ANA TERESA DE SOUZA E CASTRO DA PURIFICAÇÃO

**(RE)CRIANDO INTERPRETAÇÕES SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL:
um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

2002

ANA TERESA DE SOUZA E CASTRO DA PURIFICAÇÃO

**(RE)CRIANDO INTERPRETAÇÕES SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL:
um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social.

Sob orientação da Profª. Drª. Cecília Helena Lorenzini de Salles Oliveira.

SÃO PAULO

2002

RESUMO

A pesquisa investiga como a memória da Independência se expressa nos livros didáticos de História e qual o papel deles na recriação e reinterpretação sobre o tema. Tudo surgiu de representações de alunos entre 9 e 13 anos que, mesmo não tendo desenvolvido conhecimentos sobre o episódio de 7 de setembro entre os conteúdos da escola, souberam relatá-lo em figuras e palavras, enquanto outros alunos diziam não saber nada. Essa aparente ausência de informações determinou as diretrizes teóricas que envolvem o estudo da memória e a reflexão dos livros didáticos enquanto documentos históricos. Partindo do pressuposto de que a memória está em constante construção e não é algo estático ou acabado, objetivou-se a análise integral de doze livros de 5ª a 8ª séries que constam do *Guia* publicado pelo MEC, em 1998, inserindo-os no âmbito do conhecimento histórico.

SUMMARY / ABSTRACT

The research examines the way of expressing how the memory of Independence is expressed in the basic history books and which role it develops to recreate and to review the interpretation about this theme. This subject has emerged from students aged 9 to 13 years old that although they were not involved in discussions about the episode of september the seventh during classes at school, they were able to describe by pictures and words while some students declared to know nothing about the occurred. The apparently lack of information has determined the theoretical direction that involves the study of memory and the reflection of the basic books as historical documents. Bearing in mind that the memory is always being rebuild, because it is not finished or static, the objective is the entire analysis of 12 books that make part of the studies for elementary school (5th to 8th grade), and is part of the Guide published by MEC in 1998 inserting them in the range of the historical knowlege.

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

P985 Purificação, Ana Teresa de Souza e Castro da
(Re)criando interpretações sobre a independência do Brasil: um
estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos.
/ Ana Teresa de Souza e Castro da Purificação. — São Paulo, 2002.
211 p.

Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas - Universidade de São Paulo.

Área: História Social

Orientador: Prof^ª. Dr^ª Cecília Helena Lorenzini de Salles Oliveira

1. Independência do Brasil 2. História – estudo e ensino 3. Material
Didático I. Título

CDD21 981.033
371.32

A você, leitor, que a cada vez que abre as páginas desse trabalho, cria e recria a memória da Independência do Brasil...

Aos alunos que, com seus trabalhos, conferiram originalidade à pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A *Maria Cecília*, minha mãe, por sua carinhosa e preocupada participação nos momentos reflexivos. Sem ela teria sido difícil continuar...

A *Prof. Dr. Cecília Helena*, minha orientadora, por sua confiança, companheirismo e incentivo intelectual. Pelas interferências esclarecedoras possíveis diante da leitura cuidadosa e dedicada; pela relação de respeito e amizade que construímos nos últimos quatro anos.

A *Nerva, Rubens, Lilian e Paulus* que me receberam em sua casa com atenção e carinho nos últimos meses da redação.

A *Prof. Dr^a Circe Bittencourt* pela oportunidade de reflexão e vivência durante o curso *Prática de Ensino de História*. Em especial, pelas contribuições durante o *Exame de Qualificação* que ofereceram novos olhares em relação aos livros didáticos – fontes e objetos de meu trabalho.

O meu agradecimento ao *Prof. Dr. Marcos Silva*, pelas “boas conversas” e apoio amigo durante a *Graduação*. Pelo seu interesse e preocupação na elaboração do *Projeto de Pesquisa* e por sua particular atenção na ocasião do ingresso no *Mestrado*.

Ao *Programa de História da Universidade* e ao *CAPES*, agradeço a ajuda financeira, sem a qual teria sido inviável a aquisição de livros, equipamentos de informática e a participação em congressos e seminários fora da cidade de São Paulo.

Aos *colegas, amigos* de infância e *familiares*, sempre compreensivos, que se admiraram com minha dedicação e aguardaram meu retorno às “rodas de conversa”.

A *Thais, Silvana e Luciano* pela ajuda e suporte “técnico” imediatos.

A *Larissa*, a “borboletinha sabida”, que me contou tudo sobre a transformação e a vida das lagartas.

Aos *alunos* que me ajudaram, um carinho especial, sem eles essa pesquisa não existiria...

Por fim, agradeço a *Lucas*, meu marido, que abraçou esse “sonho” junto comigo, soube respeitar com amor minhas prioridades, meu envolvimento com os livros e os momentos de solidão. A ele devo toda calma, paciência e tranquilidade que muitas vezes perdi frente às situações desafiadoras e constante busca pelo conhecimento.

APRESENTAÇÃO

Discutir o tema da independência do Brasil me transmite a sensação de discutir sobre a minha própria independência já que o tema esteve sempre presente em minha vida. Desde pequena, a imagem do Museu Paulista me atraía, sua grandiosidade possibilitava grandes imaginações em minha cabeça de criança. Ficava imaginando quem teria vivido lá, e o que teria acontecido para aquele local ter se transformado num museu onde todos ficam boquiabertos observando coisas ali expostas.

Lembro-me também de que a escola, onde estudei até os 17 anos, participava das paradas de 7 de Setembro. Íamos ao Ipiranga de uniforme, enfileirávamos junto as outras escolas, cantávamos o Hino Nacional, víamos pais, orgulhosos de seus filhos, aplaudindo as bandas e seus desfiles.

O curioso é que não me lembro das aulas de Estudos Sociais até a 4ª série. O tema da Independência parece-me longe das leituras didáticas que fiz na escola. Lembro-me das pirâmides de Gizé, das civilizações romanas e gregas, do Plano Marshal, do Tratado de Tordesilhas, das capitais e estados do Brasil. Nas minhas lembranças, estou sentada em frente a uma estante no escritório de casa, com um livro grande e verde que nem sei o autor, só sei que fico repetindo as palavras que leio.

Quanto às provas e notas que tirei em História durante meu ginásio... foram sempre muito boas. Ainda guardo meus boletins, mas o que aprendi não faz parte das minhas recordações de hoje em dia. Lembro-me das bagunças que fazia, das professoras de História entrando em sala de aula, sempre sérias e misteriosas – o que nos causava medo, mas ao mesmo tempo uma vontade adolescente de rir.

Cresci ouvindo histórias do meu avô sobre os escravos que Antonio Bento ajudava a libertar, levando-os da Praça da República até o Quilombo dos Jabaquaras, em Santos. Cresci ao lado de Noêmia, a irmã “preta” de minha avó, uma neta de escravos. Cresci vendo e mexendo em fotos velhas. Cresci indo a Iguape, entrando em ruínas das casas da família.

Foi em Iguape também que ouvi as histórias da família, de parentes tão distantes... Cresci vendo casas de pessoas um dia importantes que não viviam mais, mas que estavam e estão completamente vivas na memória dos meus tios, tias e primos. Cresci ouvindo as histórias de amor entre minha mãe e entre meu pai, que já

se foi há tantos anos. Cresci ouvindo histórias de que meu avô paterno teria lutado na 1ª Guerra e fugido para o Brasil com o documento de um soldado morto.

Enfim, cresci. Hoje, sou eu que remexo nas mesmas fotografias. Sou eu que vejo as crianças e adolescentes crescerem. Sou eu que conto histórias, às vezes aquelas que eu ouvia quando menina. Porém, as histórias já não são mais as mesmas, mudou o jeito de contar, mudou a emoção de quem fala e de quem escuta.

Nesta interpretação de uma pequena parte da minha história, há emoções e lembranças mediadas pelas minhas relações afetivas, há outras coisas para contar, por mim e por outras pessoas que me conhecem ou não.

Sou primeiro uma pedagoga, que não queria ensinar História como aprendi; queria que meus alunos se lembrassem do que falei, do que descobriram um dia sobre o mundo em que vivem. Depois, sou uma historiadora atraída pela vontade de descobrir se o que guardava na memória teria sido mesmo assim.

Aos 26 anos, descobri coisas incríveis sobre a História, na Faculdade. Descobri também que, assim como enriquecia meu conhecimento a partir da curiosidade dos outros, eu mesma poderia pesquisar e escrever história. Descobri que nem tudo era como as pessoas contavam, ou nem tudo era como eu entendia e representava na minha mente.

Há muitas explicações para a escolha do tema da pesquisa que fiz, mas hoje sei que ele me atraiu porque está relacionado às minhas lembranças de infância e às necessidades que tenho hoje em dia. O estudo me fez compreender os trabalhos das crianças e me fez perceber que a memória não é algo estático que funciona como uma bolsa de lembranças. A memória é muito mais que isso, por meio dela conhecemos a história, ampliamos nossos conhecimentos e, mais ainda, tornamo-nos conscientes de que ela e a história caminham juntas, despertando a curiosidade dos homens em relação a determinados assuntos.

Estudar a memória coletiva da Independência, foi também estudar a minha memória; foi, de certa forma, entender o desejo dos homens em serem independentes e sonharem com a liberdade; foi entender a relação da história com o homem que a viveu e com o homem que a interpretou.

INTRODUÇÃO

“E lá foram eles, felizes pra casa, sabendo que nunca mais iam se esquecer de sua borboleta... da borboleta que, cada um, tinha visto voando dentro de um livro”

(Ziraldo & Zélio. *A bela borboleta*)

Ao ler a obra literária de Ziraldo e Zélio, feita aparentemente para crianças, recorda-se com facilidade de muitos personagens e histórias ouvidas durante a infância. Utilizando a borboleta como personagem central, os autores permitem que os leitores interpretem-na de inúmeras formas: um ser voador e livre por natureza, um ser que permite dar “asas à imaginação”, ou fica-se com a certeza de que cada um tem uma borboleta dentro de si...

Por outro lado, a interpretação metafórica da personagem é tão vasta quanto sua própria capacidade de voar. A borboleta pode ser uma idéia que as pessoas têm, pode ser a maneira de ver o mundo, pode ser uma lembrança distante ou uma cena marcante, pode ser o próprio livro ou a descoberta da vida. A circularidade da personagem e da própria história proporciona também o questionamento sobre a História contada nas escolas, nas casas, nos grupos de amigos, nos meios de comunicação; histórias marcadas pela afetividade, aquelas que são repetidas aos outros, que estão sempre na memória.

Valendo-se dos elementos lingüísticos da personagem e suas interpretações, pode-se dar à borboleta uma dimensão do recordar, do rememorar algo que pertence a todos, mas, paralelamente, percorre as especificidades individuais.

A memória vista pelo olhar da borboleta está presente nos livros, nos textos em geral, na oralidade, no dia-a-dia de todos e de cada um, no presente e no passado e, por que não dizer, sua presença é uma alusão ao conhecimento de mundo, às vivências e à transmissão dos valores e idéias nas quais uma sociedade acredita. Nesse sentido, assim como a borboleta está sempre livre e alimentando sua vida no momento em que alguém folheia as páginas de um livro, a memória também faz este percurso: é criada e recriada pela circulação das idéias.

Enquanto a borboleta da história de Ziraldo será sempre uma borboleta, os sentidos que podem ser dados a ela se alteram quando nos referimos ao

conhecimento histórico, ao papel de um livro didático e ao conjunto de representações e memórias que circulam pela sociedade e pelas múltiplas formas de comunicação das heranças culturais.

Afinal, como é a borboleta do livro didático de História? Estaria ele dando oportunidade à construção e reflexão sobre o conhecimento histórico? Em relação à memória da Independência do Brasil, estaria criando e / ou recriando uma memória já consagrada?

Para essa discussão, foram analisados doze livros didáticos de História, presentes no “*Guia de Livros Didáticos*”¹, destinados aos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. As fontes apresentaram uma grande variedade e quantidade de documentos históricos, concepções de História e interpretações sobre a Independência do Brasil. Diante disso, foi necessária a elaboração de tabelas que tivessem a função de organizar, relacionar e sintetizar as informações que deram origem aos textos analíticos e que se encontram em anexo.

A primeira parte da Dissertação consta de dois capítulos em que aponto o universo de minhas preocupações. Partindo do estudo de algumas representações sobre a Independência do Brasil, mostro como a memória coletiva acerca do tema influencia nas relações com a história e com a elaboração do conhecimento histórico.

Esse procedimento foi fundamental para a definição dos pressupostos teóricos que direcionaram a problematização dos livros didáticos de História presentes no *Guia de Livros Didáticos*, compreendidos nesse estudo como espaços para a criação e recriação da memória e da história da Independência do Brasil. Em seguida, no Capítulo 2, à luz do próprio *Guia*, faço uma abordagem evidenciando outras dimensões dos livros didáticos. Enquanto expressão da produção do saber histórico, mercadorias de consumo e produtos culturais sujeitos a complexo processo de elaboração, os livros didáticos apresentam uma autoria descaracterizada, motivo pelo qual refiro-me a eles sempre pelo título e nunca pelo nome dos autores. A análise dos livros está sugestionada aos espaços da memória e seu constante movimento com a história, uma vez que a

¹ Inicialmente, o Guia foi publicado pelo MEC em 1996 com os livros didáticos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Em 1998, foi publicado o “*Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª Séries*”, complementando a publicação anterior. No ano de 2000, houve outra publicação para os livros das séries iniciais, distribuído às escolas públicas entre março e abril daquele ano. Os livros analisados foram selecionados do *Guia* de 1998. Obedecendo à seqüência, nos primeiros meses de 2001, um novo guia para os livros de 5ª a 8ª foi publicado e distribuído novamente.

leitura de estudiosos como Pierre Nora, Ecléa Bosi e Carlos Alberto Vesentini sugeriu contrapontos para a análise do tema e para o reagrupamento dos livros, em capítulos que procuram realçar seus aspectos comuns, bem como suas diferenças e peculiaridades.

Assim, a segunda parte da pesquisa apresenta de forma descritiva a interpretação construída por cada um dos livros sobre a Independência. Nesse sentido, as Tabelas em anexo orientaram a organização do texto, bem como a produção de comparações entre os próprios livros. O Capítulo 3 reúne cinco livros que se destacam por trazerem em seus títulos elementos reveladores em relação às concepções de história e à memória da Independência. Já para a elaboração do Capítulo 4, fez-se um levantamento percentual dos livros em relação às páginas dedicadas ao tema e à quantidade de documentos escritos ou iconográficos que eles reproduzem. Desde o excesso até a escassez, tal opção resultou na análise de quatro, dos doze livros selecionados.

O último Capítulo dessa parte analisa os livros sob a ótica dos elementos que estruturam a narrativa sobre o tema da Independência. Por meio da comparação entre os livros, percebeu-se que determinados acontecimentos agem não somente como categorias explicativas, como sinalizou Vesentini, mas também como propulsores do desenvolvimento do texto. Além disso, estruturando e oferecendo sustentabilidade à interpretação, há um conjunto de elementos que permitem a elaboração da narrativa histórica de forma a aproximá-la da memória coletiva.

Esses três capítulos contam e recontam a Independência do Brasil, já que os livros didáticos de História, que por essência são explicativos e informativos, produzem sentidos que criam e recriam o imaginário da Independência. Paralelamente, assim como não se pode prever o vôo da borboleta nos livros didáticos, o agrupamento dos livros segundo os critérios acima relatados permite que cada leitor “voe” conforme seu olhar à medida que transita com liberdade entre as descobertas, entre o meu caminho e o caminho que irá percorrer enquanto lê o que escrevi.

Nas considerações finais faço reflexões sobre o movimento da história e da memória nos livros didáticos selecionados, levando em conta as implicações discutidas nos capítulos anteriores.

Por outro lado, fazendo alusão à borboleta, se a Independência do Brasil em geral é tratada como um tema que possibilita ao aluno compreender um processo de transformação, poder-se-ia considerar que a transformação da lagarta em borboleta só ocorre diante de algumas condições. Se o livro didático for considerado como o casulo da borboleta, quais são as condições necessárias para que cada um faça seu vôo com a borboleta que está dentro dos livros?

Ressaltando que o conteúdo presente nos livros depende da leitura e da interpretação e que, conforme as variáveis, ele (re)produz e (re)cria um saber histórico sobre a Independência, o movimento das asas da borboleta, que sai do casulo, pode servir de metáfora para o movimento que a história e a memória fazem: nem quando a borboleta está parada suas asas ficam imóveis. Na história de Ziraldo, a borboleta pára de bater suas asas, no entanto não se entristece ou se preocupa com isso, ela sabe que um dia vai voar novamente.

Por isso, a borboleta representa tão bem esse estudo. Consigo agora entender a lagarta, seu período de recolhimento no casulo e sua transformação como fases em que colhemos experiências. Se cada um convidar o outro a fazer um vôo juntos, estarão colhendo experiências para, novamente, construir dentro deles a história. Se cada um que construiu uma história espalhá-la para outros e outros conforme o vôo que forem fazendo durante suas vidas, então teremos percebido que a história é para ser vivida enquanto a memória permitir que criemos nossas interpretações para transmiti-las aos outros.

Na verdade, o vôo da borboleta está presente nas nossas vidas e o passeio que cada um faz depende de suas necessidades, de seus conhecimentos, de suas intenções e objetivos enquanto leitores do mundo.

PARTE 1

NEXOS ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA

Criando asas e levantando vôo...

CAPÍTULO 1

O LIVRO DIDÁTICO COMO “LUGAR DE MEMÓRIA”

Aprendemos os fatos e datas, mas se alguém nos tivesse contado o sentido das coisas teríamos amado estudar história”.

Ecléa Bosi – 29/9/99

A memória é uma das dimensões pelas quais o saber sobre a história se constitui. Tudo se guarda da memória, seus vestígios, seus sinais e registros. Indicativos tomados como história daquilo que não conhecemos pessoalmente e não vivemos temporalmente. Entretanto, mesmo não tendo vivido o passado, ele nos parece familiar. Há uma socialização subterrânea de onde absorvemos informações mais intensas do que imaginamos. Tornar o presente palco de lembranças do passado é refazer experiências e alterar a qualidade de leitura que outros já fizeram. Ao retomar idéias, trabalhamos com referenciais da atualidade, algo que não nos pertence mais e que não podemos trazer de volta tal como aconteceu. Reviver o passado faz parte de uma relação interpessoal que abre espaço para visões de mundo diferenciadas e peculiaridades individuais que Ecléa Bosi assim esclareceu: *“A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.”*¹ É o trabalho da memória se manifestando para o historiador.

Fazendo um outro movimento, Pierre Nora² mostrou que as pessoas buscam elementos externos à sua vivência e organizam os resquícios de uma memória vivida por outros como forma de redefinir a identidade, como se fosse possível buscar na memória a própria história. São tomadas pelo sentimento de *“acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história”*³. No entanto, também há o trabalho com uma memória individual, transportando a história para o privado e estabelecendo relações pessoais com o passado que se apresenta de

¹ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 54.

² Cf. NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Trad. Yara Aun Khoury. In. *Projeto História*, São Paulo: EDUC, dez. 1993. p. 14-20.

³ Idem. p. 15.

maneira diferente ao ser revelado por produções históricas, rompendo com a relação anterior:

“Da mesma forma que o futuro visível, previsível, manipulável, balizado, projeção do presente, tornou-se invisível, imprevisível, incontrolável; chegamos, simetricamente, da idéia de um passado visível a um passado invisível; de um passado coeso a um passado que vivemos como rompimento(sic); de uma história que era procurada na continuidade de uma memória a uma memória que se projeta na descontinuidade de uma história.”⁴

Esse jogo entre a memória e a história fundamenta, para o autor, os “lugares de memória”, em que elementos materiais, simbólicos e funcionais interagem, criando novas relações e significações entre passado e presente. Um conjunto complexo de interações que obriga o historiador a refletir sobre o caráter não só pessoal, mas familiar, grupal e social da memória; reflexo de um movimento no interior da sociedade que, por sua vez, está inserida num contexto de “aceleração da história”:

“Aceleração da história para além da metáfora, é preciso ter a noção do que a expressão significa: uma oscilação cada vez mais rápida de um passado definitivamente morto, a percepção global de qualquer coisa como desaparecida – uma ruptura de equilíbrio. O arrancar do que ainda sobrou de vivido no calor da tradição, no mutismo do costume, na repetição do ancestral, sob o impulso de um sentimento histórico.”⁵

Essa expressão caracteriza fenômeno social de uma sociedade descartável, cheia de modismos, volúpia por bens culturais, expansão dos meios de comunicação e que dá importância a valores massificados, impulsionados pelos “mass media”. Tal movimento, na sociedade, também manifesta suas tradições de modo dinâmico, estabelecendo profundas ligações com a memória – modificada e alterada conforme o momento histórico.

Para Nora, “os lugares de memória” nascem e vivem desses sentimentos, procurando suprir a distância que existe entre história e memória. Arquivos, testamentos, museus, obras de arte, livros, monumentos, santuários, comemorações, festas e tudo aquilo que é cercado pela prática eventual ou sistemática de um ritual define esse movimento onde a memória se escora:

⁴ Idem. p. 19.

⁵ Idem. p. 7.

*“Mas se o que defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos”.*⁶

Nesse sentido, cabe retomar as considerações de Carlos Alberto Vesentini sobre os vínculos entre a memória e a construção do conhecimento histórico. À luz da revolução de 1930, em São Paulo, ele estuda a memória histórica, considerando que, na maioria das vezes, a problematização do historiador é feita a partir de pressupostos legados pela memória, impedindo o avanço na compreensão do passado e no aprimoramento das propostas teórico-metodológicas.⁷ Por isso, expõe suas idéias, em relação à importância do entendimento da História como memória à medida que é o historiador que constrói seu objeto e que sua intenção é concentrar-se *“no viés pelo qual o todos se vê(sic) por meio do pessoal, canais por onde passa essa linguagem e esse fato chegaram a mim e por onde alcança a muitos, desde a formação inicial, com anterioridade a qualquer estudo mais elaborado e exigente...”*⁸

Vesentini considera o livro didático um instrumento para essa discussão já que estabelece vínculo entre o professor e o aluno, como critério do saber. Como veículo de saber histórico, o conhecimento transposto no livro pode parecer unitário e assumir a forma de imposição estabelecendo uma cadeia de transferências e uma seqüência hierarquizada entre professor, livro didático, outros autores e documentos.⁹

Em seu estudo, Vesentini reconhece o esforço e cuidado para o aperfeiçoamento do material, mas apesar disso aponta a irredutibilidade do fato, que, apoiado nos marcos tradicionais, agem como definidores e periodizadores. O autor se refere a elementos permanentes que persistem no conteúdo, ou seja, a organização de temas centrais em torno de uma série de outros temas, entre eles, a independência, descobrimento, proclamação da república e abolição. Entende-se que a memória é um saber consagrado e é

⁶ Idem. p. 13.

⁷ Cf. VESENTINI, Carlos Alberto. *A Teia do Fato. Uma proposta de estudo sobre a memória histórica*. São Paulo: Hucitec / Prog. de Pós Graduação em História Social da USP, 1997.

⁸ Idem. p. 67.

⁹ Idem. p. 68.

projetada como um conjunto de interpretações que absorvem as evidências dos documentos.

É interessante notar que as reflexões sobre o tema da memória e a permanência de um saber consagrado vão ganhando espaço também nas discussões que envolvem o ensino de História aqui no Brasil. Miriam Moreira Leite¹⁰, já em 1969, dimensionou questões sociais da educação e do ensino de História ao apontar características eurocêntricas e nacionalistas no discurso daí veiculado. A autora sugere a utilização de outras fontes históricas em sala de aula, entre elas, histórias de vida dos alunos e da classe. Tais sugestões, ainda que presentes como materiais complementares em sala de aula, podem ser consideradas manifestações da preocupação relacionada com o trabalho da memória no presente.

No início da década de 80, Déa Ribeiro Fenelon¹¹ discutiu a relação entre pesquisa e ensino em artigo que marcaria a problemática entre a formação e a atuação do profissional de História. Essa questão se desmembraria em vários eixos e focos de estudo, sendo aprofundada, durante os anos seguintes, por vários profissionais da área.

Já o estudo de Maria Aparecida Neves¹², resultado de uma pesquisa realizada no Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, preocupava-se com a dificuldade dos alunos em relacionar a construção das interpretações históricas sobre o passado com as questões elaboradas pelos sujeitos do presente. Neves demonstrou que as interpretações tradicionais elaboradas pelos alunos sobrepõem-se às análises críticas e reflexivas sobre os fatos:

“Era difícil fazê-los adotar uma visão de História-problema, ao invés da narrativa que tradicionalmente caracteriza a disciplina; de uma história construída a partir do presente; de uma História-reflexão, que indubitavelmente levaria ao desenvolvimento crítico; e finalmente de uma História-síntese, que buscasse a captação das estruturas essenciais. (...) O desafio, portanto, era como ensinar uma História que relacionasse a visão tradicional com a procura que caracteriza o homem atual. Enfim,

¹⁰ LEITE, Miriam Moreira. *O ensino de História no Primário e no Ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.

¹¹ FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Projeto História*. São Paulo: PUC, 2: 7/19, ago., 1982.

¹² NEVES, Maria Aparecida. *Ensinando e aprendendo História*. São Paulo, EPU/CNPq, 1985.

*que o conscientizasse da dialética entre a mudança e a permanência.*¹³

Na obra em que discutiu a relação entre a história ensinada nas escolas e os poderes dominantes de uma nação, Marc Ferro¹⁴ reflete sobre a necessidade de transmitir a todos e a cada um a idéia de um passado uniforme. Em seu percurso, objetiva mostrar que, apesar das mudanças que o tempo coloca frente às representações, em cada país, permanece uma matriz dominante da História que marca a consciência coletiva de cada sociedade.¹⁵ Com a intenção de recuperar várias imagens do passado e sua vivência pelas múltiplas sociedades do nosso mundo, o estudo anuncia que essas imagens representam muitas vezes o reverso de outras imagens.

A preocupação de Ferro com a reconstrução crítica do passado pode ser notada na resenha escrita por Fernando Novais¹⁶, que chama atenção para os textos didáticos dirigidos aos estudantes:

*“Observa a relação entre o conteúdo dos textos e o prisma nacional, na forma de dominação, por onde a história é revista... preocupa-se com o afastamento entre essas obras de divulgação e os caminhos da investigação.”*¹⁷

Em 1984, Raquel Glezer, apontando as transformações no ensino de História nas últimas décadas, já questionava a crescente modificação gráfica e estilística nos livros, indicando uma ‘falsa modernização’. Para a autora, que se apoiou em leituras críticas feitas por grupos de estudo:

*“O conteúdo veiculado é basicamente o mesmo das obras de 1940 e 1950, apenas acrescido de novas informações, ou pior ainda em nome da “modernidade” o conteúdo é restrito e empobrecido.”*¹⁸

Katia Maria Abud constatou que os livros adquiriram a função de informar e servirem de referência ao professor que, *“em razão das deficiências de formação e das condições de trabalho que enfrenta, não procura outro tipo de obras para a preparação de aulas, quer expositivas ou de qualquer outra*

¹³ Idem. p. 6-9.

¹⁴ FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Trad. Wladimir Araújo. São Paulo: Ática, 1983.

¹⁵ Sobre o detalhamento das preocupações do autor, ver: FERRO. op. cit. p. 11-20.

¹⁶ NOVAIS, Fernando A. A (pobre) história que as crianças aprendem nas escolas. *Jornal da Tarde*. São Paulo, 15/05/1982.

¹⁷ Apud. VESENTINI. op. cit. p. 71.

¹⁸ Cf. GLEZER, Raquel. Novos livros & velhas idéias. In. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH, nº 7, 1984, p. 149-154.

*natureza(...) O trabalho do professor tem se transformado num reforço das idéias contidas no livro didático adotado, que é visto pelos alunos como única fonte digna e confiável.*¹⁹

As obras de Leite, Fenelon, Neves, Ferro, Glezer e Abud se relacionam com a proposta de Vesentini na medida em que discutem as relações entre o saber histórico e a memória, permitindo então que sejam estabelecidas veiculações com o livro didático.

Inseridas neste processo, ainda nos anos 80, são produzidas coletâneas que resultam do agrupamento de relatos de experiências ou de reflexões teóricas. Examinando questões diferenciadas, obras como *Repensando a história*, *A prática do ensino de história*, *O ensino de história: revisão urgente*, *O ensino de História e a criação do fato* e *História em Quadro-Negro: Escola, ensino e aprendizagem*, número especial da Revista Brasileira de História²⁰ discutem desde o cotidiano escolar, passando por questões que envolvem os projetos no ensino de História, até os livros didáticos, produção do conhecimento histórico e a política educacional.

Durante a década de 90, tornou-se mais freqüente o diálogo entre as universidades, educadores e pesquisadores, fato que repercutiu também nas discussões que envolviam o debate entre memória, história e o livro didático. De forma gradual, foram sendo divulgadas publicações em revistas especializadas, dissertações, teses, relatos de pesquisas e experiências. Localizados principalmente nos grandes centros universitários, iniciaram-se encontros, grupos de estudo e seminários que tinham como tema central a discussão do ensino de História, o que resultou, na maioria das vezes, em novas antologias. É o caso das obras *Repensando o ensino de História e O saber histórico na sala de aula*²¹, e de produções acadêmicas como *Pátria, civilização e trabalho – o ensino de história nas escolas paulistas (1917–1939)*,

¹⁹ ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In. SILVA, Marcos A. da. *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 81.

²⁰ SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando o Ensino de História*. op. cit.; ZAMBONI, Ernesta (org.). *A prática do ensino de História*. São Paulo: Cortez / CEDES, 1984 (Cadernos CEDES, nº 10); CABRINI, Conceição et alii. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986. PINSKY, Jaime. (org.) *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988; *Revista Brasileira de História*. História em Quadro-Negro: Escola, ensino e aprendizagem. São Paulo, ANPUH / Marco Zero, vol. 9, n.º 19, setembro 89 / fevereiro 90.

²¹ NIKITIUK, Sonia L. (org.) *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez editora, 1996. (Questões da nossa época, nº 52); BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. (Coleção Repensando o Ensino)

*Livro didático e o conhecimento histórico: uma história do saber escolar e Produzindo livros didáticos e paradidáticos*²², entre tantas outras.

Por meio dessas publicações, evidenciam-se problemáticas e estudos relacionados aos documentos normativos do Estado para o ensino de História. Selva Guimarães Fonseca²³ foi responsável por uma dessas pesquisas. Estudando a legislação e guias curriculares produzidos pelas Secretarias de Educação durante as décadas de 70 e 80, encontrou elementos para discutir as propostas que surgiram na segunda metade dos anos 80. É o caso, também, das dissertações de Mestrado de Claudia Spag Ricci²⁴ e Maria do Carmo Martins²⁵, defendidas em 1992 e 1996, respectivamente.

Esta breve incursão bibliográfica revela o quanto é crescente a presença de um debate entre historiadores, educadores e pesquisadores do ensino de História. Essas publicações, dada a variedade de temas abordados e contexto no qual se inserem, expressam reflexões sobre a memória histórica e sua relação com a produção do conhecimento em sala de aula.

Neste universo bibliográfico localizam-se também algumas práticas pedagógicas e metodológicas em que o professor problematiza, junto aos alunos, questões presentes não só no cotidiano, mas também nos aspectos relacionados com a atualidade social, econômica, política e cultural. Vivencia-se uma mudança de procedimentos que convive com a tendência a problematizar o saber dos alunos adquirido pela oralidade, pelas memórias da família, pelo convívio social, pelos meios de comunicação. O reconhecimento desse saber e a valorização do conhecimento de mundo, decorrente das experiências dos alunos, refletem a busca pela constituição de um novo saber histórico neste início de século.

Por outro lado, convivemos, no ensino de História, com uma tendência a identificar elementos que nos fazem comuns ou diferentes dos outros; trabalhamos com a identidade dos grupos e dos indivíduos. Frequentemente,

²² BITTENCOURT, Circe. *Pátria, civilização e trabalho – o ensino de história nas escolas paulistas (1917 – 1939)*. São Paulo: Loyola, 1990 e da mesma autora, *Livro didático e o conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. (Tese de doutorado); MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo: PUC, 1997. (Tese de doutorado)

²³ Cf. FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. São Paulo USP / FFLCH, 1991. (Dissertação de Mestrado).

²⁴ RICCI, Claudia Spag. *Da intenção ao gesto – quem é quem no ensino de História em São Paulo*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica / PUC, 1992. (Dissertação de Mestrado)

²⁵ MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Campinas: FE / Unicamp, 1996. (Dissertação de Mestrado)

procurando apresentar e definir o Brasil e o que é ser brasileiro, apresentamos um passado histórico – mostramos a tradição, as permanências e as rupturas. Ao buscar as características do Brasil durante o século XIX ou no início do século XX passamos por questões discutidas por aqueles que vivenciaram o momento e também refletiram sobre a identidade brasileira naquele período.

1. Teoria e prática: relatando uma experiência

Além das indagações levantadas acima, a opção por um trabalho voltado para a memória da Independência envolve também questões relacionadas à identidade nacional e à elaboração histórica de referências culturais.

Vesentini fez uma crítica esclarecendo a ligação entre a construção do “fato”²⁶, a memória e sua incrível capacidade de projeção histórica, vínculo comum de significações que podem ser direcionadas aos episódios de um só dia, de um só mês...

*“E isso com tal força diante das práticas sociais que soa como se fosse apenas este – o fato – responsável por todas essas implicações e decorrências capazes de anular todos os outros dias, como se estes fossem realmente compostos por uma rotina da qual a criação política se ausenta.”*²⁷

Se tomarmos a historiografia como referência, veremos que a Independência já foi tema privilegiado por políticos, historiadores e intelectuais do século XIX. Todos estes, ao terem suas obras recuperadas, posteriormente, compõem um quadro que consagra, não só a própria historiografia, mas uma memória da Independência.

No momento em que foram estudados, os “fatos” foram dotados de exterioridade, estabelecendo um campo comum de reflexão como “expressão da existência de representações já situadas com relativa precisão para todos,

²⁶ Essa concepção de fato remete às reflexões de Lucian Febvre sobre as implicações teóricas dessa categoria: “Um historiador que se recusa a pensar sobre o fato humano, um historiador que professa a submissão pura e simples a esses fatos, como se não fossem de sua fabricação. Como se não tivessem sido escolhidos por ele, previamente, em todos os sentidos da palavra ‘escolhido’ (e eles não podem deixar de ser escolhidos por ele) – é uma ajuda técnica. Que aliás pode ser excelente. Mas não é um historiador.” In. MOTA, Carlos Guilherme. (org.) Febvre. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1992. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 2) p. 106. Ver também: VESENTINI. op.cit.; FEBVRE, Lucian. *Combates pela História*. Trad. Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. 2ª ed., Lisboa: Editorial Presença, 1985.

²⁷ VESENTINI. op. cit. p. 26-27.

*situadas no agora e entrevistas como tendo sido aquele passado.*²⁸ Esclarece Vesentini:

*“Quando esta posição de exterioridade, por quem recorda certo passado, une-se a um conjunto de representações comuns a uma multiplicidade de outras pessoas, dos demais, esta união ocorre em torno de ‘acontecimentos’, já alocados no que se memorizou como disponível a todos.”*²⁹

Esta separação entre o próprio “fato” e a interpretação, dada por contemporâneos ao período da Independência e intensificada posteriormente, favoreceu a sacralização de alguns acontecimentos, datas e personagens contribuindo para a representação de um período hegemônico de unidade nacional.

Em 1998, como aluna especial do curso de Pós-Graduação, na disciplina *Política e Memória: o imaginário*, surgiu a possibilidade de discutir referenciais presentes no imaginário coletivo que abrangessem elementos da memória nacional. Essa intenção permitiu descobrir como a memória da Independência repercutia entre alguns alunos de uma escola particular da cidade de São Paulo, época em que era professora de crianças de 4ª série do Ensino Fundamental. Mais tarde, seguindo as observações da Professora Circe M. F. Bittencourt, no exame de Qualificação, tornou-se relevante o encaminhamento dos mesmos procedimentos com alunos do 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental, já que estavam sendo analisados livros didáticos destinados a estas séries.

Em junho de 1998 e, posteriormente, em março de 2001, esses alunos, que tinham entre 9 e 13 anos, elaboraram registros sobre o que sabiam a respeito da Independência do Brasil. De imediato, alguns falaram que não sabiam nada, pois o tema não havia sido trabalhado ainda e não poderiam escrever; outros queriam saber por que aquilo estava sendo pedido; outros, ainda, se agitaram querendo dizer alguma coisa. Partindo das indagações dos alunos foi relatada a intenção de colher material e informações para desenvolver um trabalho para o curso de Pós-Graduação na Universidade de São Paulo. Conhecendo as razões da solicitação, os alunos ficaram mais à vontade para colaborar, ou não, com a execução do trabalho. Nos dois momentos, os procedimentos foram os mesmos e ficou combinado que o nome deles não seria divulgado, se assim preferissem. O

²⁸ Idem. p. 32-33.

²⁹ Idem. p. 43.

interessante é que, em 1998, dos 29 alunos, 26 entregaram material no mesmo dia (98,1%); e em 2001, 32 entre 68 alunos colocaram à disposição seus trabalhos (47,05%); portanto, totalizando 97 trabalhos entregues.

Mesmo não tendo entrado em contato com o tema da Independência do Brasil e com o episódio de 7 de setembro por meio dos programas curriculares dessa escola, os alunos souberam relatá-lo em figuras e palavras, mostrando não só a importância de valorizar os conhecimentos anteriores àqueles transmitidos e construídos no ambiente escolar como a relevância da oralidade no enraizamento da memória nacional. Por meio da utilização de diferentes tipos de linguagem, os alunos puderam dar significado às representações que haviam incorporado. Tinham uma experiência de vida que foi reconhecida, ouvida, reproduzida, tratada com carinho e respeito, fazendo-nos crer na importância das relações afetivas no ensino.

