comentar com a turma enquanto mostra as imagens acima:

Como e onde ocorre o trabalho infantil

Nas residências

Crianças e adolescentes trabalham na própria casa e na de terceiros, substituem os deveres e as responsabilidades de adultos/as em atividades domésticas e na vigilância e cuidado com pessoas. Ficam expostos a vários riscos, como intoxicações, queimaduras, quedas e violência sexual.

Nas atividades rurais

Ocorre, principalmente, em propriedades familiares e expõe crianças e adolescentes a sérios riscos à saúde pelo contato com agrotóxicos e fezes de animais e a lesões com instrumentos de trabalho, como enxadras e facões, ficando sujeitos/as ainda à exposição solar, intempéries, risco de contato e ataque de animais peçonhentos.

No comércio e serviços

É o caso de trabalho em bares, lanchonetes, bonacharias, oficinas mecânicas, lava a jatos, pequenos comércios. Em geral, são pequenos comércios que utilizam mão de obra infantil por representarem custos menores do que os de um/a trabalhador/a. As vítimas do trabalho infantil nestes ambientes ficam sujeitas a inúmeros riscos. Em lava a jatos, por exemplo, podem ocorrer ferimentos causados por ferramentas, máquinas e pneus que estouram durante o conserto, doenças ocasionadas por fungos e bactérias em razão da grande umidade e intoxicações por produtos químicos usados na lavagem de carros e na lubrificação de peças, dentre outros.

Nas cadeias produtivas

Outras atividades relacionadas ao extrativismo e à produção de materiais, objetos, roupas, bijuterias podem acontecer nas residências, em oficinas improvisadas, colocando em risco a criança e suas famílias. Tais atividades estão inseridas numa cadeia econômica de produção, em que o serviço é transferido de uma empresa principal para várias outras empresas intermediárias até atingir uma família vulnerável. É o chamado trabalho nas cadeias produtivas, que pode ocorrer na cidade ou no campo, por exemplo, na confecção de roupas e brinquedos, no cultivo do cacau, entre outros. Esse trabalho em cadeias produtivas pode envolver produção em diferentes cidades, estados e até países, e muitas vezes ocorre em condição análoga à de escravo. Sobre essa forma de trabalho infantil, assista ao vídeo de campanha realizada pelo MPF, em parceria com a OIT e o movimento Fashion Experience:

<https://www.youtube.com/watch?v=V355r9vUDA>

Parte 2 – 4h/a

Formar grupos e distribuir os pôsteres (Anexos) entre os alunos. Pedir que todos e todas observem o material e conversem sobre ele, acompanhando a rotina dos

	personagens. Conforme a turma solicitar, durante a leitura das imagens, questionar: • “O que as crianças vivem de forma semelhante?”; • “Em que o dia a dia deles/as se diferencia?”; • “Quem tem mais atividades durante o dia?”; • “Eles/elas aproveitam a escola da mesma forma?”; • “E as atividades de lazer?”; • “Quem tem mais riscos de ter problemas de saúde?”. Após o trabalho com o poster, organizar um texto coletivo da rotina de cada criança “João e Pedro”. Tarefa de casa: “Quadro da minha vida” – Solicitar que cada aluno/a monte um quadro mostrando um dia da sua vida, como no pôster: um desenho para cada atividade, ilustrando a hora em que ela ocorre. Dizer que a colagem é outro recurso a ser usado. Eles/as podem contar se têm atividades no contraturno e se, eventualmente, trabalham. Mas é preciso ser cuidadoso/a para não constranger a criança que eventualmente trabalhe⁶³. Terminada a tarefa, socializar os trabalhos produzidos. Debate sobre a vida da criança que trabalha. Promover um debate sobre as diferenças no cotidiano de crianças que trabalham e não trabalham. Pedir que todos/as indiquem o que mudar na vida de crianças ou adolescentes em situação de trabalho infantil. Explorar os mitos sobre o trabalho infantil: Ler as frases aos alunos e questionar se eles já ouviram alguém dizendo isso, se concordam. Após o levantamento das opiniões o docente deve dizer que todas são mitos e dar elementos que comprovem que tais falas que não condizem com a verdade: 1. O trabalho infantil é bom para o aprendizado. 2. É melhor trabalhar do que roubar. 3. Crianças precisam ajudar no sustento da família. Pelo menos não estão passando fome. 4. Trabalhar é melhor do que estar na rua Argumentos que deverão ser utilizados pelo docente: Na sociedade brasileira, mais de 350 anos de escravização da população negra naturalizaram o trabalho de crianças e adolescentes na agricultura e nos serviços domésticos, perpetuando exclusões e discriminação até os dias atuais.
--	--

⁶³ Caso seja constatado entre os alunos algum caso de trabalho infantil a equipe pedagógica será acionada para os procedimentos adequados serem realizados.

