

Para editar a criticidade: a charge documental no livro didático de História¹

Erick Lopes de ALMEIDA²
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR

Resumo

Apresentamos neste artigo uma explanação teórica e inicial que visa pensar a apropriação e reprodução da charge enquanto fonte documental no livro didático de História, considerando-a, com base em Romualdo (2000) e Miani (2005; 2012), elemento satírico-dissertativo de determinada realidade. Para tal, tomamos como parâmetro o caráter social predominantemente alterdirigido do público-leitor, segundo Riesman (1971), assim como o contexto social de devoração imagética a que estão expostos, conceituada na iconofagia de Baitello Júnior (2014). Pautados em documentos oficiais, Bittercourt (2002) e Caimi (2002) acerca dos objetivos para o ensino de História brasileiro enquanto auxiliador na formação de sujeitos críticos, vemos na reprodução da charge documental o auxílio para o desenvolvimento de uma relação de consumo simbólico consciente e autônomo.

Palavras-chave: Iconofagia; ensino de história; livros didáticos; charge; edição.

Introdução

Uma *selfie* de bom dia, no almoço ou na academia; uma olhadinha nesse ou naquele anúncio na rua, no celular ou na revista; a notícia que veio do nada e mudou na hora seguinte; aqueles três ou quatro livros começados no papel, no *tablet* e no celular; o vídeo, a série ou o filme que você separou para ver mais tarde; suas notificações aí, agora mesmo. É inegável que temos gerado e consumido mídia em quantidade e ritmo alucinantes, sendo praticamente engolidos pelas imagens ao nosso redor. Imagine, pois, aqueles que já nasceram imersos nesse ambiente.

Pensando a formação dos novos e precoces consumidores intensos de mídia, em sua maioria alterdirigidos, cada vez imersos nesse ambiente midiático predominantemente imagético e iconofágico, e tomando a charge enquanto elemento dissertativo de uma realidade localizada, de que modo a apropriação e reprodução dessas imagens nos materiais didáticos poderiam auxiliar seu público a desenvolver uma relação de consumo imagético crítico e consciente, superando a passividade frente às mensagens e discursos recebidos?

Nossa abordagem, de cunho teórico e explanatório, visa situar o consumidor em questão segundo sua formação caracterológica alterdirigida — portanto fortemente

1. Trabalho apresentado no GP Produção Editorial, da Divisão Temática 6: Interfaces Comunicacionais, do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

2. Mestrando no Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Comunicação da Universidade Estadual de Londrina, Paraná (UEL), sob orientação do Prof. Dr. Rozinaldo A. Miani. E-mail: ericklopemeida@gmail.com.

influenciada pelos vínculos criados com os diversos meios de comunicação — a partir dos estudos de Riesman (1971). Um público situado em um ambiente hipermedializado e de hegemonia visual, conforme nos descreve Baitello Júnior (2014), sob um processo iconofágico, no qual não apenas devoramos as imagens de nosso dia a dia, como também somos devorados e regurgitados por elas à medida que seguimos seus princípios, normas, regras e condições de visibilidade. Queremos, assim, pensar alguns caminhos e possibilidades para o trabalho de apropriação das charges de outra realidade no livro didático, de modo que estes cumpram a função de treinadores, balizadores e calibradores do consumo imagético, considerando a potencialidade da charge enquanto gênero dissertativo e do livro enquanto mídia dentro da sociedade alterdirigida, visando assim a formação de seu leitor em um consumidor consciente e autônomo. Para isso, exploramos o percurso do ensino de História no Brasil e sua relação com a construção da criticidade, tanto por meio de documentos oficiais quanto pelas palavras de Bittercourt (2002) e Caimi (2002). Também nos utilizamos das conceituações do gênero chágico a partir de Romualdo (2000) e Miani (2005; 2012) e das considerações de Domènech (2011) acerca de uma postura crítica e reflexiva diante das imagens que consumimos.

Temos por objetivo visualizar um trabalho de edição que atenda às demandas sociais do consumo imagético dos diversos *media*, considerando suas implicações sociais e culturais, para que charges, livro e demais imagens a serem consumidas no cotidiano, tenham seus discursos identificados enquanto expressão histórica, no âmbito da cultura e dos processos sociais: seu uso e impacto ideológico, social e cultural no ambiente de tais consumidores em formação. Temos como objetivos específicos (a) identificar o caráter social do público consumidor de imagens; (b) descrever o ambiente em que tais consumidores encontram-se imersos, os objetivos do ensino e as funções do livro a que terão acesso, bem como as especificidades do gênero chágico; para assim (c) analisar e visualizar a potencialidade comunicacional e formadora das charges quando reproduzidas de modo documental no livro didático de História, intervindo na base da relação aluno/consumidor com o atual ambiente midiático, imagético e iconofágico.