A relevância de uma comunidade afetiva para que as lembranças se efetivem foi tratada por Maurice Halbwachs, estudioso das relações entre memória e história, na primeira metade do século XX, e por Ecléa Bosi, nos anos 80. Para compreender o universo de suas preocupações, é preciso lembrar que Halbwachs segue a tradição da sociologia francesa prolongando estudos de Durkheim e inclinando-se a conceber o social como um todo harmonizado.

Ecléa Bosi situa de forma exemplar tal herança ao distinguir sua teoria psicossocial da formulada por Bergson:

“(...) o eixo das investigações sobre a ‘psique e o espírito’ se desloca para as funções que as representações e idéias dos homens exercem no interior do seu grupo e sociedade em geral. Essa preexistência e esse predomínio do social sobre o individual deveriam, por força, alterar substancialmente o enfoque dos fenômenos ditos psicológicos como a percepção, consciência e memória.(...)”³⁰

Segundo Bosi, Halbwachs refina a definição de Durkheim sobre os fatos sociais ao propor uma mudança na formulação do próprio objeto: não estuda a memória, mas os quadros sociais da memória, persegue a idéia de que a memória individual está sujeita aos grupos de convívios e referência do indivíduo. Dentro dessa totalidade, vale ressaltar que Halbwachs realçou a

³⁰ BOSI. op. cit. p. 53.

iniciativa que a vida atual do sujeito toma ao despertar o movimento da memória, pois lembramos porque a situação presente nos faz lembrar:

*“Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade”.*³¹

Uma das contribuições do pensamento de Halbwachs³² que se aplica nessa discussão e ao enfoque da pesquisa com os alunos é a noção de que existe um movimento entre a memória individual e a memória coletiva. Um indivíduo, ao relembrar seu passado, recorre a referências externas, interpessoais e que muitas vezes são definidas pela sociedade. Por vezes, as pessoas lembram acontecimentos dos quais não participaram efetivamente, que não conheceram a não ser por jornais, ou por relatos daqueles que deles participaram pessoalmente. Entretanto, esses eventos repercutem como marcos a partir dos quais as pessoas se situam no tempo / espaço da sociedade à qual pertencem. São episódios que dão sentido à concepção de nação e comunidade nacional, constituindo e manifestando a memória da nação. São bagagens de lembranças históricas que podem ser ampliadas por conversas ou leituras e dizem respeito a uma memória emprestada, porém passível de receber e incorporar novas impressões, modificações ou adquirir qualidades diferentes daquelas que a originou:

*“No pensamento nacional, esses acontecimentos deixaram um traço profundo, não somente porque as instituições foram modificadas, mas porque a tradição nelas subsiste muito viva em tal ou qual região do grupo, partido político, província, classe profissional ou mesmo em tal ou qual família; e em certos homens que delas conheceram pessoalmente as testemunhas”.*³³

Para Halbwachs, não há oposição entre a memória individual e a coletiva, o que ocorre é que nossas lembranças só persistem ou são rememoradas quando fazemos parte do grupo em cuja memória se conserva. É preciso que:

“Haja pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum. Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir

³¹ Idem. p. 54-55.

³² HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1990.

³³ Idem. p. 54.

*de dados ou noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aqueles e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída”.*³⁴

No entanto, se as lembranças do passado são completadas pelo presente é interessante questionar quem ou quais são essas pessoas que as reconhecem e reconstroem? A quais relações elas remetem? Quais são as histórias contadas e rememoradas?

Em “*Teses sobre filosofia da história*”, Walter Benjamin³⁵ contribui com elementos que tornam compreensíveis essa discussão em relação à memória, à história e ao tema da Independência. Para o autor, o homem não consegue enxergar o passado como ele realmente foi. Esse processo de rememoração do passado é recuperado pelo presente em que há uma interação da cultura que se estabelece enquanto relação de poder, produzindo estereótipos, ou seja, rememorar é recuperar pelo presente a experiência passada individual e coletivamente. Diante disso, caberia novamente perguntar: em relação ao tema da Independência do Brasil, quem reconstrói e reconhece essas lembranças, quais relações afetivas alteram o enfoque sobre a percepção, a consciência e a memória?

Trazer à tona o movimento desse processo é trabalhar com a ruptura, é romper com a idéia de continuidade na história, é lidar com o novo, com o inexprimível. Em todas as teses³⁶, o filósofo procura tornar “visível” o “invisível”, ressaltando a importância do trabalho do historiador que deve estar atento para reconstruir o que foi destruído, valorizando todos os acontecimentos.

Nessa concepção de história, a leitura de um passado carregado de presente pode ser feita através da memória, por isso Benjamin valoriza a idéia de um presente articulado historicamente que se dirige ao passado estabelecendo um diálogo. Os saberes sobre o passado e a história são

³⁴ Idem. p. 34.

³⁵ BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985; KOTHE, Flávio (org.) *Walter Benjamin*. São Paulo: Ática, 1985. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 50)

³⁶ Cf. KOTHE. op.cit. p. 153-164.

criações do presente, ou seja, o processo histórico produzido pelos homens enseja simultaneamente a memória do passado e do presente.

Retomando a pesquisa feita com alunos, esses referenciais teóricos interferiram na escolha dos procedimentos adotados, assim como a relação que existe entre a afetividade do grupo social e o trabalho da memória, o lembrar, o refazer, o repensar e o reconstruir foram aspectos que caracterizaram a produção das representações sobre a Independência do Brasil. A relação afetiva estabelecida desde anos anteriores, com os alunos, foi elemento colaborador dessa produção documental.

Se for pertinente considerar que o aprendizado começa muito antes da entrada da criança na escola e que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento infantil, é pertinente supor que esse conhecimento carece de estímulos para se manifestar e progredir intelectualmente. Essa outra dimensão do conhecimento, instigada e impulsionada pela proposta em sala de aula, pode ser observada nos documentos produzidos pelos alunos.

Pesquisar a memória coletiva sobre a Independência envolve o entendimento de concepções e práticas políticas, ou seja, a memória vai muito além das lembranças, das imagens e de outras representações. Discutir a memória implica discutir sua função e as operações que possibilitaram sua construção.

Tais reflexões possibilitam enxergar o novo em razão do que já está sedimentado, favorecem a percepção do movimento das relações e conflitos sociais, assim como a formalização da memória:

*“Não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade”.*³⁷

Cada vez que o passado da Independência é recuperado o é de forma específica, mas nas representações formuladas pelos alunos foi possível observar parâmetros comuns que aparentemente não se alteraram em relação às versões construídas durante os séculos XIX e XX: a presença freqüente do 7 de setembro como fato que marca a ruptura com Portugal e de D. Pedro I como figura única e responsável pela independência são formas de evidenciar essa memória coletiva

³⁷ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos históricos* – 1989 / 3. p. 4. Ver do mesmo autor: Memória e identidade. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n.º 10, p. 200-215, 1992.

que mantém outros marcos específicos em relação à cronologia, protagonistas, processo e resultado da Independência.³⁸

As representações apresentadas pelos alunos, que estarão sendo analisadas adiante, levantaram questões que envolvem o livro didático, uma vez que nos desenhos e nos pequenos textos³⁹ sintetizam-se a oralidade, as impressões provocadas pela literatura, pelos meios de comunicação e informações de várias fontes. Apesar de anunciarem uma memória dominante, não é possível assegurar que essa memória irá prevalecer à medida que cada um desses alunos se tornar adulto e ampliar / modificar / recriar vínculos com o passado. Desse modo, é discutível o sentido que Halbwachs atribui a seguinte afirmação:

“Como as informações novas que ela adquire, informações de fatos, reflexões e idéias não reagiriam sobre suas lembranças? Temos freqüentemente repetido: a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada.”⁴⁰

A memória não empresta ao presente informações do passado, assim como este não as toma gratuitamente. A memória não tem apenas a função de comemorar ou lembrar no presente as experiências coletivas do passado e nem a história é a única responsável pela elaboração das interpretações. Na verdade, a memória e a história se esclarecem, completam-se e movimentam-se de forma recíproca, alimentam-se de experiências do passado e do presente, articulam-se.

Esse amplo universo de vertentes explicativas geradas a partir das lembranças permitiram aos alunos a reconstituição de um passado que ainda não tinham estudado, como se vê a seguir na análise do material recolhido.

³⁸ As seguintes obras têm servido de referenciais para a demarcação da memória: ARMITAGE, João. *História do Brasil*. 1ª ed. 1836. São Paulo / Belo Horizonte: Edusp / Itatiaia, 1980; MAGALHÃES Jr., *Três panfletários do 2º reinado*. São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1956; LIMA, Manuel Oliveira. *O movimento da Independência*. São Paulo: Melhoramentos, 1922; LISBOA, José da Silva. *História dos principais sucessos do Império do Brasil, dedicada a D. Pedro I*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional e Imperial, 1826 / 1830, 2 vols., 4 tomos; VARNHAGEN, F. A. de. *História da Independência do Brasil*. São Paulo, Editora Livraria Itatiaia, 1971.

³⁹ A transcrição completa dos textos elaborados pelos alunos pode ser encontrada nos anexos.

⁴⁰ HALBWACHS. op. cit. p. 75.

2. Representando a Independência do Brasil

Na figura 1, percebe-se a sacralização do fato Independência na condição de marco e de ruptura:“(...) Um certo homem gritou: ‘Independência ou Morte’, e este certo homem conquistou a Independência do Brasil. (...)” Além disso, pode-se verificar a personificação do “fato” na figura de D. Pedro.

Tanto esse aluno como outros construíram seu texto como se fosse uma história muito bonita, parece um conto de fadas em que o príncipe é responsável pelas ações e pelo final feliz característico desse tipo de texto. Nesse caso, os referenciais narrativos que envolvem o paradoxo bom / mau, típicos da faixa etária na qual se encontram⁴¹, são utilizados para a construção de explicações sobre as relações sociais. D. Pedro I seria o herói que pode construir uma nação e “livrar-se” do vilão: Portugal.

Figura 1

⁴¹ Beatriz Aizemberg estuda o efeito das narrativas na estrutura de pensamento da criança até os 10 anos. Etapa onde a ligação com o imaginário estabelece uma relação de causa e efeito, de bem e de mal também nas explicações que a criança constrói para os fatos sociais. Segundo as pesquisas feitas pela autora, as crianças não possuem um conceito de sociedade baseado nas concepções de mudança, evolução ou processo. Cf. AINSEMBERG, Beatriz. *O sentido dos conhecimentos escolares: uma preocupação central na elaboração de projetos de ensino*. São Paulo: Centro de Estudos da Escola da Vila, 1999, p. 29-30.

Sua imagem está associada à bandeira compondo um conjunto simbólico que confere concretude à entidade “Brasil”, demonstrando estar em consonância com um “povo”⁴² que não está representado no desenho. Há um conjunto de elementos que estabelecem a simetria: o herói ao centro, sem barba, desapeado, vestido de azul e uma flor no chão caracterizam a presença de uma situação de harmonia. Esta estabilidade pode ser representada e interpretada por meio da bandeira nacional, presente em quatro trabalhos, indicando a possibilidade de uma relação entre a “Independência do Brasil” e o “nascimento da nação” como se nota nas figuras 2, 3 e 4.

Na figura 2, por exemplo, a presença de uma enorme bandeira pintada com traços fortes, ocupando praticamente a página inteira do desenho, faz crer que, para esse aluno, o Brasil como “pátria” e “nação” tem uma forte representatividade e emerge unificada a partir de 7 de setembro de 1822.⁴³

Figura 2

A ausência da figura de D. Pedro plasticamente não exclui sua participação no “fato”; representada por um balão, sua fala e voz são simbolizadas pelo desenho de um rádio. Há um conjunto complexo de analogias

⁴² As aspas foram utilizadas não somente no termo “povo”, mas também “cidadão” e “nação” por se tratarem de noções complexas que adquirem sentidos singulares dependendo do momento histórico e do lugar social ocupado pelo interlocutor. A obra de Vesentini foi utilizada como referencial teórico bem como FEBVRE, Lucien. *Honra e pátria*. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira, 1999.

⁴³ Idem.

que podem ser estabelecidas, porém cabe pensar em algo particular que o aluno demonstrou em relação a sua experiência de vida e aos meios de comunicação: o seu poder de alcance, seu uso político, sua capacidade de formar, manipular e divulgar informações e opiniões. Não importa se em 1822 existia ou não rádio e, sim, o quanto o aluno se apropriou de algo que conhece do presente.

Num primeiro instante, as figuras 3 e 4 aparentam as mesmas características da figura 2: apresentam a bandeira, sugerem o nascimento da “nação” e trazem a importância do “fato” enquanto marca comemorativa. Entretanto, há elementos passíveis de novas impressões.

Figura 3

Figura 4

Nas frases “já ouvi algumas coisas sobre esse assunto, eu ouvi já várias pessoas comemorarem a Independência do Brasil”, ou “é isso que eu lembro, mas já ouvi falar” estão implícitos os sentimentos e emoções que os alunos sentiam enquanto produziam suas representações e legitimavam suas afirmações. Com certeza, o sentido atribuído à expressão “dono de si próprio”, faz parte de um universo subjetivo, assim como “o Brasil tornou-se um país de verdade” é a composição interativa entre sua narrativa e seu imaginário – lugares

tão difíceis de penetrar quanto os sentidos que a expressão “deixou de ser colonizado” carrega. Algo semelhante diria Alessandro Portelli:

“Aquilo que criamos é um texto dialógico de múltiplas vozes e múltiplas interpretações: as muitas interpretações dos entrevistados, nossas interpretações e as interpretações dos leitores.”⁴⁴

Observando a figura 5, tem-se a impressão de que o “povo” reunido lutou contra Portugal, mas o observador do trabalho não identifica com clareza quem faria parte desse “povo”. O uso da expressão “por isso gritaram: Independência ou Morte” não explica quem são os sujeitos da ação, já que o texto se refere sempre ao Brasil.

Figura 5

A construção textual sugere, mais uma vez, a personificação do Brasil. É como se o país fosse um ser vivo, entidade unificada que faz de diferentes vozes uma só. Mesmo que o leitor faça inferências que relacionem a Independência à uma ação coletiva, percebe-se a subjetividade de uma interpretação como essa.

⁴⁴ Professor de Literatura Americana da Universidade ‘La Sapienza’ de Roma, Portelli desenvolveu pesquisas valendo-se das fontes orais. Cf. PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História: Ética e História*. São Paulo, PUC, n. 15, abril. 97, p. 27.

Ainda que se desconheça as razões de retratar D. Pedro I de braços abertos, em tons de rosa e azul, sorrindo e falando alto a um aparente expectador, em sua figura parecem se condensar o Brasil e a coletividade que “gritou”.

Esse é apenas um dos olhares para os múltiplos elementos visuais que o trabalho oferece, já que poderiam ser realçados outros aspectos, como a oposição entre a dependência e a liberdade enunciada na frase: “*ou o Brasil ficava independente, não dependia de ninguém, ou morte*”.

Na figura 6, a idéia de uma nova era e a emergência de uma “nação” que se estabelece a partir de um marco é transposto para a ação de uma pessoa e representada por uma criança que se preocupa com as diferentes nuances dos fatos: “*Há muitas opiniões, a minha é que ele gritou Independência ou Morte*”.

Figura 6

É como se já fosse suposto que todos sabemos quem é ele, afinal, foi o “salvador da pátria” - um herói, que consegue ficar em cima de um cavalo empinado. Há um conjunto de símbolos que merecem exploração: não só na escrita, como plasticamente, esse aluno apresenta algumas situações

diferenciadas dentro do universo de representações que surgiram. O herói cai do cavalo e aparece sozinho num canto da página, trajando apenas uma cueca e depois há um quadrinho em branco; além disso, o garoto faz questão de afirmar que essas não são as opiniões dele e sim de outras pessoas, o que move o leitor a acreditar que entre o seu conhecimento, o dos outros e a verdade do “fato” histórico há uma série de dúvidas relacionadas com a memória coletiva acerca da Independência do Brasil.

O conjunto desses questionamentos torna-se evidente em outro trabalho elaborado por um aluno dois anos mais velho que o anterior. A necessidade de apoiar-se no conhecimento do outro não só reforça o que ele quer dizer, como também o torna isento de responsabilidade e comprometimento com a informação transmitida.

Figura 7

Por outro lado, o livro enquanto símbolo de conhecimento e fonte íntegra de informação e divulgação do saber pode ser identificado na frase: “*Eu li isso num livro*”. Na verdade, o aluno mostra que “os livros são lugares” que contam histórias, “fatos”, acontecimentos e rememoram um passado que nem todos presenciaram. Mas o livro, assim como os outros recursos, podem presentificar o passado.

Da mesma forma, na figura 8, um outro aluno, utilizando somente texto, torna o “fato” tema central de um livro em que alguns personagens e

acontecimentos roubam todo o espaço. O leitor tem a impressão de que há muito para se contar sobre a Independência e entra em contato com novas referências: o hino, o rio Ipiranga, o parentesco entre D. Pedro I e II.

Figura 8

Nas figuras 9, 10, 11 e 12, cada representação, dentro de suas especificidades, propõe um saber complexo que é percebido não só no conteúdo, mas na forma.

Figura 9

O uso de cores vivas, a composição entre desenho e texto e a escolha do lugar que ocupa no espaço da folha indicam um conhecimento explícito e implícito expresso claramente pelo tipo de roupa, do chapéu, bigode, trajes, da fisionomia, gestos e palavras dos personagens, dos animais, da paisagem.

Figura 10

Figura 11

Figura 12

Os recursos plásticos oferecem elementos para analisar as concepções dos alunos em relação ao cotidiano da época retratada, à maneira de se locomover, ao caráter dos políticos, às relações de conflito e harmonia entre as pessoas...

Esses aspectos podem ser considerados como reinterpretações do painel *Independência ou Morte!*, pintado por Pedro Américo de Figueiredo e Melo, entre

1886 e 1888⁴⁵ – indiscutivelmente a obra iconográfica mais divulgada sobre o episódio de 7 de setembro de 1822. A repercussão da imagem que a tela projeta tornou-se universal, já que ainda hoje o quadro é interpretado como representação fiel do momento em que aconteceu a proclamação da Independência:

*“...talvez por força de sua difusão sobre diferentes formatos e nuances, a que mais profundamente enraizou-se no imaginário social, tornando-se parte integrante de nossas heranças culturais tanto quanto o episódio que procurou perpetuar.”*⁴⁶

A frequência em eleger o 7 de setembro como marco de um fato e a figura de D. Pedro I como propulsor dos acontecimentos motivam essa reflexão. Nas imagens anteriormente reproduzidas, observa-se que D. Pedro aparece empunhando uma espada, sinal gráfico que não havia aparecido nos trabalhos anteriores. O uso da arma branca pelo personagem principal carrega algumas conotações no sentido de força, luta, guerra, combate e defesa.

A relação de poder que D. Pedro exerce sobre os demais é percebida, também, em outras dimensões visuais. O protagonista está em evidência na parte superior da folha, e no caso dessas figuras, seu poder é realçado na medida em que os traços de seu rosto e seus trajes diferenciam-se dos outros. Ademais, o grupo que o acompanha foi desenhado com traços e cores semelhantes, da mesma forma o “povo”, que o admira e o aplaude de forma coesa, de costas ou de lado para o espectador da imagem, tornando-se indefinido, como já apontado anteriormente na análise da figura 5.

Como se vê, a partir da observação de alguns elementos, são múltiplas interpretações que se entrelaçam e que se manifestam de forma fragmentada sem, no entanto, abalarem as representações mais veiculadas presentes no imaginário coletivo acerca da Independência do Brasil.

Na figura 13, a imagem de que a Independência seria desfecho de uma luta entre colônia e metrópole é também uma dessas representações que apresenta peculiaridades em relação às outras.

⁴⁵ FIGUEIREDO, Pedro Américo. *“Independência ou Morte”*, Óleo sobre tela, 7,60 x 4,15 m. 1888. Acervo do Museu Paulista da Universidade de São Paulo.

⁴⁶ OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles; MATTOS, Claudia Valladão (org.). *O Brado do Ipiranga*. São Paulo: EDUSP: Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1999. (Acervo, 2), p. 62. A historiadora apresenta um panorama sobre os procedimentos do pintor e faz um estudo sobre as condições de produção da obra e as circunstâncias que contribuíram para a configuração da memória da Independência.

Figura 13

Figura 14

A análise do conteúdo e forma desses trabalhos entrelaçam precários limites entre concreto e abstrato, visível e invisível e a interpretação é construída pelos sentidos, pela imaginação, pelo pensamento, pela memória de quem produziu e de quem os lê como documento.

A figura 14 oferece outros dados a propósito da complexidade da questão em relação à memória da Independência e a concepção do “fato” como desfecho de um conflito.

O protagonista do desenho está segurando um crucifixo, cor de ouro, em uma das mãos, seu semblante é calmo e tranqüilo, dando a entender que, com a independência, a paz se instaurou. As cores de sua roupa são alegres e ele está pisando num chão semelhante ao céu. Essas observações poderiam ficar restritas às características, habilidades e conhecimento da faixa etária, entretanto acumulam arquétipos não apenas em relação à memória da Independência, mas também em relação ao que é bom e mau, àquilo que é sagrado ou não, ao que é vida ou morte, aos atos que dão poder ou não...

No que se refere à busca de referenciais presentes no imaginário coletivo e sua repercussão entre os alunos, a situação de conflito entre o Brasil e Portugal ainda pode ser explorada através do texto presente na figura 15: “*Esta batalha*

aconteceu para libertar o Brasil de Portugal e as pessoas que viviam no Brasil queriam seus direitos e estavam cansadas de pagar impostos...”.

Figura 15

A aluna generaliza seu conhecimento e a complexidade da situação, dando a impressão de que todos pagavam impostos, igualmente queriam a Independência e por esse motivo lutaram. Outra possibilidade interpretativa é entender que, para a aluna, só adquire valor histórico e político quem pagava ou paga impostos - questão que desperta novas indagações:

Qual o sentido que ela atribui à expressão “queriam seus direitos”? O que ela entende sobre “decidir lutar pelos direitos”? Qual a sua concepção de cidadania? Que relações entre o passado e presente estão inseridas nesta representação? Afinal, quem ela considera como “povo”, hoje, são as mesmas pessoas que faziam parte desse grupo na ocasião da Independência? Qual o sentido político e histórico atribuído às pessoas que pagam impostos? Por outro lado, é possível também indagar sobre as relações entre pagamento de impostos e opressão?

A percepção de um vínculo afetivo com o conhecimento também apareceu (figura 16): “O Museu do Ipiranga conta a história do Brasil, da Independência.” Será que conta mesmo?

Figura 16

A própria aluna responde que “...ele foi construído há aproximadamente 80 anos, e meu tataravô veio para ajudar sua construção, ele veio da Itália.” O orgulho que ela sentiu ao entregar-me essas poucas linhas era tanto, que mostrava a importância dos vínculos emocionais no processo de ensino-aprendizagem, na construção da memória e o quanto as idéias socialmente construídas pelas crianças mantêm uma relação estreita com o tipo de interação social vivida por elas.⁴⁷

Partindo do seu referencial, falar de independência para ela é falar de “Museu do Ipiranga”⁴⁸. A aluna imaginou que todos já conheciam o Museu Paulista, estabelecendo, assim, a presença de uma memória relativa ao tema. Na verdade, esta outra forma de contar a história revela a Independência personificada no Museu, um “lugar de memória” do qual o avô da aluna faz parte.

A escrita curta e aparentemente simples é tão rica de indagações quanto as outras, pois a partir dela poder-se-ia discutir sobre a Independência, o Centenário, o movimento da sociedade, os mecanismos criados no imaginário, a presença dos monumentos nas cidades, as relações de trabalho, a imigração no início do século, a urbanização de São Paulo...

Houve também aqueles que se concentraram com maior ênfase na imagem de D. Pedro ou na data de 7 de setembro (figuras 17, 18 e 19): “Eu sei que D. Pedro gritou: Independência ou Morte. Eu só sei isso”; “o dia da independência é feriado”; “Foi quando o Brasil deixou de ser colonizado pelos portugueses. É isso que eu lembro, mas já ouvi falar. Foi no dia 7 de setembro.” ou “Dom Pedro tornou-se nosso 1º imperador”.

⁴⁷ Cf. AINSENBURG. op.cit.

⁴⁸ “A sinonímia entre ‘fato’, lugar e imagem foi se sedimentando à medida que, desde os primeiros anos deste século, o monumento-museu e seu entorno foram guindados à condição privilegiada de palco para festividades cívicas”. In. OLIVEIRA & MATTOS. op. cit. p. 68.

Figura 17

Figura 18

Figura 19

As frases "o dia da independência foi o que Dom Pedro lutou" (figura 20), "...se Portugal desaparecesse do mapa o Brasil também ia sumir. Ainda bem que ele é dependente de si mesmo." (figura 21) "Quando Pedro viu terra gritou: -

Independência ou Morte!" (figura 22) ou *"Pouco depois de descobrirem o Brasil gritaram a independência"* (figura 23); e as imagens com índios, mar, navios e até a presença de uma obra arquitetônica são passagens que demonstram a apropriação de conhecimentos originários de fontes diferenciadas. Mesmo assim, argumentos sustentados apenas na faixa etária e/ou habilidades e possibilidades cognitivas esperadas para alunos entre 9 e 13 anos não contemplam a busca pelas relações que existem entre o "fato" e a memória coletiva acerca da Independência do Brasil.

Figura 20

Figura 21

Figura 22

Figura 23

Figura 24

Vesentini⁴⁹ ressaltou que a reprodução de certos temas, tomados como “fatos”, persistem apesar da variedade de interpretações, se o conjunto desses temas representa o passado mítico da nação, resistem às críticas e continuam a

⁴⁹ VESENTINI. Escola e Livro Didático de História. op. cit. p. 69-80.

reproduzir-se. É o caso da independência, que se torna o centro explicativo de um grupo de temas: "guerras da independência", "manifestações nativistas", "dependência econômica", "sistema colonial"... Referindo-se ao livro didático como um reproduutor de temas redigidos por especialistas, a forma como o livro está articulado sugere os locais onde as explicações devem se reforçar para manter o sentido do processo.⁵⁰

*"Organizam-se como pequenos 'nós', pontos centrais, em torno dos quais todo um conjunto de outros temas passa a ser referido. Através dessa rede de relações articulando vários temas em um 'nó', cada um deles torna-se definidor e periodizador."*⁵¹

Enfim, as representações mostram alguns elementos presentes no imaginário desses alunos que de alguma forma se valeram de referenciais externos ao saber escolar formalizado, mas interiorizados a partir de experiências para demonstrar esse conhecimento. Houve um trabalho feito pela memória permitindo a reinterpretação de saberes que passaram por filtros de informação orais, visuais e textuais transmitidas pela circulação de idéias, pelo convívio doméstico e meios de comunicação de maneiras diversas. Os alunos retrabalharam uma lembrança que faz parte da memória da nação, que foi vivida e experimentada por outras pessoas, mas recontada e representada por tantas outras de modo recorrente. Esses saberes, transmitidos fora da escola e trazidos pelas crianças, foram apropriados e incorporados, resultando na produção de um novo conhecimento histórico sobre o assunto: a história contada por eles e expressa nas representações. Se, por outro lado, a gênese dessa memória encontra-se no século XIX⁵², por outro é importante realçar, como observou Ecléa Bosi, que essas recordações:

*"Foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e combates. Parecem tão nossas que ficaríamos surpresos se nos dissessem o ponto exato de entrada na nossa vida. Elas foram formuladas por outrem, e nós, simplesmente, as incorporamos ao nosso cabedal."*⁵³

⁵⁰ Idem. Cf. especialmente as páginas 76-77.

⁵¹ Idem. p. 76.

⁵² Cf. nota nº 38 deste Capítulo.

⁵³ BOSI. op. cit. p. 407.

Segundo Bittencourt⁵⁴, o tema colaborou com o nascimento de uma história nacional, já que uma das questões básicas para a construção do ensino de História do Brasil era a ordenação do tempo cronológico. Nesse sentido, são possíveis as aproximações entre Independência e Descobrimento do Brasil. Referindo-se aos compêndios de História produzidos por militares, a pesquisa mostra que autores de currículos e de livros elaboravam uma cronologia com datação minuciosa, elencavam a sucessão dos reis, as lutas contra os estrangeiros, e ordenavam os fatos para se chegar aos “grandes eventos”: a “Independência” e a “Constituição do Estado Nacional”:

Não se pode dizer que existe uma memória coletiva e sim várias, uma vez que *“as lembranças grupais se apóiam uma nas outras, formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal.”*⁵⁵ Há tradições e fundamentos comuns que se desdobram em memórias nuançadas.

Michel Foucault fornece elementos para embasar essa discussão em seu livro *Isto não é um cachimbo*⁵⁶, ao expor suas crenças em relação aos princípios que nortearam a pintura ocidental do século XV ao XX. De acordo com o autor, há uma hierarquia entre a linguagem escrita e outras linguagens, de acordo com as tradições ocidentais a representação plástica e a referência lingüística são sistemas distintos que não se fundem e nem se cruzam. Apesar dessa separação, na maioria das vezes, a imagem está submetida ao texto:

*“Como nos livros em que o desenho vem completar, como se ele seguisse apenas um caminho mais curto, o que as palavras estão encarregadas de representar.”*⁵⁷

Da mesma forma, durante muito tempo a pintura foi orientada pela aproximação entre o “fato” e a afirmação de um laço representativo. Foucault esclarece esta afirmação exemplificando:

“Basta que uma figura pareça com uma coisa ou com qualquer outra figura), para que se insira no jogo da pintura um enunciado evidente, banal, mil vezes repetido e entretanto quase sempre silencioso (ele é como um murmúrio infinito, obsidiante, que envolve o silêncio das figuras, o investe, se apodera dele,

⁵⁴ BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In. *Revista Brasileira de História. Dossiê ensino de História*. São Paulo, ANPUH / Marco Zero, vol. 13, n.º 25/26, setembro 92 / agosto 93, p. 209.

⁵⁵ BOSI. op. cit. p. 414.

⁵⁶ FOUCAULT, M. *Isto não é um cachimbo*. 2ª ed. Trad. Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p. 39-43.

⁵⁷ Idem. p. 39-40.

obriga-o a sair de si próprio e torna a despeja-lo finalmente ao domínio das coisas que se pode nomear) ‘O que vocês estão vendo, é isto.’ Pouco importa a relação de representação, se a pintura é remetida ao visível que a envolve ou se ela cria, sozinha, um invisível que se lhe assemelha’⁵⁸

Em relação aos trabalhos dos alunos, é interessante perceber o fato de que as evidências apontadas pelo autor incitam a pensar sobre a multiplicidade de memórias existentes e o quanto a relação entre elas pode tornar-se conflituosa, principalmente havendo interesse em dissolver a tradição que prioriza a escrita sobre a imagem. As colocações de Foucault podem gerar interrogações e ampliar o debate já que a análise das representações sobre a Independência do Brasil procurou entender a relação entre o verbal e o visual, entre os elementos da escrita e a composição dos desenhos.

A partir desse pressuposto⁵⁹, é pertinente retomar a discussão anterior sobre os elementos comuns e ao mesmo tempo tão diferentes nas representações analisadas, já que o conhecimento transmitido na escola e por ela veiculado influencia na elaboração dessas representações, na medida em que os referenciais presentes no imaginário coletivo sobre a Independência podem ser encaminhados para um conhecimento crítico.

Pode-se aproximar essa questão à idéia desenvolvida por César Coll. Para ele, o crescimento pessoal é o processo através do qual os seres humanos tornam significativos seus conhecimentos e as formas culturais do grupo social a qual pertencem:

“Não consiste em uma incorporação passiva do conhecimento historicamente construído e culturalmente organizado, mas uma reconstrução ou reelaboração do mesmo... é assim que, através da assimilação dos conhecimentos culturais e apesar deles serem, em princípio, os mesmos para todos os integrantes do grupo social, cada um de seus membros acaba se tornando um indivíduo único e irrepetível.”⁶⁰

Coll acredita que toda prática educativa, em que grupos sociais utilizam os saberes para ensinar aos membros mais jovens, está garantida pela participação e observação de atividades dentro do meio familiar e profissional.

⁵⁸ Idem. p. 41-42.

⁵⁹ Uma colocação de Foucault merece ser considerada: “O essencial é que o signo verbal e a representação visual não são jamais dados de uma vez só. Sempre uma ordem os hierarquiza, indo da forma ao discurso ou do discurso à forma”. op. cit. p. 40.

⁶⁰ COLL, César et aliii. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 12.

Mas que, em outros casos, a assimilação necessita da participação de atividades educativas especialmente pensadas e planejadas com esse objetivo:

“Situada nessa perspectiva, a educação escolar designa um tipo especial de atividades educativas com algumas características próprias para ajudar os alunos a assimilar determinadas formas ou saberes culturais.”⁶¹

Dessa forma, a relação do que chamamos de conhecimento prévio, aprendizagem e memória é fundamental. Juan Ignacio Pozo define como conhecimento prévio um conjunto de idéias ou conhecimentos partilhados pelos alunos. Destaca *“que tais conhecimentos são construções pessoais dos alunos, ou seja, foram elaborados de modo mais ou menos espontâneo na sua interação com o mundo”*.⁶²

Seguindo as mesmas concepções em relação aos conhecimentos que os indivíduos possuem sobre o mundo, Aizenberg afirma que essas idéias devem ser acionadas na escola e cumprir sua função em relação à aprendizagem de novos conteúdos ou à construção do conhecimento histórico:

“Encontramos nas explicações, não apenas criatividade, originalidade ou informação, mas também ‘representações sociais’ sobre o tema”.⁶³

Ao escolher a postura de ouvir os alunos, de deixá-los manifestar o que conhecem, podemos fazê-los dar voz a uma história que contam, que sentem e que por isso guardam na memória. São interpretações da Independência que, dispersas na sociedade, são passíveis de recuperação e confrontação, ganhando consistência e novos formatos, constituindo uma nova versão.

Valorizar a memória não seria um caminho para que os alunos também sentissem necessidade de compreender o sentido da memória para quem a viveu em outros tempos? Ecléa Bosi permite que façamos essa associação ao escrever:

“Imagine-se um arqueólogo querendo reconstituir, a partir de fragmentos pequenos, um vaso antigo. É preciso mais que cuidado e atenção com esses cacos; é preciso compreender o sentido que o vaso tinha para o povo a quem pertenceu. A que função servia na vida das pessoas? Temos que penetrar nas noções que as orientavam, fazer um reconhecimento de suas

⁶¹ Idem. p. 13.

⁶² Cf. COLL et aliii. op. cit. p. 39.

⁶³ AINSEBERG, Beatriz. op. cit. p. 24.

*necessidades, ouvir o que já não é audível. Então recomporemos o vaso e conheceremos se foi doméstico, ritual, floral...*⁶⁴

Até aqui, as reflexões feitas partiram de elementos fornecidos pelos alunos que, por meio de conhecimentos transmitidos por uma herança cultural, puderam elaborar suas representações sobre a Independência. Entretanto, ao observar o restante dos trabalhos pude verificar que, entre os 97 alunos, 15 alunos da 4ª série explicitaram suas dúvidas através das representações que elaboraram. (figuras 25, 26 e 27)

Figura 25

Figura 26

Figura 27

De fato, esse procedimento adquiriu um sentido especial, mostrando que a memória da Independência não está tão enraizada como se imagina. Partimos do pressuposto de que o professor deve ser facilitador do processo de aprendizado e que na maioria das vezes, diante do silêncio dos alunos ou não, ele interfere proporcionando a geração de novos conhecimentos. Por outro lado, entre outras fontes, é no livro didático que vários professores e alunos buscam

⁶⁴ BOSI. op.cit. p. 414.

caminhos para sua prática em sala de aula ou instrumentos para o crescimento e confronto entre os novos conteúdos e os conhecimentos já adquiridos.

A respeito do tema que está sendo tratado, se o professor consultasse ou tivesse adotado um livro didático, quais seriam as informações que iria encontrar? Como iria transmiti-las aos seus alunos? E se os alunos tivessem consultado livros didáticos antes de elaborarem suas representações, como seria? Os livros dão oportunidade para a construção de um conhecimento histórico crítico ou recriam memória enraizadas coletivamente e já compartilhadas pelos alunos?

Foram essas as trajetórias e questões que encaminharam uma reflexão sobre o papel do livro didático de história na reelaboração da memória da Independência. No caso do exercício dessa pesquisa, foi possível perceber o quanto os alunos se apropriaram de outros conhecimentos para resolver problemas a eles apresentados.

Figura 28

Aqueles que aparentemente não sabiam nada, recorreram a um conteúdo específico da disciplina Língua Portuguesa, ao uso do dicionário e até mesmo ao colega vizinho, (figuras 1, 5, 20, 28), mostrando a capacidade de estabelecer relações dentro de referencial cultural herdado e apropriado individual e coletivamente.

3. “Lugar de memória”

A flexibilidade e capacidade que envolvem vários campos do conhecimento são habilidades que devem ser consideradas e estimuladas no ambiente escolar, uma vez que “o processo de conhecimento é ativo e acontece permanentemente pelo processo de assimilação ativo dos conhecimentos já

*construídos pela humanidade e pelo processo de construção ativa de novas compreensões da realidade. Um processo complementa o outro; o sujeito humano sempre se apropria dos conhecimentos já elaborados e incorpora-os nas estruturas mentais; observa a realidade – pensa – e transforma o conhecimento que incorporou ou, a partir dele, elabora um novo conhecimento, singular, de entendimento da realidade.*⁶⁵

A pesquisa com esses alunos sugere que a problematização da memória sobre a Independência a partir da oralidade e memória coletiva pode ser ampliada. Se em sala de aula nos valem os livros didáticos, por que não investigá-los?