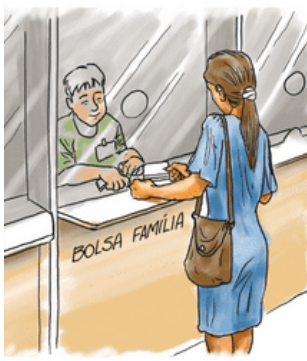
MITO

O trabalho infantil é bom para o aprendizado

REALIDADE

O trabalho não desenvolve conhecimentos e habilidades educacionais necessárias ao desenvolvimento da infância e adolescência. A profissionalização, a partir de 14 anos, traz elementos de formação que contribuem na preparação para o trabalho, na idade própria, o que é diferente do trabalho em substituição à formação educacional. Essa fala, quando direcionada a crianças supostamente com dificuldades escolares, oculta situações de preconceito, de discriminação ou de ignorância, negando o seu potencial. Se em uma sociedade democrática a escola deve cumprir sua função social de assegurar o acesso ao conhecimento e à formação cidadã, tal garantia não pode ser negada àqueles mais vulneráveis. **O trabalho não substitui o lugar da escola**, ao contrário, traz graves prejuízos ao desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes.

© 2013 Ilustração: Jéssica Lima. Todos os direitos reservados. www.criancas.org.br

**MITO**

Crianças precisam ajudar no sustento da família. Pelo menos não estão passando fome.

REALIDADE

Outra fala que revela uma visão preconceituosa, seletiva e discriminatória em relação a crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. **Garantir o sustento da família não é obrigação de nenhuma criança ou adolescente.** Ao contrário, a Constituição Federal atribui ao Estado, à família e à sociedade a responsabilidade em assegurar-lhes proteção integral. Além disso, não é verdade que o trabalho infantil seja solução para a desigualdade social, pois perpetua ciclos de exclusão por várias gerações nas famílias. Para redução das desigualdades,

**MITO**

Trabalhar é melhor que estar na rua

REALIDADE

Crianças e adolescentes quando não estão na escola deveriam estar praticando esportes, realizando atividades recreativas, lúdicas ou culturais. Isso faz parte da educação integral e pode se dar na própria escola ou em locais mantidos pela prefeitura, como bibliotecas e centros culturais recreativos e esportivos, ou por organizações não governamentais. Nesses locais, podem ser ofertados, por exemplo, cursos de literatura, teatro, música, dança e esportes.

Parte 3 – 4h/a

Leitura do gibi (cada aluno receberá um exemplar), [link](#) do arquivo nos anexos). Os alunos farão a leitura individual e o docente fará questionamentos realizando a interpretação oral.



Expor novamente os cartazes das charges. Explorar o conhecimento prévio dos alunos por meio dos seguintes questionamentos orais:

- 1- Qual é o tema da charge?
- 2- Quem é o autor da charge?
- 3- Quem são os personagens que aparecem na charge?
- 4- Há alguma ação acontecendo na charge? Caso exista, qual é?
- 5- Qual é o cenário da charge?
- 6- Há falas na charge? Como elas aparecem?
- 7- Como está a expressão facial dos personagens das charges? Qual o motivo dessas expressões?
- 8- Qual é a mensagem que o chargista quer transmitir com a charge?
- 9- Vocês já observaram alguma situação parecida com a da charge no cotidiano de vocês?