Um original delicado: alterdirigidos e a hegemonia visual iconofágica

David Riesman (1971) nos apresenta, a partir de seu trabalho com dados demográficos e econômicos, da análise dos meios de comunicação de massa, de pesquisas de opinião pública e da própria vida cotidiana, o que ele denomina caráter social, que,

segundo o autor, é a parte do caráter que é compartilhada por grupos representativos, produto de suas experiências e influência às quais tais grupos estão expostos. O caráter social alinha-se conforme tempo, espaço e sociedade, estando centrado em um universo histórico e cultural. É possível, portanto, traçar o caráter de regiões ou classes, como os alunos visados neste artigo, resultando em perfis caracterológicos específicos.

Nesse sentido, a partir dos desenvolvimentos sociais associados à mudança de uma era de produção para o início de uma era de consumo, delineiam-se os *tipos*³ denominados por Riesman de *alterdirigidos*⁴, cujo caráter social é marcado por “sua tendência a sensibilizar-se com as expectativas e preferências dos outros” (RIESMAN, 1971, p. 73). Estando alinhados a uma “sociedade de declínio incipiente da população”, o relaxamento gradual dos antigos padrões de disciplina abre espaço para a emergência da valorização dos grupos com os quais a criança convive (*grupos cômpar*) em seu desenvolvimento caracterológico, em razão das influências e expectativas advindas da socialização com esses grupos e reforçadas pelos meios de comunicação de massa (*contadores de história*), também em ascensão (RIESMAN, 1971, p. 85). Nesse contexto, os alterdirigidos são indivíduos que passam a entrar em contato com novas nações e culturas e que possuem uma abundância material e de lazer, condicionados a um consumo desperdiçador, principalmente simbólico, de modo a agregarem como traço identificador uma constante ansiedade, fruto da necessidade de obter aprovação e orientação de outrem. Para o autor,

O que há de comum entre todas as pessoas alterdirigidas é que seus contemporâneos são a fonte de orientação para o indivíduo – tanto aqueles que lhes são conhecidos, quanto aqueles que elas conhecem indiretamente, através de amigos e dos meios de comunicação de massa. Esta fonte, naturalmente, é “internalizada”, no sentido de que se implanta bem cedo no indivíduo a dependência face a ela, para orientação da vida. As metas rumo às quais a pessoa alterdirigida se empenha mudam com essa orientação: apenas o processo mesmo de empenhar-se e o de prestar muita atenção aos sinais dos outros é que permanecem inalterados através da vida. Esta forma de se manter em contato com os outros permite uma estreita conformidade de comportamento [...] através de uma sensibilidade excepcional para com as ações e desejos dos outros (RIESMAN, 1971, p. 86).

3. Cabe ressaltar que os tipos caracterológicos descritos por Riesman são abstrações, construções necessárias para o trabalho analítico, não sendo específicos ou exclusivos às sociedades por ele descritas, mas apenas mais característicos.

4. Anteriormente aos alterdirigidos, Riesman (1971, p. 69-81) descreve outros dois tipos de caráter social, também chamado “modos de conformidade”, segundo as necessidades das sociedades em que encontravam-se inseridos, considerando seu desenvolvimento histórico e sua curva populacional. Nas sociedades pré-industrialização, orientada para a família e o clã, chamadas de “elevado potencial de crescimento”, encontram-se os tipos traditivo-dirigidos, cuja conformidade é assegurada por sua tendência em seguir a tradição. Após a separação desse modo de vida, oriunda das mudanças pela Renascença, pela Reforma, pela Revolução Industrial e pelas revoluções políticas dos séculos XVII ao XIX, temos as “sociedades de crescimento populacional de transição”, cujos membros são chamados introdirigidos, que possuem uma tendência a adquirir desde cedo um conjunto interiorizado de metas.