Anteriormente, já foi apontada a colocação de Pierre Nora sobre a existência dos “lugares de memória”⁶⁶. Dando continuidade à questão, o autor é claro ao incluir nesse grupo os livros de História, essencialmente os que se fundam num remanejamento efetivo da memória, ou que constituem os breviários pedagógicos. Por meio da exemplificação de momentos de fixação de uma nova memória histórica na França, mostra que os livros atualizam um imaginário político construído e reelaborado continuamente. Em contrapartida, à memória da Independência acrescentam-se marcos, estereótipos, idéias consagradas pela historiografia e um conjunto de representações que permitem o estudo do papel do livro didático na recriação do tema da Independência e da memória da Independência.

Apropriando a expressão utilizada por Nora e acreditando na possibilidade de olhar para o livro didático como um “lugar de memória”, vale a pena esclarecer que o olhar direcionado sobre a memória é no sentido de ela ser uma experiência socialmente elaborada, reescrita de acordo com as perspectivas do momento e as relações de poder. Dessa forma, não há oposição entre memória e história, ao contrário do que sugere Nora no trecho seguinte:

“Diferentemente de todos os outros objetos da história, os lugares da memória não têm referentes na realidade. Ou melhor, eles são, eles mesmos, seu próprio referente, sinais que devolvem a si mesmos, sinais em estado puro. Não que não tenham conteúdo, presença física ou história; ao contrário. Mas o que os faz lugares da memória é aquilo pelo que, exatamente,

⁶⁵ MACHADO, Ironita A. P. O currículo de História. In: DIEHL, Astor Antônio (org.) *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 171.

⁶⁶ Cf. NORA. op. cit. p. 21-25.

*eles escapam da história. (...) Nesse sentido, o lugar da memória é um lugar duplo; um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações*⁶⁷.

Essa idéia, apoiada na dicotomia⁶⁸ memória / história parece ser preocupante em relação ao caráter coletivo da memória e individual da história, uma vez que a história trabalha com a sua própria memória. Entender a História como memória, à medida que construímos o fato estudado, é perceber novas dimensões da própria memória e da historicidade, romper com as periodizações e procurar destrinchar um saber consagrado. Então, a memória projetada pode dar lugar à novas relações, ao confronto entre os homens e permitir a percepção dos vínculos que se estabeleceram em “outros lugares” da história.

Assim, o historiador “interpreta interpretações” e ao articular os diferentes espaços entre a memória e a história e ao levar em conta o movimento dinâmico de criação / recriação de representações sobre o passado projetadas nos monumentos históricos, pinturas, manifestações culturais públicas e particularmente, nos livros didáticos, estabelece relações entre a dimensão social do conhecimento histórico e a dimensão de poder que o conhecimento histórico assume.

Após a apresentação e descrição do exercício feito com os alunos, temos indicações sobre uma relação entre a memória, a história e a possibilidade de aprofundar o debate sobre a memória nacional a partir do estudo do tema da Independência do Brasil nos livros didáticos. Não por acaso, o livro didático adquire o papel de intermediador entre o saber de tradição oral e o saber formal, apresentando-se como um canal de transmissão que *“alcança a muitos, desde a formação inicial, com anterioridade a qualquer estudo por onde passa.”*⁶⁹ Vesentini mostra que há uma hierarquia de conhecimentos a serem transmitidos aos alunos:

“No tornar simplificado e unitário o conhecimento, apenas um discurso se reforça e toma o ‘ar’ de verdade. Temas, em seu

⁶⁷ Idem. p. 27.

⁶⁸ Sobre a dualidade entre memória e história a partir das colocações de Pierre Nora, ver: SILVA, Marcos A. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 63-69.

⁶⁹ VESENTINI. Escola e Livro Didático de História. op. cit. p. 68.

*momento bastante complexos, são submetidos à simplificação, assumindo esse sentido de unicidade de significado.*⁷⁰

Ao buscar no livro didático caminhos para a seqüência desta reflexão, verifiquei que a grande maioria ainda interpreta a Independência como um “fato” centrado em D. Pedro, apontando um problema colocado para o historiador por Vesentini: o livro didático alimenta-se de memórias tomando o fato como critério de saber, desenvolvendo o mito da nação, seus personagens e seu passado. O autor aponta a *“necessidade de prestarmos atenção na diferença – nas obras de pura divulgação, didáticas, o unitário de pedras é radical – bem como no peso já colocado, em nossa formação, por essas vias, e no nosso próprio papel na sua manutenção e no conteúdo lá situado”*⁷¹.

Torna-se patente a necessidade de transformar o livro didático num documento para ser analisado criticamente, à medida que traz diversas fontes que tratam do mesmo tema.

É a memória manifestando-se e difundindo-se nessa outra esfera como evidencia Ecléa Bosi: *“posto o limite fatal que o tempo impõe ao historiador, não lhe resta senão reconstruir, no que lhe for possível, a fisionomia dos acontecimentos. Nesse esforço, exerce um papel condicionante todo o conjunto de noções presentes que involuntariamente, obriga-nos a avaliar (logo, a alterar) o conteúdo das memórias”*⁷² A autora, ao discutir o contexto e as convenções da memória, aponta para a dificuldade de responder a uma pergunta:

“Qual a forma predominante de memória de um dado indivíduo? O único modo correto é levar o sujeito a fazer sua autobiografia. A narração da própria vida é o testemunho mais eloqüente dos modos que a pessoa tem de lembrar”.⁷³

A partir dessa idéia, pode-se inferir que é preciso direcionar o trabalho em sala de aula para um ponto de intersecção entre essas memórias difundidas em tempos diferentes. Bosi reconhece que *“os feitos abstratos, as palavras dos homens importantes só se revestem de significado para o velho e para a criança, quando traduzidos por alguma grandeza na vida cotidiana.”*⁷⁴ Por outro lado, Lucian Febvre já explicava que o historiador deve tentar compreender o passado

⁷⁰ Idem. *A teia do fato*. op. cit. p. 72. Ver também do mesmo autor: *Escola e Livro Didático de História*. op. cit. p. 69-80.

⁷¹ Idem. *Escola e Livro Didático de História*. p. 80.

⁷² BOSI. op. cit. p. 59.

⁷³ Idem. p. 68.

⁷⁴ Idem. p. 74.

nos seus termos sem simplificar as evidências e, sim, evidenciar suas complexidades:

“Pensam que os fatos são dados à história como realidades substanciais, que o tempo enterrou mais ou menos profundamente, e que se trata simplesmente de desenterrar, de limpar, de apresentar sob uma luz intensa aos seus contemporâneos?”⁷⁵

Em se tratando da Independência como questão histórica, procurar novos caminhos e metodologias implica em que o historiador assuma que está carregado de tradições e as dimensões de suas interpretações também. Elas serão sempre complexas, diversificadas e fonte de inspiração para outros que, talvez, se debruçarão sobre as mesmas problemáticas que os historiadores de hoje se debruçam.

Sem homens, quem iria difundir as idéias? Idéias, simples elementos entre muitos outros dessa bagagem mental feita de influências, recordações, leituras e conversas que cada um traz consigo.⁷⁶

O compromisso e a opção por um trabalho que envolve a memória, relaciona-se com a dimensão social da história e da própria memória ampliando análises sobre um tema consagrado que repercute no ensino de História. Falar de Independência do Brasil é refletir sobre a (re)criação do conhecimento histórico e da memória sobre o tema; todavia, se essa memória está relacionada com as representações construídas socialmente também no cotidiano escolar, dilatam-se mais ainda os recursos para que se estude de que maneira isso acontece nos livros didáticos, como será discutido no capítulo seguinte.

⁷⁵ FEBVRE. *Combates pela História*. op.cit. p. 118.

⁷⁶ Idem. p. 30-31.

CAPÍTULO 2

LIVRO DIDÁTICO: RELAÇÕES DE PODER E SABER

“O historiador não vai caminhando ao acaso através do passado, como um mendigo em busca de objetos deixados pelo caminho, mas parte com um projeto na mente, um problema a resolver, uma hipótese de trabalho a verificar”.

Lucian Febvre

Entender o sentido que cada livro didático adquire, compreender sua historicidade e o contexto no qual se apresenta, pressupõe admitir que ele sugere desafios relacionados a outras dimensões além do âmbito da memória. É preciso pontuar o contexto no qual os livros didáticos de História estão inseridos, em especial, os de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental selecionados para esse estudo a partir do *Guia de Livros Didáticos* de 1998.

O Ministério da Educação (MEC) mantém o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), realizado por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que busca suprir as escolas públicas de Ensino Fundamental, cadastradas no Censo Escolar, com livros gratuitos, para as disciplinas de Língua Portuguesa / Alfabetização, Matemática, Ciências, Estudos Sociais / História e Geografia. O Programa tem como objetivos principais:

“Contribuir para a socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade.

Diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando um padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do país.

Possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos adotados.

Promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização / reutilização por três anos consecutivos.”¹

Para atingir estes objetivos, garantindo o mínimo de qualidade e informação, o MEC, por meio do PNLD, criou alguns princípios gerais e critérios²

¹ Informações retiradas do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação divulgado em <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnld.htm>> em maio de 2000.

² Para conhecer melhor os princípios e critérios utilizados para essa avaliação de livros didáticos, conferir: BEZERRA, Holien Gonçalves. O processo de avaliação de livros didáticos: História. In. *XX SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA*. (20:1999: Florianópolis) História: fronteiras / Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: ANPUH, 1999,, p. 195-202. O autor foi também coordenador da área de História no *Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries* de 1998 e participou da Comissão Técnica em 2001, conforme Portaria Ministerial nº 81/2000. Vale à pena consultar o próprio *Guia*, p. 13-17; 459-465 e os Editais do MEC/PNLD.

comuns e específicos para a análise dos livros didáticos de todas as áreas, como se pode observar adiante:

CRITÉRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS

Eliminatórios

- *Correção dos conceitos e informações básicas; correção e pertinência metodológica; contribuição para a construção da cidadania.*

Classificatórios

- *Estrutura editorial – aspectos gráficos-editoriais; aspectos visuais; livro do professor ou orientação ao professor.*

PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS ESPECÍFICOS – HISTÓRIA

Princípios Gerais

- *Identificação da história a alguns heróis; identificação da história a fatos e datas*
- *Simplificações explicativas e caricaturas de períodos ou personagens*
- *História narrada como verdade absoluta*
- *Recusa à alteridade*
- *Renovações historiográficas*

Critérios Eliminatórios

- *Correção dos conceitos e informações básicas - erros conceituais, anacronismo, voluntarismo, nominalismo, informações incoerentes ou desatualizadas*
- *Correção e pertinência metodológica*
- *Contribuição para a construção da cidadania*

Critérios Classificatórios

- *Explicitação da opção metodológica*
- *Análise partindo de um problema ou conjunto de problemas – realidade do aluno; construção de conceitos históricos – tempo, espaço, história, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho*
- *Desenvolvimento de noções básicas - período, seqüência, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade e duração*
- *Linguagem; discussão de fontes históricas; atividades e exercícios; imagens e recursos visuais*
- *Livro do professor*

A avaliação do MEC tem como resultado agrupar os livros didáticos indicados em três grandes blocos, utilizando estrelas como convenção gráfica para sua classificação.

Segundo subsídios elaborados pelo próprio PNLD, os livros “recomendados com distinção são aqueles que se destacam pelo esforço em aproximar-se o mais possível do ideal representado pelos princípios e critérios já referidos. Constituem-se propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes”, sendo utilizadas três estrelas para sua identificação.³

Os livros recomendados com duas estrelas, “são aqueles que cumprem todos os requisitos mínimos de qualidade exigidos por este momento do processo de avaliação. Por isso mesmo, asseguram a possibilidade de um trabalho didático correto e eficaz por parte do professor.”⁴ Por último, encontram-se nos guias livros didáticos com apenas uma estrela: “Nesta categoria, estão reunidos os trabalhos meritórios que, por este ou aquele motivo, não estão a salvo de alguma restrição pertinente. Como a preocupação do MEC é exatamente destacar a seriedade de propósitos e esforços que atinjam patamares satisfatórios de qualidade, optou-se por incluí-los nesse momento, com as devidas ressalvas.”⁵

O MEC se vale de centros de excelência, que dão autoridade acadêmica para as “estrelas”, de tal forma que se legitimam algumas obras didáticas que seguem os modelos propostos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*⁶. Estes, por sua vez, definem as diretrizes do currículo escolar, dos conteúdos e programas contidos nos livros didáticos. Assim, através do *Programa de Avaliação*, os livros didáticos atingem patamares soberanos ao terem seus nomes indicados no *Guia de Livros Didáticos*, e posteriormente serem escolhidos e comprados pelo FNDE para sua utilização nas escolas públicas brasileiras. É freqüente a presença da seguinte inscrição na capa das novas publicações didáticas: “Aprovado pelo MEC”, ou “De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*”. É como se tais dizeres garantissem a qualidade dos materiais, a seqüência didática, a proposta metodológica adotada e a abordagem.

Não se pode esquecer que a avaliação mantida pelo MEC/PNLD é um processo contínuo; e, seguindo as previsões, um novo *Guia de Livros Didáticos*⁷ foi publicado e distribuído às escolas para novas escolhas durante o ano de 2001.

³ Cf. *GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. 5ª a 8ª Séries*. Brasília: Ministério da Educação – MEC / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, set. / 1998, p. 9-12.

⁴ Idem. p. 12.

⁵ Idem. Ibidem.

⁶ *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. História*. Brasília: MEC, 1997.

⁷ *GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. 5ª a 8ª Séries*. op. cit., abril / 2001.

A maior diferenciação entre a avaliação de 1998 e a de 2001 é que os livros didáticos de História não são mais analisados individualmente e por série, mas por coleções compostas de quatro livros destinados de 5ª a 8ª série. Essa nova diretriz implica na elaboração de uma resenha e na indicação da compra e da adoção de livros também por coleções.

A adoção e a compra de livros definem também o conteúdo e a forma do livro didático, verificando-se uma tendência a reger e uniformizar como e o que deve ser produzido, escolhido pelos professores e ensinado nas escolas. Nesse sentido, o saber está sendo delimitado por meio dos critérios propostos pelo processo de avaliação do MEC, através do Programa e do próprio Guia de Livros Didáticos.

Diante da pressão exercida pelo mercado e de um conteúdo prescrito pelas políticas públicas, cabe refletir sobre o compromisso dos autores com essa produção do saber propriamente dito já que se atribui ao livro didático a possibilidade de inserção e lucro para autores e editoras. Estariam eles livres para exercer sua capacidade de pensamento, sua arte de escrever, de refletir e de argumentar, de transmitir seus conhecimentos aos outros?

A partir disso, a questão é mais complexa do que aparenta. É preciso considerar ainda que vários livros e coleções inscrevem-se no processo de avaliação proposto pelo MEC / PNLD antes mesmo de chegarem às salas de aula e serem utilizados, ocasionando a exclusão, não somente de livros, mas formas de pensar. Marcos Silva faz uma crítica à tendência de documentos como os Guias:

“Tendem a lançar o pensamento para um nível impositivo tal que ele se reduz a uma homogeneidade absoluta como se não fossem possíveis outras maneiras de expressão”⁸. Tais guias, sugere o autor, mantêm um “caráter normativo, tratando o professor como menor, no sentido kantiano”⁹, subordinando-o na

⁸ SILVA, Marcos A. Parâmetros para quem? Sobre outras histórias. In. XX SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. op.cit. p. 592.

⁹ KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento? Trad. Floriano S. Fernandes. In *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974, p.100-117 (Edição Bilingüe). O autor refere-se a esse texto, em que Kant desenvolve a idéia de que um homem esclarecido é aquele que consegue sair de sua menoridade, e a causa dela não está na falta de entendimento, mas sim na falta de decisão e coragem de servir-se a si mesmo sem a direção do outro. Hannah Arendt também se vale desse sentido kantiano, referindo-se ao esclarecimento como uma “atitude de alegria desinteressada só pode ser vivida depois que as necessidades do organismo vivo já foram supridas, de modo que liberados das necessidades de vida, os homens possam estar livres para o mundo.” Cf. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1987, p. 263.

*medida em que, em vez de manter um diálogo com ele, oferece-lhe um guia.*¹⁰

Silva amplia seu questionamento, afirmando que uma historiografia instituída pode ser transformada em uma questão indiscutível pelos profissionais da História, como se apenas historiadores instituídos como grandes pudessem pensar sobre a História. Estes estariam sendo identificados como detentores das palavras finais e, muitas vezes, suas complexas buscas e trabalhos do pensamento estariam sendo esquecidos: *“suas propostas são ainda mais diminuídas através de interpretações oficiais normativas e livros didáticos”*.¹¹

O livro didático pode ser considerado espaço para a produção e difusão do conhecimento¹²: há alguém interpretando fatos, selecionando-os, fazendo recortes e definindo enfoques para a preparação de um material didático, entre tantas outras preocupações e trabalhos intelectuais gerados em função dessa produção.

O livro didático tem uma lógica interna e sua importância está diretamente relacionada, entre outros aspectos, à veiculação do conteúdo explícito nas propostas curriculares que organizam um saber regulamentado pelo Estado. Este direciona o conteúdo, mas também a compra do material produzido, apresentando opções do que e como ensinar por meio dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, do *Guia*, dos *Manuais do Professor* que acompanham os livros didáticos, da seleção de textos e imagens, organização dos conteúdos, dos exercícios e atividades, estruturando, deste modo, a produção do saber e sua socialização.

No campo da História, nos últimos anos, é notável o aumento de pesquisas relacionadas aos aspectos que envolvem a elaboração e execução dos programas curriculares, fato este diretamente relacionado com os livros didáticos. Os estudos se ampliaram para questões de naturezas diversas: as epistemológicas, as relacionadas com o papel do professor, do aluno, das disciplinas e da própria história da educação, dos livros didáticos; não somente no

¹⁰ SILVA, Marcos A. *Parâmetros para quem?* op. cit. p. 594.

¹¹ SILVA, Marcos A. *Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural: Contra o horror pedagógico*. In. LENSKEIJ, Tatiana e HELFER, Nadir Emma. *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH / RS, 2000, p. 117.

¹² Circe Bittencourt caracteriza o livro didático como um objeto de “múltiplas facetas”, mas também como mercadoria, depositário dos conteúdos escolares, instrumento pedagógico, veículo portador de um sistema de valores, uma ideologia e de uma cultura. Cf. BITTENCOURT. *Livros didáticos entre textos e imagens*. op. cit. p. 71-74.

Brasil como em outros países. Interessados em aprimorar a produção do conhecimento, alguns educadores refletiram sobre os impactos que a aplicação de um currículo tem sobre uma realidade escolar, assim como se dedicaram à construção de novas propostas e reformas educacionais.

Michel Apple¹³, por exemplo, procurou entender a relação entre educação e poder. Para ele, há uma crise na interação das três esferas sociais - política, ideológica e econômica – que se reflete diretamente na educação, nas escolas e no processo de produção dos currículos escolares, um conhecimento oficial. Nesse sentido, o Estado assume um papel de intermediário com o setor empresarial, com as relações de trabalho, com o próprio currículo e com o poder, já que legitima no conteúdo e na forma o conhecimento que a sociedade deve aprender e o conhecimento que os Manuais deveriam espelhar. No entanto, dois aspectos devem ser considerados no currículo: o formal, que corresponde a um saber a ser ensinado, produzido pelo poder institucional em que objetivos, conteúdos e metodologia são distribuídos nas disciplinas; e o oculto, que é definido pelo saber realmente ensinado, o que acontece no momento de interação na sala de aula, aquele que está ligado às experiências e realidade de cada escola – o que o livro expõe e como é apropriado. Apple apresenta a escola como espaço contraditório de produção e reprodução do saber, espaço de reações dinâmicas entre o conhecimento considerado legítimo e as situações de oposição e resistência¹⁴.

Procurando estabelecer relações entre a escola, o currículo e o livro didático também se pode fazer uma apropriação das premissas de Apple, já que ele retoma a idéia de cultura não apenas como experiência vivida, mas como uma forma mercantilizada, elemento importante para compreender de que maneira a escola age como espaço de criação e reprodução do saber, gerando e reintroduzindo, através do currículo, um conhecimento produzido por ela, de forma que exista o controle e racionalização do trabalho de alunos e professores, ou seja, o livro didático poderia ser compreendido dentro desse capital cultural:¹⁵

“As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o ‘conhecimento referente a quê, como e para quê’, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma

¹³ APPLE Michael W. *Educação e Poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

¹⁴ Idem. Cf. especialmente as páginas 37-40.

¹⁵ Idem. p. 48.

tal que elas, ao final das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico / administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir a pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades 'artificiais' generalizadas entre a população. Esse conhecimento técnico/administrativo é possível de ser acumulado. Ele age como uma forma de capital e, como capital econômico, este capital cultural tende a ser controlado e servir aos interesses das classes mais poderosas da sociedade.”¹⁶

O reflexo da ação dessa sociedade e suas implicações na elaboração e aplicação do currículo na aprendizagem escolar também se tornaram objeto de estudo para Coll¹⁷, já citado no primeiro capítulo. Em pesquisas recentes e preocupado com o peso excessivo dos conteúdos na educação escolar e nos currículos, ele sinalizou que a construção dos programas escolares, aos quais estão diretamente vinculados os livros didáticos, bem como o planejamento e a realização de uma série de aprendizagens, são fatores essenciais para que os alunos incorporem e interiorizem conhecimentos para os quais a sociedade confere importância num dado momento.¹⁸ O autor faz críticas a esse tipo de educação mais tradicional, como ele próprio denomina. Desenvolvendo estudos relacionados com a Psicologia da Educação, partilha da concepção que:

“Em primeiro lugar, os conteúdos curriculares são uma seleção de formas e saberes culturais em um sentido muito próximo, àquele que é dado a essa expressão na antropologia cultural: conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc. Em segundo lugar, são uma seleção de formas e saberes culturais cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada dos alunos e alunas dentro da sociedade a qual pertencem; isso quer dizer que nem todos os saberes ou formas culturais são suscetíveis de constar como conteúdos curriculares, mas somente aqueles cuja assimilação e apropriação são consideradas fundamentais. E, em terceiro lugar, aplica-se ainda um critério de seleção complementar, na medida em que somente os saberes e as formas culturais cuja assimilação correta e plena requer uma ajuda específica deveriam ser incluídos como

¹⁶ Idem. p. 45.

¹⁷ COLL et al. cit. op. cit. p. 11.

¹⁸ Idem. p. 13. Para aprofundar conhecimentos sobre a relação que o autor estabelece entre Psicologia e Currículo, conferir: COLL, César. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática, 1996.

*conteúdos de ensino e aprendizagem nas propostas curriculares.*¹⁹

Esses aspectos são essenciais para compreender o recorte do tema da Independência e o porquê desse recorte nos livros. Philippe Perrenoud²⁰, avançando para as diversas competências que alunos e professores devem desenvolver num processo de ensino e aprendizagem, admite que existem múltiplos significados para a noção de competência; entretanto, a define como:

*“Sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.(...) Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes. Assim, por exemplo, que conhecimentos bastante profundos são necessários para: analisar um texto e reconstituir as intenções do autor; traduzir de uma língua para outra; argumentar com a finalidade de convencer alguém cético ou um oponente; construir uma hipótese e verificá-la; identificar, enunciar e resolver um problema científico; detectar falhas; negociar e conduzir projetos coletivos.”*²¹

Perrenoud ressaltou que muitas das novas formulações curriculares trabalham as capacidades de forma descontextualizada: saber comunicar, raciocinar, argumentar, negociar, organizar, aprender, procurar informações, conduzir uma observação, construir uma estratégia, tomar ou justificar uma decisão são expressões que possuem um sentido vago o bastante para abrir a porta a múltiplas interpretações. Tal fator não contribui para dar força e consistência aos novos programas gerando um círculo fechado²² em que a transposição didática adquire um caráter sucessivo de transformações. O autor utiliza essa expressão para designar os saberes que se tornam prioritários dentro da escola ou para referir-se aos conhecimentos que sofrem transformações ao serem trabalhados com os alunos: segmentação, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos (manuais, brochuras e fichas). Essa transposição

¹⁹ COLL et aliii. *Os conteúdos na reforma*. op. cit. p. 11.

²⁰ PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

²¹ Idem. p. 8.

²² Referindo-se ao sistema de ensino francês, o autor constata que historicamente, os programas escolares têm sido sempre definidos pelas expectativas da ordem de ensino seguinte. *“Nessa lógica, a missão da escola primária não é preparar para a vida, mas para o ensino médio que, por sua vez, prepara para o liceu, e este para a universidade, cuja finalidade é preparar-se para a pesquisa”*. PERRENOUD. op. cit. p. 76.

baseia-se em muitos outros aspectos que vão além do domínio acadêmico dos saberes:

*“Que fazem passar da cultura vigente em uma sociedade (conhecimentos, práticas, valores, etc.) ao que dela se conserva nos objetivos e programas da escola e, a seguir, ao que dela resta nos conteúdos efetivos do ensino e do trabalho escolar e, finalmente – no melhor dos casos –, ao que constrói na mente de parte dos alunos”.*²³

O currículo, entendido como diretriz para a produção e reprodução do saber, também é usado como forma de manutenção do poder na sociedade, concepção que assume vastas dimensões e repercussões abrangentes para os livros didáticos.

Nesse sentido, não importa se um conteúdo seja abordado no livro didático indicado para esta ou aquela série, importa que essa constatação seja um instrumento de reflexão sobre o conhecimento e hierarquização dos conteúdos. Deve-se acrescentar que estes são gerados a partir de um sistema repleto de situações conflituosas e contraditórias, o que contribui com inúmeros fatores para que o círculo fechado – utilizando a expressão de Perrenoud – não se rompa. As contribuições do autor estão claramente relacionadas com a presença do tema da Independência nos currículos.

Outro aspecto a considerar é que, segundo André Chervel, *“os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual se banha. Na opinião comum a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local.”* Nessa concepção *que une as disciplinas escolares às ciências e aos saberes correntes na sociedade, todos os desvios entre umas e outros são atribuídos à necessidade de simplificar, na verdade vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade.*²⁴ O autor desenvolve seus estudos e debates destacando a idéia de que as disciplinas escolares têm autonomia, e os conhecimentos não são meras transposições das produções acadêmicas já que o professor e todos os agentes envolvidos no processo

²³ Idem. p. 73.

²⁴ In. CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.º 2, 1990, p. 180-181. Ver também: CHERVEL, André & COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. Trad. Eulina Pacheco Lutfi e Iara Bello Ghoubar. In. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Usp*. São Paulo: FEUSP, jul. / dez., 1999, v. 25, nº 2, p. 147-170.

pedagógico são também produtores de conhecimento. Aprofundando essa premissa, Chervel dimensiona a relação entre as disciplinas e a transmissão dos ensinamentos pelo professor, por ser ele um constante leitor dos livros didáticos:

“Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos. É esse componente que chama prioritariamente a atenção, pois é ele que a distingue de todas as modalidades não escolares de aprendizagem, as da família ou da sociedade. (...) Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais, ou quase todos, dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do ‘corpus’ de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. São apenas essas variações, aliás, que podem justificar a publicação de novos manuais e, de qualquer modo, não apresentam mais do que desvios mínimos.”²⁵

Pode-se considerar que o processo de elaboração curricular e produção de conhecimentos, acima descritos, estão diretamente ligados a seus conteúdos. A seriedade da questão aparece com nitidez, quando são analisados livros didáticos de História.

Como já sinalizado no capítulo anterior, Selva Guimarães Fonseca, em *Caminhos da História Ensinada*²⁶, fez uma reflexão sobre as mudanças ocorridas com a História no seio da prática educacional brasileira, no momento histórico vivido pelo país nas décadas de 70 e 80. Analisando como se configura a História a ser ensinada por meio dos Guias Curriculares de São Paulo e Minas Gerais, elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação desses estados, afirmou que, desde 1971, em decorrência das reformas educacionais, tanto os guias quanto os livros didáticos *“tornaram-se definidores do que ensinar em história.”*²⁷

Segundo a autora *“essas mudanças ocorreram articuladamente com as transformações no interior do espaço acadêmico e na indústria cultural”*²⁸, chamando atenção para *“a produção historiográfica enquanto mercadoria que aumenta sua presença na esfera dos interesses da indústria editorial cada vez*

²⁵ Idem. p. 202-203.

²⁶ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. op.cit.

²⁷ Tal constatação, serve de diretriz para que a autora faça uma reflexão sobre os paradigmas presentes nos *Guias Curriculares para o Ensino de 1º Grau em 1975*. FONSECA, Selva Guimarães. op. cit. p. 5.

²⁸ Idem. Ibidem.

mais participante na definição do ensino, através da venda em massa do material didático aos consumidores da escola”.²⁹

Para desenvolver seu trabalho, Fonseca partilhou da idéia de que o conhecimento em História não é definitivo. Está sempre aberta a possibilidade de recuperação, registro e interpretação de experiências de constituição / reconstituição do conhecimento histórico e condições históricas específicas em nosso passado recente e nosso presente.³⁰

Procurando contribuir com esse conhecimento, Fonseca fala sobre a (des)qualificação dos professores de História, sobre o controle ideológico e o processo de ensino da disciplina, mostrando que a própria elaboração dos guias curriculares evidencia uma simplificação dos objetivos, temas e até da metodologia propostos. A partir de seu estudo a autora observa que o Brasil parece ser um país onde não se valoriza a História como conhecimento e interpretação da realidade histórica, enquanto espaço de tensões, conflitos e transformação. Assim, os conteúdos são estudados de forma fragmentada, em vários aspectos isolados, como se não fossem espaços e dimensões constitutivas da mesma realidade³¹ e como se não influenciassem na formação do aluno:

“O educando obtém informações dos vários níveis, espaços, agentes e elementos que agem na realidade, mas de forma isolada e não estabelecendo essas relações entre os vários níveis, não chega a refletir criticamente sobre as experiências históricas, uma vez que as informações isoladas aparecem como a-históricas e a-temporais”.³²

Lembrando Apfle, já citado anteriormente, Fonseca revela que os vínculos são cada vez mais estreitos entre capital e produção de conhecimentos, sendo impossível pensar a escola como mera reprodutora: ela é agente importante para a esfera da produção de capital e espaço de debates e tensões teóricas e políticas.

Nessa mesma direção, Bittencourt³³ apontou caminhos para o ensino na tentativa de romper com a reprodução de uma única História, abordagens como a da autora - que procura identificar os interlocutores no processo de constituição

²⁹ Idem. p. 6.

³⁰ Idem. p. 9.

³¹ Idem. Cf. p. 75-95.

³² Idem. p. 86.

³³ Cf. *Livro didático e o conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. op.cit.; *Pátria, civilização e trabalho – o ensino de história nas escolas paulistas (1917 – 1939)*. op.cit. e *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*. In. *O saber histórico na sala de aula*. op. cit. p. 11-27.

dos currículos de História, os conflitos e confrontos decorrentes de sua produção - refletem a extensão das preocupações relacionadas com o conhecimento histórico e sua repercussão nas propostas curriculares³⁴ bem como nos livros.

Até aqui a preocupação foi apontar como o livro didático faz parte de trama de saberes e poderes que entrelaça Diretrizes do Estado (planos e avaliação), currículos e conteúdos e que acaba subordinando a atuação do professor e aquilo que ele deseja ou pode ensinar. Cabe lembrar que neste conjunto de aspectos que envolvem o livro didático o espaço de liberdade do professor não desaparece.

O processo de elaboração e produção do livro didático se insere num amplo contexto de relações que envolvem investimentos financeiros, organização, coordenação, divisão de trabalho, papéis e funções de muitas pessoas, criatividade, concepções várias e diferenciadas com a finalidade de atender a um “mercado” em conformidade com as exigências do governo e sua ideologia e também às circunstâncias culturais e sociais.

Isso acaba por estabelecer um caráter competitivo próprio a distribuição dos bens de consumo que são lançados no mercado. No caso do livro didático, esta competição decorre do fato de se colocar estrelas na capa de todos os livros avaliados e indicados pelo MEC.

As informações divulgadas em 1999 pelo FNDE impulsionaram a competição que acontece no mercado de livros didáticos, já que enquanto órgão do Estado, adquire das editoras grande volume de livros para as escolas públicas brasileiras. Pode-se verificar os valores referentes ao PNLD na tabela a seguir:

³⁴ Sobre esse tema ver: NADAI, Elza. O ensino e história no Brasil: trajetória e perspectiva. In. *Revista Brasileira de História. Dossiê ensino de História*. São Paulo, ANPUH / Marco Zero, vol. 13, n.º 25/26, setembro 92 / agosto 93, p. 143-162; ZAMBONI. (org.) *A prática do ensino de História*. op. cit.; Orientações metodológicas presentes no currículo e na docência do Ensino de História. In. *Revista Ágora (Qual história? Qual currículo?)* Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, vol. 4, nº 1/2 1999, p. 7-22; SILVA. Marcos Antonio da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995; MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. op. cit.; ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In. BITTENCOURT. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. op. cit. p. 28-41. Para conhecer o envolvimento da historiador com as questões do currículo de História durante a década de 80, vale à pena conferir: ANTONACCI & SILVA. Vivências na contramão – produção do saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. In. *Revista Brasileira de História. História em Quadro-Negro: Escola, ensino e aprendizagem*. op. cit. p. 9-28; dos mesmos autores: Ensino de História: opções em confronto. *Revista Brasileira de História*: São Paulo, ANPUH / Marco Zero, vol. 7, nº 14, mar./ ago., 1987, p. 231-262; e a proposta da CENP em três versões: *Proposta Curricular para o Ensino de História do 1º Grau*. São Paulo, SE/CENP, 1986.

DEMONSTRATIVO DE RECURSOS LIBERADOS AOS ESTADOS - 1999

Observação: Os valores referentes ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD somente são transferidos para os estados de SP e MG, por terem adotado o sistema descentralizado (recebem o recurso e executam sua própria política, desde a escolha, a aquisição e a distribuição do livro nas escolas, depois prestam conta ao FNDE). Os demais estados continuam no sistema centralizado, ou seja, o FNDE é responsável pela aquisição e distribuição dos livros didáticos.

UF / Livro Didático	UF / Livro Didático	UF / Livro Didático
AC - 1.299.454	MA - 14.941.158	RJ - 16.125.282
AL - 7.104.295	MG - 19.963.091	RN - 4.967.497
AM - 6.064.343	MS - 3.037.512	RO - 2.775.410
AP - 1.041.752	MT - 4.965.029	RR - 753.960
BA - 36.978.997	PA - 16.992.206	RS - 7.986.287
CE - 16.393.611	PB - 8.255.313	SC - 5.010.634
DF - 2.690.175	PE - 12.181.292	SE - 3.878.830
ES - 3.388.867	PI - 8.462.350	SP - 26.411.781
GO - 7.198.259	PR - 7.854.931	TOTAL - 246.722.316

Informações divulgadas em <<http://www.fnde.gov.br/noticias>>

Complementando os dados, em setembro de 2001, o MEC noticiou a distribuição dos livros didáticos para o ano de 2002, explicitando o recorde em *“produzir 110,5 milhões de livros didáticos. [...] Os investimentos em livros didáticos, de 1994 a 2001, alcançaram R\$ 2,4 bilhões com a aquisição de 708 milhões de livros didáticos para atender aos anos letivos de 1995 a 2002, beneficiando, atualmente, 32 milhões de alunos e 163 mil escolas públicas do ensino fundamental.”*³⁵

O peso do livro didático no âmbito da produção editorial nos últimos anos foram divulgados pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe - CERLALC, órgão da UNESCO³⁶. Em 1999, informações estatísticas foram tratadas por meio de gráficos oferecendo dados comparativos.

A figura 29 mostra por meio de barras coloridas os números alcançados nos diversos setores editoriais brasileiros. Entre os livros de interesses gerais, científicos, técnicos, profissionais e religiosos, os didáticos representam a maior faixa, tanto na quantidade de títulos como na quantidade de exemplares produzidos.

³⁵ Pode-se obter a notícia integral no site do Ministério da Educação em <<http://www.mec.gov.br/noticias>> sob o título: *Ministério entrega livros didáticos*, divulgada em 29/09/2001. Para conferir os números relacionados do PNLD em São Paulo / 2002 acessar: em <<http://www.mec.gov.br/seesp.htm>>

³⁶ Estatísticas divulgadas no site do Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe em <<http://www.cerlalc.com>> em setembro de 2000.

Figura 29

Figura 30

Já na figura 30, os livros foram agrupados por temas, e aqueles destinados à Educação Básica destacam-se dos outros, por atingirem o maior número de exemplares: 71, 689 milhões. Pelo gráfico, em segundo lugar,

seguem-se os livros de literatura infantil (36,318 milhões) e em terceiro lugar, os de religião (19,479 milhões).

Frente à competição promovida no mercado editorial pelo próprio MEC, os livros didáticos sofrem revisões e atualizações, seus autores assumem posições metodológicas, comprometem-se com critérios exigidos tanto pelo governo quanto pelas editoras e consumidores.

Isso quer dizer que, concomitantemente às questões já apontadas, uma das facetas do livro didático é sua inserção na indústria cultural.³⁷ O livro é destinado a um mercado que necessita oferecer constantemente novos produtos atraentes para os alunos, mas atraentes também para os professores e equipes de coordenação pedagógica e adequados às políticas públicas.

Entretanto, não se pode deixar de considerar que as idéias de Hannah Arendt³⁸, na obra *Entre o passado e o futuro*, sobre a inversão da funcionalidade da cultura durante o século XX, colaboram para esta discussão. A autora faz uma reflexão evidenciando objetos, dentre eles os livros, que deveriam ser preservados através dos tempos, mas que são transformados de modo a serem consumidos como qualquer outro produto.