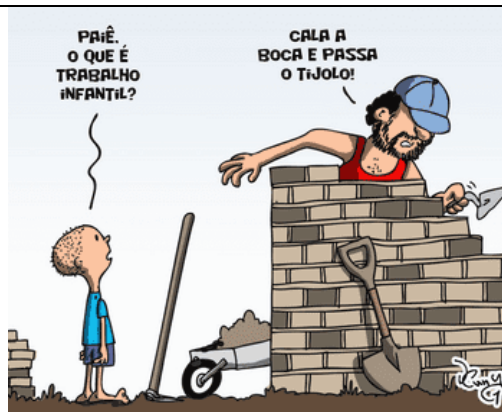
Entregar uma cópia da charge abaixo para interpretação (imprimir pequeno para colarem no caderno):



No quadro, escrever as seguintes questões:

- O que cada um dos meninos está segurando?
- De onde podem estar vindo os meninos que estão caminhando?
- Quem pode ser o menino que carrega um cartaz?
- O que ele pode estar fazendo com esse cartaz?
- Como são as expressões de cada menino? O que isso diz sobre eles?
- O que significa a expressão “gol de placa”?

	https://www.prt9.mpt.mp.br/images/arquivos/informe_se/P R%C3%8AMIO MPT NA ESCOLA/2022/mpt_trabalho_infantil_caderno.pdf https://conexaoeduca.saosebastiao.sp.gov.br/lingua-portuguesa-9o-ano https://chargesdodenny.blogspot.com/search?q=trabalho+infantil http://www.ivancabral.com/ http://agenciasn.com.br/arquivos/9665 https://www.youtube.com/watch?v=8jx8OuHFwMQ https://www.prt9.mpt.mp.br/images/arquivos/informe_se/P R%C3%8AMIO MPT NA ESCOLA/2021/MPT na Escola P%C3%B4ster Trabalho Infantil 30-11-17.pdf https://mpt.mp.br/pgt/publicacoes/mpt-na-escola/a-rotina-de-um-aprendiz/@@display-file/arquivo_pdf https://www.prt9.mpt.mp.br/81-informe-se/publicacoes/projeto-mpt-na-escola/1904-projeto-mpt-na-escola-2023
10 – Anexos	Charge 1 Autor(a): _____ Data: _____  Autor: Ivan Cabral Charge 2



Autor: Denny.

Charge 3



Autor: Dalcio Machado

Charge 4



Autor: Fernandes (2013).

Figura 1 – Vídeo: O trabalho infantil e suas consequências

**Figura 2****Figura 3****Figura 4**



Figura 5



Agora é sua vez de criar uma **CHARGE**, sobre o tema trabalho infantil. Não se esqueça de apresentar as duas linguagens, verbal e não-verbal.

ido para a cidade?

- A ação do homem afeta o meio ambiente?

Apresentação de slides em PowerPoint para trabalhar o conteúdo “mudanças climáticas” alertando sobre esse fenômeno que está ocorrendo em nosso planeta devido à ação do homem, o capitalismo, a indústria, como isso afeta diretamente nosso planeta e as consequências futuras para a humanidade.

Discutir as imagens que aparecerão nos slides para que os alunos possam refletir a respeito de como está nosso planeta e o que tem contribuído para que essas mudanças tenham se tornado nossa realidade.

Levar os alunos à reflexão de que apesar de todo conhecimento desenvolvido e adquirido historicamente pelo homem, ainda é necessário avançarmos em relação à mudança de mentalidade e conduta com o meio ambiente.

Inseridas nos slides, estarão as charges do chargista Arionau. Verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a charge por meio da oralidade. Na sequência, explicar para os alunos que a charge é um gênero discursivo que tem como característica principal a crítica a determinado assunto ou contexto social por meio de uma imagem, acompanhada ou não de texto, com o objetivo principal de fazer o leitor refletir sobre o assunto abordado.

Charges:

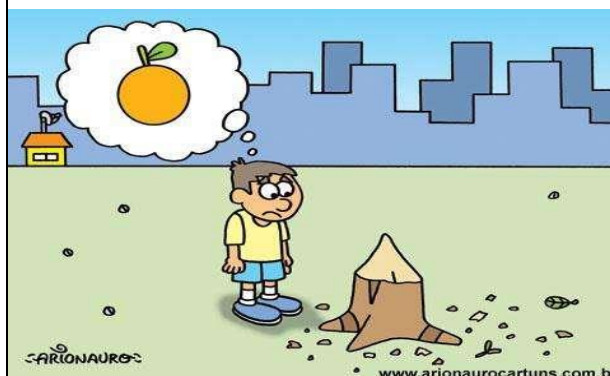
Figura 1 – Charge



Fonte: Arionau - 18/05/2022.