Dado que sua obra retrata especificamente a classe-média estadunidense, é preciso atenção aos contextos temporal e espacial, de modo a considerar as devidas sociedades exemplificadas no livro e evitar anacronismos sociais. Tal perfil, que se delineava em fase inicial sob o olhar e a pesquisa de Riesman, nas décadas de 1960 e 1970 nos EUA, pode ser observado próximo ao sujeito contemporâneo da pós-modernidade, ator e vetor de uma moral universal e casual, determinada pela relação com outrem, em um jogo de desempenho de personagens múltiplos, consciente ou não, segundo os lugares, ocupações e vizinhanças do momento. Ora,

[...] o eu só é uma frágil construção, ele não tem substância própria, mas se produz através das situações e das experiências que o moldam num perpétuo jogo de esconde-esconde. [...] no decorrer de uma mesma existência, cada um muda diversas vezes. Variações, modificações, conversões, revoluções, inúmeros são os termos que traduzem essas mudanças. E elas afetam sua aparência física, de início, mas também suas representações, suas relações amicais ou amorosas, sem falar na sua vida profissional (MAFFESOLI, 1996, p. 304).

Desse modo, podemos sugerir que o desdobramento da sociedade de declínio incipiente da população, propícia ao desenvolvimento da alterdireção, esse estado de ansiedade permanente e de fácil adaptabilidade social, tenha relação com a própria pós-modernidade, essa “colcha de retalhos” descrita por Maffesoli (1996, p. 15) e que torna possível identificarmos um grupo pós-moderno alterdirigido.

Pensando, pois, na formação desse grupo, agentes externos como a família e a escola perdem espaço na combinação de influências na formação do caráter social alterdirigido – assim como perdem credibilidade as instituições morais na pós-modernidade –, ao passo em que ganham destaque o *grupo cômpar* e os *contadores de história*. A influência do grupo cômpar se desdobra para uma extrema socialização, assim como a influência dos contadores de história converge para uma espécie de guia e mediador desta. Os contadores de história, assumidos na alterdireção pelos meios de comunicação, são os instrumentos que emitem certa orientação de modo de vida e conduta por meio da transmissão de mensagens que “retratam” o mundo, dando forma e limite à imaginação e à memória. São eles, pois, que irão assumir sutilmente o papel de espelho de como portar-se, vestir-se, namorar, agir etc., na medida em que tais padrões são incorporados pelo grupo cômpar. Dessa relação, apresentam-se para nós alguns sintomas de seu consumo imagético e simbólico, como a constituição de uma sociedade iconofágica.

Conforme descreve Norval Baitello Júnior (2014), o ambiente comunicacional em que estão os *media*, bem como todos os seus aparatos de reprodução, conservação e

transmissão, não é apenas o pano de fundo da distribuição de imagens, mas uma atmosfera completa na qual cada elemento envolvido, seja objeto ou indivíduo, também gera e compõe ambientes comunicacionais em torno de si, em uma relação emissor-consumidor de mão dupla, configurando-o à medida que é igualmente configurado por ele. Da presença massiva dos *media*, advém, por consequência, a presença hegemônica da imagem, não mais com uma função artística, mas midiática. Essa cultura de visualidade conflui também para sua própria crise, não apenas por seleção e omissão de informações, mas também pela saturação delas.

Assim, como toda visibilidade carrega consigo a invisibilidade correspondente, também a inflação e a exacerbação das imagens agrega um desvalor à própria imagem, enfraquecendo sua força apelativa e tornando os olhares cada vez mais indiferentes, progressivamente cegos, pela incapacidade da visão crepuscular e pela univocidade saturadora das imagens iluminadas e iluminadoras (BAITELLO JÚNIOR, 2014, p. 115-6).

Essa quantidade oceânica de imagens produzidas e distribuídas pelos *media* contemporâneos, impossível de ser quantificada sequer por estimativa, evidencia uma dependência imagética reinante e crescente, iconomaníaca, no qual as imagens descolam-se dos suportes midiáticos e assumem uma entidade autônoma, constituindo suas próprias instâncias de vinculação a partir da visualidade. Nesse processo, sacrificam-se os corpos e sua complexidade sensorial, sua comunicabilidade, suas qualidades culturais e da memória. Perde-se o sentido de autopercepção.

É nesse contexto que o autor discorre sobre o processo que nomeia de iconofagia, fruto do pensamento antropofágico do Modernismo brasileiro dos anos 1920, que propunha a devoração da cultura europeia, com seus ícones e símbolos, em um processo criativo e construtivo de ícones e símbolos de identificação nacional. No entanto, “de antropófagos criativos passamos [...] a iconófagos de uma assim chamada cultura universal, pasteurizada e homogeneizada, e por último passamos a servir de ‘comida’ ou alimento para esta mesma cultura universal das imagens” (BAITELLO JÚNIOR, 2014, p. 14). Partindo do conceito mais literal de antropofagia, ou seja, aquele no qual corpos humanos comem corpos humanos, teremos o surgimento da iconofagia quando as imagens passam a mediar as manifestações antropofágicas e as formas de apropriação entre os corpos, seja do espaço, do tempo ou das mentes e suas imagens, a começar pela apropriação de si mesmas.