Ainda se deve mencionar que, nos últimos anos, a tecnologia editorial avançou e reproduziu imagens de altíssima qualidade gráfica; assim aconteceu com os documentos escritos, textos e artigos especializados, mapas, a composição entre cores, diferentes tipos de letras, bordas e outros recursos que são apresentados junto com o texto do autor. Neste aspecto, o livro didático se torna mercadoria e produto cultural, feito para um consumo rápido e fácil, lançado por um mercado editorial que se renova anualmente, mas ao mesmo tempo se mantém preso aos ditames de saberes consagrados, direcionados pelo MEC e pelos processos de avaliação.

É na condição de mercadoria que o livro didático surge não mais necessariamente como produto individual ou autoral. É resultado do trabalho de

³⁷ Alguns autores oferecem análises aprofundadas sobre o livro didático e sua relação com a indústria cultural: APPLE Michael W. *Cultura e comércio do livro didático*. In. *Trabalho Docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996; FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989; BUENO, Sinesio Ferraz. *Saber histórico e indústria cultural: uma proposta de análise para a Coleção Cotidiano da História*. São Paulo: USP / FE, 1995. (Dissertação de mestrado)

³⁸ ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1988. Para aprofundar as idéias e reflexões que a autora propõe sugere-se ler o capítulo "A crise da cultura: sua importância social e política", p. 248-264.

uma equipe, não apenas dos autores envolvidos na sua elaboração. Em geral a equipe é formada por editores, assessores, revisores, diagramadores, criadores de arte e divulgadores que desenvolvem, dentro de sua especialidade, o projeto e execução responsabilizando-se por uma diversidade de funções: “layout”, pesquisa de mercado, proposta pedagógica da coleção, tratamento de imagens, bibliografia, pesquisa de documentos históricos, impressão, digitação, correção, alteração de escolha iconográfica, contratação de leitores críticos, adequação aos Parâmetros entre outros aspectos.

Todavia, o objetivo é único: fazer com que o livro seja adotado, comprado e utilizado por uma grande quantidade de professores e alunos em diferentes escolas e, de preferência, que não seja excluído ao ser avaliado pelo MEC. Tal fato indica que o livro didático é mercadoria, mas uma mercadoria específica que lida com saberes, práticas, representações sociais e cultura.

Esse mecanismo também foi notado por Décio Gatti Júnior³⁹ que, em seu artigo, apresenta o livro didático como resultado de um trabalho humano corporificado, apontando a relação deste com a velocidade da produção e distribuição dos livros, com a passagem do autor individual à equipe técnica responsável e até mesmo com a transição de uma produção artesanal à indústria editorial:

*“No caso dos livros didáticos esse trabalho é enorme e envolve uma série de sujeitos humanos com atividades bastante diferenciadas. As editoras, por sua vez, cercam-se de diversos cuidados, possuindo vários canais de controle sobre os originais que poderiam se tornar coleções didáticas.”*⁴⁰

Diante dessa constatação, é nítido que o livro didático traz consigo problemáticas complexas e, por isso mesmo, polêmicas. Analisando o livro didático enquanto mercadoria, Kazumi Munakata trouxe contribuições em relação à profissionalização da indústria editorial no final do século passado:

“As próprias editoras organizaram o processo de trabalho, consolidando-se como verdadeiras indústrias. Empresas que antes funcionavam com três ou quatro trabalhadores capazes e dispostos a fazer todo tipo de serviço foram recrutando mais e mais profissionais, distribuindo-os numa minuciosa divisão de

³⁹ GATTI Jr. Décio. Um itinerário de desigualdades: livros didáticos de História e massificação do ensino na escola brasileira (1960-1990). In. XX SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. op.cit. p. 213-222.

⁴⁰ Idem. p. 221.

*trabalho de acordo com as funções cada vez mais especializadas: edição e copidesque, leitura crítica, revisão, edição de arte, diagramação e paginação, ilustração, pesquisa iconográfica, etc.*⁴¹

A evidência de que o livro didático precisou adaptar-se às mudanças para que as renovações editoriais fossem possíveis, torna ainda mais visível o complexo mosaico de questões que envolve os livros didáticos. Se, de um lado, são materiais feitos para serem consumidos e vendidos, alterando-se continuamente para alcançarem índices de vendas; do outro, revelam a permanente utilização de idéias e fontes, mostrando que nem tudo que circunda o livro didático está fadado a ser tratado como algo descartável e de consumo rápido.

Considerando-se os vários aspectos que envolvem os livros didáticos de História avaliados pelo (MEC) e listados no “*Guia de Livros Didáticos*”, bem como o impacto dessa indicação na própria dinâmica e conteúdo dos livros, a seguir estarão sendo apresentados e problematizados os livros selecionados para análise.

À medida que os livros didáticos de História presentes no “*Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª Séries*”, de 1998, foram sendo estudados, estabeleceram-se critérios para a análise e a abordagem daqueles em que o tema da Independência do Brasil aparece. Este procedimento envolveu a criação de tabelas, que podem ser encontradas em anexo; elas permitiram comparações e análises, dando, então, origem aos desdobramentos reflexivos dos próximos capítulos.

Como já observado, o tema da Independência é recorrente e, além da complexidade que o envolve, diz respeito à projeção da memória nacional, de sentimentos de identidade e pertencimento a uma nação. Pretende-se encaminhar a análise de cada livro no sentido de esclarecer em que medida o saber proposto ultrapassa ou não os limites do já sabido, ou ainda, a quais “fatos” e interpretações o conjunto textual e visual do livro remete. Em outras palavras, é pertinente ou sem fundamento afirmar que os livros didáticos criam ou recriam a

⁴¹ MUNAKATA, K. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar no Brasil. In FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 275. Conferir também a já citada tese de doutorado do autor.

memória da Independência do Brasil?⁴² Contudo, antes disso, é preciso explicitar as razões da escolha dos livros e os critérios utilizados.

A opção pelos livros do *Guia* se deu pelo fato de que este é um instrumento de grande projeção e abrangência nacional. No início dessa pesquisa, os livros e coleções de 1ª a 4ª séries publicados no *Guia de Livros Didáticos*, de 1997⁴³, foram consultados. Verificou-se que a maioria das propostas pedagógicas para estas séries pretendia seguir os *Parâmetros Curriculares Nacionais*⁴⁴, privilegiando outros conteúdos e abordagens para o ensino de História. A ocorrência do tema da Independência do Brasil acontece nos livros de 4ª série com pouca frequência, restringindo-se a um comentário do autor sobre o acontecimento, a data em que ocorreu, evidenciando D. Pedro I enquanto protagonista dessa história; ou a uma observação e comparação de obras artísticas que retratam o fato. A restrição e repetição de documentos que aparecem nestes livros didáticos é que motivou a consulta dos livros de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e direcionou um aprofundamento teórico que envolveu o estudo da memória.

Outro aspecto a ressaltar é a experiência relatada no primeiro capítulo, feita em sala de aula com os alunos de 4ª e 5ª séries. Esta evidencia que as interpretações sobre a Independência do Brasil são diversificadas e que podem haver representações variadas, ainda que sejam encontrados componentes comuns relacionados com a memória coletiva.

A listagem a seguir apresenta os doze livros didáticos de História que foram selecionados, todos eles foram indicados no “*Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª Séries*” de 1998 com o objetivo de atender a demanda do ano letivo de 1999 e têm o tema da Independência do Brasil presente entre seus conteúdos. Por esse motivo, oferecem um rico conjunto de elementos que integram o universo de análise proposto em termos quantitativos e qualitativos em relação à memória da Independência do Brasil.

⁴² Esta colocação refere-se especialmente aos estudos de Vesentini sobre as relações entre a memória e os livros didáticos. Cf. VESENTINI. *A teia do fato*. op. cit. 65-79.

⁴³ *GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. 1ª a 4ª Séries*. Brasília: Ministério da Educação – MEC / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, 1997.

⁴⁴ *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS*. op. cit.

1. ALVES, Kátia Corrêa Peixoto e BELISÁRIO, Regina Célia de Moura Gomide. *Nas trilhas da história*; v.3. Belo Horizonte: Dimensão, 1999.
2. AQUINO, Rubim de; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos; PIRES, M^a Emília Barbosa Netto. *Do mundo indígena ao período regencial no Brasil*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1994. (Você é a história)
3. CARMO, Sônia Irene Silva do e COUTO, Eliane F. B. *A consolidação do capitalismo e o Brasil Império*. São Paulo: Atual: 1997. (História Passado Presente; 3)
4. COTRIM, Gilberto. *História & Consciência do Mundo - Da Idade Moderna ao Mundo Atual*. 11^a ed., São Paulo: Saraiva: 1997. (8^a série)
5. DREGUER, Ricardo Queiroz e TOLEDO, Eliete. *História: Cotidiano e Mentalidades. A Afirmação Européia*. São Paulo: Atual, 1995. (7^a série)
6. FARIA, Ricardo de Moura et aliii. *História e Companhia*. Belo Horizonte: Editora Lê: 1998. (7^a série)
7. FERREIRA, José Roberto Martins. *História*. Edição Reformulada. São Paulo: FTD: 1997. (7^a série)
8. FURTADO, Joaci Pereira e VILLA, Marco Antonio. *História do Brasil - Da Independência aos Nossos Dias*. São Paulo: Moderna, 1997. (6^a série)
9. GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de história: Sociedades contemporâneas*. 2^a ed. rev. Goiânia: Editora da UFG, 1998. (8^a série)
10. MACEDO, José Rivair. *Brasil - Uma História em Construção*. São Paulo: Brasil, 1996. (5^a série)
11. MEDEIROS, Daniel H. de. *História & Interação*. Curitiba: Módulo, 1999. (volume 2: Ensino Fundamental)
12. RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla. *Brasil: encontros com a História*. São Paulo: Editora do Brasil, 1996. (volume 2)

No *Guia*, os livros são apresentados com uma resenha elaborada a partir dos critérios já citados. Para a disciplina de História, os especialistas analisaram 112 livros⁴⁵ de 5^a a 8^a séries, dos quais 52 foram selecionados para constar na listagem do MEC, sendo o restante excluído. Entre eles, dois são indicados para a 5^a série, três para a 6^a série, cinco para 7^a série e dois para a 8^a série do Ensino Fundamental e, observando-os, percebe-se que é freqüente a presença do tema

⁴⁵ Para o PNLD / 1999, foram analisados 120 livros de Língua Portuguesa, 72 de Matemática, 69 de Geografia e 65 de Ciências que somados aos de História totalizaram 538 livros.

Independência do Brasil⁴⁶ nos livros indicados para a 7ª série do Ensino Fundamental.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de História*, as propostas para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental são “*História das relações sociais, da cultura e do trabalho*” e “*História das representações e das relações de poder*.” Sendo sugerido o trabalho com eixos temáticos, o tema Independência do Brasil pode ser desenvolvido em qualquer série, dependendo do enfoque que o professor ou autor do livro didático pretende seguir.

Entre os títulos escolhidos estão editores diferenciados e de vários estados do Brasil. Nos casos em que o *Guia* apresentou livros do mesmo autor e editora⁴⁷ a opção foi a publicação mais recente, já que foi levado em conta que as próprias editoras e autores reformulam suas publicações atualizando os conceitos, incorporando historiografia atualizada, renovando procedimentos didáticos e metodológicos. Tudo isto pode ser observado por meio da comparação entre os livros do *Guia*/1998 e do *Guia*/2001 já que, dos doze livros que foram analisados nesta pesquisa, oito⁴⁸ deles permanecem neste último *Guia* publicado; um autor e editora publicaram uma nova coleção⁴⁹ e três livros não constam mais.⁵⁰

Os livros didáticos selecionados reproduzem documentos escritos e iconográficos variados como pinturas, gravuras, mapas, caricaturas, músicas, poemas e literatura em geral, depoimentos, textos extraídos de obras especializadas, entrevistas, textos contemporâneos à época estudada e, é claro, os textos elaborados pelos autores. Com o objetivo de estabelecer parâmetros

⁴⁶ Cf. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS*. op. cit.

⁴⁷ É o caso dos livros 1, 3, 4, 6 e 12.

⁴⁸ ALVES & BELISÁRIO. *Nas trilhas da história*; v.3. Belo Horizonte: Dimensão, 1999; CARMO & COUTO. *A consolidação do capitalismo e o Brasil Império*. São Paulo: Saraiva / Atual: 1997 (*História Passado Presente*; 3); DREGUER & TOLEDO. *História: Cotidiano e Mentalidades A Afirmação Européia*. São Paulo: Saraiva / Atual, 1995 (7ª série); FARIA et alii. *História e Companhia*. Belo Horizonte: Editora Lê: 1998. (7ª série); FERREIRA. *História Edição Reformulada*. São Paulo: FTD: 1997 (7ª série); FURTADO & VILLA. *História do Brasil - Da Independência aos Nossos Dias*. São Paulo: Moderna, 1997 (6ª série); GARCIA. *Estudos de história: Sociedades contemporâneas*. 2ª ed. rev. Goiânia: Editora da UFG, 1998; MACEDO. *Brasil - Uma História em Construção*. São Paulo: Brasil, 1996. (5ª série)

⁴⁹ O autor e editora são respectivamente, Gilberto Cotrim e Editora Saraiva. A coleção *História & Consciência do Mundo*, que consta no Guia anterior não chegou a ser inscrita para a avaliação de 2001, e sim a nova coleção “*Saber e Fazer História*”, também do mesmo autor e editora.

⁵⁰ Não integram o *Guia*/2001: AQUINO, LOPES & PIRES. *Do mundo indígena ao período regencial no Brasil*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1994; MEDEIROS, Daniel. *História & Interação*. Curitiba: Módulo, 1999. (volume 2: Ensino Fundamental); RIBEIRO & ANASTASIA. *Brasil: encontros com a História*. São Paulo: Editora do Brasil, 1996. (volume 2)

comuns para a análise, mas preservando as especificidades do discurso de cada um deles, as tabelas em anexo foram preservadas e apresentadas como síntese.

Analisar de que modo a memória se expressa nos livros didáticos e como os mesmos reconstituem o tema da Independência, inclui identificar não apenas os documentos e fontes que são reproduzidos, mas, também, a bibliografia citada pelos autores, a organização de conceitos, as atividades e orientações didáticas, os títulos e subtítulos, as legendas e rodapés, a aparência gráfica e o discurso do autor que se manifesta tanto na narrativa como na escolha de todo este conjunto. Diante desse quadro, as evidências apontam que não é possível tomar a memória da Independência como algo dado ou da qual os livros didáticos se alimentam. Da mesma forma, o contexto das fontes e a forma como se apresentam ao leitor, permitem interpretações múltiplas sobre o mesmo tema indicando a complexidade da questão, que envolve também a dinâmica da proposta pedagógica, incluindo o Livro do Professor e as atividades.

Assim, as primeiras aproximações estarão privilegiando cada conteúdo ou questões comuns sem contrapô-las com um conjunto fixo de representações, já que os livros trabalham com interpretações atualizadas pelo presente e pela perspectiva de cada autor.

Foi um convite para que a borboleta começasse a fazer novos vôos.

PARTE 2

A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

CONTADA PELOS LIVROS

UM PASSEIO COM A BORBOLETA

CAPÍTULO 3

CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA

“Reina o fato, um fato, e neste, somente nele, imbrica gigantesca quantidade de implicações, as quais pressupõem outro mundo de práticas específicas, rotineiras ou não, e por meio das quais a obra a parece como decorrência poderia surgir como aquilo que realmente é, ação e criação.”

Carlos Alberto Vesentini. *A Teia do fato*.

Os elementos sintetizados nas Tabelas em anexo ofereceram informações que propõem que os livros didáticos selecionados sejam analisados em conjunto. Assim, privilegiando essa contextualização, ao invés de tratar cada livro isoladamente, eles foram reunidos com base em posicionamentos próximos que permitiram uma maior exemplificação ao leitor.

Neste Capítulo, para a discussão sobre o tema da Independência, foram agrupados os seguintes livros didáticos *“Você é a História: do mundo indígena ao período colonial”*, *“História: passado presente: A consolidação do capitalismo e o Brasil Império”*, *“História Edição Reformulada”*, *“Brasil - Uma História em Construção”* e *“Brasil: encontros com a História”*.¹

Uma vez que a intenção é realçar os aspectos particulares e também comuns a cada um deles, os títulos e subtítulos destes cinco livros sugerem uma possível articulação em relação às concepções de história. Em outras palavras, pelos títulos é possível compreender o que se entende por conhecimento histórico; qual a relação com a memória e como o tema da Independência foi abordado.

1. Você é a história:

Do mundo indígena ao período regencial no Brasil²

A abordagem sobre a Independência do Brasil está inserida no primeiro dos quatro volumes da coleção *“Você é a História”*, totalizando onze páginas. É na Parte IV de *“Do mundo indígena ao período colonial”* que se encontram os

¹ AQUINO, LOPES & PIRES. op. cit; CARMO & COUTO. op. cit; FERREIRA. op. cit.; MACEDO. op. cit; RIBEIRO & ANASTASIA. op. cit. Em anexo estão os títulos e subtítulos das unidades e dos capítulos que tratam do tema. Ver, especialmente, tabelas 1, 2, 3 e 4.

² AQUINO, LOPES & PIRES. op. cit. Para conhecer a trajetória profissional de Rubim de Aquino ler: FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor de História no Brasil*. São Paulo: FFLCH/USP, 1996, p. 211-226. (Tese de doutorado)

capítulos “O primeiro reinado” e “O período das regências”, ambos referentes ao tema em questão. Também aí estão dispostos os nove documentos³ utilizados para compor a interpretação.

Neste livro, a vinda da Corte para o Brasil, em 1808, é o início do processo de independência que só foi consolidado com a emancipação de D. Pedro II, momento no qual se deu a formação do Estado Nacional e a unidade do Império. Esse período teria sido marcado por conflitos entre “brasileiros” e “portugueses” ricos que disputavam liderança política e econômica com fazendeiros e comerciantes do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

Diante da tentativa de recolonização das Cortes portuguesas, em 1822, D. Pedro I se opõe aos nobres e comerciantes de Portugal, fator para o acontecimento de 7 de setembro de 1822. Sendo assim, o “fato” constitui uma das etapas que caracterizam esse processo, simbolizando a ruptura política com Portugal, já que, economicamente, o Brasil continuaria dependente da Inglaterra. Ou seja, a Independência foi apresentada como sinônimo da separação de Portugal, restringindo-se a esse ponto, como se a autonomia política não implicasse a organização de sociedade ou “povo” capaz de se autogerir.

A concepção da história como um conjunto de ações dos homens que vivem em sociedade e interferem em sua transformação pode ser percebida no título do volume que, tanto pela contração e combinação das preposições quanto pela forma pela qual estão dispostas as palavras na capa do livro⁴ transmitem essa idéia de movimento, de algo que não é estático.

Os títulos e subtítulos referentes ao tema - “*A Independência foi no grito, Nem tudo era paz, A primeira Constituição do Brasil, A República no Nordeste, O primeiro reinado durou pouco, Foi preciso reorganizar o governo, O Império quase acabou, E o Império não acabou*” - também reforçam essa compreensão.

Na parte de trás da capa há uma resenha que chama a atenção para a abordagem adotada: “*Os autores retratam, neste volume, a história do homem em sociedade. Rejeitam a visão tradicional de ensino através da mera repetição de nomes e datas e ressaltam com maior ênfase o fato dos homens serem (sic) os*

³ Na Tabela este livro corresponde ao número 2 nas colunas azuis.

⁴ Esse recurso gráfico foi utilizado durante a digitação com a intenção de reproduzir a maneira pela qual o título do livro foi escrito na capa.

agentes da História... A compreensão da narrativa histórica é facilitada com mapas, charges e gravuras”.

Para entender até que ponto o conhecimento histórico pode ultrapassar ou não os marcos da memória, que coincidem com um saber já consolidado, é importante identificar o significado que a expressão “*os homens serem agentes da história*” adquire no conjunto textual e sua relação com os sentidos e interpretações que estão sendo atribuídos para a Independência em “*Você é a história: Do mundo indígena ao período regencial no Brasil*”.

Considerando que o homem não só faz parte da história, mas é capaz de interferir, criticar, estabelecer relações, analisar, mudar, construir, formar opiniões, é ele também que, a partir das situações que ocorreram e ocorrem em contextos históricos diferentes, encontra para os problemas que surgem soluções e interpretações variadas. Nesse sentido, o livro propõe que o aluno, concebido como agente da história, conheça o que se sabe sobre o tema, sendo crítico e motivado a ampliar as interpretações já elaboradas por outros.

Estudar a Independência do Brasil implica considerar todos os aspectos que levaram esses mesmos homens a construírem e a continuarem construindo explicações para o sentido dos acontecimentos em suas vidas. Assim, conhecer e interpretar o mundo não é só um movimento da história presente; é um processo de transformação que engloba a interação com idéias de outros tempos, espaços, perspectivas individuais e coletivas.

Apesar da proposta, a narrativa não valoriza as ações dos homens, o leitor tem a sensação de que os fatos aconteceram naturalmente. Enquanto estuda o tema o aluno encontra quatro “caixas” de textos denominadas “*Você é a história*” propondo atividades de pesquisa sobre o crescimento da produção do café no estado de São Paulo, sobre a dívida externa atual e sobre a Constituição de 1988. Parece não haver objetividade em relação à associação dessas pesquisas com o tema central dos capítulos, supondo que, por meio da ação de pesquisar, o aluno estará fazendo história.

As inferências ao movimento da história, sugeridas pelo conjunto de títulos e subtítulos, expressões ou frases contidas no texto dos capítulos, estão coerentes em relação às concepções que caracterizam a interpretação como um todo. É o caso do título “*A independência foi no grito*” e sua relação com o sentido que é dado aos conceitos de independência, separação e liberdade. Logo,

questiona-se quem gritou, como foi, quando, por que teve que gritar. Fica subentendido que foram necessárias ações que não se limitaram somente a um grito. Pela idéia expressa no título fica claro que a história está sempre acompanhada pelas intenções dos homens em relação às suas metas. No entanto, o mesmo título sugere resistência, ou seja, tradicionalmente, quando a palavra “grito” é utilizada, entende-se a “imposição” pelo grito. “*A independência foi no grito*” direciona a interpretação, há um conflito que aparece como oposição entre Pedro e “portugueses”. Como se trata de um título, dependendo das informações que o acompanharão, os sentidos da interpretação podem ser variados. Nesse caso, um parágrafo direcionou as respostas a um conhecimento:

“D. Pedro e seus auxiliares perceberam que não dava mais para esperar. Muitos brasileiros pediam a independência. Não aceitavam mais o Brasil como colônia. O Brasil devia ser livre!”⁵

Já está dado que, de um lado está D. Pedro e seus auxiliares e, do outro, nobres e comerciantes portugueses que moravam na colônia ou em Portugal e sentiam-se prejudicados com a permanência da Corte no Rio de Janeiro, expressando a idéia de recolonização: “*A abertura dos portos e a elevação do Brasil a Reino atrapalhavam seus negócios. Queriam que o Brasil voltasse a ser colônia de Portugal. Antes, tinham mais privilégios. Ganhavam mais.*”⁶

Nesse sentido, cabe retomar as considerações de Vesentini⁷ sobre a transformação de alguns fatos em categorias explicativas. Essa situação de conflito, transforma o “fato” em um elemento gerador de justificativas para tudo que seja antecedente ou precedente a ele.

Integrando essa categorização, o leitor encontra a afirmação: “*Na verdade, quase nada mudou após a Independência. Quem tinha terras e escravos era rico. Levava boa vida. Para a grande massa da população, porém, tudo era igual. Os trabalhadores escravos, os brancos e os mulatos pobres continuaram explorados e sem privilégios.*”⁸ A concepção da Independência como uma ruptura política, mas continuidade econômica, fica evidente a partir da leitura do trecho:

⁵ AQUINO, LOPES & PIRES. op. cit. p. 100.

⁶ Idem. p. 99.

⁷ A reflexão feita por Vesentini sobre o valor que alguns fatos adquirem nos livros didáticos foi comentada durante o capítulo 1 e, vale lembrar, serve como fundamento teórico para a análise dos livros didáticos e sua relação com a memória.

⁸ AQUINO, LOPES & PIRES. op. cit. p. 100.

“Mas o Brasil não estava totalmente independente. Era cada vez mais dependente de outro país: a Inglaterra!”⁹

A narrativa desdobra-se em afirmações genéricas e imprecisas. Ao mesmo tempo os homens fazem a história, mas “ninguém” faz. Em cinco páginas dedicadas ao primeiro reinado, o texto aponta a fundação de um *Clube da Resistência*, sem contextualizá-lo; refere-se à *maçonaria que surgiu na França*; diz que *quase nada mudou, mas que nem tudo ficou tranqüilo*. Em relação aos homens que participam desse processo “Você é a história” usa termos como “*alguns brasileiros e portugueses*”, “*esses homens*”, “*quase todos*”, “*a oposição brasileira cresceu mais ainda*”, “*muitos brasileiros se revoltaram*”, “*a maioria estava descontente*”. Outras expressões introduzem mais indefinições: “*algumas províncias*”, “*existiam sérios problemas*”, “*novos fatos transformaram-se em mais problemas*”, “*na Constituição estava escrito como resolver o problema*”, “*apareceram críticas*”, “*a opinião pública ficou revoltada*”.¹⁰ Vale à pena refletir até que ponto apresentar vários “participantes” da história da Independência contribui para que os alunos estabeleçam uma relação entre os acontecimentos e elaborem suas próprias interpretações enquanto “agentes da história”.

Para ajudar nessa reflexão, é interessante reler um trecho do livro em que os autores apresentam a caricaturista da Coleção:

“Para a realização do nosso trabalho foi importante a participação de Mariana Massarani, artista que desenhou, com alegria e bom humor, os acontecimentos estudados.”¹¹

Está implícito na frase que o aluno também poderá estudar e divertir-se observando ou produzindo imagens, além do que o trecho sugere que os indivíduos participam da história de maneira agradável, sem dificuldades e enfrentamento de limitações pessoais e coletivas.

São elaboradas quatro caricaturas¹² destinadas ao tema que podem ser observadas a seguir. O curioso na *Caricatura 1* é que ao mesmo tempo em que satiriza o momento histórico também enfatiza uma concepção voluntarista da

⁹ Idem. Ibid.

¹⁰ Idem. p. 99-103.

¹¹ Idem. p.1.

¹² Idem. p. 99;105;106;108; respectivamente. Todas as figuras inseridas nesta Dissertação são reproduções dos livros didáticos analisados. As implicações sobre o tratamento dado à linguagem iconográfica no livro didático e sua relação com a memória da Independência serão tratadas mais profundamente no capítulo seguinte.

história. Já na *Caricatura 2* o regente não é identificado, a não ser pelo traje que usa e as pessoas, que estão desenhadas na extremidade direita, aparecem sem rosto, com sombras - recurso plástico que indica a impressão de multidão.

Caricatura 1 - Estava chegando o dia...

Dom Pedro diz: "Ô Zé Bonifácio! Não se esqueça da minha farda de gala porque vou dar o grito do Ipiranga!" José Bonifácio sentado atrás de uma mesa responde "Está bem, D. Pedro!"

Caricatura 2 - A regência quase acabou...

Satiriza o regente fugindo e o povo com armas querendo expulsá-lo. O regente sai gritando: "Socorro! Chama a Guarda Nacional!" E o povo ao fundo grita: "Viva a liberdade", "Lincha", "Tasca o regente!", "Fora", "Dá um pau nele!"

Caricatura 3 - Mapa do Brasil.

Mapa, ao lado do título do capítulo, com o desenho de várias pessoas dentro. A legenda diz: "O povo foi à luta". E o povo carrega vários cartazes com as expressões: "O Brasil não é só de vocês", "Chega de exploração", "Queremos terra", "Viva a República", "Tirem a mão do meu bolso, menos impostos", "Anistia", "Liberdade". "Abaixo a escravidão", "Democracia", "Justiça".

Caricatura 4 - Como ficou o governo.

"Conseguiu nomear seu irmão?", "Claro! Não só ele, mas também toda a família." Um deles comenta: "Vamos logo com esse jogo!", outro fala: "São uns marajás". Um deles dirige-se ao imperador ainda criança no canto inferior direito dizendo: "Agora você pode ir soltar sua pipa" D. Pedro II observando a situação responde: "Governar assim é legal!"

Considera-se que o livro foi publicado em 1994, momento político do nosso país no qual eram comuns frases como as que aparecem na *Caricatura 3*, cuja imagem reforça, junto com o restante do capítulo, que o "povo" unido tem

força e consegue fazer conquistas. Em contrapartida, a *Caricatura 4* trabalha a idéia da política como um jogo de apadrinhamento, nepotismo, tramado entre poucos que excluem o “povo” e manipulam o governante. D. Pedro II, ainda criança, aparece como coadjuvante nas decisões, completando a idéia inicial de que a Independência foi concretizada em 1840.

Como afirmou Marcos Silva, o humor visual é um *“campo que aparece freqüentemente para o historiador como objeto digno de curiosidade, produtor de prazer e fascínio pela estranha força de suas sínteses críticas sobre diferentes assuntos”*.¹³ As caricaturas elaboradas por *“Você é a história”*, adquiriram um caráter ilustrativo, mesmo assim, projetam uma visão da história e da sociedade brasileira reforçando a interpretação proposta pelo livro, sobre a Independência. Complementando esta idéia, o autor ressalta que:

*“A hierarquia tradicionalmente estabelecida pelo conhecimento histórico entre documentos, resulta numa atitude de desprezo – ou indulgente aceitação, desde que sob o controle das fontes ou problemáticas ‘superiores’ – para com certos objetos, pedaços menores de arte, imprensa e ideologia... Vale ainda ressaltar o descaso que atinge a documentação visual nessa área de estudo, mais habituada a lidar com a palavra ou com materiais passíveis de tratamento estatístico.”*¹⁴

Este procedimento que prioriza a linguagem escrita pode ser percebido em relação à obra de Pedro Américo, reproduzida em dois momentos no livro. No início da Parte IV encontra-se a reprodução em cores, de um dos detalhes da obra: D. Pedro erguendo a espada¹⁵. Por meio da imagem destaca-se D. Pedro desde o início chamando a atenção do leitor para o que ele irá aprender. Já na página 100, o quadro inteiro está presente no canto inferior direito, em branco e preto, acompanhado do título *“O grito do Ipiranga”* e da legenda, *“O pintor Pedro Américo imaginou a cena ocorrida às margens do riacho do Ipiranga”*.

¹³ SILVA, Marcos. *Caricata República: Zé Povo e o Brasil*. São Paulo: Marco Zero, 1990, p. 9.

¹⁴ Idem. p. 9-10. Ao refletir sobre a hierarquização entre a linguagem escrita e outras linguagens, Silva aponta Marc Ferro em *“O filme: uma contra-análise da sociedade?”*. In. LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (dir.). *História: novos objetos*. Trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 199-215.

¹⁵ FIGUEIREDO, Pedro Américo. *“Independência ou Morte”*. op. cit. Cf. AQUINO, LOPES & PIRES. op. cit. p. 97; 100, respectivamente. Saliba chamou atenção para a transformação dos acontecimentos em fatos no momento em que são conhecidos, principalmente quando as imagens são responsáveis por essa divulgação. Aspecto que será destacado no Capítulo 4 já que sua abrangência é complexa e envolve outras imagens. Ver: SALIBA, Elias. *Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens*. In. *ANAIIS DO II ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*. São Paulo: FEUSP, 1996, p.160-161.

Segundo Circe Bittencourt, ao lado da obra *Primeira Missa no Brasil*, de Vitor Meirelles, essa é uma das ilustrações mais comuns sobre o passado da nação e sua extensa divulgação através dos livros didáticos contribuiu para a constituição de uma memória histórica há várias gerações, principalmente quanto ao predomínio da História Política no ensino.¹⁶ No caso deste livro, somam-se a figura de D. Pedro como personagem central, a idéia de continuidade e o desejo de liberdade do povo.

A relação que “*Você é a história*” estabeleceu entre os títulos, as várias linguagens e os acontecimentos referentes ao tema da Independência sugerem uma interpretação em que os “agentes da história” já estão definidos. O livro projeta a sensação de que, para participar da história e “se dar bem”, é preciso antes de qualquer coisa seguir o exemplo de alguns homens que viveram em outros tempos.

“E aí? Foi um dos momentos mais ricos em lutas da nossa História, não é mesmo? É importante lutarmos por nossos direitos. Por justiça. Por liberdade. É assim que se faz a História.”¹⁷

2. História passado presente:

A consolidação do capitalismo e o Brasil Império¹⁸

Este livro, diferentemente do anterior, trabalha com dois pressupostos que podem ser notados a partir do título da coleção e do volume: primeiro que a história é o entrelaçamento entre dois tempos, o passado e o presente; segundo que o império no Brasil foi, entre outros acontecimentos e marcos da história, fruto de uma época em que o capitalismo encontrou formas para se estabilizar. Se o livro anterior pressupõe uma mudança formal da história que pode ser percebida por meio de seus títulos e subtítulos, aqui o título do volume e subtítulos interrompem a sensação de movimento proporcionada pela história: “*Portugal sob o comando da Inglaterra; Uma revolução em Portugal; A desilusão nas cortes de*

¹⁶ Cf. BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In. BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. op. cit. p. 77.

¹⁷ AQUINO, LOPES & PIRES. op. cit. p. 106.

¹⁸ CARMO & COUTO. op. cit. Na Tabela, este livro corresponde ao número 3 e está representado com a cor azul. A 1ª edição desta coleção foi em 1989, em 1994, ela foi revisada. A publicação analisada foi a de 1997, resultado de uma segunda revisão. Kazumi Munakata, em sua Tese, aprofunda o estudo desse e de outros livros. Entre os que estão sendo analisados, também está o livro “*História e Consciência do mundo: da Idade Moderna ao mundo atual*”. Ver: MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. op.cit.

*Lisboa; Um Brasil independente. Mas para quem?; O príncipe: um aliado; Então ‘eu fico’; Enfim, a separação; A reação dos portugueses”.*¹⁹

No entanto, vale indagar de que forma a Independência do Brasil foi inserida neste contexto. Para isso, é preciso conhecer a estrutura e a forma como foram dispostos os conteúdos, já que esses propõem uma vertente interpretativa e evidenciam quais concepções de história e de independência estão sendo trabalhadas.

“História: passado presente” apresenta a Independência do Brasil como um dos resultados da crise que se estende entre os países europeus e suas colônias e fruto dos ideais presentes durante a Revolução Francesa. O livro está organizado em unidades e capítulos, sendo o tema da Independência do Brasil encontrado na segunda unidade que recebeu o título de *“Napoleão e a independência das colônias ibéricas”*²⁰. Dois capítulos são destinados à discussão da colônia portuguesa: *“O Brasil vira reino”* e *“Ou ficar a pátria livre”* – que foi o foco desta análise. O conteúdo deste último está disposto em apenas cinco páginas e, dos quatro documentos que acompanham a abordagem, três são iconográficos e um escrito.

Na *Apresentação*, as autoras deixam claro que a proposta do livro é trabalhar com uma *“História Integrada”*: *“Nos últimos anos tem-se observado, no ensino de História, uma vigorosa tendência no sentido de substituir a tradicional divisão entre História do Brasil e História Geral, iniciando com História Geral e introduzindo o Brasil no contexto da Época Moderna e Contemporânea”*²¹.

Nesta perspectiva, a unidade seguinte, intitulada *“A burguesia no poder”*²², contextualiza mundialmente o século XIX desenvolvendo conceitos como capitalismo, socialismo, nacionalismo, apresentando movimentos na França, a luta contra o absolutismo na Europa e outros assuntos relacionados à consolidação do poder pela burguesia. Só então que, na Unidade IV, *“O primeiro reinado no Brasil”*²³, volta-se a discutir o tema da Independência. Assim, é importante ressaltar que ao invés do livro articular as duas dimensões (Europa / Brasil), estabelece um enorme fosso entre elas ao romper com a narrativa.

¹⁹ Cf. CARMO & COUTO. op. cit. p. 72-77.

²⁰ Idem. Cf. p. 1. (Sumário)

²¹ Idem.

²² Idem. p. 78-99.

²³ Idem. p. 100-123.

Tal como foi tratado no livro anterior, a data de 1808 foi um marco para esse processo, porém a vinda da família real é justificada de outra maneira, alterando o fato desencadeador dos acontecimentos:

“Quando a família real portuguesa embarcou com sua numerosa corte para o Brasil, Portugal estava ameaçado pelos soldados de Napoleão, que já marchavam em direção a Lisboa”.²⁴

Em relação às categorias analisadas e sintetizadas na Tabela 4, há outros pontos em comum, entre este e aquele livro, que serão explicitados a seguir por ressaltarem a quais “fatos” e interpretações o conjunto textual e visual de *“História passado presente”* remete: a tentativa de recolonização, a dependência econômica da Inglaterra, a continuidade do sistema colonial atribuindo-se ao “fato”, 7 de setembro, o sentido de separação política.

Reconstitui-se uma versão da Independência do Brasil que prevalece na historiografia valendo-se da intenção de recolonização por parte dos portugueses como fator que impulsionou um conflito com os brasileiros. Ao relatar as decisões da Cortes de Lisboa, enfatiza-se uma possibilidade que explica outras realizações que culminaram com a efetiva separação de Portugal.