Contexto da charge: a charge, Figura 1, retrata a questão do desmatamento⁶⁴.

⁶⁴ <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/05/18/onu-ultimos-7-anos-foram-os-mais-quentes-e-planeta-caminha-para-catastrofe.htm>

Figura 2 – Charge

Fonte: Arinauro - 31/05/2022.

Contexto da charge: a charge, Figura 2, aborda como tema central da produção o meio ambiente⁶⁵.

Figura 3 – Charge

Fonte: Arinauro - 29/08/2022.

Contexto da charge: a charge, Figura 3, retrata a questão do desmatamento no país⁶⁶.

Entregar para os alunos um texto sobre Mudanças Climáticas para leitura individual e, posteriormente, coletiva.

Responder às perguntas do texto;

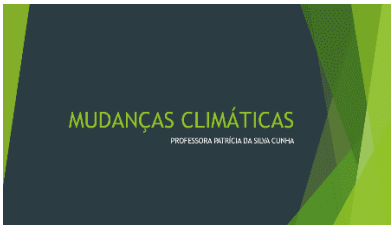
Dividir a turma em pequenos grupos. Cada grupo irá receber uma das cópias das charges pré-selecionadas para conversa e discussão sobre o tema apresentado.

Conversação nos pequenos grupos sobre a charge, informações técnicas: autor, tema, data, contexto social

⁶⁵<https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/noticias/na-semana-do-meio-ambiente-mma-apresenta-as-principais-acoes-na-area-ambiental>

⁶⁶<https://infoamazonia.org/2022/08/29/desmatamento-na-amazonia-cresce-160-nos-meses-de-julho-dos-3-ultimos-anos-de-bolsonaro/>

	etc. Depois de terem realizado esse momento de leitura da charge, pedir para que conversem entre si e apontem quais ações nós poderíamos realizar para contribuir de forma eficaz no combate à destruição do planeta que vivemos, começando por cada um de nós, em nossas casas, em nossa comunidade etc. Instigar os alunos para que também discutam quais ações políticas eles acreditam que seriam possíveis e interessantes de serem realizadas para que houvesse um avanço considerável na melhoria do cuidado do planeta. Em um outro momento, como forma de simpósio, cada grupo estaria à frente da classe para apresentar sua discussão aos demais, apresentação da leitura que realizaram da charge, suas ideias e propostas (como cidadão atuante). Criação de uma charge sobre o tema, salientando a característica desse gênero discursivo, no qual deve haver uma crítica ao assunto abordado.
7 – Recursos pedagógicos	Multimídia, caixa de som, slides, caderno de ciências, atividade impressa, charge, lápis, borracha.
8 – Avaliação	A avaliação será diagnóstica, processual e contínua, possibilitando o redimensionamento das ações do planejamento, tendo em vista os objetivos a serem atingidos. Serão consideradas todas as formas e instrumentos de avaliação, compreendendo os registros descritivos que compõem a produção da criança: Questionamentos orais e escritos; Desenhos ilustrativos;
9 – Referências	CASCADEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Cascavel, PR: 2ª Ed. https://noticias.r7.com/jr-na-tv/videos/onca-parda-e-flagrada-pelas-ruas-de-cidade-paulista-05062022 acesso em 30/03/2023. charge_desmatamento_floresta_calor_3 18052022 – Arionauero charge_desmatamento_31052022 – Arionauero charge_desmatamento_da_floresta_29082022 – Arionauero https://brasil.un.org/pt-br/175180-o-que-s%C3%A3o-mudan%C3%A7as-clim%C3%A1ticas acesso em 30/03/2023. https://www.youtube.com/watch?v=PH5halrNnfl acesso em 10/04/2023.

	https://www.youtube.com/watch?v=ssvFqYSIMh acesso em 10/04/2023.
10 – Anexos	Slides no PowerPoint      



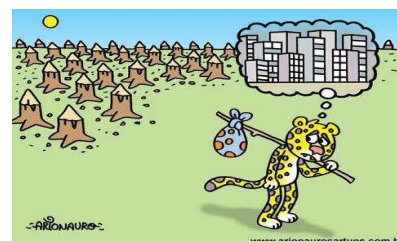
Texto para aprofundamento:

MUDANÇAS CLIMÁTICAS

As mudanças climáticas são transformações a longo prazo nos padrões de temperatura e clima.