Na construção de um conjunto de imagens, sejam elas pertencentes ao universo icônico visual ou sonoro, sejam elas pertencentes a outros universos (verbais, performáticos, olfativos, gustativos), é notável a utilização de imagens precedentes

como referência e como suportes de memória. Assim, a representação de um objeto não é apenas a representação de algo existente no mundo (concreto, das coisas, ou não concreto, das não coisas) mas também uma re-apresentação das maneiras pelas quais este algo já foi representado (BAITELLO JÚNIOR, 2014, p. 128).

Nesse sentido, podemos dizer que toda imagem se alimenta e se apropria daquelas que a precederam para compor e/ou aumentar sua força. Não se trata de um fenômeno apenas contemporâneo, mas, sim, construído historicamente e que ganhou impulso pela avalanche imensurável de imagens do século XX em consequência das facilidades da reprodutibilidade técnica e da forte presença de seus meios de propagação. A inflação do volume de imagens, coexistindo e codevorando-se, constitui uma crise da visibilidade, que assume uma “perspectiva em abismo”, na qual há “uma instância crescente de imagens que se insinuam para serem vistas enquanto decresce em igual proporção a capacidade humana de enxergá-las” (BAITELLO JÚNIOR, 2014, p. 129).

Por consequência de uma proliferação incontrolável das imagens por todos os lados, percebe-se nos consumidores de mídia uma compulsão por sua apropriação, uma necessidade em absorver todos os símbolos e significados recebidos, uma ansiedade tipicamente alterdirigida e pós-moderna. Por mais vínculos que criemos com as imagens ao nosso redor, nunca estaremos completamente satisfeitos. Tendo o percurso do caráter social atingido um alto índice de vulnerabilidade aos *media* e inseridos na sociedade pós-moderna da fragmentação, buscamos nos apropriar incansavelmente das imagens que os contadores de história nos direcionam, até que paramos de buscá-las para permitir e desejar que elas próprias se apropriem de nós, numa expropriação de nós mesmos, uma vez que “devorar imagens pressupõe também ser devorado por elas” (BAITELLO JÚNIOR, 2014, p. 130). Somos inseridos, assim, num processo inconsciente, anônimo e diário de devoração, contexto no qual enxergamos a possibilidade de interferência do livro didático de História e seu trabalho de reprodução de charges documentais.

Checklist inicial: o ensino de História, o livro didático e a formação crítica

Acompanhando igualmente o percurso de desenvolvimento das sociedades, o ensino ministrado nas escolas brasileiras, sobretudo o de História, passou e têm passado por significativas alterações em seu papel enquanto formador e influenciador do caráter social, principalmente após o processo de redemocratização do país, iniciado na década de 1970 com a abertura política que culminaria no fim do regime militar (1964-1985).

Antes do regime, período de indivíduos predominantemente introdirigidos, portanto orientados por uma série de normas e objetivos, e também de representativa influência das instituições morais na formação do caráter social, a escola incumbia-se de fornecer aos alunos as habilidades intelectuais e/ou técnicas necessárias, da maneira mais “neutra” possível, com uma abordagem expositiva dos conteúdos e despolitizada da realidade, de modo a instruí-los para suas atividades superiores futuras. O ensino brasileiro, portanto, era marcado por um esvaziamento nos conteúdos de História, uma vez incorporados aos chamados Estudos Sociais e complementados pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira, de caráter ufanista. Houve uma redução da formação moral à mera doutrinação ideológica, que reprimia o livre debate de ideias e cultivava os heróis nacionais.

Após a ditadura, período que se alinha ao desenvolvimento inicial da alterdireção, a História busca espaço enquanto disciplina autônoma no currículo escolar, a fim de formar, primordialmente, cidadãos críticos e não meramente técnicos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos em 1997, apresentam novas concepções educacionais, como o trabalho com temas transversais e com a interdisciplinaridade, indo de encontro às novas exigências sociais de seus indivíduos. Novos objetivos foram estabelecidos para o ensino em geral e para o ensino de História, a fim que o aluno possa estabelecer relações continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos, comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos e então posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. Tendência não só mantida como ampliada pela mais recente proposta de reformulação educacional brasileira, a Base Nacional Comum Curricular, que, mesmo ainda em construção e discussão, visa relacionar o estudo do passado “não só à memória e ao patrimônio, mas aos seus significados para os indivíduos em suas relações com grupos, povos e sociedades” (BRASIL, 2016, p. 155), focando assim na construção das identidades, a partir da consciência de si e do outro.