“Os deputados brasileiros, nas cortes de Lisboa procuraram garantir a já adquirida liberdade de comércio nos portos do Brasil e uma situação de igualdade diante de Portugal... Os deputados portugueses, por sua vez, tinham objetivos bem diferentes. Desejavam que o Brasil retornasse à situação de simples colônia e que Portugal voltasse a ter o monopólio do comércio com o Brasil. (...) Para o Brasil, o retorno do príncipe significaria voltar à antiga condição de colônia. Para evitar que isso ocorresse, os brasileiros optaram por aliar-se ao príncipe regente para que ele fizesse a independência, sem nenhum risco para a situação privilegiada dos grandes proprietários”. (...) “Seu maior temor era de que houvesse uma guerra pela independência, com a participação das camadas populares e de escravos. Se isso ocorresse, eles temiam perder seus privilégios, principalmente se houvesse a abolição da escravidão”.²⁵

O trecho a seguir complementa essa idéia, relacionando-a com a continuidade no sistema colonial e dependência econômica:

“A independência do Brasil em 1822 não alterou significativamente a situação que existiu durante todo o período

²⁴ No início de todos os capítulos, o leitor encontra uma síntese do que foi desenvolvido no capítulo anterior sob o título de “Recordando”. CARMO & COUTO. op. cit. p. 72.

²⁵ Idem. p. 73.

*colonial: o país continuou fornecendo produtos agrícolas para a Europa e adquirindo todas as mercadorias manufaturadas por meio de importações. Além disso, nada se modificou na organização do trabalho. Como nos primeiros tempos coloniais, toda a produção continuou sendo realizada em extensos latifúndios, trabalhados por escravos negros. Essas características constituíam uma pesada herança colonial para o país recém-libertado e teriam grande influência sobre os acontecimentos do Brasil imperial...*²⁶

Ao analisar um dos trechos de “*Você é a história*”, observa-se o ápice da narrativa, ou seja, o acontecimento que marcaria o rompimento: “*D. Pedro, enfurecido, tomou a decisão tão esperada por aqueles que desejavam uma independência sem revolução. Ele declarou: É tempo: independência ou morte! Estamos separados de Portugal*”. Era o dia 7 de setembro de 1822²⁷.

Entretanto, qual o sentido que a expressão “*uma independência sem revolução*” assume no contexto da interpretação? Já está claro quem são as pessoas que desejavam isso, porém fazendo-se um novo rastreamento no texto, percebe-se que, além de José Bonifácio, os grandes proprietários e ricos comerciantes, os maiores interessados seriam os “brasileiros” – excluindo-se os pobres e escravos.

Apresentam-se idéias que definem uma polaridade na sociedade e decorrente dela, uma diversidade de intenções políticas e econômicas como em outras colônias americanas:

*“Aqui no Brasil também havia aqueles que desejavam uma república, onde as províncias tivessem autonomia, isto é, independência para tomar decisões... Estas pessoas eram conhecidas como liberais radicais e pertenciam, em geral, às camadas de classe média das cidades: funcionários, médicos, advogados, jornalistas, padres, professores”*²⁸.

Por outro lado, em Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco concentravam-se os grandes proprietários que não queriam perder seus privilégios, temiam que houvesse uma guerra pela independência com a participação das camadas populares e de escravos e, por isso, propunham um país independente, porém governado por um monarca.²⁹

²⁶ Idem. p. 105.

²⁷ Idem. p. 75.

²⁸ Idem. p. 73.

²⁹ Idem. Ibid.

Em páginas anteriores, já havia sido colocado que apesar de uma continuidade econômica, proporcionada pela independência (aqui, sinônimo de separação), houve também a criação do Estado Nacional, com autonomia para tomar decisões políticas e fazer suas próprias leis³⁰. No entanto, continuou-se transmitindo a idéia de um país estagnado e sem diversidade econômica e social:

“...Porém, enquanto na Europa o liberalismo servia aos interesses da burguesia, no Brasil, um país agrícola e escravista, as idéias liberais serviram, perfeitamente, aos interesses dos latifundiários”³¹.

O curioso é que, no capítulo 15, é oferecido um panorama que retrata a cidade do Rio de Janeiro, a sociedade e suas atividades, inclusive manufatureiras.

“A população do Rio apresentava os mais variados tipos. Como as atividades comerciais eram intensas havia um grande número de comerciantes (donos de lojas, armazéns, joalherias, casas de modas, açougues, etc.). Destacavam-se entre eles os portugueses, mas havia também estrangeiros de outros países. Na população negra havia alguns libertos (forros), mas a maioria era de escravos... havia os negros de ganho, isto é, os que trabalhavam para seus donos em oficinas artesanais e faziam consertos. Também podiam praticar um pequeno comércio. (...)”

Entre os habitantes da cidade também se encontravam empregados do comércio e inúmeros artesãos, muitos deles mulatos, além de padres, soldados, advogados e barbeiros-cirurgiões. Estes, além da profissão de barbeiros, tratavam de doenças, faziam sangrias e arrancavam dentes. Como o Rio era a capital do império, contava também com a presença de ministros, deputados, senadores e funcionários públicos”³².

É difícil ao leitor compreender como, dentro de um contexto tão dinâmico, pode haver ainda uma continuidade econômica relacionada diretamente com a dependência da Inglaterra. É como se houvesse um distanciamento entre política, sociedade e relações econômicas:

“...embora o país tivesse se tornado independente de Portugal, continuava com as mesmas características econômicas de uma colônia, agora submetida aos interesses da Inglaterra”³³.

³⁰ Idem. p. 101.

³¹ Idem. Ibid.

³² Idem. p. 107-108.

³³ Idem. p. 112.

Em “*História passado presente*”, o modo pelo qual a narrativa vai sendo desenvolvida coloca em evidência um saber sobre a Independência do Brasil que pode ser percebido não só pelos títulos, mas pelos documentos reproduzidos, frases e atividades elaboradas. Valendo-se desses componentes é possível trazer à tona uma interpretação implícita na obra e no posicionamento do autor.

A seguir o item *Atividades* foi reproduzido com a intenção de exemplificar como o recurso de rever, reescrever, enfatizar e sistematizar idéias reforça a concepção de história e de Independência que são desenvolvidas neste livro, uma vez que o tipo de exercício proposto garante o direcionamento das interpretações oferecidas.

ATIVIDADES

Atividade I — Ficha de leitura

Faça a ficha de leitura do capítulo 10, baseando-se no roteiro a seguir:

1. Situação econômica e política de Portugal após a vinda da família real para o Brasil.
2. Objetivos das cortes de Lisboa, em relação a Portugal e ao Brasil.
3. Divergências entre deputados brasileiros e portugueses nas cortes de Lisboa.
4. As diferentes opiniões de grupos políticos brasileiros em relação à independência.
5. Razão do interesse dos proprietários de terras em aliar-se ao príncipe regente para fazer a independência.
6. Acontecimentos que provocaram o rompimento definitivo dos laços coloniais entre o Brasil e Portugal.
7. Razões da resistência à independência em algumas províncias do Brasil.
8. Interesse da Inglaterra na independência do Brasil.
9. Situação econômica e social dos países latino-americanos, após a independência.
10. As consequências da dominação econômica da Inglaterra sobre os países latino-americanos, em relação a:
 - a) comércio de exportação e importação;
 - b) empréstimos.
11. Outros setores em que predominaram os capitais estrangeiros.

Atividade II — Estudo de outras fontes

Texto complementar

A opinião pública do Rio de Janeiro passou a ser, principalmente no segundo semestre de 1821, constantemente assediada, não só pelos novos jor-

nais, como pelos panfletos que começavam a ser publicados: chegavam a ser afixados nos muros e distribuídos nas ruas documentos que condenavam as cortes e pediam a permanência de D. Pedro no Brasil. (...)

Embora o povo não tivesse participado das articulações que levaram ao 7 de setembro, os acontecimentos de 1821-1822 contaram com sua participação intensa, no Rio e em algumas Capitais. Na imensa maior parte do Brasil, essencialmente rural, tais acontecimentos evidentemente passaram despercebidos, a não ser por alguns membros da elite agrária. Porém, no Rio, Salvador e Recife, as camadas humildes foram bastante atingidas pelo clima agitado, exceção feita aos escravos, para quem pouco importava a nacionalidade das chibatas e grillhões. Se o povo não participou foi por ter sido conscientemente aliado do processo pelos grupos dominantes que o temiam; o que não impediu de ficar a par dos fatos, tomar posição diante deles e apresentar reivindicações. (...)

(Mendes Junior, Antonio; Roncari, Luiz e Maranhão, Ricardo. *Brasil História — Texto e consulta*, São Paulo: Brasiliense, 1977, v. 2, p. 151.)

1. De que forma a população do Rio de Janeiro tomava conhecimento dos fatos ligados ao movimento de independência?
2. Por que esse movimento não apresentava interesse para os escravos?
3. O que impediu que a população mais pobre tivesse uma participação importante no processo de independência?

Como se pode observar, a *Ficha de Leitura* é baseada no capítulo e propõe o preenchimento de um roteiro no qual o aluno reproduz e localiza o conhecimento apresentado. Da mesma forma, o *Texto Complementar* assume a função de completar as idéias sobre o assunto à medida que induz a interpretação do leitor no sentido da pressuposta "falta de interesse dos escravos, na divulgação restrita do movimento e na participação sem importância da população mais pobre no processo de independência."

A análise das pinturas, considerando o artista, o momento de sua produção e sua relação com a estética, fica à margem do trabalho desenvolvido. Exemplo disso é a obra de Oscar Pereira da Silva³⁴ acompanhada da seguinte legenda: "*Cena de uma sessão das cortes de Lisboa, reconstituída pelo pintor Oscar Pereira da Silva*". A intenção de provar a veracidade do acontecimento e reconstituir o passado é clara, já que o texto apresentado faz referência à imagem: "*Para escrever a Constituição foram convocadas as 'cortes', isto é, a assembléia dos representantes das várias camadas da população do reino. Já não era o rei que estava no governo e, sim, as cortes*".³⁵ Da mesma forma, aparece Giorgina de Albuquerque³⁶ com a legenda "*A princesa D. Leopoldina, reunida com o Conselho de Estado, no dia 2 de setembro de 1822, diante dos documentos chegados de Portugal. Em, pé, à direita, José Bonifácio de Andrada e Silva*" e Augusto Bracet³⁷ com a legenda "*Após a proclamação, D. Pedro compôs o Hino da Independência com letra de Evaristo da Veiga. A cena foi reconstituída neste óleo de Augusto Bracet*".

As três obras acima citadas, assumiram a função de atestar as afirmações relacionadas diretamente com o texto que foi escrito. Do ponto de vista do historiador, essa constatação, que já havia sido notada durante a análise do primeiro livro deste Capítulo³⁸, contribui para a inversão do valor documental. Ou seja, "*História passado presente*" atribui um significado a essas pinturas e enfatiza por meio das legendas uma interpretação.³⁹

³⁴ SILVA, Oscar Pereira da. *Sessão das Cortes de Lisboa*. (09 de maio de 1822) MP/USP. Ver: CARMO & COUTO. op. cit. p. 73.

³⁵ Idem. p. 72.

³⁶ ALBUQUERQUE, Giorgina de. *Sessão do Conselho*. Óleo sobre tela; assinado; 1922; 2600 x 2070 mm. MHN, R. J. Ver: CARMO & COUTO. op. cit. p. 74.

³⁷ BRACET, Augusto. *Os primeiros sons do Hino da Independência*. Óleo sobre tela; assinado; 1922; 2500 x 1900 mm. MHN, R.J. Ver: CARMO & COUTO. op. cit. p. 75.

³⁸ Cf. p. 75-82 deste Capítulo.

³⁹ Essas obras também foram reproduzidas em outros livros analisados, assim, essas considerações serão retomadas posteriormente em função de sua relação com a memória da Independência.

As obras ou quaisquer outras fontes reproduzidas, ao mesmo tempo que validam a interpretação (re)criada pelo “livro”, oferecem a oportunidade de relacionar o tema com o “presente”, sugerido no título da Coleção.

Segundo as próprias autoras, foi mantida *“a concepção de História como o estudo da multiplicidade de aspectos da vida em sociedade, com ênfase na compreensão dos processos de transformação. Mantém-se, portanto, como diretriz do nosso trabalho, o objetivo de que o aluno compreenda a história como realidade aberta a transformações que ocorrem em determinadas condições e nas quais atuam indivíduos, grupos, classes sociais e frações de classes”*⁴⁰.

Nesse sentido, vale indagar em que medida *“História passado presente”* trata a Independência como um tema que facilita a compreensão dos processos de transformação da sociedade e proporciona possibilidades de contextualização e (re)interpretações acerca do conhecimento histórico.

3. História⁴¹

É o nome dado à coleção, não havendo outro título ou subtítulo para cada um dos quatro volumes. Desperta curiosidade por essa diferença em relação aos demais livros analisados apresentando-se com um tom enciclopédico, seco, de um conhecimento estático. A expressão *“Edição Reformulada”*, por que é obra já conhecida, estimula a necessidade de procurar outras informações, afinal, a expressão sugere que a História “reformulada” escrita neste livro será mais atraente daquela contada nos outros livros. Na capa o leitor encontra as “duas estrelas” que resultaram da avaliação do MEC, além de uma “caixa de texto” destacando os “anexos” oferecidos. Entre esses aspectos que sugerem a “reformulação”, o autor inicia a *Apresentação* contando que a *“Coleção completou uma década. Tempo longo de vida para uma obra didática, principalmente em uma sociedade que faz da novidade uma virtude”*.⁴²

Este livro está organizado em vinte e um capítulos e vem acompanhado de um *Caderno de Atividades* e do *Manual do Professor*. Há, ainda, um anexo de *“Mapas históricos”, “Documentos”* e *“Memória e História”*, todos eles com sugestões de atividades, que se somam às propostas, no final de cada capítulo.

⁴⁰ CARMO & COUTO. op. cit. (sem paginação)

⁴¹ FERREIRA. op. cit. Na Tabela este livro está representado pelo número 7 e pela cor azul.

⁴² Idem. p. 7. Vale lembrar que a edição analisada é de 1997.

A intenção do autor é inserir a História do Brasil no contexto da História Geral⁴³, tornando-se essencial observar outros capítulos para que se possa compreender que contexto é esse.

O tema da Revolução Francesa se caracteriza como categoria explicativa já que outros acontecimentos se desencadeiam a partir dela antecedendo àquele dedicado ao “fato” Independência do Brasil. *“França: uma revolução que mudou o mundo, Napoleão, o agente da revolução; A família real na colônia tropical e As colônias espanholas se libertam”*⁴⁴.

Distribuído em oito páginas, o conteúdo do capítulo *“Brasil: o grito de liberdade”*⁴⁵ está organizado em subtítulos: *“Os tempos mudaram: os deputados mandavam no rei”*, *“Liberais, mas nem tanto”*, *“Um príncipe desobediente”*, *“O grito do povo da boca de D. Pedro”*, *“A independência custou muitas vidas”*, *“A independência custou muito dinheiro”*. Apresenta ao todo doze documentos históricos, entre eles, nove imagens em seu interior ou em anexo; quanto aos documentos escritos, foram assim intitulados: *“Um país adolescente”*, *“Um bom filho”* e *“A revolta do príncipe”*.

Como nos dois livros analisados anteriormente, *“História”* concebe a Independência como uma ruptura política, resultado do conflito entre “brasileiros” e “portugueses”, ora os da metrópole, ora os comerciantes radicados no país. Além disso, realça que a sociedade era composta por escravos, grandes proprietários e comerciantes. Na concepção que o livro desenvolve, a partida da família Real para Portugal, em 1821, marca o início do processo de independência, aqui sinônimo de reorganização do governo, cujo mote teria sido a tentativa de recolonização, cujo poder está centralizado na figura de D. Pedro I, que além de protagonizar o “fato” finaliza o processo em 1822.

A discussão sobre a concepção de história proposta no livro pode ser evidenciada pela contextualização dos títulos e subtítulos, nesse caso, vale à pena conferir as justificativas do autor para o uso da expressão *“Edição Reformulada”* como título que permite também a compreensão da concepção de independência e suas possíveis mediações entre o conhecimento histórico e a memória. A proposta da “reformulação” durante a preparação da edição mostra

⁴³ Idem. p. 3.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Idem. p. 58-66.

com clareza a concepção de história que o livro sugere por meio das interpretações que propõem:

“...Os conceitos devem ser construídos lentamente, e sempre apresentados de forma articulada com fatos e personagens. Dada a complexidade dos conceitos científicos, os da História em particular, o aluno só pode assimilá-los gradativamente, ao longo da sua vida escolar... Essa convicção nos obrigou a um cuidado todo especial com a linguagem. Nosso objetivo foi produzir textos que o aluno pudesse ler e entender por si mesmo. Um texto que faz o aluno necessitar do constante auxílio do professor para ‘decifrá-lo’, certamente cria dificuldades pedagógicas graves. (...) Procurou-se apresentar um texto mais arejado e um visual mais atraente. Os capítulos são mais enxutos... resultado do esforço em tornar o texto mais claro e objetivo, vale dizer, didático.”⁴⁶

Pode-se entender que o aluno deva ter uma relação “compreensiva” diante do conhecimento; quanto ao professor, que assuma o papel de transmissor e reproduzidor de um saber já transposto em “*linguagem especial*”⁴⁷. Tal pressuposto metodológico está relacionado com a concepção de uma história igualmente “compreensiva”, ou seja, a história é algo que pertence ao passado, sua interpretação já está dada e deve ser “decifrada” pelo aluno que necessariamente “*lê e entende por si mesmo os textos*”.

Segundo Isabel Solé⁴⁸, as estratégias de leitura envolvem autodireção e autocontrole em relação ao texto. A compreensão da leitura depende da clareza e coerência do conteúdo do texto, da familiaridade ou conhecimento de sua estrutura e do nível do léxico, da sintaxe e da coesão; do grau de conhecimento prévio e das estratégias que o leitor utiliza. Ensinar a ler é oferecer atividades por meio das quais o leitor possa desenvolver uma mentalidade estratégica para representar e analisar as informações que obtém, e também permitir que ele enfrente textos de índoles diversas.

A questão não é só da facilidade ou dificuldade do texto em si. Por exemplo, um texto pode ter um vocabulário simples, mas ter uma qualidade de informação consistente; outro também pode ter um vocabulário simples, mas estar infantilizado, deturpando ou simplificando uma informação em relação à

⁴⁶ Idem. p. 3.

⁴⁷ Para aprofundar essa discussão é interessante conhecer a abordagem feita por Perrenoud sobre o que ele denomina de “ofício do aluno e do professor”. PERRENOUD. op. cit.

⁴⁸ Cf. SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 67-72.

faixa etária. O que importa é o quanto esses alunos são ou não preparados para enfrentar esses tipos de textos uma vez que um texto mais simples, se não for direcionado quanto ao objetivo da leitura, pode se perder como tarefa e não chegar a lugar algum. O procedimento adotado em função de ter um “*cuidado todo especial com a linguagem*”, indica que, durante a elaboração do livro, também se estabeleceu previamente o que o aluno vai dar conta ou não, justificando a simplificação e alteração de textos que poderiam ser um material genuinamente interessante de ser lido e compreendido pelos alunos.

Valendo-se do estudo de Delia Lerner⁴⁹, pode-se dizer que a escolha de um documento histórico ou a produção de um texto, escrito especialmente para livros didáticos, envolve a preocupação com “o que se quer dizer” e não só com o “como dizer”, principalmente se esse “como” tem por imposição ser um texto “fácil de ler” - isso pode ser uma consequência, mas não algo decidido *à priori*, como condição dessa escolha ou produção. Em outras palavras, os textos que servem de subsídios para estudos sobre a Independência ou qualquer outro tema podem revelar a complexidade das interpretações e trazer informações pertinentes.

Nesse sentido, cabe rastrear *que “linguagem especial”* foi utilizada para transmitir os conceitos, quais são os “fatos e personagens” que possibilitam essa construção e, principalmente, quais as relações que existem entre o tema, o conhecimento histórico e a memória. Essa “*linguagem*” está expressa de várias maneiras: em títulos, subtítulos, frases curtas, expressões, legendas, pequenos textos ou comentários que acompanham os doze documentos históricos utilizados, que foram pensados dentro de um todo interpretativo.

A seguir, alguns exemplos explicitam essas colocações, levando-se em consideração o contexto do livro do ponto de vista do conteúdo e da forma pela qual foi produzido. Nas reproduções de quadros são utilizadas tarjas pretas, sobrepostas às imagens, transmitindo a idéia de que a legenda nela escrita é original, ou seja, as obras ficam estritamente veiculadas a legitimação dos fatos e idéias transmitidas no restante do texto.

⁴⁹ Cf. LERNER, Délia. Ler textos difíceis. In SEMINÁRIO Internacional. “O sentido dos conhecimentos escolares”. São Paulo: Centro de Estudos Escola da Vila, 1998, p. 24-40. (Curso Ler e Escrever)

DEBRET, Jean-Baptiste. *Embarque da rainha e sua Corte para Portugal*. IEB / USP.
In. FERREIRA. op. cit. p. 59.

Por exemplo, a obra de Debret⁵⁰ - artista reproduzido em oito dos doze livros analisados, totalizando trinta e oito incidências distribuídas em vinte e duas obras diferentes⁵¹ - vem acompanhada da legenda: “*Partida da família real. A independência estava próxima*”.

SILVA, Oscar Pereira da. *Fragata União*. 512 X 320 mm, 1922, MP / USP.
In. FERREIRA. op. cit. p. 60.

Já as obras de Oscar Pereira da Silva, *Fragata União* e *Sessão das Cortes de Lisboa* estão acompanhadas das respectivas legendas: “*D. Pedro*

⁵⁰ DEBRET, Jean-Baptiste. *Embarque da rainha e sua Corte para Portugal*. IEB / USP; SILVA, Oscar Pereira da. *Fragata União*. 512 X 320 mm, 1922, MP / USP; *Sessão das Cortes de Lisboa*. op. cit. In. FERREIRA. op. cit. p. 59; 60; 61.

⁵¹ Essa constatação e suas implicações serão discutidas no capítulo seguinte.

recusou-se a partir. Momentos decisivos do rompimento com Portugal” e *“Não conseguiram recolonizar o Brasil*. Vale lembrar que o livro didático anteriormente analisado reproduziu as mesmas obras com o sentido de demonstrar o quanto a idéia de recolonização estava presente.⁵²

Assim, fatos e personagens ganham destaque exatamente por fazerem parte de uma composição em que as atitudes das pessoas ou de alguns grupos centralizam os acontecimentos.

Por meio das legendas, o leitor pode identificar quem são os protagonistas da história, que como nas *fábulas* adquirem a função de transmitir um ensinamento daquilo que é bom ou mau. De um lado, D. Pedro I representa todos os brasileiros e, do outro, estão as Cortes como personificação dos portugueses em geral. Os títulos dos documentos escritos colaboram com essa interpretação: *“Um país adolescente”* - Carta de D. Pedro a D. João em 21/05/1822, *“Um bom filho”* - Carta de rompimento de D. Pedro (26/7/1822), *“A revolta do príncipe”* - Carta de D. Pedro a D. João em 22/9/1822.⁵³

Ao lado desse tratamento dado aos protagonistas, Brasil e Portugal parecem ser entidades dotadas de vida própria, os lugares personificam-se e criam vida por meio das expressões, tanto escritas como visuais. O próprio título do capítulo - *“Brasil: um grito de liberdade”* - pelo uso do recurso semântico, atribui características humanas ao lugar.

Cabe lembrar que no primeiro livro analisado já havia sido utilizado o termo “grito” em um de seus títulos. No entanto, aqui o sentido é outro, pois a palavra expressa alegria, sensação de liberdade, alívio proporcionado ao “povo” pelas atitudes de outrem: *“O grito do povo na boca de D. Pedro”*. Mas, enquanto o país torna-se um “ser vivo” que *“sonha com a liberdade”*⁵⁴, o povo é generalizado e precisa de alguém que realize seus desejos.

“Por volta de 1820, éramos uma colônia diferente. Tínhamos sido elevados à categoria de Reino Unido. Tínhamos liberdade de comércio e de criar fábricas. Éramos uma colônia curiosa, pois até mesmo o rei, que deveria morar na metrópole,

⁵² Com a intenção reforçar a idéia da recolonização, essas obras foram reproduzidas por *“História e Interação”*, *“História e Companhia”* e *“Brasil: encontros com a História”*, livros que serão analisados adiante.

⁵³ Idem. p. 26-28 (Caderno Complementar)

⁵⁴ Idem. p. 58.

estava morando aqui. Vivíamos como se já fôssemos independentes".⁵⁵

As idéias de recolonização e separação de Portugal são fortalecidas também textualmente, remetendo-se à Revolução de 1820 como uma grande revolta em Portugal, que tinha por objetivo acabar com o absolutismo na metrópole e que era liderada pelos comerciantes e apoiada pela maioria do povo português e pelo exército.⁵⁶

Os recursos utilizados para a construção da interpretação histórica oscilam entre os elementos estruturantes das fábulas, dos contos de fadas, das lendas e mitos.⁵⁷ D. Pedro parece agir de modo voluntário, cheio de vontade e disposição, seus atos são semelhantes aos dos seres situados entre a natureza divina e humana: *"Um príncipe desobediente", "Inicialmente, ele hesitou", "Estimulado pelo entusiasmo popular", "O povo apreciou a firmeza de D. Pedro", "O povo reagiu em defesa de D. Pedro", "A euforia tomou conta das ruas. O povo se alegrou com a decisão do regente"*⁵⁸. É ele que assume a postura de "salvador da pátria", D. Pedro é o Brasil e o "povo" que grita.

*"Às 16h30 do dia 7 de setembro de 1822, o correio alcançou d. Pedro nas margens do rio Ipiranga. Entregou-lhe as cartas. Ele as leu. Sabia que o Brasil esperava dele uma atitude. Puxou a espada e reproduziu em voz alta aquilo que o povo já falava pelas ruas fazia bastante tempo: independência ou morte. Esse episódio passou a ser o marco da nossa independência. A notícia se espalhou por todo o Brasil. O povo cantou e dançou nas ruas. O Brasil não era mais uma nação acorrentada."*⁵⁹

Há também uma oposição de idéias entre a frase *"o Brasil não era mais uma nação acorrentada"* e uma das frases encontradas no próximo trecho: *"Nas fazendas, tudo continuava como antes. A liberdade tinha parado na porta das senzalas..."*⁶⁰ Após o relato do acontecimento, o leitor, envolvido nas emoções da narrativa, encontra a já citada obra de Pedro Américo com a legenda *"Imagem oficial da independência"*⁶¹. Embora o momento retratado pelo pintor represente o clímax da narrativa, ao modo dos textos literários, a interpretação obriga o leitor a

⁵⁵ Idem. Ibid.

⁵⁶ FERREIRA. op. cit. p. 58-59.

⁵⁷ Cf. KAUFMAN & RODRIGUEZ. *Escola, leitura e produção de textos*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 20-23. Esses aspectos foram tratados com maior profundidade no Capítulo 5.

⁵⁸ Idem. p. 60-62.

⁵⁹ Idem. p. 62.

⁶⁰ Idem. Ibid.

⁶¹ FIGUEIREDO, Pedro Américo. op. cit. In. FERREIRA. op. cit. p. 62.

desvendar o alcance da significação das expressões utilizadas (“nação acorrentada”, “o povo dançou e cantou nas ruas”). Esse procedimento não altera a concepção divulgada, pois “História” atrelou à separação de Portugal os “protagonistas” de 7 de setembro de 1822.

Após a separação de Portugal, os supostos “inimigos” dos brasileiros eram os portugueses comerciantes radicados no Brasil: “Junto com as tropas portuguesas, decidiram não aceitar a independência. Houve lutas. Muitas lutas”⁶². Um novo campo de conflito é definido: a luta militar e a luta diplomática – situação definitiva para a independência política do país e que gerou um outro tipo de dependência: a econômica.

“O Brasil saiu da subordinação política de Portugal para entrar na dependência econômica da Inglaterra. O problema da independência política estava resolvido. Faltava agora reorganizar o país”.⁶³

Para compor o enfoque interpretativo, “História” se vale das obras de Richard Bate⁶⁴ que retrata um grande festejo e comemoração popular, e de uma pintura do Porto de Bristol⁶⁵, na Inglaterra, com a respectiva legenda: “Saem manufaturas, chegam produtos coloniais. O que o Brasil tem a ver com isso?”

BATE, Richard. *Festejos da coroação de D. Pedro I.* Aquarela, 21,3 x 13,5 cm., sem assinatura e sem data. In. FERREIRA. op. cit. p. 64

⁶² Idem. p. 63.

⁶³ Idem. p. 65.

⁶⁴ BATE, Richard. *Festejos da coroação de D. Pedro I.* Aquarela, 21,3 x 13,5 cm., sem assinatura e sem data. In. FERREIRA. op. cit. p. 64.

⁶⁵ A obra foi reproduzida no livro citado sem indicação do pintor, data ou localização de Acervo, o mesmo aconteceu no livro “*Estudos de História*”. Entre as obras de referência pesquisadas não foi possível encontrar a referida pintura, motivo pelo qual não faço as indicações. Cf. FERREIRA. op. cit. p. 65.

Porto de Bristol, Inglaterra. In. FERREIRA. op. cit. p. 65

Nesse caso, o jogo que se estabelece entre as palavras e imagens sugere que houve uma mudança sem mudar nada. Transmite-se a idéia de que a Independência, concebida enquanto separação de Portugal, “custou caro” em razão do predomínio inglês. No que se refere ao tema Independência do Brasil, a história que se leu movimenta-se de maneira passional, os protagonistas são formais; e tanto a reprodução dos documentos iconográficos como dos escritos, canalizam e mobilizam a sensação e a razão de modo polarizado.

4. Brasil - uma história em construção⁶⁶

O olhar sobre esse título representa, como nos outros livros analisados, o significado atribuído ao sentido da História. O termo “*construção*” denota a perspectiva de que a história não tem fim, transmitindo, em relação ao tema da Independência, a idéia de continuidade, de algo que não será concluído. Para ampliar a discussão sugerida pelo título e a compreensão do que “*Brasil - Uma História em Construção*” entende por conhecimento histórico é importante saber o contexto no qual o tema está inserido.

A Independência do Brasil é um dos assuntos relacionados às *independências americanas* e à *crise européia* que tem, como uma de suas conseqüências, a vinda da família Real para o Brasil em 1808. Como já havia sido

⁶⁶ Título atribuído ao livro. Cf. MACEDO. op. cit. Nas tabelas esse livro é o número 10 e pode ser identificado pela cor azul.

constatado nos três livros analisados anteriormente, a interpretação do “fato”, como sinônimo da separação de Portugal e como marco em relação à dependência econômica da Inglaterra estão presentes. A aproximação entre esse e os outros livros reunidos neste Capítulo está expressa no conteúdo exposto em onze páginas que, entre a narrativa, contém 9 documentos, sendo dois deles iconográficos.⁶⁷

Dentro do panorama oferecido pelo título, percebe-se o sentido que a abordagem do tema no último capítulo do volume adquiriu. A Independência é apresentada, o tempo todo, com os assuntos relacionados à liberdade e escravidão; tal procedimento está sugestionado à idéia de que os escravos foram aqueles que *não conheceram a independência* e pode ser exemplificado pelo trecho de um texto do próprio livro. Assim, valendo-se da polissemia das palavras “independência, liberdade e livre”, há uma apropriação dos significados que estabelece uma relação de interdependência entre os conceitos:

*“Liberdade e independência são duas palavras de significado bastante parecido, mas não querem dizer exatamente a mesma coisa. As duas têm algo a ver com a capacidade adquirida de tomar decisões ou de agir de acordo com a própria vontade. Aquele que não está sujeito a algum senhor, que tem o poder de decidir e agir sobre si mesmo é livre. Aquele que goza de bem-estar, fortuna e meios próprios de subsistência é independente. Todas as pessoas independentes são plenamente livres, mas será que as pessoas livres são plenamente independentes?”*⁶⁸

A narrativa remete a uma situação conflituosa e plural entre os interesses dos diferentes segmentos sociais, estendendo-se até mesmo após a *separação definitiva em 1822*:

*“O Brasil separou-se definitivamente de Portugal em 1822. Deixou de ter qualquer ligação com a metrópole, tornou-se livre. Mas quem declarou a separação? D. Pedro, o filho do rei de Portugal. Estranha separação, não?”*⁶⁹

Nesse contexto, estão as dissidências internas entre os políticos liberais e republicanos, entre os grandes e pequenos proprietários, entre a população “brasileira” e “portuguesa”; externamente, a divergência de opiniões se estabelece de modo generalizado entre o Brasil e Portugal:

⁶⁷ Cf. Tabela 2, p. 182 nesta Dissertação.

⁶⁸ Idem. p. 163.

⁶⁹ In. MACEDO. op. cit. p. 163.

“Na independência brasileira não existiram heróis. Existiram pessoas atuando, expondo idéias, propondo mudanças. Pessoas com interesses diferentes entre si, representando forças e tendências muitas vezes opostas. Uma das forças era mantida por fazendeiros, grandes comerciantes portugueses e intelectuais defensores da criação de uma monarquia no Brasil. D. Pedro representava esta força, que foi inicialmente a vitoriosa.”⁷⁰

A continuidade da estrutura social é reforçada no item intitulado *“Os escravos: aqueles que não conquistaram a liberdade”⁷¹*, que direciona a interpretação ao mesmo tempo em que aponta a intenção da abordagem. Um dos exemplos utilizados para evidenciar a relação entre os membros da sociedade é o caso do Haiti⁷², apontado como colônia francesa que se tornou independente após uma revolução vitoriosa dos escravos:

“Em todo o período da independência brasileira, os proprietários e os brancos em geral temiam que, mesmo sob seus olhos, os negros pudessem escapar ao seu controle. Em sua opinião, independência era uma coisa, liberdade para os escravos, outra. Não é à toa que os grandes proprietários apoiaram D. Pedro, vendo com bons olhos a monarquia. Era uma forma de conseguir mudar... mas nem tanto. Escravos e mulatos falando em liberdade e independência? Nem pensar! Na cabeça dos componentes da elite, o Haiti era um exemplo maldito, que devia ser evitado a qualquer preço.”⁷³

A independência e a liberdade estão relacionadas com os direitos e deveres políticos abrangendo o conceito de cidadania: *“Mais da metade das pessoas que moravam no Brasil não se tornaram cidadãos. Índios e mestiços não obtiveram o direito de exercer sua cidadania. Só os que possuíam uma renda financeira elevada adquiriram direitos políticos. Os grandes latifundiários continuaram a existir e agora controlando postos importantes no governo. Os grandes fazendeiros continuaram a exportar mercadorias. Resumindo numa só frase: Nova nação, velhos senhores.”⁷⁴*

Dessa modo, analisando os componentes desse livro que se destacam entre os títulos e subtítulos - *“A separação”, “Independência das colônias americanas”, “E o povo? Onde fica nessa história?”, “Os escravos: aqueles que não conquistaram a liberdade”, “Construindo o conhecimento: “independência”,*

⁷⁰ Idem. p. 167.

⁷¹ Idem. p. 168-170.

⁷² Gilberto Gil e Caetano Veloso. *Haiti*. Cf. MACEDO. op. cit. p. 169.

⁷³ MACEDO. op. cit. p. 168-169.

⁷⁴ Idem. op. cit. p. 167.

escravidão e liberdade“, “*Liberdade de negociação num país com mentalidade escravocrata*” - foi possível perceber o quanto eles levam o leitor às interpretações sobre o que é a história.

Em função de acrescentar à explicação que o interesse dos “portugueses” em recolonizar o Brasil motivou a união dos “brasileiros” a D. Pedro – tratado como protagonista da independência – a presença de D. João VI no Brasil é desnecessária.

SÁ. Simplício Rodrigues. *Pedro I*. Óleo sobre tela, 0,760 x 0,600m. Museu Imperial, 1826. R.J. In. MACEDO. op. cit. p. 161.

Nesse sentido, a reprodução dos quadros de Pedro Américo e Simplício Rodrigues de Sá⁷⁵ são referenciais que sacralizam o imaginário coletivo acerca da construção do “fato” e de seu protagonista. Assim, a idéia de que houve unanimidade em aceitar D. Pedro no poder e sua liderança diante dos acontecimentos e da população é reforçada por meio da citação dos trechos de cartas e obras historiográficas ou literárias:⁷⁶

⁷⁵ FIGUEIREDO, Pedro Américo. op. cit.; SÁ. Simplício Rodrigues. *Pedro I*. Óleo sobre tela, 0,760 x 0,600 m. Museu Imperial, 1826. R.J. In. MACEDO. op. cit. p. 161; 167.

⁷⁶ *Cartas baianas: 1821-1824* (fragmentos). São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1980, p. 35;117;122. (Col. Brazilianas); MOTT, Luiz. Um documento para a história da independência. In. MOTA. 1822. *Dimensões*. op. cit. REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: A História do levante dos malês*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986, p. 73-80; DIMENSTEIN, Gilberto. *Mais morte do que independência*. FSP, 7/9/93; MENDES, Murilo. A pescaria. In NICOLA, José de. *Língua, Literatura e Redação*. São Paulo: Scipione, 1992, v. 2, p. 63; NETO, Antonio. *A flexibilização do cinismo*. FSP, 7/7/95. Cf. MACEDO. op. cit. p. 166; 170-173.

<p><i>"Foi nas margens do Ipiranga Em meio a uma pescaria, Sentindo-se mal, D. Pedro Comera demais cuscuz. Desaperta a barriguiha E grita, roxo de raiva: Ou me livro desta cólica Ou morro logo de uma vez! O príncipe se aliviou, Sai no caminho cantando: Já me sinto independente. Safa! Vou de perto a morte! Vamos cair no fadinho Pra celebrar o sucesso."</i></p> <p>MENDES, Murilo. A pescaria. In. NICOLA, José de. <i>Língua, Literatura e Redação</i>. São Paulo: Scipione, 1992, v. 2, p. 63.</p>	<p><i>"Eu não nego que a mulatada seja infame. É, pois são soberbos. Mas como temos boas leis, devemos dar a eles que os escute e castigue. A crioula da cachoeira fez requerimentos para serem livres. São tolos, mas o chicote os corrige..." (13/04/1823)</i></p> <p><i>"...(Na Bahia)) há gente honrada, mas o número de pessoas más é maior, pois grande é o número de negros e mulatos. Todos os dias a cidade vai se despovoando (da gene honrada). Praticamente não há comércio. Não sei, não sei o que será de nós. Que palavras terríveis andam correndo na boca dos negros?..." (25/08/1823)</i></p> <p><i>"...Nada tenho a te falar desta cidade. Só que em breve ficará despovoada de famílias européias... Todas as noites elas são atacadas, a todo momento elas são espancadas. Que lástima. É justo que os criminosos paguem, mas dói ver os inocentes sofrer..." (05/09/1823)</i></p> <p><i>Adaptação de Luís Paulino d'Oliveira P. da França. Cartas baianas: 1821-1824 (fragmentos). São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1980, p. 35;117;122. (Col. Brasileiras)</i></p>
--	--

In. MACEDO. op. cit. p. 166;171.