Essas mudanças podem ser naturais, como por meio de variações no ciclo solar. Mas, desde 1800, as atividades humanas têm sido o principal impulsionador das mudanças climáticas, principalmente devido à queima de combustíveis fósseis como carvão, petróleo e gás.

A queima de combustíveis fósseis gera emissões de gases de efeito estufa que agem como um grande cobertor em torno da Terra, retendo o calor do sol e aumentando as temperaturas.



Exemplos de emissões de gases de efeito estufa que estão causando mudanças climáticas incluem dióxido de carbono e metano. Isso vem do uso de gasolina para dirigir um carro ou carvão para aquecer um prédio, por exemplo.

O desmatamento de terras e florestas também pode liberar dióxido de carbono. Aterros para lixo são uma das principais fontes de emissões de metano. Energia, indústria, transporte, edificações, agricultura e uso da terra estão entre os principais emissores.

As concentrações de gases de efeito estufa estão em seus níveis mais altos em 2 milhões de anos

E as emissões continuam aumentando. Como resultado, a Terra está agora cerca de 1,1 °C mais quente do que no final do século XIX. A última década (2011-2020) foi a mais quente já registrada. Muitas pessoas pensam que as mudanças climáticas significam principalmente temperaturas mais altas. Mas o aumento da temperatura é apenas o começo da história.

Como a Terra é um sistema, onde tudo está conectado, mudanças em uma área podem influenciar mudanças em todas as outras.

As consequências das mudanças climáticas agora

incluem, entre outras, secas intensas, escassez de água, incêndios severos, aumento do nível do mar, inundações, derretimento do gelo polar, tempestades catastróficas e declínio da biodiversidade.

As pessoas estão enfrentando as mudanças climáticas de diversas maneiras

As mudanças climáticas podem afetar nossa saúde, capacidade de cultivar alimentos, habitação, segurança e trabalho.

Alguns de nós já são mais vulneráveis aos impactos do clima, como as pessoas que vivem em pequenas nações insulares e outros países em desenvolvimento.

Condições como a elevação do nível do mar e a intrusão da água salgada avançaram ao ponto de comunidades inteiras terem que se mudar, e secas prolongadas estão colocando as pessoas em risco de fome. No futuro, o número de “refugiados do clima” deverá aumentar.

Cada aumento no aquecimento global é importante

Em uma série de relatórios da ONU, milhares de cientistas e analistas de governos concordaram que limitar o aumento da temperatura global a não mais que 1,5 °C nos ajudaria a evitar os piores impactos climáticos e a manter um clima habitável.

No entanto, com base nos atuais planos climáticos nacionais, o aquecimento global deverá atingir cerca de 3,2 °C até o final do século.

As emissões que causam as mudanças climáticas vêm de todas as partes do mundo e afetam a todos, mas alguns países produzem muito mais do que outros.

Os 100 países menos emissores geram 3 por cento das emissões totais. Os 10 países com as maiores emissões contribuem com 68 por cento.

Todos devem tomar medidas climáticas, mas as pessoas e os países que estão criando mais problemas têm uma responsabilidade maior de agir primeiro.

Enfrentamos um grande desafio, mas já conhecemos muitas soluções.

Muitas soluções de mudança climática podem oferecer benefícios econômicos, ao mesmo tempo em que melhoram nossas vidas e protegem o meio ambiente. Também temos acordos globais para orientar o progresso, como a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima e o Acordo de Paris.

Três grandes categorias de ação são: redução das emissões, adaptação aos impactos climáticos e financiamento dos ajustes necessários.

Mudar os sistemas de energia de combustíveis fósseis para renováveis, como solar ou eólica, reduzirá as emissões que impulsionam as mudanças climáticas. Mas temos que começar agora.

Enquanto uma coalizão crescente de países está se comprometendo com emissões líquidas zero até 2050, cerca de metade dos cortes de emissões devem estar em vigor até 2030 para manter o aquecimento abaixo de 1,5 °C. A produção de combustíveis fósseis deve diminuir cerca de 6 por cento ao ano entre 2020 e 2030.

A adaptação às consequências climáticas protege pessoas, casas, empresas, meios de subsistência, infraestrutura e ecossistemas naturais. Abrange os impactos atuais e prováveis no futuro.