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática (BITTERCOURT, 2002, p. 19).

A construção da criticidade, entretanto, pressupõe uma capacidade de leitura crítica de seu principal influenciador na construção do caráter social: os contadores de história, a saber, os meios de comunicação. Exige-se que aluno perceba as visões de mundo, as parcialidades, os discursos e as possíveis conexões de cada mensagem recebida. No entanto, imersos no contexto iconofágico e de forte influência dos *media*, o efeito da visualidade sobre esses alunos, já sufocante, é ainda intensificado por um verdadeiro despreparo cultural em sua absorção. Possuímos uma visão moldada historicamente para ver e apreender o real, que nos ofereça experiências imediatas, de uma sensação de compreensão igualmente imediatas. Assim, ao consumirmos as imagens, acreditamos estar consumindo a própria realidade apresentada por ela e seu autor.

Quando vemos alguma coisa, acreditamos nisso não só por tê-la visto e para nós a prova máxima de sua existência, como também porque consideramos que basta tê-la visto para compreender seu significado. Entretanto, os dois polos estão muito mais separados do que parece, não só do ponto de vista da ontologia das imagens como também, e especialmente, de seu uso social (DOMÈNECH, 2011, p. 252).

Essa impressão de realidade que construímos a respeito das imagens oculta todos os padrões preconcebidos que delimitam, filtram e adjetivam o que vemos, assim como oculta seus discursos, intencionalidades, historicidade e o próprio processo de devoração ao qual estamos sujeitos. Daí o encontro e a intervenção necessária do ensino de História e seu papel “na aquisição de capacidades de problematizar questões identitárias, tematizadas pelas redes sociais, pela TV, pelo cinema, pelo rádio e por toda a série de meios” (BRASIL 2016, p. 156), no qual acreditamos colaborar o livro didático enquanto veículo de potencialidade híbrida na formação de novos consumidores de mídia, por transitar entre agente midiático e educador, com a força transmissora de mensagens e o cuidado pedagógico capaz de direcionar e auxiliar na leitura, compreensão e interpretação das mensagens emitidas pelos demais meios de comunicação.

Certamente, sendo o próprio livro também um veículo de comunicação, deve-se ter em mente sua problemática igualmente não neutra, uma vez que é resultado de escolhas de seu autor, editora, avaliador, assim como seu aproveitamento pelo professor. Ainda assim, conforme nos confirma Flávia Eloisa Caimi (2002, p. 27), embora todas as questões que o rondam, “o livro didático constitui, sem sombra de dúvida, o instrumento pedagógico privilegiado no ensino de história”. A autora, baseada em sua própria experiência docente e de pesquisa, ilustra algumas das razões de reconhecer o papel importante que o livro didático desempenha, tanto na formação dos alunos quanto na dos professores.

- O livro traz o conteúdo disposto sequencial e simplificadamente, de acordo com a idade dos leitores/consumidores;
- Reúne em um único instrumento textos, documentos, ilustrações, mapas, materiais geralmente de difícil acesso para grande parte dos alunos;
- [...]
- Contempla propostas de atividades extras;
- Enfim, trata-se de um recurso facilitador da vida do professor, geralmente obrigado a cumprir cargas horárias e jornadas de trabalho excessivamente longas (CAIMI, 2002, p. 28).

Nesse sentido, o trabalho com a reprodução das mensagens midiáticas colabora no desenvolvimento nos alunos de habilidades de interpretação, levantamento e verificação de hipóteses, rumo à formação de cidadãos críticos. Tomadas pelo livro, tais mensagens são entendidas enquanto fontes documentais de determinada realidade: informações, opiniões, fatos históricos, descobertas científicas, conflitos políticos, dados econômicos ou mesmo trivialidades do cotidiano, todas possíveis de serem revistas sob determinadas perspectivas e filtros a serem considerados. Para o aprendizado de História e seu desdobramento no desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise e interpretação crítica da realidade, é fundamental o trabalho com diversas fontes documentais, levando em conta os diferentes agentes sociais envolvidos, as motivações explícitas ou implícitas na produção e também as especificidades das diferentes linguagens e suportes por meio do qual se expressam, visto que:

A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica. [...] E passaram a se interessar também pela linguagem como uma referência de análise dos discursos políticos e dos processos de construção de consciência de classe ou de identidades (BRASIL, 2000, p. 21).