Na interpretação elaborada, a independência pode ser vista pela ótica de um processo que ainda não terminou, adquirindo um valor não só político, mas também econômico e social. Na *Apresentação*, os autores explicitam a relação da obra com o momento de sua produção, apontando que o livro é resultado da vivência em um momento significativo para a história nacional e todo o conteúdo foi escolhido intencionalmente e é fruto de reflexões em torno do presente:

"Enquanto escrevíamos, os brasileiros lutaram para derrubar um presidente da república, participaram de um plebiscito, viram estourar os piores escândalos de corrupção já registrados em nossa História. Por outro lado, chacinas e massacres cobriam de vergonha e sangue os lares brasileiros, até mesmo por intermédio dos meios de comunicação. Foram nesses momentos dramáticas, de inflação galopante, desemprego desenfreado, crises políticas, econômica e social, que nosso livro ganhou forma"⁷⁷

O processo histórico deixa de ser algo diretamente relacionado somente ao passado, já que pode explicar o presente e ser gerador de problemáticas vivenciadas ainda hoje. Ou seja, na concepção de história desenvolvida, ser independente é ser autônomo economicamente direcionando novamente a idéia

⁷⁷ Idem. op. cit. p. 3. (Apresentação)

de que o acontecimento do dia 7 de setembro não indica nenhuma mudança em relação à influência que a Inglaterra exercia nas decisões produtivas e comerciais, marcando o trajeto econômico do país até os dias de hoje:

“Durante todo o século XIX, o Brasil praticamente não possuía indústrias. Dependia dos produtos industrializados ingleses. Os governantes brasileiros precisavam de dinheiro para fazer ou isso ou aquilo, recorriam aos banqueiros ingleses. Logo após a libertação de Portugal, o Brasil já se endividava com a Inglaterra. A nossa dívida externa não é só imensa, é imensamente velha. (...) Durante muito tempo a bola esteve no pé dos comerciantes ingleses. As regras do jogo eram estabelecidas por eles. Liberdade ou independência?”⁷⁸

A utilização dos documentos, bem como as opções pelos títulos e subtítulos, no sentido de que eles ilustrem ou confirmem um saber, demonstra que, apesar das oposições, os livros analisados neste Capítulo sugerem aproximações. Nem sempre as diferenças anulam ou substituem o conteúdo apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pelo pensamento e pela observação, de maneira que haja sempre um trabalho da história com a memória coletiva acerca do tema da Independência do Brasil. Esses aspectos fortalecem a relação entre a interpretação, a memória e o conhecimento sugerido nos livros didáticos.

5. Brasil: encontros com a história⁷⁹

O título do livro sugere aos leitores que a história do Brasil está dada, é algo que precisa ser encontrado no passado. Essa concepção da história se expressa também nos títulos e subtítulos das unidades e capítulos referentes ao tema da Independência do Brasil, já que pela leitura é possível identificar a interpretação que será apresentada adiante sobre os acontecimentos:

“Brasil: Encontros com a História” chama a atenção pela quantidade de documentos reproduzidos: são 19 escritos e 16 iconográficos distribuídos em vinte e sete páginas.⁸⁰ De forma semelhante ao livro analisado anteriormente, o tema é desenvolvido no contexto das *independências americanas* e da crise européia, que tem, como uma das conseqüências, a vinda da família Real para o Brasil, em 1808. Ainda como elemento comum, o acontecimento de 7 de

⁷⁸ MACEDO. op. cit. p. 164-165.

⁷⁹ RIBEIRO & ANASTASIA. op. cit. Nos Tabelas o livro é o número 12, identificado também pela cor azul.

⁸⁰ Cf. Tabela 2 em anexo.

setembro de 1822 representa a separação de Portugal e o marco da dependência econômica do Brasil com a Inglaterra.

Pelos títulos, percebe-se que a interpretação aproxima à Independência o sentido que atribui à liberdade. São evidenciadas situações que apontam a diversidade de interesses entre a sociedade colonial em abordagem que prioriza o “fato” como sendo o momento no qual a elite “brasileira” conseguiu sua liberdade política frente aos “portugueses”. Caracterizada como ruptura e início do processo de organização da nação enquanto projeto político de grupos diferenciados nas províncias brasileiras, essa compreensão da Independência pode ser encaminhada pelos seguintes subtítulos: *“Liberdade para a elite”, “Tentativas de recolonização”, “Projetos de Independência”, “Aliança com o príncipe”, “Conflito de interesses”, “Significado político da Independência”, “Vence o projeto da elite”, “Dependência econômica”*⁸¹.

Também não é á toa que se reproduzem variadas fontes históricas, oferecendo oportunidades aos alunos para que eles encontrem a sua história da Independência, ou seja para que os leitores busquem suas próprias interpretações:

*“Não se trata de privilegiar esta ou aquela perspectiva analítica dos processos históricos, mas sim atentar para as várias possibilidades de explicação e interpretação que construíram (e estão construindo) a historiografia brasileira.”*⁸²

Por meio dos trechos de textos de Saint-Hilaire e Emília Viotti, produzidos em contextos bem diferenciados, *“Brasil: Encontros com a História”* atribui sentidos aos documentos de modo a evidenciar a participação popular na Independência:

*“(...) as revoluções que se operam em Portugal e no Rio de Janeiro não tiveram a menor influência sobre os habitantes desta zona paulista; mostram-se absolutamente alheios às novas teorias; a mudança de governo não lhes fez mal nem bem, por conseguinte não se tem o menor entusiasmo. A única coisa que compreendem é que o restabelecimento do sistema colonial lhes causaria danos, porque se os portugueses fossem os únicos compradores de açúcar e café, não mais venderiam suas mercadorias tão caro quanto agora o fazem.”*⁸³

⁸¹ Cf. p. 182 desta Dissertação.

⁸² RIBEIRO & ANASTASIA. op. cit. p. 3. (Livro do Professor)

⁸³ Saint-Hilaire. Trecho da *“Segunda Viagem do Rio de Janeiro a Minas Gerais e a São Paulo”*, 1822. In. RIBEIRO & ANASTASIA. op. cit. p. 62.

“Em 1821, menos de um ano antes da independência, Carneiro de Campos, personagem ilustre na administração, conselheiro, e mais tarde, deputado, senador e ministro, confessava, em carta a um amigo, temer aquela população heterogênea, composta na maior parte de escravos, a seu ver ‘inimigos natos e em toda razão e justiça bem como os mesmos libertos, dos homens brancos. (...) Mulatos e negros certamente se uniriam, em caso de revolução, diante da possibilidade de liberdade e se repetiriam no Brasil os horrores da Ilha de São Domingos, onde os negros revoltados massacraram a população branca. O temor da população culta e ilustrada diante da possibilidade da agitação das massas explica por que a idéia de realizar a Independência com o apoio do príncipe pareceria tão sedutora: permitiria emancipar o Brasil do domínio português sem recorrer revolta popular”⁸⁴

▲ Apesar das pressões inglesas, o Brasil manteve o tráfico negreiro até 1850.

▲ Carregadores de água. Quadro de Rugendas (1821). A Constituição de 1824 manteve a escravidão no Brasil.

RUGENDAS, Johann Moritz. *Desembarque de negros escravos; Carregadores de água* (1821). In. RIBEIRO & ANASTASIA. op. cit. p. 87;91.

A reprodução de aquarelas de Rugendas⁸⁵ evidencia o contraste social e um convívio aparentemente harmonioso em situações do cotidiano no Rio de Janeiro. As obras “*Carregadores de água*” acompanhada da legenda “*Constituição de 1824 manteve a escravidão no Brasil*” e “*Desembarque de negros escravos*”, cuja legenda é “*Apesar das pressões inglesas, o Brasil manteve o tráfico negreiro até 1850*”, conferem ao tema da escravidão uma relação direta entre independência e liberdade, tanto na esfera política como social e econômica.

⁸⁴ COSTA, Emilia Viotti. Introdução ao estudo da Emancipação política. In. MOTA. op. cit. p. 98. Cf. RIBEIRO & ANASTASIA. op. cit. p. 65.

⁸⁵ RUGENDAS, Johann Moritz. *Desembarque de negros escravos; Carregadores de água* (1821). Cf. RIBEIRO & ANASTASIA. op. cit. p. 65; 87;91.

De forma semelhante ao livro anterior, a Independência é um processo que ainda não terminou e o processo histórico deixa de ser algo diretamente relacionado somente ao passado, já que pode explicar o presente e ser gerador de problemáticas vivenciadas ainda hoje. Essa constatação parece divergir da concepção de história sugerida no título do livro, entretanto esse procedimento não implica uma mudança na forma de conceber o “fato histórico” enquanto conhecimento sobre o passado.

A interpretação sobre a Independência presente entre os elementos do livro evidencia essa postura em relação à história, porém são os documentos que a legitimam. O item intitulado “*Tentativas de recolonização*”, além da narrativa que apresenta, contém as obras de Giorgina Albuquerque e Oscar Pereira da Silva⁸⁶, que são utilizadas com a intenção de destacar o caráter recolonizador das Cortes portuguesas como elemento propulsor dos acontecimentos liderados por D. Pedro; na verdade, um referencial sacralizado pelo imaginário coletivo que é reforçado nos livros didáticos até então analisados.

O mesmo procedimento é utilizado em outras situações. Por exemplo, se o título “*Vence o projeto da elite*” sugere uma interpretação, um conjunto de documentos irá validar essa interpretação e não qualquer outra. Nesse caso, mostra-se ao leitor quem é essa elite e qual é o seu projeto. Assim ocorre com o item “*Aliança com o príncipe*”, validado pela própria narrativa:

“Para impedir o retorno de D. Pedro, os grupos políticos contrários à política das Cortes portuguesas entregaram ao Príncipe Regente, no dia 9 de janeiro, um manifesto com cerca de nove mil assinaturas solicitando sua permanência no Brasil. A aceitação de D. Pedro, conhecida como o Dia do Fico, representou o rompimento com as Cortes portuguesas e o compromisso do regente com os políticos brasileiros de liderar a separação política do Brasil”⁸⁷

Pela reprodução de documentos de época, como leis e cartas⁸⁸, uma possível “verdade histórica” é atestada e pode ser “visualizada” pela reprodução das gravuras ou quadros como os de Bracet, Moureaux, Debret, Sisson.⁸⁹

⁸⁶ ALBUQUERQUE, Giorgina de. *Sessão do Conselho*. op. cit.; SILVA, Oscar Pereira da. *Sessão das Cortes de Lisboa*. op. cit. Cf. RIBEIRO & ANASTASIA. op. cit. p. 62; 64.

⁸⁷ Idem. p. 65.

⁸⁸ ANDRADA E SILVA, José Bonifácio de. *Instruções para as eleições*. 19/06/1822, Capítulo 1, os artigos citados são o 1, 2, 7, 8 e 9. *Constituição de 1824*. (trechos). *Carta de D. Pedro a D. João em 22/9/1822*. In. DEL PRIORI, Mary e outros. *Documentos de História do Brasil de Cabral aos anos 90*. São Paulo, Scipione, 1997; *Carta de José Bonifácio a D. Pedro em 07/09/1822*; *Carta de D. João VI*. 13/05/1825. Cf.

Neste Capítulo, a despeito das semelhanças ou diferenças que os cinco livros apresentaram entre si, procurou-se ressaltar, por meio da articulação entre os títulos e subtítulos, aspectos comuns em relação às concepções de história e sua relação com a memória e com o tema da Independência, problemática levantada nos Capítulos anteriores. Até aqui não se pode afirmar que há um conjunto fixo de representações acerca do tema, pois os livros didáticos analisados permitem que a memória seja constantemente atualizada diante das perspectivas do presente.

RIBEIRO & ANASTASIA. op. cit. p. 85; 62; 66; 90. Outras cartas são citadas nos livros didáticos: *Carta de D. Pedro. Abdicação*; *Carta de D. Pedro a D. João em 21/05/1822*; *Carta de D. Leopoldina a D. Pedro em set. 1822*; *Carta de rompimento de D. Pedro (26 /7/1822)*; *Carta de D. Pedro a D. João em 22/8/1822*; *Carta de José Bonifácio a D. Pedro em 07/09/1822*; *Carta de Silvestre Pinheiro Ferreira a el-rei D. João VI (1821)*; *Carta do Cônego Geraldo Leite Barros. Entre as fontes para reprodução ainda encontram-se*: LAGO, P. C. *Documentos e Autógrafos Brasileiros*. São Paulo, Salamandra, 1997; INÁCIO & DE LUCCA. *Documentos do Brasil Colonial*. São Paulo: Ática, 1994, p. 188; CINTRA. , Francisco de Assis. *D. Pedro e o grito da Independência*. São Paulo: Melhoramentos, 192; DEL PRIORI. op.cit.; LIMA, Oliveira. *O movimento da independência*, op.cit.; CASTRO. Terezinha de. *História documental do Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 1968. Cf. na Tabela 2, p. 188-190.

⁸⁹ BRACET. op. cit. O livro intitula a obra como "Independência ou morte". MOUREAUX, François-René. *Proclamação da Independência*. Óleo sobre tela, 2440 x 3830 m. Museu Imperial de Petrópolis, 1844; DEBRET, Jean-Baptiste. *Aclamação de D. Pedro I no Campo de Santana*. IEB / USP e Sagração de D. Pedro I. (1828); SISSON. Sebastien Auguste. *José Bonifácio*. IHGB, R.J. Cf. RIBEIRO & ANASTASIA. op. cit. p. 64, 65; 67; 84.

CAPÍTULO 4

IMAGENS E OUTRAS FONTES: reprodução X instrumentalização

*“O famoso cachimbo...
Como fui censurado por isso!
E entretanto...
Vocês podem encher de fumo,
O meu cachimbo?
Não, não é mesmo?
Ela é apenas uma representação.
Portanto, se eu tivesse escrito sob meu quadro:
‘isto é um cachimbo,
eu teria mentido.’”*

René Magritte

É interessante observar que a maneira como o autor interpreta sua obra expressa uma concepção de mundo, de arte e também de história. Suas palavras sugerem reflexões sobre a leitura das pinturas, mas também permitem um olhar sobre outras representações iconográficas. No caso dos livros didáticos de História aqui estudados, esse olhar recai sobre o tratamento que é dado a elas quando reproduzidas, observação que se estende aos demais documentos históricos.

Nesse sentido, a epígrafe propõe um questionamento sobre a forma como as fontes são instrumentalizadas nesses mesmos livros, ou seja, em que medida as reproduções são utilizadas enquanto representações, ilustram um conteúdo ou corroboram com as idéias de um texto? Que implicações eles têm para a criação e (re) criação da memória sobre a Independência do Brasil?

A primeira página da Tabela 2¹ mostra o total de documentos citados e/ou reproduzidos em cada livro estudado, o número de páginas que cada um deles dedicou ao tema e a média de documentos por página. Com base nesta estatística, foi possível agrupar os livros observando-se as maiores ou menores quantidades de reprodução, tendo em vista verificar a interferência desse procedimento nas interpretações.

O agrupamento dos quatro livros² analisados no Capítulo levou em conta as diferenças, mas também as aproximações mostrando detalhadamente como o tema é tratado em cada uma das fontes, como estão articulados os textos,

¹ Conferir a Tabela 2 em anexo nesta Dissertação.

² ALVES & BELISÁRIO. op. cit.; COTRIM, Gilberto. op. cit.; GARCIA. *Estudos de história*. op. cit. e FURTADO & VILLA. op. cit. Na Tabela esses livros estão representados com a cor verde.

imagens e exercícios em função do tratamento dado aos documentos e suas implicações frente ao conhecimento histórico.

Sendo assim, evidenciou-se que a incorporação de documentos iconográficos ou escritos nas páginas dos livros não quer dizer questionamento dos “ícones” da Independência, que banalizados, têm sentido esvaziado – o que reforça o processo que instrumentaliza as fontes e a própria história. Como mostrado adiante, os documentos adquiriram significados diferentes em cada obra; conforme o contexto, fazem parte de um conjunto de representações constituindo a memória construída e a ser construída no momento de sua utilização.

1. Nas trilhas da história³

É em seu terceiro volume que “*Nas trilhas da história*” apresenta o tema da Independência. Tal acontecimento seria reflexo de uma crise na Europa e da vinda da Corte portuguesa para o Brasil. Entre os seis capítulos da terceira unidade intitulada “*Os caminhos que levaram à independência do Brasil*”⁴, encontram-se idéias que envolvem o período entre 1808 e 1831 – ano da abdicação de D. Pedro I e término do processo de organização do Estado, segundo a interpretação.

Por outro lado, “*a preparação para um projeto mais ambicioso e radical: a separação*”⁵ já estaria ocorrendo desde o século XVII, concepção que justifica a abordagem de outros assuntos que favoreçam a construção desse processo. Inserem-se temáticas como: a *Revolta de Beckman*, no Maranhão, a *Guerra dos Emboabas* e a *Revolta de Felipe dos Santos*, em Minas Gerais, a *Guerra dos Mascates*, em Pernambuco e a *Insurreição Pernambucana*. Estes, como as *Conjurações Baiana e Mineira*, remetem à idéia de que “os revoltosos se opuseram à metrópole, sonhando e lutando pela autonomia do país”⁶.

Assim, para a conquista da autonomia política e autogoverno, é necessário o enfrentando de tensões entre a elite “brasileira” e “portuguesa” que também se distribuem em dois grupos políticos no país: o dos “portugueses” e o dos “brasileiros”, divididos em separatistas e republicanos. A meta dos

³ ALVES & BELISÁRIO. op. cit.

⁴ Idem. p. 104-137.

⁵ Idem. p. 107.

“brasileiros” se efetiva somente em 7 de setembro, tendo como protagonistas D. Pedro, José Bonifácio e o Visconde de Cairu, que, diante da tentativa de recolonização por parte das Cortes portuguesas, lideraram o movimento de independência e separação.

Foi desse modo que os capítulos *“Da euforia à resistência: a presença da corte do Brasil”*; *“A preparação para a separação”* e *“A organização do Estado brasileiro – 1822 – 1831”* ofereceram elementos para a discussão sobre a memória da Independência. Entre as onze páginas reservadas ao tema estão reproduzidos 25 documentos⁷, como pode ser observado nas tabelas em anexo⁸, um número alto em comparação aos outros livros. Considerando-se esse aspecto, procurou-se compreender até que ponto os documentos e outros elementos presentes no livro incitam a produção de um novo conhecimento histórico ou a recriação de um saber já validado pela memória acerca do tema da Independência.

Evidenciada em capítulo anterior, a análise dos títulos pode dar origem a indagações sobre as concepções que estruturam a organização das explicações e informações. Neste livro não é diferente, pois a palavra trilha pode ser interpretada como um caminho a ser seguido pela História. A indicação de um trajeto tortuoso, quase apagado, que pode ser identificado se for sempre refeito, aproxima o estudo da História a uma atividade de aventura ligada aos esportes radicais – algo bem atraente para adolescentes, os prováveis leitores da coleção. Os outros títulos já citados complementam essa atribuição de sentidos, uma vez que a utilização dos termos *“caminhos”*, *“euforia”*, *“preparação”*, *“organização”* indicam que para a Independência há um processo de elaboração que requer a execução de vários procedimentos e etapas que levam a um acontecimento maior, bem como a preparação e vivência de uma aventura que para dar certo, exigiu dos participantes, inúmeros requisitos desde a forma física até as condições psicológicas para enfrentar as dificuldades e limites que a situação apresentava.

“Nas trilhas da história” parte da concepção de que o aluno é um ser repleto de saberes e experiências de vida, mas que além de interessar-se pelos

⁶ Idem. p. 111.

⁷ Esses dados representam a média de 2,3 documentos por página. Cf. Tabela 2, especialmente p. 183.

⁸ Nas tabelas *“Nas trilhas da História”* é o livro nº 1 e também pode ser identificado pelas colunas de cor verde.

acontecimentos, precisa ter condições para criticar e, conscientemente⁹, interferir passiva ou ativamente no processo histórico:

“O estudo do processo da Independência do Brasil convida o aluno a uma reflexão sobre os fatores que interferiram na superação do Antigo Sistema Colonial. Ao mesmo tempo, indica caminhos para a percepção dos interesses que marcaram as lutas contra a metrópole, ao longo dos 300 anos de colonização. Datar e recortar cronologicamente o início das tensões entre colonos e metrópole constitui uma tarefa quase impossível, embora seja razoável admitir que essas tensões estiveram presentes desde o período inicial da colonização, manifestando-se de formas variadas e, quase sempre, segmentadas e regionalizadas. A conjugação de fatores externos próprios do século XVIII às expectativas internas das camadas dominantes levou ao amadurecimento da necessidade de separação, marcada pelo inusitado – a forte presença de Pedro I à cabeça, mas não na liderança do movimento que culminou no 7 de setembro. A pergunta que tentaremos responder ao longo dos capítulos dessa unidade é: a quem interessava a Independência? Respondê-las significa analisar e estabelecer relações entre fatos que marcaram todo o século XIX no Brasil.”¹⁰

Nesse sentido, é importante construir uma interpretação que responsabilize os homens por uma série de mudanças na história, de forma que sejam evidenciados alguns protagonistas e suas respectivas ações. Ao apresentar os acontecimentos e os fatos como elementos desencadeadores de novas situações, as ações políticas assumem um papel de destaque no conjunto interpretativo. São elas que desestabilizam e geram os conflitos, principalmente se relacionadas a fatores externos, ou seja, há decisões políticas impostas aos “brasileiros”. A revolução do Porto e a vinda da Corte assumem o caráter de categorias explicativas, geradoras de ações que interferem no cotidiano colonial mobilizando aqueles que seriam os protagonistas da história:

“A transferência da Corte acarretou também importante alteração na organização política do Brasil. Como sede da monarquia portuguesa, o país passou a abrigar inúmeros órgãos e departamentos administrativos, que os milhares de nobres, vindos com o rei, ocupavam. (...) Em 1820, estourou na cidade do Porto (Portugal) uma revolução que tinha, entre outros objetivos, a volta de D. João para Portugal e a recolonização do Brasil (...) A revolução do Porto, com sua ameaça de recolonização, foi

⁹ ALVES & BELISÁRIO. op. cit. p. 6-7. (Manual do Professor)

¹⁰ Idem. p. 21-22. (Manual do Professor)

responsável pela organização das elites brasileiras na luta pela independência.”¹¹

Apresentar aos leitores os “*caminhos da Independência*” significa prepará-los para receber uma grande notícia, no caso, a do rompimento com Portugal em 7 de setembro – marco importante para o início da “*organização do Estado brasileiro: 1822-1831*”, período no qual o Brasil se torna realmente independente, segundo as interpretações sugeridas pelo livro.

Se, por um lado, a observação dos textos e títulos fornecem indícios dessa concepção, por outro, não se pode analisá-los separadamente. Para que o sentido dado ao tema seja evidenciado, todos os elementos devem integrar essa composição interpretativa. Isso significa que pelas atividades propostas também se percebem os “*caminhos*” percorridos não só pelas pessoas que viveram e participaram do “*fato*”, mas também pelos leitores do livro que são convidados a refazerem essa “*trilha*” ao se defrontarem com as seguintes questões:

“O que é ser um país independente?”

A partir das conclusões obtidas na discussão da primeira questão, vocês consideram que, em 1822, o Brasil tornou-se de fato um país independente? Por quê?

Apresente as observações de seu grupo aos demais colegas da turma e compare-as.”¹²

O conjunto de informações oferecidas por “*Nas trilhas da história*” é transformado sempre num “*fato*” que marca o final de uma situação e, simultaneamente, o início de uma nova fase: os interesses britânicos, por exemplo, motivam a “*Abertura dos Portos*”; fato este que resulta na “*Revolução do Porto*” - acontecimento necessário para o “*Dia do Fico*”; além disso, a linguagem do próprio livro didático direciona a elaboração das interpretações históricas. Tal construção também depende dos documentos iconográficos que estão reproduzidos no livro - entre eles mapas, telas, pranchas, gravuras e caricaturas - elaboradas em lugares e épocas diversas, por diferentes artistas e outros profissionais.

Anteriormente, já foram apontadas situações em relação a reprodução das imagens que dizem respeito à menção da data de produção, do autor, do local onde está a obra original, ou outras informações necessárias para

¹¹ Idem. p. 118; 124.

¹² Idem. p. 128.

contextualizar o documento e estabelecer relações com o tema em questão. A ausência dessas informações está diretamente relacionada com questões metodológicas referentes à reprodução e ao tratamento dado às imagens, porém esta ausência torna visível outras funções, sentidos e implicações que a utilização dos documentos adquire na elaboração das interpretações, como é o caso dos exemplos a seguir, observados em *“Nas Trilhas da história”*:

A obra de Nunes¹³, que está acompanhada da legenda *“Visconde de Cairu e José Bonifácio, os articuladores da Independência do Brasil”*, indica a presença daqueles que protagonizaram a *preparação* de um acontecimento. Junto à imagem, um texto sugere a união dos “brasileiros” num único grupo político mobilizador de forças contra os “portugueses”:

NUNES, R. *Conselheiro José Bonifácio e Visconde de Cairu*. Câmara de Vereadores. Salvador, BA. In. ALVES & BELISÁRIO. op. cit. p. 126.

“O primeiro deles, composto de brasileiros, representava os interesses das camadas elevadas da colônia, que desejavam manter e ampliar os benefícios econômicos e políticos que o Brasil obtivera com a transferência do Estado português. O segundo, formado em grande parte por portugueses, estava

¹³ NUNES, R. *Conselheiro José Bonifácio e Visconde de Cairu*. Câmara de Vereadores. Salvador, BA. Cf. ALVES & BELISÁRIO. op. cit. p. 126.

*interessado em fazer voltar os monopólios e as proibições que caracterizavam o sistema colonial, quer dizer, tinha os mesmos objetivos dos deputados portugueses. (...) As tentativas de recolonização do Brasil foram o fator decisivo para a concretização da independência do país. Na verdade, muitas figuras importantes só passaram a lutar por ela quando ficou claro que as chances de o Brasil voltar a ser colônia eram concretas e grandes”.*¹⁴

Em “*Nas trilhas da história*”, as informações sobre essa ou qualquer outra obra reproduzida estão em pequenas letras nas laterais das imagens¹⁵. Tal procedimento, observado também entre os livros analisados no capítulo anterior, omite informações que poderiam ampliar as interpretações sobre o conteúdo, mas também sobre a forma e estética da pintura – aspectos relevantes para a contextualização e problematização dos documentos. Associada ao texto e acompanhada de dados que não são originais, a obra de Nunes cumpre uma função ilustrativa no “layout” da página, ao mesmo tempo em que reforça a imagem dos possíveis responsáveis pelo “fato”. Esse procedimento pode ser exemplificado em outros momentos:

*“As pretensões das Cortes de Lisboa aumentaram as pressões sobre D. Pedro, que em 7 de setembro de 1822 colocou um ponto final no processo de separação entre Brasil e Portugal, iniciado na primeira década do século XIX.”*¹⁶

A imagem de D. Pedro é fortalecida na medida em que se estabelece uma parceria entre o relato do “autor” e os documentos reproduzidos a seguir: a obra do artista Henrique José da Silva e uma carta enviada a D. João¹⁷. Cabe ressaltar que a mesma carta está presente em cinco¹⁸ dos doze livros com o sentido de evidenciar as atitudes de D. Pedro frente às Cortes portuguesas. No entanto, nenhum deles - através de legendas, exercícios, quadros de informação

¹⁴ Idem. Ibidem.

¹⁵ Em sua maioria, as reproduções foram feitas a partir da Enciclopédia *Grandes personalidades da nossa história*, publicada pela Editora Abril em 1972.

¹⁶ Idem. p. 127.

¹⁷ SILVA, Henrique José da. D. Pedro I. MHN, R.J.; Carta enviada a D. João VI: retirado de DEL PRIORI, Mary e outros. op.cit. Cf. ALVES & BELISÁRIO. op. cit. p. 127. “*História: cotidiano e mentalidades*”, “*História e Companhia*”, “*História do Brasil: da Independência aos nossos dias*”, “*Brasil: uma história em construção*”, “*História e Interação*” e “*Brasil: encontros com a História*”, também reproduziram pinturas que retratam os protagonistas sozinhos em cena. Em relação às situações nas quais aparecem, ilustram a primeira página dos capítulos ou unidades, acompanham os textos, preenchem um espaço vazio na diagramação ou sugerem uma alusão ou inferência ao assunto da página em que foram reproduzidos.

¹⁸ Ver nota nº 87 do Capítulo 3, p.106.

ou outro recurso - preocupou-se em problematizar a produção da própria carta ou da fonte¹⁹ da qual ela foi retirada.

“Meu Pai e Senhor,

Jazemos por muito tempo nas trevas; hoje vemos a luz. Se vossa majestade cá estivesse seria respeitado, e então veria que o povo brasileiro, sabendo prezar sua liberdade e independência, se empenha em respeitar a autoridade real, pois não é um bando de vis carbonários e assassinos, como os que os têm Vossa Majestade no mais ignominioso cativo. Triunfa e triunfará a independência brasileira, ou a morte nos há de custar. O Brasil será escravizado, mas os brasileiros não: porque enquanto houver sangue em nossas veias, há de correr, e primeiramente hão de conhecer melhor o “Rapazinho” e até que ponto chega a sua capacidade, apesar de não ter viajado pelas Cortes estrangeiras. Peço a Vossa Majestade que mande apresentar esta Às Cortes que nunca foram gerais, e que são hoje em dia só de Lisboa, para que tenham com que se divirtam, e gastem ainda um par de moedas a este tísico tesouro. Deus guarde a preciosa vida e saúde de Vossa Majestade, como todos nós brasileiros desejamos. Sou de Vossa Majestade, com todo respeito, filho que muito o ama e súdito que muito o venera.

Pedro”

SILVA, Henrique José da. *D. Pedro I*. MHN, R.J. In. ALVES & BELISÁRIO. op. cit. p. 127.

¹⁹ Foram utilizadas como fontes nos outros livros: CASTRO, Terezinha de. *História documental do Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 1968; CINTRA, Francisco de Assis. *D. Pedro e o grito da Independência*. São Paulo: Melhoramentos, 1921, p. 85-86 e LIMA, Oliveira. *O movimento da independência, 1821-1822*. São Paulo: Melhoramentos, 1922.

Esses comentários também cabem à obra de Giorgina de Albuquerque²⁰, que está reproduzida, na página 123 do livro, logo abaixo de um texto explicativo sobre a “*Elevação do Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves*” e de outro sobre a “*Revolta em Pernambuco em 1817*”.

Brasil - Reino Unido a Portugal

Em 1815 o Brasil foi elevado à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves, por sugestão do Congresso de Viena.

Tratava-se de podar os movimentos de contestação ao governo de D. João, através de um artifício que tivesse a aparência de melhoria e promoção: de colônia o país passava a Reino Unido. Segundo um dos congressistas, a elevação destruiria a idéia de colônia que tanto desagradava aos súditos brasileiros, esvaziando movimentos de independência.

Revolta em Pernambuco

No entanto, a medida não surtiu o efeito desejado, principalmente no Nordeste, que, afetado pela baixa produção agrícola, não suportava os constantes aumentos dos impostos cobrados pelo governo.

As idéias liberais eram discutidas nas lojas maçônicas, nos seminários, nos salões das casas de pessoas influentes e instruídas. As camadas mais ricas sonhavam com uma revolução que instalasse um governo republicano no Nordeste.

Esse movimento, denominado *Insurreição Pernambucana* (1817), foi vitorioso por 75 dias, tendo se alastrado pela Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. Ao fim de quase dois meses de sucesso, a repressão chegou violenta: 13 pessoas condenadas à morte, 100 mortos, 400 presos e cerca de 800 exilados.

Reunião do Conselho de Estado com D. Leopoldina, princesa-regente do Brasil, em 2 de setembro de 1822.

Os caminhos que levaram à Independência do Brasil

123

ALBUQUERQUE, Giorgina de. *Sessão do Conselho*. Óleo sobre tela; assinado; 1922; 2600 x 2070 mm. MHN, R.J. In. ALVES & BELISÁRIO. op. cit. p. 123.

²⁰ ALBUQUERQUE, Giorgina de. *Sessão do Conselho*. op.cit. Cf. ALVES & BELISÁRIO. op. cit. p. 123. Obra já citada no Capítulo anterior. Cf. nota nº 36, p. 88.

Se o leitor não estiver atento à legenda que acompanha o quadro, “*Reunião do Conselho de estado com D. Leopoldina, princesa-regente do Brasil em 2 de setembro de 1822*”, poderá supor que esta imagem refere-se aos assuntos tratados nos textos, já que no livro não foi encontrada uma explicação sobre a relação entre esses diferentes contextos.

Em consulta ao catálogo do Museu Histórico Nacional²¹ verificou-se que a obra de Giordina Albuquerque foi produzida em 1922, recebendo o título original de “*Sessão do Conselho de Estado*”. Por outro lado, ao consultar a já citada²² enciclopédia “*Grandes Personagens da Nossa História*”, nota-se que o título atribuído ao quadro e o texto da legenda presente no livro didático são os mesmos. O confronto sugere que a obra foi reproduzida para coincidir com um passado que não corresponde ao momento de sua produção, para ilustrar um acontecimento que está fora do assunto da página, ou até mesmo, para compor a diagramação.

Ainda há exemplo semelhante em relação a apropriação dos documentos nos livros. O leitor encontra uma reprodução com a seguinte legenda: “*D. Pedro I devolve o projeto constitucional de 1823 aos deputados*”. Seguindo o mesmo procedimento de consulta à fonte, a obra seria intitulada “*D. Pedro I com o Decreto que deu autonomia à Escola de Cirurgia do Rio de Janeiro*”²³. Ou seja, com sentido e contexto diferente do original, a imagem é utilizada para ilustrar um acontecimento e comprovar as idéias que estão contidas no texto da página, porém referem-se a outro momento histórico.

Diante da variedade de documentos escritos e imagens reproduzidas neste livro analisado²⁴, obras como a de Domingos Antonio Sequeira²⁵, Jean-Baptiste Debret²⁶, Maella²⁷, a fotografia da Marquesa dos Santos²⁸ ou as trovas

²¹ MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. São Paulo: Banco Safra. 1989. p. 74.

²² Ver nota 15 deste Capítulo.

²³ Cf. ALVES & BELISÁRIO. op. cit. p. 130. Não há referência em relação à autoria da obra.

²⁴ Idem. p. 116; 117; 119; 124;129; 135;118;122.

²⁵ SEQUEIRA. Domingos Antonio. *D. João VI (1821)* Museu Imperial de Petrópolis, R.J. legenda: “*Dom João VI, rei de Portugal, responsável pela transferência do Estado Português para o Brasil.*”

²⁶ DEBRET. *Aclamação de D. Pedro I no Campo de Santana*. IEB / USP; *Embarque da rainha e sua Corte para Portugal*. op. cit. A reprodução é de apenas uma parte da obra com a seguinte legenda: “*Volta da família a Lisboa em 1820, as ameaças da recolonização*”; Debret: retrato – com a legenda “*Jean Baptiste Debret, chefe da Missão Artística Francesa, que chegou no Rio de Janeiro em 1816 e fundou a Escola de Belas Artes. Debret mostrou, através de sua pintura, o Rio de Janeiro do início do século XIX.*”

²⁷ MAELLA. *D. Carlota*. Museu do Prado, Madri. Legenda que acompanha a obra: “*Carlota Joaquina, princesa da Espanha e rainha de Portugal, esposa de D. João VI.*”

²⁸ *Marquesa de Santos e netos*. Coleção Pedro O. Ribeiro, SP. Fotografia não datada com a legenda: “*Domitila de Castro Canto e Mello, Marquesa de Santos, que exercia grande influência sobre D. Pedro I. Na foto, aparece ao lado dos netos.*”

abaixo serviriam para exemplificar o tipo de tratamento dados aos documentos quando reproduzidos nos livros. Ou seja, a análise do contexto no qual as obras estão evidenciam o sentido que elas adquiriram: servem para instrumentalizar a interpretação.

<p><i>"Se pois Portugal é forte O Brasil tem por divisa E como tal se abaliza Independência ou Morte. Trovas populares brasileiras - 1822."</i></p>	<p><i>"Quem furta pouco é ladrão; Quem furta muito é barão; Quem mais furta e esconde, Passa de barão a visconde Furta Azevedo no Paço; Targini rouba no Erário. E o povo aflito carrega Pesada cruz, ao Calvário. Versos populares, Rio de Janeiro, início do século XIX".</i></p>
--	--

Outras situações, como a reprodução de uma das caricaturas de Ângelo Agostini²⁹, que aparece ao lado de um texto sobre os interesses britânicos, confundem o leitor, já que não há explicações para a imagem. Novamente, a imagem comprova, como registro de época, "fatos" e interpretações sobre a Independência do Brasil.

Hermann Lima, em estudos sobre a atuação dos caricaturistas nos periódicos de fins do século XIX, ressaltou a atuação desse italiano que veio para o Brasil em 1864. Agostini era ilustrador e desenhista, mas tornou-se caricaturista social dominando a imprensa ilustrada de 1870 até 1900, já que seus trabalhos eram publicados pela *Revista Ilustrada*, *Dom Quixote* e *Vida Fluminense*. Além disso, influenciou seus contemporâneos, principalmente os que atuavam em jornais da época, em que a linguagem peculiar da caricatura era enfatizada³⁰.