A adaptação será necessária em todos os lugares, mas deve ser priorizada agora para as pessoas mais vulneráveis e com menos recursos para lidar com os perigos climáticos.

A taxa de retorno pode ser alta. Os sistemas de alerta precoce para desastres, por exemplo, salvam vidas e propriedades e podem proporcionar benefícios até 10 vezes maiores que o custo inicial.

Podemos pagar a conta agora, ou pagar caro no futuro

A ação climática requer investimentos financeiros significativos por parte de governos e empresas. Mas a inação climática é muito mais cara.

Uma etapa crítica é que os países industrializados cumpram seu compromisso de fornecer 100 bilhões de dólares por ano aos países em desenvolvimento para que possam se adaptar e avançar em direção a economias mais verdes.

- Texto para ser entregue aos alunos para leitura.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS

As mudanças climáticas são transformações a longo prazo nos padrões de temperatura e clima.

Essas mudanças podem ser naturais, como por meio de variações no ciclo solar. Mas desde 1800, as atividades humanas têm sido o principal impulsionador das mudanças climáticas, principalmente devido à queima de combustíveis fósseis, como carvão, petróleo e gás.

A queima de combustíveis fósseis gera emissões de gases de efeito estufa que agem como um grande cobertor em torno da Terra, retendo o calor do sol e aumentando as temperaturas.

Exemplos de emissões de gases de efeito estufa que estão causando mudanças climáticas incluem dióxido de carbono e metano. Isso vem do uso de gasolina para dirigir

	um carro ou carvão para aquecer um prédio, por exemplo. O desmatamento de terras e florestas também pode liberar dióxido de carbono. Aterros para lixo são uma das principais fontes de emissões de metano. Energia, indústria, transporte, edificações, agricultura e uso da terra estão entre os principais emissores. E as emissões continuam aumentando. Como resultado, a Terra está agora cerca de 1,1 °C mais quente do que no final do século XIX. A última década (2011-2020) foi a mais quente já registrada. Muitas pessoas pensam que as mudanças climáticas significam principalmente temperaturas mais altas. Mas o aumento da temperatura é apenas o começo da história. Como a Terra é um sistema, onde tudo está conectado, mudanças em uma área podem influenciar mudanças em todas as outras. As consequências das mudanças climáticas agora incluem, entre outras, secas intensas, escassez de água, incêndios severos, aumento do nível do mar, inundações, derretimento do gelo polar, tempestades catastróficas e declínio da biodiversidade. As mudanças climáticas podem afetar nossa saúde, capacidade de cultivar alimentos, habitação, segurança e trabalho. Alguns de nós já são mais vulneráveis aos impactos do clima, como as pessoas que vivem em pequenas nações insulares e outros países em desenvolvimento. Condições como a elevação do nível do mar e a intrusão da água salgada avançaram ao ponto de comunidades inteiras terem que se mudar, e secas prolongadas estão colocando as pessoas em risco de fome. No futuro, o número de “refugiados do clima” deverá aumentar. Em uma série de relatórios da ONU, milhares de cientistas e analistas de governos concordaram que limitar o aumento da temperatura global a não mais que 1,5 °C nos ajudaria a evitar os piores impactos climáticos e a manter um clima habitável. No entanto, com base nos atuais planos climáticos nacionais, o aquecimento global deverá atingir cerca de 3,2 °C até o final do século. As emissões que causam as mudanças climáticas vêm de todas as partes do mundo e afetam a todos, mas alguns países produzem muito mais do que outros.
--	---

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA 7 – 5º ANO

Proposição Didática	
1– Ano escolar	5º ANO
2– Definição dos componentes curriculares	Geografia Língua Portuguesa
3 – Conteúdo escolar	Natureza, Ambientes E Qualidade De Vida: Qualidade ambiental e os impactos das ações humanas na natureza: formas de poluição de cursos de água e oceanos. Leitura/Escuta: Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Contexto de produção e de circulação Leitura/Escuta: Estratégia de leitura / Linguagem verbal e não verbal; Uso dos recursos gráfico-visuais. Leitura/Escuta: Compreensão em leitura.
4– Horas/aula	6h/AULA
5– Objetivos	(PR.EF05GE10.a.5.11) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, assoreamento, poluição por pesticidas, marés negras), compreendendo o impacto das ações humanas sobre a natureza do ponto de vista socioambiental. (EF15LP01) Identificar a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam e a intencionalidade do autor. (EF15LP04) Identificar, com a mediação do professor, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário, dentro do contexto. (EF05LP10) Ler e compreender anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, a fim de identificar o humor, a crítica e/ou a ironia