Por esse motivo, propomos um olhar à charge além de seu objetivo primeiro, efêmero e temporal em sua realidade de produção e veiculação. Dada sua natureza discursiva e dissertativa, direcionamos nossa apreensão da charge em sua apropriação pelos didáticos, na reprodução localizada de caráter documental e educacional. Acreditamos que ela possa assumir o papel de treinadora e calibradora da recepção de mensagens e do consumo imagético e simbólico, visando colaborar com a construção do conhecimento crítico e reflexivo, a medida que se considera também sua subjetividade enquanto produto construído e pertencente a uma determinada história, na medida em que, para o ensino de

História, “passou a existir a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas” (BRASIL, 2000, p. 22).

A edição: o livro didático e a charge documental

Na composição do livro didático, não apenas os conteúdos curriculares são representados por meio de imagens como ilustrações, mapas, gráficos, esquemas ou fotografias explicativas, mas também as diversas linguagens do cotidiano são apropriadas por ele, tais como fotografias da própria mídia noticiosa e/ou de entretenimento, romances, poemas, letras de músicas, notícias, cartazes, obras de arte, história em quadrinhos, charges, entre tantos outros gêneros reproduzidos como fontes para fins educacionais. Esse procedimento tem por objetivo aproximar o conteúdo teórico e curricular da realidade direta dos alunos e sua vivência. No entanto, sem a devida atenção em sua releitura, tais reproduções representam a mera transferência das mensagens e ansiedades emitidas inicialmente pelos contadores de história e já diluídas no grupo cômico. A reprodução eficaz é aquela que, pelo contrário, visa a transformação das imagens “em documentos históricos para serem questionados, confrontados, comparados e contextualizados” (SÃO PAULO, 2006, P. 21).

Digerir uma imagem significa compreender os muitos conteúdos presentes no em seu conteúdo superficial, assim como suas relações entre si e suas formas. Tal como a proposta da iconologia de Panofsky, Domènech (2011, p. 241-3) afirma que identificar os objetos, situações, gestos, bem como sua composição visual e símbolos, para além de sua iconicidade estrita, é um primeiro passo rumo à apreensão da fenomenologia da imagem, projetando-a em suas perspectivas históricas, sociais e culturais, conforme suportes e mídias de propagação. Para compreendê-las em sua sutileza, portanto, é necessário que se adentre no campo da cultura e das representações, visto que

Cada imagem que tem a capacidade de se inscrever no imaginário e, portanto, de passar à história como elemento característico de determinada configuração social é um conglomerado que aglutina constituintes fundamentais da psique dessa sociedade. Uma imagem não é, portanto, um elemento histórico só porque pertence a determinado período e está ancorada nele por sua feitura e pela própria biografia de seu(s) autor(es). É, ou pode ser, dependendo de sua intensidade, porque supõe a visualização do imaginário naquele momento (DOMÈNECH, 2011, p. 255).

Nesse sentido, dentre as múltiplas linguagens das quais o livro faz uso, destacamos a charge, uma representação humorística, caricatural e de caráter político, dada sua natureza altamente crítica e dissertativa e que se faz presente nos mais diversos contextos políticos,

sociais e históricos “com o objetivo de ilustrar e/ou apresentar uma opinião a respeito de determinado acontecimento histórico” (MIANI, 2012, p. 39). É, ainda, “o texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico” (ROMUALDO, 2000, p. 21), cumprindo o papel de alertar, denunciar e levar à reflexão. Atingem o leitor com rapidez, envolvendo-os, por meio do humor, em um processo lúdico de subversão da realidade, sendo capaz de transmitir a voz da opinião pública e também de instigar a observação da realidade sob outro olhar. Dada essa capacidade analítica e dissertativa de suas mensagens, utilizando-se do humor, vemos em sua apropriação e reprodução pelos didáticos uma boa ferramenta de construção cidadã e preparatória do real consumo imagético e simbólico a que estão submetidos os estudantes.

É pelo humor que uma charge ganha ares de transgressão ao estabelecer uma contradição entre o personagem e a situação real que é retratada, pois a ilustração apresenta uma (im)possibilidade do fato (utilizando-se de elementos intertextuais ou pertencentes ao universo do receptor para permitir a sua compreensão) e jamais se configura como uma mera reprodução das circunstâncias do ocorrido; sendo assim, o humor funciona como uma forma bastante consistente de crítica social (MIANI, 2005, p. 30).