Considerando-se que as caricaturas são expressões plásticas, mas também são representações políticas com largo alcance popular e amplas possibilidades de leitura³¹, cabe lembrar as considerações de Mônica Velloso:

"Pelas caricaturas é possível reconstituir determinadas visões e percepções do cotidiano social que, freqüentemente, escapam aos registros fornecidos pelas fontes historiográficas tradicionais. Apelando diretamente para a emoção e explorando

²⁹ AGOSTINI. Sem título. *Revista Ilustrada*. Cf. ALVES & BELISÁRIO. op. cit. p. 122. Fonte para reprodução: NOVAIS, F. A. *História da Vida Privada no Brasil Império*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997, v. 3.

³⁰ Cf. LIMA, Hermann. *História da caricatura no Brasil*. Rio de Janeiro; José Olympio Editora, 1963 e *MUSEU HISTÓRICO NACIONAL*. op. cit. p. 355.

³¹ Cf. SILVA, Marcos. A. *Caricata República*. op. cit.

fundo o universo da percepção sensorial, a caricatura constitui-se em importante veículo da reflexão histórica, capaz de revelar aos olhos do leitor outros sentidos da realidade. Dotada de forte poder de comunicação e de síntese, ela capta as impressões do momento.³²

Charge. Revista Ilustrada.

Ângelo Agostini. Sem título. *Revista Ilustrada*.
In. ALVES & BELISÁRIO. op. cit. p. 122.

³² VELLOSO, Mônica Pimenta. Comê, morá? Descobrimento, comemoração e nacionalidade nas revistas humorísticas ilustradas. *Projeto História*. São Paulo, PUC, 20:2000, p. 131.

A despeito dessas contribuições, o olhar sobre os traços, as linhas, a simplificação das cores, o lugar que os elementos estilísticos ocupam na caricatura ou em qualquer outro tipo de imagem, raramente foram relevados nos livros didáticos analisados. Todos esses aspectos, se inseridos no contexto do livro didático, poderiam explicar contradições ou serem motivos para o levantamento de problemáticas a partir da reflexão dos alunos – condições para que as diferenças e o caráter dinâmico entre o movimento de independência e da separação fossem discutidos enquanto formas de representações sociais.

Isto significa que o livro didático pode ser analisado enquanto material que traz consigo representações, porém, sendo por natureza um produto do seu tempo, é um gerador de sensações e interpretações sobre o conhecimento histórico. As preocupações de Elias Thomé Saliba complementam esta leitura. O autor revela o quanto, num mundo permeado pelas imagens, as experiências reais são substituídas pelas representações dessas experiências:

“Um bombardeio contínuo de imagens em velocidade afasta-nos cada vez mais do mundo real e tende a diminuir o espaço temporal de nossas experiências: é comum encontrarmos pessoas que conhecem melhor os personagens das novelas televisivas do que seus próprios vizinhos. A indústria cultural chega até a incorporar algumas experiências sociais, promovendo, não raro, desdobramentos e repercussões; mas depois, pelo seu próprio metabolismo de iconização e repetição infinita, a representação destrói, esvazia ou banaliza estas experiências.”³³

A partir da análise do livro e das considerações de Saliba, sobre a incorporação de imagens, pode-se dizer que as interpretações também foram “iconizadas”, ou seja, por meio das reproduções, tornaram-se símbolos rapidamente identificados. O fato de os “ícones” servirem como referenciais não significa que estão sendo questionados, apesar disso, são elementos mediadores entre as experiências do passado e os novos questionamentos do presente.

Circe Bittencourt destacou que alguns pesquisadores franceses têm recuperado, a partir dos manuais escolares do século XIX e início do século XX, o acervo iconográfico que se constituiu no período, e o papel que desempenhou na configuração de uma memória histórica incorporada por amplos setores

³³ In. SALIBA, Elias. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In. *Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História*, São Paulo: FEUSP, 1996, p.157.

escolares. Por outro lado, a autora referiu-se também à evolução das técnicas gráficas e ao acompanhamento das transformações e da caracterização dos tipos de imagens na composição dos livros de História.³⁴

Partindo desse pressuposto, o que pode ser no mínimo intrigante, é que na composição entre linguagem escrita e visual surgem eventuais conflitos interpretativos na medida em que os elementos perdem a sua característica original quando reproduzidos. Ao mesmo tempo, os documentos exercem uma figuração, estruturam a página, dão colorido e quebram a monotonia das letras, tornando o livro didático mais atraente. Nesse aspecto, a utilização das obras iconográficas, das charges, caricaturas e mapas e outros documentos escritos sugerem novas interpretações, mas oferecem espaço para o trabalho da memória da Independência - que tem seus caminhos, suas “trilhas”, seu processo de (re)construção.

2. História & Consciência do Mundo³⁵

O livro trabalha com a concepção de que a história caminha lenta e progressivamente, transmitindo a idéia de que, se os homens adquirirem “consciência do mundo” em que vivem, os acontecimentos discorrerão de maneira harmoniosa e natural.

Para desenvolver sua interpretação, “*História & Consciência do Mundo*” utiliza como eixo de estruturação das unidades e capítulos³⁶ referentes ao tema da Independência o processo de surgimento do capitalismo e da configuração do mundo burguês. Sob esta ótica, a Independência do Brasil está reunida no mesmo capítulo com o tema de independência das outras colônias da América:

“Conhecer as linhas gerais do processo de emancipação política do Brasil e Compreender as causas estruturais e as influências externas que desencadearam a independência dos países americanos. (...) Era o fim do sistema colonial de

³⁴ Cf. BITTENCOURT. Livros didáticos entre textos e imagens. op. cit. p.74.

³⁵ COTRIM. Gilberto. op. cit. Corresponde ao nº 4 e colunas verdes na Tabela 2.

³⁶ “A crise do antigo regime e a consolidação do capitalismo”, “Independência das colônias latino-americanas” são respectivamente, títulos da unidade e do capítulo. “Crise do sistema colonial – a Independência das colônias latino-americanas; Independência das colônias espanholas”; “Independência do Brasil: a obra da elite”; “Fim do monopólio comercial”; “A tentativa de recolonização”; “O processo de Independência” são os subtítulos do capítulo. Cf. COTRIM. op. cit. p. 5-6 (Sumário); p.111-112.

*exploração mercantilista e a vitória definitiva da nova ordem econômica: o capitalismo”*³⁷

“*História & Consciência do Mundo*” oferece aos alunos de 8ª série a reprodução de três documentos - uma quantidade mínima em relação ao livro analisado anteriormente -; entre eles, a reprodução de uma pintura, um trecho adaptado de obra historiográfica e um mapa. Cabe lembrar que não é somente a quantidade de documentos ou informações que devem ser consideradas nesta análise e sim, a oportunidade que o próprio livro oferece à elaboração do conhecimento histórico partindo da interpretação construída sobre o tema em questão.

Ao lado da obra de Victor Frond³⁸, acompanhada da legenda:

“A independência do Brasil foi proclamada em 7 de setembro de 1822. No dia seguinte, o povo brasileiro não tinha motivo para festas ou comemorações”.

lê-se a adaptação de um texto escrito por Eduardo Galeano³⁹ ressaltando a exclusão dos pobres ou daqueles que lutaram contra o poder espanhol. Uma caixa de texto intitulada “*Independência restrita: o sonho frustrado da maioria do povo*”, ao mesmo tempo em que provoca a generalização dos contextos, reúne os dois documentos. Nesse sentido, “*História & Consciência do Mundo*” uniformiza as explicações e antecipa conclusões em relação à independência das colônias, sejam elas da Espanha ou de Portugal.

A reprodução de um mapa intitulado “*Independência da América Latina*”⁴⁰ pode ser problematizada a partir da ausência de sua escala, fonte e data de produção. Porém, apesar de sua legenda respeitar as convenções cartográficas, para que o mapa seja analisado, os alunos necessitam de conhecimentos próprios a essa forma de representação do mundo. Nesse contexto o mapa adquire a função de localizar o aluno no espaço e/ou acompanhar o texto como uma ilustração, validando o processo das independências. Além disso, seu título é

³⁷ Idem. p. 13 (Livro do Professor); p.106.

³⁸ Idem. p.106.

³⁹ O texto citado e adaptado é de GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. R. J., Paz e Terra, 1978, p.128-9. Cf. COTRIM. op. cit. p.111.

⁴⁰ Cf. COTRIM. op. cit. p.112. Na Tabela 2 e anexos, podem ser observados os títulos que receberam os oito mapas entre sete dos doze livros analisados. São eles: “*Nas trilhas da história*”; “*Do mundo indígena ao período regencial no Brasil*”; “*História: Cotidiano e Mentalidades: A Afirmação Européia*”; “*História e Companhia*”; “*História do Brasil - Da Independência aos Nossos Dias*” e “*Brasil: encontros com a História*”. Os mapas “*Confederação do Equador*”, “*Independência na América Latina*” e “*Resistências nas Províncias*” foram reproduzidos em mais de um livro a partir de fontes diferentes. Cf. p. 186.

concebido a partir de um referencial do presente, visto que durante o século XIX o conceito “América Latina” não era um referencial.

A tentativa de recolonização

Em 1820, a burguesia lusitana assumiu o controle de Portugal por meio da Revolução do Porto* e empenhou-se em recuperar economicamente seu país.

Uma das maiores causas apontadas para a ruína econômica de Portugal era a **perda do monopólio comercial sobre o Brasil**. Assim, o projeto da burguesia lusitana, expresso pelas cortes de Lisboa, passou a ser recolonizar o Brasil. Ou seja, anular a liberdade de comércio (1808) e a autonomia administrativa (1815).

definindo conceitos

* **Revolução do Porto** — rebelião que estourou em Portugal, na cidade do Porto, em agosto de 1820. Essa rebelião, com propósitos liberais, rapidamente espalhou-se por todo o país, encontrando apoio em diversos setores da população.

O processo de independência

Foi dentro desse ambiente político-econômico que tomou impulso o processo de independência do Brasil. As classes dominantes brasileiras reagiram ao projeto de recolonização das cortes de Lisboa. Uniram-se em torno do príncipe D. Pedro, induzindo-o a se separar definitivamente de Portugal. A proclamação da independência ocorreu em 7 de setembro de 1822.

Entretanto, em 8 de setembro de 1822, o povo brasileiro não tinha grandes motivos para festas e comemorações. As duras condições de vida da maioria do povo não se modificaram. As injustiças socioeconômicas continuaram e a escravidão do negro foi totalmente mantida.

A independência do Brasil não significou libertação nacional. O país saiu dos laços coloniais portugueses para cair na dominação capitalista da Inglaterra.

Em *“História & Consciência do Mundo”*, o documento cartográfico parece ser visto como um conjunto de sinais que informam apenas sobre a localização das colônias.⁴¹ No entanto, enquanto recurso iconográfico entre as páginas do livro, o mapa é igualmente importante para a elaboração das interpretações históricas já que possibilita a discussão sobre a historicidade da definição, concepção e da formação dos territórios:

*“Numa época em que as demarcações geo-políticas do mundo vêm sofrendo uma série de alterações, onde fronteiras territoriais de Estado-Nações se modificam, em alguns casos parecem se misturar a territórios transnacionalizados, nada mais completo do que a cartografia histórica para simular viagens no tempo e no espaço e contribuir para a compreensão de que fronteiras são criadas e recriadas à luz de motivações, propósitos e interesses – reais e imaginados – historicamente construídos.”*⁴²

Além de serem facilitadores do entendimento, os mapas colaboram para a construção das noções de tempo e espaço; relação de complexa elaboração pelos alunos⁴³ - que confundem os mapas com retratos da natureza.

“História & Consciência do Mundo” reproduziu três documentos distintos que sugerem novas interpretações, porém, privilegiou a recolonização como a única das propostas políticas. Todo o movimento da sociedade foi concentrado em torno de três protagonistas: as classes dominantes, o “povo” e o príncipe D. Pedro – o único identificado no texto. Assim, a reprodução dos documentos enquanto instrumento de uma explicação não indica uma reflexão em relação à compreensão dos diferentes significados do processo de construção das interpretações sobre a Independência.

Dessa forma, surgem aproximações entre esse e os demais livros analisados: a Inglaterra aparece como beneficiária da Abertura dos Portos, o Brasil como dependente de sua dominação capitalista, o projeto de recolonização

⁴¹ Cf. BORGES, Maria Eliza Linhares. Cartografia, poder e imaginário: cartográfica portuguesa e terras além-mar. In: SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 123. A autora constatou que as imagens cartográficas geradas de mapas e cartas antigas têm despertado um crescente interesse entre os profissionais de História o que a levou aprofundar a reflexão em relação a essa crescente valorização.

⁴² Idem. p. 125.

⁴³ O estudo de Piaget sobre a construção da noção de tempo para a criança tornou-se referencial para outros aprofundamentos. Nos últimos anos, contribuições valiosas na área de Psicologia, Pedagogia ou Ciências Sociais, enriqueceram as reflexões em torno da maneira pela qual a criança aprende e adquire essas noções. Ver: AINSENBURG. op. cit.; COLL et alii. *Os conteúdos na reforma*. op. cit.; ZABALA. Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998; ZAMBONI, Ernesta. (org.) *A prática do ensino de História*. op. cit.

português impulsiona um processo que não trouxe grandes modificações na vida da maioria do "povo", além disso, a escravidão continuou sendo a base da sociedade.

Todos esses elementos refletem uma intenção em relação ao significado da história contada por *"História & Consciência do Mundo"* ao esperar que o aluno, *"por meio da reflexão histórica, amplie a consciência do que fomos e possa contribuir para transformar o que somos"*⁴⁴. Nesse sentido, há diferença entre "tornar alguém consciente" e oferecer condições para que isso realmente aconteça.⁴⁵

3. História do Brasil:

Da Independência aos Nossos Dias⁴⁶

Nesse livro, a Independência faz parte de um conjunto de explicações que remetem à formação do Estado Nacional, aos sentimentos de identidade e pertencimento a uma nação. A apresentação do tema sugere aos leitores a idéia de que a nação pode ser comparada a uma obra de arte, e como tal, precisa ser esculpida, entalhada e trabalhada. A nação adquire características concretas, palpáveis e, portanto, sujeita a transformações durante a sua confecção; por outro lado, a execução do trabalho necessita de várias habilidades e precisão por parte dos responsáveis pelo serviço de "marcenaria".⁴⁷

No que se refere ao capítulo estudado em *"História do Brasil: Da Independência aos Nossos Dias"*, nas cinco páginas direcionadas ao estudo do "fato" estão os quatorze documentos – seis escritos e oito iconográficos – que indicam a maior média de reproduções por página em comparação com os outros livros⁴⁸. Sendo assim, para explicitar a significação dos documentos na interpretação elaborada, a partir do tratamento que receberam, é preciso trazer à tona elementos que contextualizem a Independência em relação aos outros temas abordados.

⁴⁴ Idem. op. cit. p. 3.

⁴⁵ Essa questão foi fundamentada anteriormente. Ver nesta Dissertação p. 45-46; 91-92.

⁴⁶ FURTADO & VILLA. op. cit. Na Tabela 2 corresponde ao nº 8 e à cor verde.

⁴⁷ São dezoito capítulos, distribuídos em quatro unidades, sendo que na primeira delas, intitulada *"Uma nação na marcenaria: nascimento e consolidação do Estado brasileiro (1808-1840)"*, estão os capítulos referentes ao tema da Independência. Cf. títulos e subtítulos na Tabela 1, p. 180.

⁴⁸ Cf. na Tabela 2, 182.

O início do processo de independência, seguindo a periodização dos outros livros analisados, é a chegada da Família Real em 1808; já o término desse processo seria em 1840. Optar por esta cronologia é compartilhar da concepção de que a Independência não foi o único fator para todas as transformações econômicas, políticas e sociais na colônia; portanto, que o Estado não se constitui a partir de “fatos” ou acontecimentos estanques que resumem os processos em um “antes de” ou “depois de”:

“Nada indicava que, após 1822, surgiria apenas um único Estado no antigo território da América lusitana. O Brasil moderno nasceu em 1808, quando o Rio de Janeiro transformou-se na capital do reino português, e desenvolveu-se em 1822, quando Pedro I impôs às províncias a autoridade do poder central, sufocando os movimentos que não aceitavam seu comando. A partir de 1831, deram-se os últimos passos para impor um governo centralizado, unificando-se à força o Brasil.”⁴⁹

“A revolução do Porto acabou assumindo um sentido antiliberal, na medida em que um de seus principais objetivos era destruir as concessões liberais feitas por dom João VI ao Brasil”⁵⁰

É interessante perceber o fato de que a reprodução dos trechos acima, - obras produzidas durante os anos 70 por historiadoras renomadas, como Maria Odila Silva Dias e Emília Viotti da Costa -, dão ao leitor a sensação de que esses “fatos” aconteceram exatamente do jeito que foram contados. A interpretação elucida o sentido atribuído à recolonização como a única proposta capaz de mobilizar os sentimentos e desejos políticos na colônia. Apontar as dissidências, lideranças políticas e econômicas presentes entre os “brasileiros” e “portugueses” caracteriza e permite compreender a aliança política entre os mesmos:

“A intransigência das Cortes estava unindo os deputados da colônia, que tinham sérias divergências: os baianos não aceitavam a primazia do Rio de Janeiro e desejavam retornar ao período em que Salvador era a capital; o Pará e o Maranhão, muito mais vinculados a Lisboa do que ao Rio de Janeiro, temiam que os sulistas assumissem a liderança política do novo país que poderia surgir. (...) Não havia a noção de uma mesma identidade, muito menos a de brasileiros. O que surgirá somente muitos anos depois.”⁵¹

⁴⁹ FURTADO & VILLA. op. cit. p. 37.

⁵⁰ In. MOTA, Carlos Guilherme (org.). 1822 *Dimensões*. São Paulo: Perspectiva, 1972 (Coleção Debates, vol. 67), p. 166; COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República – momentos decisivos*. São Paulo, Brasiliense, 1987, p. 38-39. Cf. FURTADO & VILLA. op. cit. p. 10 -11.

⁵¹ FURTADO & VILLA. op. cit. p. 12.

Extratos de documentos de época atestam a relevância da interpretação; por outro lado, são citadas versões contadas por historiadores do início do século XX sobre o mesmo “fato”⁵²:

“...nós ainda não somos deputados da nação, a qual cessou de existir desde o momento que rompeu o antigo pacto social. (...) Não somos deputados do Brasil porque cada província se governa hoje independente.”

Padre Diogo Antônio Feijó

“...o dardo está lançado e de Portugal não temos a esperar senão a escravidão e horrores. Venha Vossa Alteza quanto antes e decida-se porque irresoluções e medidas d’água morna à vista desse contrário que não nos poupa, para nada servem e um momento perdido é uma desgraça”

Carta de José Bonifácio a D. Pedro em 07/09/1822.

“O ano de 1822 abria-se com um grande ponto de interrogação: obedeceria afinal o príncipe regente (dom Pedro) à intimidação vinda de Portugal, quando fosse reiterada, ou permaneceria de todo no Brasil?”

Manuel de Oliveira Lima

Progressivamente, além de a Independência adquirir o significado de separação de Portugal, vai sendo associada a uma transferência de poderes: da metrópole para as mãos dos políticos brasileiros responsáveis pela estratégia de manter inalterada a estrutura econômica⁵³ - interpretação esta, elaborada por Caio Prado Junior:

“A independência se fez por uma simples transferência pacífica de poderes da metrópole para o governo brasileiro... Fez-se a Independência praticamente à revelia do povo; e se isto lhe poupou sacrifícios, também afastou por completo sua participação na nova ordem política. A Independência brasileira é mais de uma classe do que da Nação tomada em conjunto.”⁵⁴

Em relação aos documentos escritos, pela análise da Tabela 4, notou-se que outros livros didáticos analisados, assim como este, reproduziram os mesmos documentos de época ou trechos de obras historiográficas produzidas pelos mesmos autores. Como já feito em momentos anteriores, cabe uma comparação

⁵² Citado por ELLIS JUNIOR, Alfredo. *Feijó e a primeira metade do século XIX*. 2ª ed. São Paulo/Brasília, Nacional/INL, 1980, p. 54. (Coleção Brasileira); *Carta de José Bonifácio a D. Pedro em 07/09/1822*; LIMA, Manuel Oliveira. *O império brasileiro (1822 -1889)*. Brasília, UnB, 1986. Cf. FURTADO & VILLA. op. cit. p. 12; 14.

⁵³ Idem. op. cit. p. 13.

⁵⁴ PRADO Jr., Caio. *Evolução Política do Brasil e outros estudos*. 5ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1966. A 1ª edição foi publicada em 1933. Cf. citação em: FURTADO & VILLA. op. cit. p.7. (Caderno de Atividades)

no sentido de verificar se a citação dos trechos desses autores se deu em sentido e contextos diferenciados.

Caio Prado Junior e Oliveira Lima foram os historiadores mais citados entre este e os livros didáticos *“Nas trilhas da história”*, *“História & Companhia”*, *“História & Interação. Brasil - Uma História em Construção”*; curiosamente todos estruturam sua interpretação dando ênfase à data de 1808, idéia claramente inspirada nos autores.⁵⁵

*“Quando em 1808 o príncipe franqueou os portos brasileiros às nações amigas, era outrossim um privilégio que concedia à Inglaterra, não somente por ser a única então da Europa em estado de manter e proteger uma possante marinha mercante, como pela razão muito simples de estar quase todo o continente sob o julgo de Napoleão, quer como protegido, quer como aliado (...) Mais tarde (...) é que os portos foram realmente abertos a todo o comércio internacional [em 1814]. Esses anos entre 1808 e 1814 foram portanto de verdadeiro monopólio mercantil para a Grã-Bretanha e serviram-lhe para ocupar suas posições estratégicas e conquistar o mercado. A princípio não tinha concorrentes e, quando surgiu a possibilidade destes aparecerem, estava ela armada de vantajoso tratado de 1810, tão hostil pelo seu exclusivismo às outras nações e tão prejudicial à própria metrópole do Brasil”.*⁵⁶

Os trechos desses historiadores renomados e reconhecidos no país pelas pesquisas desenvolvidas, publicações e outras atividades acadêmicas, estão acompanhados de documentos iconográficos de artistas consagrados. Tais composições destacam marcas cronológicas e terminam por ilustrar quase literalmente o texto de explicação, contribuindo com uma constante narração heróica dos acontecimentos. As obras de Porto-Alegre Taunay, Bartolozzi, Debret e concretizam visualmente esse espaço de interpretação.⁵⁷

⁵⁵ Cf. Tabela 2 p. 192-193.

⁵⁶ LIMA, Oliveira. *D. João VI no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996. ALVES & BELISÁRIO. op. cit. p. 120; 125; MEDEIROS. op. cit. p. 30.

⁵⁷ PORTO-ALEGRE, Manuel de Araújo. *Retrato de D. Pedro I*. Óleo sobre tela; 1123 x 940 mm. MHN, 1826; TAUNAY, Félix Émile. *Acclamação de S. M. O. S.^{ra} D. Pedro I. Imperador Geral do Brasil no dia 12 de outubro de 1822*. Água-forte aquarelada; 20,0 x 44,3 cm. Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro. s.d.; DEBRET. *Aclamação de D. Pedro I no Campo de Santana*. op. cit. A gravura foi também reproduzida em outros dois livros. Cf. nesta Dissertação: Capítulo 3, nota 88, p. 106; Capítulo 4, nota 57. BARTOLOZZI, Francesco. *Embarquement du Prince Regent de Portugal au Quai de Belém, avec toute la Famille Royale, de 27 de novembre, a 11 heures du matin*. Gravura a buril; circa 1808; 400 x 540 mm. MHN, RJ. Cf. FURTADO & VILLA p. 9; 10; 12; 14.

PORTO-ALEGRE, Manuel de Araújo. *Retrato de D. Pedro I*. Óleo sobre tela; 1123 x 940 mm. MHN, 1826. In. FURTADO & VILLA. op. cit. p. 9.

TAUNAY, Félix Émile. *Acclamação de S. M. O. S.^l D. Pedro I. Imperador Geral do Brasil no dia 12 de outubro de 1822*. água-forte aquarelada; 20,0 x 44,3 cm. Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro. s.d. In. FURTADO & VILLA. op. cit. p. 12.

Como pode ser observado na legenda, a aquarela de Taunay foi reproduzida neste livro didático para representar o “Dia do Fico”; nela, o “povo” aglomerado agita lenços brancos para D. Pedro, que aparece rodeado de personalidades na varanda do palacete construído no Campo de Santana. Completando a interpretação, na mesma página o leitor encontra o seguinte texto:

“Em 9 de janeiro, após novas pressões das Cortes, Dom Pedro decidiu desobedecer às ordens de Lisboa e optou por permanecer no Brasil. Em sessão do Senado da Câmara do Rio de Janeiro, Dom Pedro disse: ‘Como é para o bem de todos e felicidade geral da nação, estou pronto; diga ao povo que fico.’⁵⁸ Esse acontecimento ficou conhecido como o Dia do Fico.”

No entanto, em consulta ao catálogo analítico *Iconografia do Rio de Janeiro*, obtem-se a informação de que a obra intitulada “Acclamação de S. M. O. S.^r D. Pedro I. Imperador Geral do Brasil no dia 12 de outubro de 1822”⁵⁹, apesar de representar o “povo” aclamando D. Pedro I refere-se a um acontecimento posterior. Isso coloca em evidência a apropriação da imagem para ilustrar algo que não representa, como se o tempo passado de um “fato” pudesse ser coincidente com o tempo passado de outro “fato. Outro aspecto que se sobressai é a presença do “povo” em massa e a figura de D. Pedro I nesta imagem e na gravura de Debret, *Aclamação de D. Pedro I no Campo de Santana*.

DEBRET. *Aclamação de D. Pedro I no Campo de Santana*. In. FURTADO E VILA. op. cit. p. 14.

⁵⁸ FURTADO & VILLA. op. cit., p. 12

⁵⁹ Cf. FERREZ, Gilberto. *Iconografia do Rio de Janeiro (1530-1890)*. Catálogo Analítico. (2 vols.) RJ: Casa Jorge Editorial, 2000, p. 353.

As duas marcam dois momentos importantes no processo de Independência: a negativa em aceitar a política das Cortes e a formalização da Independência em 12 de outubro de 1822.

Em relação à gravura de Bartolozzi, segundo publicação do *Museu Histórico Nacional*⁶⁰, este seria um trabalho raro feito pelo artista a partir do óleo de Nicola Delariva. “*História do Brasil: Da Independência aos Nossos Dias*” não oferece essa informação aos leitores. Na interpretação, a imagem indica a data de 1808 como marco para o processo de Independência.⁶¹

BARTOLOZZI, Francesco. *Embarquement du Prince Regent de Portugal au Quai de Belém, avec toute la Famille Royale, de 27 de novembre, a 11 heures du matin*. Gravura a buril; circa 1808; 400 x 540 mm. MHN, RJ. In. FURTADO & VILLA. op. cit. p. 10.

No caso deste livro que está sendo analisado, mesmo em maior quantidade do que outros documentos, a presença da linguagem iconográfica está condicionada à presença da linguagem escrita de documentos e da narrativa. Na interpretação que o livro didático estrutura, o acontecimento do dia 7 de setembro de 1822 simboliza o início dos conflitos que proporcionaram a organização do Império até o que hoje se conhece como Estado Nacional⁶². Por outro lado, o livro conta mais da época em que foi produzido do que do passado:

⁶⁰ MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. op.cit. p. 130.

⁶¹ O livro *História e Interação* reproduz um detalhe da obra, porém sem o nome do artista ou data da produção. É interessante a comparação entre as duas reproduções, pois adquiriram o mesmo sentido: definir 1808 como marco cronológico. Cf. MEDEIROS, op. cit. p. 25.

⁶² FURTADO & VILLA. op. cit. p. 15.

“A tarefa que se colocava era iniciar a organização do novo país. (...) Depois desse dia, uma série de providências deveria ser tomada para que o Brasil existisse como país independente. Hoje, quando vemos o Brasil com sua Constituição, fronteiras definidas, eleições, um presidente da República, ministros, Congresso Nacional, estados, Forças Armadas, embaixadores em quase todo o mundo, relações comerciais também mundiais, representações na Organização das Nações Unidas, nem imaginamos quanta coisa aconteceu no passado até o país chegar ao que é agora.”⁶³

As construções e reconstruções dos “fatos”, como propostas no Manual do Professor, sinalizam que mesmo com diferenças que abrangem dissidências políticas, interesses econômicos e conflitos sociais é possível estabelecer uma unidade nacional e organização territorial se alianças forem feitas em função da soberania do Estado. Contudo, na medida em que textos, imagens e exercícios assumem a função de autenticar uma interpretação sobre o passado sob o olhar das lutas e conflitos do presente, a historicidade das produções e sentidos dos documentos reproduzidos no livro subsidia a (re)criação dos marcos da memória da Independência do Brasil.

4. Estudos de história⁶⁴

Para mostrar com clareza em que medida o conhecimento histórico proposto em *“Estudos de história: Sociedades Contemporâneas”* ultrapassa, ou não, os limites de um saber já conhecido, é essencial conhecer a estrutura do livro, a opção pelos conteúdos, o encaminhamento dos capítulos, a escolha dos documentos e atividades relacionadas ao tema.

Conforme a proposta apresentada, a metodologia de trabalho está fundamentada em princípios pedagógicos que envolvem raciocínio e reflexões que geram novos experimentos. Os conteúdos escolhidos devem aparecer na dimensão do contínuo e descontínuo, das semelhanças e das diferenças, do velho e do novo, do passado e do presente, ampliando as possibilidades de avanço e aprofundamento do raciocínio histórico:

⁶³ Idem. Manual do Professor, p. III.

⁶⁴ GARCIA. *Estudos de história: Sociedades contemporâneas*. op. cit. Nas Tabelas em anexo, este livro corresponde ao número 9 e à cor verde.

*“Essa maneira de construir um texto que já traz as questões motivadoras e desafiadoras em seu interior, apresenta uma diferença radical em relação aos textos que se iniciam fechados em torno de temas assentados basicamente nas análises dos acontecimentos do período. Essa é uma outra conduta do ensino da História. Ela envolve o aluno, desperta-o para o tema através de exercícios de comparação e extrapolação, além de situá-lo em relação ao tempo no momento do recuo ao passado. Essa é uma estratégia, a qual chamo mediadora, para um salto maior.”*⁶⁵

Essa concepção revela a intenção de propor novos conhecimentos históricos e não apenas retomar aqueles já adquiridos⁶⁶. Sendo assim, dois significados podem ser atribuídos ao título do capítulo referente ao tema: “Os caminhos da independência do Brasil”⁶⁷. No primeiro, o uso da palavra “caminho” está relacionado ao processo de aprendizado, ou seja, quais as direções que levam o aluno à (re)elaboração de um conhecimento:

*“Através de pequenos textos que priorizam alguns assuntos, tento ajudar o aluno a exercitar as habilidades indispensáveis para a formação do raciocínio histórico: o pensamento, a leitura e a expressão.”*⁶⁸

Já no segundo deles, o título do capítulo indica uma sequência de acontecimentos até o momento da separação política. A palavra “caminho” pode estar associada ao conteúdo e à forma pela qual são apresentados e desenvolvidos os subtemas: *“Famosa diplomacia inglesa; Rio de Janeiro, a capital do Império Português!; O Rio de Janeiro não era a cidade maravilhosa; O príncipe regente tornou-se rei; ...e as coisas não iam muito bem...”*⁶⁹.

O livro *“Nas trilhas da história”*, analisado no início do capítulo, coincidentemente ou não, utilizou o mesmo título para sua Unidade, assim como ambos definem datas como marcos periodizadores. O ano de 1808 define o início do processo de independência; a tentativa de recolonização, em 1820, sugere uma união entre os brasileiros em função da autonomia política, em 1822. Aproximando os dois livros, está o momento de formação do Estado nacional - a “verdadeira” independência da colônia em 1831.

⁶⁵ GARCIA. *Estudos de história: Uma conversa com o professor*. op. cit. p. 27-28.

⁶⁶ Idem. p. 25.

⁶⁷ GARCIA. *Estudos de história: Sociedades contemporâneas*. op. cit. p. 103-112.

⁶⁸ Idem. p. 8.

⁶⁹ Idem. p. 103-112.

Os marcos cronológicos estruturam a seqüência do texto ao mesmo tempo em que definem as categorias explicativas e a ordem dos acontecimentos. Em *“Estudos de História”*, a idéia de recolonização é uma dessas categorias à medida que, a pretensão da metrópole em manter o Brasil na situação de colônia, é fator para a difusão do sentimento de união entre os brasileiros:

“Em 1820, na cidade do Porto, em Portugal, estourou uma revolta liberal chamada Revolução do Porto. (...) Era um claro sinal de que não desejavam liberdades e regalias para a colônia. (...) “Os deputados que aderiram à idéia de independência estiveram em perfeita harmonia com os burgueses proprietários de terra. Nada de radicalismo como a abolição dos escravos ou o regime republicano. Tudo devia acontecer de forma a não prejudicar os interesses burgueses e liberais da colônia.”⁷⁰

A movimento contínuo entre a cronologia e os acontecimentos relacionados à Independência evidencia a figura de D. Pedro à medida que promove, via Dia do Fico e Proclamação da Independência, a leitura de marcos históricos que simbolizam a ruptura política em 1822. No texto, o modo sutil pelo qual são tratadas as ações dos deputados portugueses e brasileiros, proprietários de terras e escravos, governadores, burgueses, forças portuguesas, radicais, moderados e políticos, ressalta a protagonização de D. Pedro. Pelas frases a seguir, nota-se que seu nome sempre aparece em momentos que representam situações tensas:

“Em janeiro ele comunicou a decisão: Como é para o bem de todos, e felicidade geral da nação, diga ao povo que fico. (...) De tal forma as pressões foram se sucedendo até que, em 7 de setembro do mesmo ano, D. Pedro proclamou a independência do Brasil. (...) Ele percebeu que as forças brasileiras que desejavam separar-se de Portugal já não mais conseguiam viver na condição de colônia.”⁷¹

“Estudos de História” é o único dos doze livros que foi impresso em tamanho 15 x 21cm e publicou um Manual do Professor vendido separadamente. Além disso, reproduziu cinco imagens, sendo 4 aquarelas de Debret e uma tela de Moureaux⁷², além de documentos escritos variados.

⁷⁰ Idem. Ibid.

⁷¹ GARCIA. *Estudos de história: Sociedades contemporâneas*. op. cit. p. 110. Cf. Livro nº 9, na cor verde da Tabela 2

⁷² DEBRET. *Aplicação do castigo do açoite; Sapataria; Escravos vendedores ambulante; Negros vendedores de capim e leite*. MOREAUX. op. cit. Cf. GARCIA. *Estudos de história: Sociedades contemporâneas*. op. cit. p. 106; 107; 110. Conforme a Tabela 2, essas reproduções representam uma média de 0,7 documentos por página. Cf. p. 182 (Anexo)

Em relação à inserção do tema no contexto do livro, a Independência é consequência da divulgação dos ideais da Revolução Francesa e de uma crise no sistema colonial provocada pelas relações entre Espanha, Portugal, Inglaterra e França. A partir de então, *“Estudos de História”* relata que várias colônias localizadas na América alcançaram sua independência, destacando a do Haiti, como *“A única nação negra independente”*⁷³. No caso do Brasil, é salientado que o *“Bloqueio Continental”* impulsionou a vinda da Corte para a colônia, fator para a Abertura dos Portos e início do processo:

*“Se continuasse suas relações comerciais com a Inglaterra, seria invadido pelas tropas francesas de Napoleão. Era mais ou menos aquela história: ‘se ficar o bicho come, se correr o bicho pega’. Em 1808, o Príncipe regente D. João reinava em Portugal porque a rainha D. Maria, sua mãe, era louca, resolveu transferir suas corte para a colônia Brasil. Assim fugiria para longe de Napoleão, e aqui poderia, quem sabe, dar à sua corte uma vida mais tranqüila. (...) Derrubou o pacto colonial que somente permitia que o Brasil comercializasse com Portugal. Foi um verdadeiro passo em direção à liberdade política da colônia. Agradou os comerciantes da colônia, mas desagradou os comerciantes portugueses. Assim, eles perdiam as suas vantagens diretamente ligadas a Portugal. Nessa abertura dos portos, quem ganhou de verdade foi a Inglaterra.”*⁷⁴

No período, segundo *“Estudos de História”*, surgem projetos políticos diferenciados, conflitos entre comerciantes brasileiros e portugueses, acentuação da diversidade social e econômica no ambiente urbano e rural, além do interesse da metrópole em manter o Brasil numa situação de colônia. Nesse sentido, a Independência representa o momento da separação política de Portugal, protagonizada por D. Pedro, pelos deputados e senhores proprietários de terras e escravos – fato que resultou na manutenção de um governo monárquico português⁷⁵, na continuidade da escravatura e das relações econômicas com a Inglaterra. Somente no ano de 1831, por oposição dos liberais integrantes do Partido Brasileiro, o Brasil constitui-se em nação:

“D. Pedro I partiu para Portugal, deixando no trono do Império brasileiro o seu filho com cinco anos de idade, sob os

⁷³ Idem. p. 97-98.

⁷⁴ Idem. p. 99-100; 103.

⁷⁵ Idem. p. 122.

cuidados de José Bonifácio de Andrada e Silva, que seria seu tutor até que ele completasse a idade para reinar.”⁷⁶

Como já colocado anteriormente, “*Estudos de História*” é um livro com quantidade mínima de documentos.

Proclamação da Independência. Quadro do artista francês François-René Moreau

In. GARCIA. *Estudos de história: Sociedades contemporâneas*. op. cit. p. 111.