	presentes nesses gêneros.
6– Encaminhamento Metodológico	Iniciar a aula com a apresentação da charge em cartaz. Em seguida, questionar os alunos em relação aos elementos da charge; discutir qual o contexto de produção da charge. Após, verificar o conhecimento dos alunos sobre a charge, expor aos alunos que a charge é um gênero discursivo constituído pela linguagem verbal e não verbal que propõe uma crítica a sociedade atual por meio da discussão de algum tema da atualidade. A partir de um diálogo com os alunos, explorar a percepção deles em relação aos elementos da charge: Figura 1 – Charge  Fonte: Arionauro 10/03/2022. Contexto da charge: a charge, Figura 1, aborda a questão da poluição dos rios⁶⁷. • Observando a imagem, a situação apresentada pode ser considerada natural? • Na imagem, o “peixe vai embora” do rio poluído. Mas, na realidade, o que pode ocorrer com os peixes? • Qual a expressão do peixe “ao ir embora”? E qual a idealização do peixe em seu pensamento? • Qual é o motivo do exagero na quantidade de lixo no rio retratado pelo chargista? • Na charge, há um problema ambiental sendo retratado. Quais são as causas desse problema? Quem são os responsáveis pela situação denunciada pelo chargista? • Como o crescimento das cidades (urbanização) está relacionado com a alteração nas paisagens

⁶⁷<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2022/03/08/um-dos-principais-rios-que-abastece-cuiaba-apresenta-baixa-seguranca-e-qualidade-da-agua-aponta-pesquisa.ghml>

	naturais? • Na cidade de Cascavel: podemos observar casos de negligência quanto aos cuidados com meio ambiente? E, em relação ao nosso bairro, nossa rua e em nossa casa? Em seguida, encaminhar uma leitura de texto do gênero notícia “Mais de uma tonelada de lixo é retirada dos rios de Cascavel”, e propor algumas questões para registro no caderno: • Qual o assunto abordado na notícia? • Qual a contradição apresentada na notícia entre o órgão fiscalizador da água (Sanepar) e as Organizações não-governamentais (ONGs)? Em um segundo momento, apresentar dois vídeos: a respeito de duas perspectivas sobre a “Cidade das Águas”. E realizar um diálogo com alunos para aprofundar o debate sobre a prioridade da água para a população de Cascavel. ➤ https://www.youtube.com/watch?v=CULhgpc2BdQ (Rio Cascavel: Descaso e poluição) ➤ https://www.youtube.com/watch?v=NLnFKYdi4a0 (Cascavel vai ganhar novo parque na região do Lago Municipal). Propor produção textual: elaborando artigo de opinião, refletindo sobre alguns aspectos. • Por que há a prioridade da prefeitura da cidade em investir no Lago Municipal por meio de um projeto de ambiente de lazer, se os afluentes do Rio Cascavel (que desaguardam no próprio Lago Municipal de Cascavel) estão em níveis elevados de poluição? • Investir na qualidade das águas ou área de lazer: qual o maior custo-benefício para a sociedade cascavelense? • Podem existir interesses privados quanto à definição das prioridades em relação aos investimentos públicos em relação ao saneamento das águas?
7 – Recursos pedagógicos	Cartaz da charge; vídeos, notícia impressa.
8 - Avaliação	Lê e compreende anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, a fim de identificar o humor, a crítica e/ou a ironia presentes nesses gêneros. Reconhece e compara atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, assoreamento, poluição por pesticidas, marés negras), compreendendo