Consideramos, ainda, a charge enquanto gênero efêmero e que possui, portanto, forte vínculo com seu tempo de produção e veiculação. Assim, com a reprodução, observamos diferentes esferas de produção e circulação, de modo que alteram-se o tempo, suporte, público-alvo e objetivos das charges original para a reproduzida. O trabalho de reprodução documental, portanto, remete a um conjunto de informações da dimensão da cultura popular e de massa e oferecem a possibilidade de analisar a história social, política, artística etc. Por meio dessa releitura proporcionada pelos didáticos, provoca-se uma reflexão acerca daquilo que circula socialmente, na medida em que desenvolve nos estudantes habilidades de como lidar, ler, avaliar e interpretar diferentes materiais, meios, linguagens e discursos,

para que, aos poucos, eles explicitem, na confrontação com outras fontes de informação, suas dimensões sociais, políticas, culturais e históricas. Saber como questionar, confrontar e contextualizar textos, imagens, canções etc. contribui para a formação de repertórios fundamentais para leituras cada vez mais interpretativas e analíticas (SÃO PAULO, 2006, p. 23).

A leitura da charge documental em reprodução segue, portanto, os procedimentos pedagógicos comuns à leitura de imagens em História, dentro do processo de desenvolvimento da competência leitora, que problematiza as identificações antes da leitura, a investigação durante e a reflexão depois, para então ser tomada em suas

particularidades de gênero. Sem que nos aprofundemos em questões pedagógicas da prática da leitura ou no processo de ensino-aprendizagem, descrevemos esses passos de modo geral, a fim de visualizar tal percurso sob o ângulo editoriais. Antes da leitura, questiona-se a imagem em questão a fim de extrair o maior número de informações apenas pela observação direta e formula-se hipóteses e considerações a partir de observações iniciais: figuras, cores, local, detalhes representados. Após esse passo, deve-se organizar as informações coletadas, pesquisar informações adicionais em outras fontes que situem a obra, intenções, autor e historiografia relacionada, para, então, alcançar a interpretação da imagem, “procurar seu sentido, sua função, seu objetivo, seu significado para o autor, a época em que foi feita, o que se fazia com ela, como foi preservada, qual seu significado hoje” (SÃO PAULO, 2006, P. 61). Tais procedimentos podem – e devem – ser incentivados pelo livro didático por meio do próprio enunciado que apresenta a imagem, questões que a problematizem ou, ainda, orientações ao professor de como desenvolver o trabalho de leitura imagética.

No caso das charges documentais em questão, o deslocamento temporal causado pela reprodução exige como informações complementares o contexto social e histórico do tempo primeiro, seus personagens, o fato retratado, as informações disponíveis, a opinião pública etc., além das informações do veículo midiático primeiro de sua reprodução, para então reconhecer quais foram as intervenções satíricas e, por fim, a mensagem transmita e seus objetivos.

Embora possua características específicas, não podemos pensar a charge como um texto isolado, sem relações com outros textos [...] Isso dá ao leitor a possibilidade de relacioná-los e, até mesmo, usar esses outros textos para auxiliar na interpretação da charge. Nos casos em que as relações intertextuais se dão com textos que não estão no jornal, cabe ao leitor [ou ao editor, nesse caso] fazer a recuperação desses intertextos, para inteirar-se mais profundamente da mensagem transmitida pelo texto chárigo (ROMUALDO, 2000, p. 6).

Tal trabalho dá suporte à leitura e permite problematizar não apenas a mensagem estudada e seus efeitos, como, por consequência, a própria realidade, rumo à autonomia. Essa, segundo Riesman (1971, p. 312)⁵, seria um passo de superação à alterdireção e sua fragilidade frente ao grupo cômico e, sobretudo, aos contadores de história. Indivíduos autônomos, portanto, são capazes de compreender a estrutura social na

5. Para o autor, o indivíduo alterdirigido em essência, aquele que adequa-se à cultura social pós-moderna como se fosse feito para ela, é chamado *ajustado*, pois reflete a sua sociedade da maneira esperada, com a menor distorção e, conseqüentemente, sem consciência de tal processo. Já aqueles que não se conformam com o padrão caracterológico podem ser *anômicos*, totalmente alheios às exigências sociais, sem ter consciência de sua existência ou mesmo sentir a necessidade delas; ou *autônomos*, aqueles que são capazes de se conformarem às normas comportamentais de sua sociedade, mas que são livres de escolher entre se conformar ou não.

qual se encontram, suas demandas, contradições e anseios, podendo atender livremente às definições de adequação ou, ainda que em um grau culturalmente determinado, seguir seu próprio caminho, paralelo ao do ajustamento.

Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos uma explanação de cunho teórico e inicial a fim de pensar a reprodução da charge documental no livro didático de modo a atender às necessidades de formação caracterológica de seu público enquanto consumidores precoces de mídia e de imagens frente à cultura iconomaníaca e, sobretudo, iconofágica vivenciada. Para isso, foi preciso compreender o caráter social alterdirigido do estudante em suas fraquezas e necessidades, bem como o processo de devoração de mão dupla que permeia suas relações com as mídias e suas imagens. Pautados, então, nos objetivos para o ensino de História brasileiro enquanto auxiliador na construção de sujeitos críticos, propomos a inserção do debate acerca das imagens midiáticas apropriadas e reproduzidas pelos livros didáticos dessa disciplina, sobretudo a charge, enquanto fonte documental de determinada realidade, considerando a natureza satírica, crítica e analítica de suas mensagens.

Pontuamos não considerarmos o processo constituinte da iconofagia de todo negativo. Pensamos ser possível a apropriação do conceito de autonomia proposto por Riesman rumo à tomada de consciência de tal processo. Reconhecer tal fenômeno como parte integrante de nosso desenvolvimento cultural e assim poder administrá-lo, assumindo não um eu tomado e dominado pelas imagens, mas um eu agregador dessas. Não é mais possível, de fato, pensarmos naquela representação cartesiana da personalidade de um sujeito, uma vez que esta é formada com base em fragmentações e recomposições constantes, típicas da pós-modernidade. Acreditamos que, ao considerar tal ponto, abrimos caminho para que não sejamos devorados pelas imagens, mas formados por elas ao passo que contribuímos na composição infinita de seu universo, algo mais próximo a uma relação de comensalismo em vez de antropofágica.

A multiplicação da identidade, que acontece paralela à proliferação de cópias industrializadas das representações, não significa necessariamente diferentes vetores da personalidade: é simplesmente a formalização estética de um fenômeno (DOMÈNECH, 2011, p. 249).

Por esse motivo, pensamos que a devida edição na reprodução documental das charges pelos didáticos pode auxiliar os alunos na posterior leitura das imagens recebidas

pelos *media*, assumindo uma espécie de guia e treinamento para o consumo simbólico diário a que estão expostos, colaborando assim na construção da criticidade e da autonomia dos estudantes.

É fato que charge e livro, enquanto mídias, correm o risco de apenas servir à manutenção ou agravamento de nosso papel como meros alimentos para as imagens, na medida em que sigam disseminando suas mensagens e ansiedades, naturalizando assim sua recepção automática e passiva. Também deve-se considerar a necessidade de tantos outros estudos a partir de nossa problematização que possam ir de encontro à nova luta caracterológica vislumbrada no horizonte por Riesman (1971, p. 329), entre o ajustamento compulsivo à alterdireção e o esforço a fim de superá-la, por meio da autonomia. Nesse ponto, o ensino de História, os livros e a reprodução documental das charges, aliados e bem desenvolvidos, com certeza poderão colaborar na formação desse novo sujeito.

Referências Bibliográficas

BAITELLO JÚNIOR, N. **A era da Iconofagia**: reflexões sobre imagem, comunicação, mídia e cultura. São Paulo: Paulus, 2014.

BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando o Ensino).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília: MEC/Semtec, 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretarias de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar: 2ª versão, revista. Brasília: MEC/Consed/Undime, abril 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

CAIMI, F. E. O livro didático: algumas questões. Em: DIEHL, Astor Antônio (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: UPF, 2002.

DOMÈNECH, J. M. C. Identidade visual. In: _____. **A forma do real**: introdução aos estudos visuais. Trad. Lizandra Magon de Almeida. São Paulo: Summus, 2011.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

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

_____, R. A. Charge: uma prática discursiva e ideológica. **Nona Arte**: Revista Brasileira de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37-48, 1º semestre/2012.

RIESMAN, D. **A multidão solitária**: um estudo da mudança do caráter americano. São Paulo: Perspectiva, 1971.

ROMUALDO, E. C. **Charge Jornalística**: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo. Maringá, PR: Eduem, 2000.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II**: caderno de orientação didática de História. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2006.