	o impacto das ações humanas sobre a natureza do ponto de vista socioambiental.
9 – Referências	CASCADEL. Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Cascavel: Semed, 2020. Disponível em: https://nfse-cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semed-curriculo-e-publicacoes. Acesso em 12 mar. 2023. Charge: http://www.arionaurocartuns.com.br/2022/03/charge-poluicao-lixo-rio.html Notícia: https://catve.com/noticia/6/392815/ Manchete (cartaz): https://www.alertaparana.com.br/noticia/6048/o-naufragio-do-programa-cascavel-cidade-das-aguas; Vídeos: a) https://www.youtube.com/watch?v=CULhgpc2BdQ (Rio Cascavel: Descaso e poluição) b) https://www.youtube.com/watch?v=NLnFKydi4a0 (Cascavel vai ganhar novo parque na região do Lago Municipal)
10 – Anexos	Notícia: Mais de uma tonelada de lixo é retirada de rios de Cascavel Força-tarefa também fará a destinação correta dos resíduos encontrados dentro das águas Durante a Semana do Meio Ambiente, a secretaria está realizando uma verdadeira força-tarefa, que envolve até embarcação do Corpo de Bombeiros, para fazer a retirada de todo lixo que está "matando" os rios de Cascavel. E o número é expressivo. Em apenas dois dias já foi retirada mais de uma tonelada de lixo das águas do Rio Quati e do Rio Cascavel, o que escancara a falta de zelo de alguns cidadãos pelo nosso meio ambiente. Uma quantidade absurda e que tem formado grandes bolsões de entulhos dentro das águas que deveriam ser preservadas por cada cidadão cascavelense, visto que é um privilégio ter rios como esses que ainda são responsáveis por matar a nossa sede e abastecer as

nossas casas.

O trabalho, que também é realizado em parceria com a Sanepar, ainda terá sequência por 15 dias até desobstruir todo o Rio Cascavel. Os resíduos que ainda podem ser reciclados serão destinados aos Ecopontos. Já os rejeitos serão enviados ao local correto: o aterro sanitário. Ainda há uma quantidade expressiva de madeira, que será deixada em área de preservação em mata ciliar.

Embora uma tonelada seja um número significativo, a expectativa é ainda retirar mais resíduos nos próximos dias.

Você pode auxiliar a preservar nossa natureza. A Secretaria de Meio Ambiente pede que a população denuncie descarte irregular de lixo pela Ouvidoria do Município pelo telefone 156 ou então pelo 153 da Guarda Municipal. A denúncia, inclusive, pode ser anônima. Além disso, que faça a destinação correta do lixo.

FONTE: <https://catve.com/noticia/6/392815/>

30/10/2019 - 10h35

O naufrágio do programa Cascavel Cidade das Águas



Com a água da Sanepar custando os olhos da cara, parte da população se habituou, ao longo dos últimos anos, a se abastecer das fontes existentes no perímetro urbano e recuperadas a partir de 2001, ano do lançamento do programa Cascavel Cidade das Águas.

Fonte: <https://www.alertaparana.com.br/noticia/6048/o-naufragio-do-programa-cascavel-cidade-das-aguas>



Fonte: <http://www.arionauocartuns.com.br/2022/03/charge-poluicao-lixo-rio.html>

ANEXO 1- Lei nº 14.996, de 15 de outubro de 2024

Presidência da República
Casa Civil
Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 14.996, DE 15 DE OUTUBRO DE 2024

Reconhece as expressões artísticas charge, caricatura, cartum e grafite como manifestações da cultura brasileira.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Ficam reconhecidos a *charge*, a caricatura, o cartum e o grafite como manifestações da cultura brasileira, cabendo ao poder público garantir sua livre expressão artística e promover sua valorização e preservação.

Art. 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se:

I – *charge*: ilustração humorística que envolve a caricatura de 1 (um) ou mais personagens, feita com o objetivo de satirizar algum acontecimento da atualidade;

II – caricatura: tipo de desenho que, caracterizado pelos excessos, pelas formas e pelos traços deformados, apresenta uma pessoa ou situação de forma grotesca ou cômica;

III – cartum: desenho satírico, caricato ou humorístico, que ironiza pessoas ou comportamentos humanos, normalmente divulgado em jornais e revistas e composto de 1 (um) ou mais quadros;

IV – grafite: expressão da arte urbana em forma de desenho e escrituras em que o artista cria uma linguagem intencional para interferir na cidade, com o aproveitamento de espaços públicos, como paredes, muros, fachadas, viadutos e ruas.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 15 de outubro de 2024; 203º da Independência e 136º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Marcio Tavares dos Santos
Macaé Maria Evaristo dos Santos

Este texto não substitui o publicado no DOU de 16.10.2024.

*