O leitor encontra a reprodução da parte central da obra de François-René Moreaux⁷⁷ antes dos dois últimos parágrafos que finalizam o capítulo, indicando o término de um processo. Além disso, é interessante notar que logo em seguida, nas atividades, o primeiro exercício proposto é:

“Escreva pelo menos uma idéia que ficou registrada em sua cabeça após a leitura deste capítulo.

Você já conhecia, pelo menos um pouco, do que trata esse texto? Escreva sobre os seus conhecimentos.”⁷⁸

No momento em que o aluno precisa escrever pelo menos uma idéia, a própria disposição texto-imagem das páginas remete à figura de D. Pedro e às interpretações já conhecidas. Imagem e texto se complementam e fazem um movimento em torno do imaginário coletivo acerca do tema da Independência como apontou Iara Lis Carvalho Souza:

⁷⁶ Idem. p. 137.

⁷⁷ MOREAUX. op. cit.

⁷⁸ GARCIA. *Estudos de história: Sociedades contemporâneas*. op. cit. p. 111.

“...um acontecimento de caráter popular, tratado como uma festa comemorada por toda gente, com Pedro I a cavalo, sem comendas militares e grandes poses, acenando o chapéu, acompanhado por outros militares que, aqui e acolá, erguem o chapéu, saúdam a população.”⁷⁹

Constatação que lembra o estudo de Saliba quando, referindo-se a uma das formas de desmistificar o imaginário, sugere que se mostre como os valores culturais foram construídos ou constituem uma parte da realidade:

“Toda a atenção não apenas do professor, mas de todo aquele que lida com as imagens deve voltar-se para este lado mais invisível, frágil, onde talvez se encontrem os possíveis vestígios de um inconsciente visual de nossa época...”⁸⁰

Reforçando a problemática do autor, pode-se comparar o uso desta mesma obra de Moureaux no livro *“Brasil: Encontros com a História”*, analisado no Capítulo 3⁸¹. Aquela reprodução, ao lado de documentos escritos ou iconográficos e de outros textos, faz parte de um referencial que também sacraliza o imaginário coletivo, tanto em relação ao “fato” quanto ao seu protagonista. Por outro lado, vale ressaltar que *“Brasil: Encontros com a História”* – livro analisado no Capítulo 3 - ao contrário de *“Estudos de História”*, reproduziu trinta e cinco documentos - uma grande quantidade e variedade em relação a esse último.

A propósito da reprodução de quatro das obras de Debret, nas páginas de *“Estudos com a História”*, é visível que elas mostram o cotidiano dos escravos que andavam pelas ruas e o envolvimento das pessoas nas diferentes atividades comerciais que surgiam no Rio de Janeiro - cidade que se tornou centro das decisões políticas:

“Pelas ruas andavam os nobres, os altos funcionários da corte, os ricos da cidade, os cidadãos simples, os pobres e os escravos. Os escravos se cruzavam nas ruas no cumprimento das ordens dos senhores. O pintor francês Debret registrou, através de desenhos, cenas da vida dos escravos em seu livro ‘Viagem pitoresca e histórica ao Brasil’, como aparece nas gravuras a seguir: (...) E a história foi acontecendo... A capital da colônia foi ganhando importância, e de fato tornou-se a verdadeira corte.”⁸²

⁷⁹ SOUZA, Iara Lis Carvalho. *Pátria Coroada. O Brasil como corpo político autônomo, 1780 / 1831*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999, p. 355.

⁸⁰ SALIBA. op. cit. p. 164.

⁸¹ Cf. p. 102-106.

⁸² Idem. p. 106-107.

No entanto, é a proposta de um dos exercícios que confirma essa intenção:

“Observe cuidadosamente as gravuras de Debret que aparecem no texto. Descreva cada uma delas e compare as cenas nelas retratadas com as cenas de nossas ruas de hoje. Há diferença? Em que sentido?”⁸³

Apesar desses encaminhamentos instigarem o raciocínio histórico, em que medida eles levam a ultrapassar os limites de um conhecimento já adquirido sobre a Independência do Brasil? Há preocupação em diferenciar analisar as imagens enquanto representações ou seu conteúdo é tomado como retrato de um passado tal e qual?

A observação das imagens de Debret em *“Estudos de História”* reforça a interpretação construída textualmente e direciona as reflexões. O conhecimento é delimitado à concepção de Independência que tem como objetivo destacar a continuidade do sistema escravista após a separação de Portugal.

DEBRET. *Aplicação do castigo do açoite.*

DEBRET. *Sapataria.*

Escravos
vendedores
ambulantes

Escravos
vendendo
capim e leite

DEBRET. *Escravos vendedores ambulantes.*

DEBRET. *Negros vendedores de capim e leite.*

In. GARCIA. *Estudos de história: Sociedades contemporâneas.* op. cit. 106,107.

⁸³ Idem. p. 111.

Como já apontado no capítulo anterior, dos 85 documentos iconográficos que foram listados entre os doze livros analisados, vinte e três são de Debret. Entre eles, é comum Debret estar relacionado ao período da Independência com o sentido de mostrar aos leitores que a separação de Portugal foi uma conquista e privilégio dos proprietários de terras e escravos que puderam manter as mesmas diretrizes econômicas. Essa atribuição de sentidos foi mais destacada entre os livros *“Estudos de História”*, *“História & Consciência do Mundo”*, *“História”*, *“Brasil: uma história em construção”* e *“História: Cotidiano e Mentalidades”*⁸⁴, que também utilizara as obras de Rugendas⁸⁵ em quantidade inferior.

Rodrigo Naves⁸⁶ analisa com singularidade uma das dimensões das obras dos pintores da Missão Artística de 1815 - o caráter didático. Seu ensaio é uma sugestão para que se explique um dos motivos pelos quais Debret e outros pintores são reproduzidos nos livros didáticos com tanta frequência, e na maioria das vezes, para comprovar uma idéia.

O autor mostra como Debret, através dos traços, formas, cores, composição dos elementos, disposição das figuras e ação dos personagens, constrói um espaço articulado e de convivência entre os homens e o ambiente. Ao retratar cenas do cotidiano, o pintor solicita um olhar pausado do observador e este, simultaneamente, vê as particularidades, mas não consegue ter uma dimensão do todo. Do ponto de vista de Naves⁸⁷, a relação entre o visível e o invisível nas cenas, contribui para a construção da idéia de que os negros não representam força ou poder nas cidades. A variedade com que são retratados reforça sua posição na estrutura social e o vínculo de servidão com os brancos.

“A cada desenho, identificamos a cena, reconhecemos as personagens, notamos as expressões e característica. A parcialidade intencional das pranchas – ou seja, o compromisso com o documental – nos conduz de um trabalho a outro, na esperança de que a série proporcione uma unidade final. Mas não. O resultado do percurso guarda a lembrança das partes,

⁸⁴ Este livro será analisado no capítulo seguinte.

⁸⁵ Cf. Tabela 2 em anexo. Obras citadas: RUGENDAS, Johann Moritz. *Carregadores de água*; (1821); *Desembarque de negros escravos*; *Rua direita* (1830); *Cena na igreja de S.Bento – RJ*.

⁸⁶ O ensaio do autor permite uma reflexão sobre as pinturas históricas dos principais alunos de Debret: Manuel de Araújo Porto-Alegre e Simplício Rodrigues de Sá, que tiveram obras reproduzidas respectivamente nos livros *“História do Brasil: da Independência aos nossos dias”* e *“História e Interação”*. Definindo as produções desses artistas como ‘nada acadêmicas’, elas apontam mais uma ruptura do que continuidade se comparadas às produções de Vitor Meirelles e Pedro Américo. NAVES, Rodrigo. *A forma difícil: ensaios sobre arte brasileira*. 2ª impressão. São Paulo, Ed. Ática, 2001, p. 117.

⁸⁷ Cf. Idem p. 90-91.

*dessas cenas de esquina que não nos fazem vislumbrar o todo, sempre à espera da próxima seqüência...*⁸⁸

*“Da formação artística de Debret às minúcias de suas aquarelas, as análises dão ao ensaio de Naves autoridade para que ele enfatize o quanto as particularidades dos personagens e cenários adquirem o “status” daquilo que é típico do lugar. Pelas diferentes composições das figuras, Debret consegue atribuir significados semelhantes às situações, aos trabalhos e aos ambientes. A presença dessas características nas obras do pintor demonstra sua tentativa em conquistar uma nova forma de representação visual já no início do século XIX.”*⁸⁹

Mesmo que a reprodução dos documentos iconográficos seja em maior quantidade do que os escritos⁹⁰, vale lembrar que o tratamento dado aos mesmos indica sua relação com o conhecimento histórico sobre o tema da Independência.

Nesse sentido, a comparação entre os livros didáticos analisados e agrupados nos diferentes capítulos desta Dissertação mostrou que o exercício de estabelecer relações entre as variadas reproduções de documentos é um movimento possível, já que aponta colocações muito semelhantes sobre o tema da Independência, apesar de partirem de fontes diferentes.

⁸⁸ Idem. p. 89-90.

⁸⁹ Cf. Idem. p. 115-117.

⁹⁰ Conforme mostrou a Tabela 2 são 114 documentos iconográficos e 80 escritos entre as páginas estudadas nos doze livros. Cf. p. 183 desta Dissertação.

CAPÍTULO 5

A NARRAÇÃO DO “FATO”: HISTÓRIA OU FICÇÃO?

“Depois olhou para os seus companheiros de viagem, e disse comovido: ‘Tantos sacrifício pelo Brasil... e entretanto não cessam de cavar a nossa ruína!’ Então expande a fisionomia, acende o brilho dos olhos, e, como se houvera descoberto o talismã da futura grandeza da sua pátria adotiva, puxa pela espada e grita resolutamente: ‘Independência ou Morte!’.”

Pedro Américo de Figueiredo. *O brado do Ipiranga ou a Independência do Brasil.*

A forma pela qual o tema da Independência foi contado é o eixo condutor da análise dos três livros reunidos neste Capítulo. *“História: Cotidiano e Mentalidades”, “História e Companhia”, “História e Interação”*¹ apresentam elementos que melhor explicitam os aspectos que estruturam a narrativa, tal como se manifesta nas fontes aqui estudadas.

Segundo Kaufman, os textos narrativos estão organizados a partir de ações ou fatos regidos por uma seqüência temporal ou causal na qual os personagens ganham importância à medida que realizam essas ações até o momento em que possam ser concluídas.²

Por sua vez, as narrativas contidas nos livros didáticos se distinguem por serem produzidas, intencionalmente, para serem utilizadas nas escolas por alunos e professores. É esperado que outros recursos, além do texto escrito, façam parte de sua estrutura; entre eles, a reprodução de documentos, as orientações aos leitores, as propostas de atividades, a organização em capítulos e os desenhos. Juntos, compõem a interpretação daquilo que se quer narrar.

Durante o estudo sobre a memória da Independência do Brasil, ficou evidente que a linguagem utilizada assumiu papel essencial na interpretação, fundamentalmente, porque é um meio de expressão das idéias e também um meio para sua (re) criação. Pela análise dos livros é possível apontar os acontecimentos que agem como propulsores do texto, reforçando a relação entre a narrativa histórica - que procura, prioritariamente transmitir informações; e a literária, que procura liberar a imaginação e a fantasia na criação de um mundo fictício.³

¹ DREGUER & TOLEDO. op.cit.; FARIA. et aliii .op. cit. e MEDEIROS. op. cit. Nas Tabelas correspondem às colunas azuis e, respectivamente, aos números 5, 6 e 11.

² Cf. KAUFMAN & RODRIGUEZ. op.cit. p. 16-17.

³ Idem. Ver especialmente o capítulo 2 onde a autora aborda a caracterização linguística dos textos. p. 20-43.

Nesse sentido, os textos seguintes mostram como essa estrutura é elaborada, oferecendo sustentabilidade à interpretação por meio de “ícones” presentes no imaginário coletivo acerca do tema.

1. História: Cotidiano e Mentalidades⁴

Entre os procedimentos adotados para trazer à tona as concepções e abordagens sobre o tema da Independência do Brasil, esse livro didático apresenta especificidades que aproximam sua narrativa aos contos literários. Tendo em vista a reflexão sobre esses elementos, procurou-se identificá-los em “*História: Cotidiano e Mentalidades*” no sentido de compreender em que medida interferem ou não na (re)criação do tema da Independência e na (re)produção do conhecimento histórico.

O título e um trecho da Apresentação do livro revelam uma intenção metodológica em que, para a compreensão da história, é necessário identificar os “*acontecimentos do dia-a-dia*” que remetem às “*análises gerais sobre a situação econômica e política dos grupos humanos*”. Nesse sentido, aspectos da vida cotidiana foram inseridos no contexto da Independência norteando a organização das idéias no capítulo e contribuindo para a construção do conhecimento e interpretação histórica.

“Buscamos implementar nesta obra uma proposta metodologia centrada nos acontecimentos do dia-a-dia dos homens – saúde, família, educação, sexualidade, moradia – que formam a chamada vida cotidiana. A principal vantagem de utilizar esse ponto de partida é mostrar que a história é feita por todos os homens e em todos os momentos da sua vida, e não apenas enquanto estão trabalhando. Isso não quer dizer que deixaremos de lado as análises gerais sobre a situação econômica e política dos grupos humanos; nós apenas chegaremos a elas por outro caminho. Ao mesmo tempo, procuramos demonstrar que a forma de se alimentar, vestir, morar, divertir-se varia de um povo para outro, de acordo com a mentalidade – gostos atitudes, comportamentos, gestos, formas de ver o mundo – que perpassa toda a vida das pessoas.”⁵

O livro engloba temáticas relacionadas aos países europeus durante os séculos XVII e XVIII, desenvolvendo seus quinze capítulos em cinco partes

⁴ DREGUER & TOLEDO. op.cit. A 1ª edição da Coleção foi publicada em 1995, a edição analisada é a de 1997. Na Tabela conferir as colunas de número 5 e de cor amarela.

⁵ Idem. (Apresentação)

distintas: *“Cenário, Personagens, Trama, Cenas Cotidianas e Atividades”*. No caso do tema da Independência do Brasil, presente nas últimas treze páginas do livro, o texto denominado *“Cenário”* aponta uma crise no império português que vinha se agravando com a dependência da Inglaterra e transferência da Corte, acentuada por mudanças internas na colônia *“que redundaram na sua independência e na formação de uma nova nação”*⁶

Segundo *“História: Cotidiano e Mentalidades”*, o processo de emancipação da América portuguesa havia sido desencadeado em 1808 com a transferência da corte portuguesa, o início da modernização do Rio de Janeiro e a garantia da continuidade do escoamento dos produtos coloniais para a Europa. Em 7 de abril de 1831, diante da abdicação de D. Pedro I e da manutenção da unidade política-administrativa no imenso território, o processo se efetiva.

Sendo assim, a Independência, em 7 de setembro de 1822, representa o momento de emancipação política para uma nação formada por três grupos sociais: a aristocracia colonial, a aristocracia portuguesa e os excluídos.

No primeiro grupo, estão os grandes proprietários de terras e os comerciantes; no segundo, os “portugueses” que se deslocaram para a colônia junto com a família Real, entre eles, o alto clero, homens com títulos adquiridos, como militares, pintores, escultores e músicos, além de um grupo mercantil que atuava em Portugal e na colônia. Por fim, foram classificados como excluídos aqueles que não participavam da vida política, mas atuavam esporadicamente nos debates e revoltas: os escravos, os homens livres e pobres que desenvolviam diversas atividades, como padeiros, ferreiros, barbeiros, caixeiros viajantes, pedreiros, carpinteiros e artesãos em geral⁷

Cronologicamente, associados aos “fatos” definem-se três momentos que simbolizam a transformação da colônia em um novo país. À semelhança dos contos literários, uma situação “harmoniosa” é apresentada aos leitores envolvendo um cenário e seus personagens. Num segundo momento, um fator desequilibra essa harmonia exigindo a mobilização dos personagens da história. Entre eles, um assume a liderança e, por fim, resolve a situação apropriando-se de um objeto ou situação mágica. Por sua coragem ou sabedoria ele é

⁶ Idem. p. 186-187.

⁷ Idem. p. 188-190.

considerado um herói. Segundo Ana Maria Kaufman, essa estrutura pode ser assim definida:

“Consta de três momentos perfeitamente diferenciados: começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; segue com a intervenção de uma força, com a aparição de um conflito, que dá lugar a uma série de episódios; encerra com a resolução desse conflito que permite, no estágio final, a recuperação do equilíbrio perdido. Todo conto tem ações centrais, núcleos narrativos, que estabelecem entre si uma relação causal. Entre essas ações, aparecem elementos de recheio, cuja função é manter o suspense. Tanto os núcleos como as ações secundárias colocam em cena personagens que as cumprem em um determinado lugar e tempo.”⁸

No caso da estrutura textual elaborada por *“História: Cotidiano e Mentalidades”*, o conflito que rompe com o estado de equilíbrio na colônia é a rebelião de Pernambuco, em 1817 - um movimento de oposição à metrópole. Na argumentação do livro sobre o acontecimento, explica-se que, nas Províncias do Nordeste, a política proposta pelas elites do Centro-Sul não estava satisfazendo os grandes proprietários, comerciantes, juizes, militares e religiosos:

“Inspirados pelas idéias da Revolução Francesa, propunham, após a independência, a instauração de uma república que garantiria a igualdade jurídica de todos os cidadãos, a liberdade de consciência e de imprensa e o direito de propriedade.”⁹

Na disputa pelo poder entre os vários segmentos espalhados pelo país prevalece a posição das elites do Centro-Sul que, diante da tentativa de recolonização das Cortes portuguesas, tenderam a uma postura emancipacionista e aliaram-se ao príncipe a fim de defender seus interesses, mantendo a escravidão e o latifúndio como bases da economia:

“As elites do Centro-Sul conseguiram impor seu projeto: foi mantida a unidade político-administrativa do imenso território em torno de uma monarquia comandada por D. Pedro.”¹⁰

Reproduções das obras de Jean-Baptiste Debret ressaltam essas situações de conflito, mas também destacam a desigualdade social. Referindo-se

⁸ KAUFMAN & RODRIGUEZ. op.cit. p. 21.

⁹ DREGUER & TOLEDO. op.cit. p.193.

¹⁰ Idem. p. 193.

a aristocracia colonial, no quadro denominado *Personagens*, a imagem “Grande fazendeiro recebendo visitantes”¹¹ ilustra uma das explicações da página:

*“Devido aos interesses diferentes de cada produtor ou região, esses personagens acabavam muitas vezes assumindo posições políticas antagônicas; no entanto, mantinham uma semelhança essencial: eram grandes proprietários de terras e escravos. Devido a essa situação, eram os personagens com maior poder e prestígio na sociedade colonial portuguesa do início do século XIX; controlavam a vida econômica e política das regiões em que moravam.”*¹²

A interação dos textos com as imagens de Debret é um procedimento identificado também nos trechos dedicados a *aristocracia portuguesa*, aos *excluídos*, à *confluência de interesses*, à *vida nos palácios* e ao *cotidiano no Rio de Janeiro*. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o texto narra como era a vida cotidiana, as imagens oferecem representações visuais contribuindo com a veracidade dos “fatos”. A dualidade entre pobre / rico, negro / branco é privilegiada pelas características estéticas do artista escolhido, mas também pelas questões propostas ao aluno:

“Relacione a importância do ócio e do lazer com o modo de vida da aristocracia do Rio de Janeiro.

Análise a importância dos negros e mestiços na vida do Rio de Janeiro do início do século XIX.

*Relacione a ladroagem no Rio de Janeiro do período com os mecanismos de exclusão social”*¹³

Em outras atividades do capítulo encontram-se as seguintes expressões nas consígnias:¹⁴ *“Análise as mudanças..., Faça um quadro comparativo..., Destaque os novos grupos surgidos na metrópole..., Compare a situação dos escravos..., Analise a confluência de interesses, Analise objetivos, Discuta a influência...”* Sendo assim, os alunos são convidados a refletir sobre o passado e a elaborar análises em cima do conteúdo exposto no capítulo.

A continuidade das idéias do texto está garantida pela permanência dos mesmos agentes em uma série de ações mediadas pela conexão temporal e

¹¹ Outras obras reproduzidas: *Aceitação provisória da Constituição de Lisboa*; Largo do Rócio no Rio de Janeiro em 1821. BMSP; *Desembargadores chegando ao Palácio da Justiça*. Biblioteca Nacional, R.J.; *D. João VI*; *D. Pedro I*; *Enterro de rei negro*; *Folia do divino*; *Mestiça indo à casa de parentes*; *Mulher rica indo à missa*; *Padeiro com empregados*. Cf. DREGUER & TOLEDO. op. cit. p.189, 190, 191, 192, 195, 196,197, respectivamente.

¹² Idem. p. 188.

¹³ Idem. p. 198. (Atividades)

¹⁴ Cf. DREGUER & TOLEDO. op.cit. p. 198.

causal na qual a Independência do Brasil é realizada. Abaixo, um trecho do texto e a reprodução de uma trova explicitam a ótica do narrador, ou seja, como acrescentados aos textos, os documentos criam um efeito “real” para a história que está sendo contada:

“Também os assaltos – que já eram numerosos nos dias normais – aumentavam nos dias de festas. A enorme população de homens excluídos dos privilégios sociais e políticos, restritos a uma pequena elite, encontrava nos assaltos a única forma de garantir sua sobrevivência; contudo, esses homens tinham consciência da insignificância de seus furtos se comparados às falcatruas realizadas pelos grandes homens da corte, como indica a letra de uma música daquela época:

*Branco diz – preto furta,
Preto furta com razão;
Sinhô branco também furta,
Quando apanha ocasião.
Nosso preto furta galinha
Furta saco de feijão;
Sinhô branco quando furta,
Furta prata e patacão.”¹⁵*

A propósito dos documentos literários nos livros didáticos de História, pela observação da Tabela 2¹⁶, verificou-se que, em cinco dos doze livros analisados, eles foram utilizados. Os versos, trovas e extratos de poemas, apesar de representarem uma pequena porcentagem em relação aos outros tipos de documentos, contribuem para a reflexão, uma vez que fazem parte de uma interpretação sobre o passado, apropriada segundo as intenções dos próprios livros.

Kaufman enriquece a discussão ao afirmar que os textos literários, originalmente, têm uma intencionalidade estética e empregam uma linguagem figurada:

“O ‘como se diz’ passa ao primeiro plano, relegando o ‘o que se diz’, fundamental quando predomina a função informativa. A linguagem estabelece-se como uma cortina que deve ser aberta para que o referente ao qual se alude seja apreendido.”¹⁷

Assim, interpretar historicamente um texto literário, supõe desvendar o significado de seus recursos, estabelecendo relações entre o passado e o

¹⁵ Idem. p. 195.

¹⁶ Cf. p. 187 desta Dissertação.

¹⁷ KAUFMAN & RODRIGUEZ. op.cit. p. 14.

presente, mas contextualizando-o e identificando-o dentro dos panoramas estéticos próprios a literatura da época na qual o mesmo foi produzido.

“*História: Cotidiano e Mentalidades*” incorpora várias construções históricas possíveis, colocando os alunos em contato com as diferentes contradições sobre as versões historiográficas. O capítulo no qual o tema é tratado, apresenta um ‘box’ relatando as conclusões de três pesquisadores com visões diferenciadas da Independência: Nelson Werneck Sodré, Emília Viotti da Costa e Maria Odila da Silva.

A diversidade dos recursos utilizados textualmente e iconograficamente, através de diferentes formas de letras, detalhes de imagens, consolida a figura de D. Pedro como propulsor dos acontecimentos, o caráter recolonizador das Cortes de Lisboa e do grupo de portugueses que viviam no Brasil no período que antecede a Abdicação, a influência inglesa e seu predomínio nas relações econômicas com o Brasil. Se aproximada a um conto, essa estrutura seria assim identificada:

Personagem / herói: D. Pedro

Aliados: “brasileiros”

Inimigos: Cortes de Lisboa e “portugueses”

Situação inicial – “Era uma vez...”: Curso do processo de emancipação política e escoamento dos produtos coloniais. Apesar das “diferenças e conflitos sociais” a vida na colônia era “tranquila”.

Elemento desestabilizador: Rebelião em Pernambuco (1817) e tentativa de recolonização.

Elemento mágico: Carta que D. Pedro recebeu.

Clímax da narrativa: O herói gritando: ‘*Independência ou Morte!*’ A separação da colônia da metrópole.

Situação final – “e viveram felizes para sempre...”: Continuidade do sistema escravista e do predomínio inglês.

Nos moldes em que os conteúdos relacionados foram submetidos em “*História: Cotidiano e Mentalidades*”, a autenticidade da interpretação é confirmada mediante a confrontação das fontes (documentos escritos e iconográfico reproduzidos) incorporadas nas páginas do capítulo. No entanto, a estrutura da narrativa da interpretação reforça idéias presentes no imaginário coletivo, interferindo na (re)criação do tema da Independência e na (re) produção do conhecimento histórico.

2. *História e Companhia*¹⁸

Indicado para 7ª série, o livro “*História e Companhia*” está organizado em quatro unidades de trabalho, entre elas, “*A Crise no sistema colonial*”. Estruturada em três capítulos, essa unidade aborda os temas da “*Revolução Americana*”, da “*Independência da América espanhola*” e por fim, da “*Independência do Brasil*”. Para tal, o leitor encontra quatorze páginas em que estão reproduzidos vinte e seis documentos, sendo quinze iconográficos e onze escritos.¹⁹

Segundo a concepção expressa no livro, desde o século XVII, as divergências começaram a colocar os colonos em situação de atrito com a metrópole²⁰, caracterizando, desde então, o processo de Independência. No entanto, a partir de 1808, com a “fuga da Corte portuguesa”, há uma “inversão” na situação conseqüente das alterações políticas, econômicas e sociais que contribuíram com a transformação da colônia em sede do império português:

*A presença da Corte, no Rio, fez com que lideranças políticas de todas as capitanias comessem a se deslocar para aquela cidade, que se tornou, então, um elemento unificador e aglutinador, que teria resultados importantes na hora da independência”. (...) O período em que a Corte permaneceu no Brasil foi de extrema importância para o processo de independência, pois além de garantir a unidade (que vai garantir a existência de um país inteiro, após a independência, ao contrário da América espanhola), as medidas econômicas, principalmente a abertura dos portos e a permissão de instalação de indústrias, produziram uma inversão completa da situação brasileira*²¹.

“*História e Companhia*” transmite a sensação de um “todo harmonioso” que enfrenta situações desestruturantes a partir de 1820, diante da Revolução do Porto, da partida da família Real e da tentativa de recolonização pelas Cortes portuguesas. A Independência é considerada um momento de ruptura política, etapa necessária à manutenção de uma estrutura que só é consolidada com o reconhecimento da Independência pelo governo português, em 1825.

Cabe ressaltar que, desde o “*Manual do Professor*” até as atividades propostas aos alunos, os componentes dessa interpretação definem uma estrutura essencialmente narrativa. À semelhança do livro “*Nas trilhas da História*”

¹⁸ FARIA. op.cit. O número de referência para este livro na Tabela é 6 na cor amarela.

¹⁹ A listagem dos documentos pode ser encontradas na Tabela 2, p. 189-194.

²⁰ Idem. p. 78.

²¹ Idem. p. 56, 77, 78, 80, 83, 86, 87.

– o primeiro analisado no Capítulo 4²² - o constante conflito entre a colônia e a metrópole age como marco desestabilizador, gerando momentos de conflito e ruptura. Para mostrar esse processo de conquista da autonomia política, o item “*Antecedentes Coloniais*” relata o movimento que envolveu Amador Bueno, em São Paulo; a revolta de Beckman, no Maranhão; a Guerra dos Emboabas, em Minas Gerais; a Guerra dos Mascates, em Pernambuco; os motins na Bahia e as revoltas em Vila Rica, diferenciando esses últimos da Conjuração Mineira e Baiana por não terem um projeto político de independência.²³

Num contexto, em que “*o estudo da História deve se afastar da perspectiva conservadora da narrativa das elites e incluir as lutas, os silêncios e as repressões*”²⁴, a presença intencional desses conflitos assume um caráter explicativo da relação de causa e consequência para os acontecimentos. Por outro lado, o fato de construir narrativas sobre esses eventos não significa que o historiador está dando vozes às pessoas que considerou como não participantes da elite.

A intenção de “*História e Companhia*” é mostrar um panorama do qual participaram “*grandes homens capazes de se oporem ao domínio português*”²⁵. No entanto, o texto abaixo sugere uma contradição em relação a essa proposta:

“Será que não tínhamos esses homens, ou será que, até aquele momento, não estariam se beneficiando do sistema colonial? Não seriam eles “sócios” menores da burguesia portuguesa? Será que o 7 de setembro foi decidido por D. Pedro e seus companheiros durante uns poucos meses do ano de 1822?”²⁶

O texto remete à idéia de que a maioria dos livros de História escritos no Brasil trata do momento da Independência como se fosse uma obra, um projeto pessoal do imperador D. Pedro I, tornando-o “*grande herói*”, único agente responsável pelo processo histórico. Ao mesmo tempo, cabe lembrar que, de modo equivalente ao primeiro livro analisado “*Você é a história: Do mundo indígena ao período regencial no Brasil*”, a utilização de pronomes indefinidos nas

²² Cf. p. 108-120 desta Dissertação.

²³ Idem. p. 78-81.

²⁴ Idem. p. 4. (Manual do Professor)

²⁵ Idem. p. 57-58.

²⁶ Idem. p. p. 58.

explicações oculta do leitor quem seriam os outros agentes, os representantes das “lideranças políticas” e da suposta “elite colonial”²⁷.

“Alguns desejavam que se proclamasse a República, como todos haviam feito na América. Outros pensavam que a ruptura com Portugal deveria se dar da maneira mais tranqüila possível, para evitar que surgissem propostas radicais, como a de abolir a escravidão ou mudar a estrutura da posse da terra.”²⁸

Em outras palavras, os conflitos e divergências existentes entre os membros da elite colonial não se destacam a ponto de romper com a estabilidade; para tanto, o “*caráter recolonizador das Cortes portuguesas*” é o fator de ruptura e o clímax da oposição entre a colônia e a metrópole.

A opção pela escrita de um texto sem heróis com a intenção de valorizar os movimentos internos da sociedade colonial e aqueles considerados como não participantes da elite trouxe também uma situação oposta. Os documentos históricos reproduzidos em “*História e Companhia*” não resultam da atividade desses representantes; tanto a iconografia quanto os documentos escritos foram produzidos por uma elite artística, intelectual e política com objetivos e intenções que não foram apresentados aos leitores.

Trechos dos documentos de época “*Ata redigida pelos paulistas*”, “*Proposta do povo de Vila Rica*”, “*Autos da devassa*”, “*Sentença dos Conjurados*”, “*Diário de Maria Graham*”, “*Artigo apoiando a Revolução Pernambucana*”, “*Carta de D. Pedro a D. João em 22/9/1822*” e “*Artigos 98 e 101 da Constituição de 1824*”, foram reproduzidos dentro de um padrão de apresentação - estão no final da página, em caixas de textos numeradas, intituladas, com o plano de fundo colorido, em geral acompanhados de mapas²⁹ ou pinturas com a citação das referências bibliográficas.

Entre os títulos, encontram-se “*A Guerra dos Emboabas*”; “*A revolta de 1720 em Minas Gerais*”; “*A condenação de Tiradentes*”; “*Sentença dos conjurados baianos*”; “*O Rio de Janeiro visto por uma inglesa em 1810*”; “*A revolução Pernambucana em 1817*”; “*Carta de rompimento de D. Pedro*”; “*O Poder*

²⁷ Cf. p. 75-82 desta Dissertação.

²⁸ Idem. op. cit. p. 84.

²⁹ Os mapas “*Guerra da Independência*”, “*Regiões invadidas por D. João*” e “*Revoltas Nativistas*” foram retirados do Atlas Historique Erasme / MEC.

*Moderador na Constituição*³⁰. A cada duas páginas há um “box” com questões para os alunos responderem:

*“Como se pode conceituar revolta nativista?
Como se pode diferenciar as conjurações dos
movimentos nativistas?
Qual a importância do período em que D. João ficou no
Brasil para o processo de independência?
Por que se afirma que o povo brasileiro ficou excluído dos
benefícios da mudança?
Quais os problemas enfrentados pelo governo de D.
Pedro para lutar contra as tropas portuguesas?”*³¹

No “*Manual do Professor*” esse procedimento recebe uma justificativa:

*“...são destinadas a apurar o grau de compreensão de
texto (...), procuram levar o aluno a buscar respostas,
contribuindo, de maneira decisiva, à superação de uma atitude de
passividade característica de um ensino de História etapista,
cronológico, político-institucional e conservador”*³²:

As questões geram respostas que exigem dos alunos a habilidade de localização no texto; ou seja, para responderem as questões não é necessário compreender a história, os alunos precisam saber procurar as respostas no texto. Se, por um lado, esses procedimentos privilegiam a reprodução da interpretação de “*História e Companhia*”; por outro, no item denominado “*Para construir o conhecimento*”, são oferecidas aos alunos diferentes versões sobre a Independência produzidas por historiadores:³³

*“Ao lermos um livro de História, devemos sempre nos
lembrar de que não estamos lendo a verdade sobre um
acontecimento, um período. Estamos lendo uma interpretação,
com a qual podemos concordar ou não”*.³⁴

Em relação os documentos iconográficos, não há orientações de como analisá-los ou informações que permitam relacionar o acontecimento retratado com o momento de sua elaboração. Obras de artistas renomados como José

³⁰ Extraídos respectivamente de CASTRO. op. cit.; RUY, Afonso. *A primeira revolução social brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Laemmert, 1970, p. 121-122; GRAHAM, Maria. *Diário de uma Viagem ao Brasil*. São Paulo: Nacional, 1956, p. 210; GASMAN, Lydinéia. *Documentos históricos brasileiros*. Rio de Janeiro: Fename, 1976, p. 89. Cf. FARIA. op. cit. p. 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86.

³¹ Idem. p. 79; 81; 83; 85; 87.

³² Idem. Ibidem.

³³ MOTA e NOVAIS. op. cit. p. 47; PINTO, Luiz. *História do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco Filho, 1948, p. 227-228; PRADO JUNIOR, Caio. *Evolução política do Brasil...* Cf. FARIA. op. cit. p. 91-91 e Tabela 2, p. 193.

³⁴ FARIA. op. cit. p. 90.

Wasth Rodrigues; Antonio Diogo da Silva Parreiras, Oscar Pereira da Silva, Failutti e a já citada Giorgina de Albuquerque³⁵, evidenciam a oposição entre a colônia e a metrópole.

FAILUTTI, D. *Maria Quitéria*, 1922, MP/USP.
In. FARIA. op. cit. p. 86.

Já as obras *Maria Quitéria*, de Failutti e *Sessão do Conselho*, de Albuquerque, reproduzidas neste livro, e *Os primeiros sons do Hino da Independência*, de Bracet, já citada durante a análise dos livros *História: passado presente: A consolidação do capitalismo e o Brasil Império* e *Brasil: Encontros com a História*, apresentam algumas características que merecem destaque, entre elas, a presença de mulheres em suas representações. Segundo essas referências, a figura feminina na política é mais incidente entre as mulheres da Corte; no entanto, a despeito das considerações estéticas e das implicações que as análises das obras indicam, uma diferença chama a atenção entre as mulheres representadas.

³⁵ RODRIGUES, José Wasth. *Alferes Joaquim...* MHN, RJ.; PARREIRAS, A. *Primeiro passo para a Independência da Bahia*. Prefeitura Municipal de Cachoeira, BA; SILVA, Oscar Pereira da. *Aclamação de Amador Bueno*. Palácio dos Bandeirantes, SP e *Fragata União*. op. cit.; FAILUTTI, D. *Maria Quitéria*, 1922, MP/USP. ALBUQUERQUE, Giorgina de. ob. cit. Cf. FARIA. op. cit. p. 56, 77, 78, 80, 83, 86, 87.

O retrato da suposta *Maria Quitéria* sugere a interpretação de que lutar pela pátria é um ato heróico, principalmente se a pessoa que luta é uma mulher do “povo”. Vesentini³⁶, buscando analisar a personagem numa perspectiva histórica, apontou os perigos das elaborações situadas a partir de elementos concretos, dentre os quais, a difusão da imagem da personagem nas publicações orientadas para a análise das condições da mulher, com potencialidade para converter-se em provável personagem de interesse feminino³⁷.

*“A imagem de heroína recobre o espaço da explicação histórica, dando corpo a um discurso que toma o lugar da análise da relação entre personagem e movimento político. Observam que ela luta pelo Imperador e pelo Brasil e isto basta. Uma Independência e um Brasil genéricos, vazios de conteúdo, englobam o universo das ações de Maria Quitéria.”*³⁸

O autor ressalta questões além da visão de quem observa o quadro e afirma que *“recuperar as informações como parte de uma sociedade e de uma luta específica é o que se impõe.”*³⁹ Durante o estudo que faz sobre o texto da viajante inglesa, Maria Graham, leva em conta o campo das relações sociais e a dimensão histórica onde Maria Quitéria estava inserida. Vesentini analisa a personagem baiana como um mito que atendia temporariamente aos interesses de centralização do governo imperial num espaço de “luta” ainda não encerrado.

Nesse sentido, a obra é uma indagação sobre a participação política das mulheres no período da Independência, porém também sugere um questionamento em relação ao ano de sua produção que coincide com a comemoração do Centenário da Independência, em 1922.

No contexto em que essa e as outras obras, citadas anteriormente, foram reproduzidas, não é possível desvincular os “fatos” das interpretações aos quais o conjunto do livro remete e as intenções pretendidas, considerando-se a proposta metodológica, a organização do conteúdo e a abordagem sobre o tema da Independência do Brasil:

“Instigar os alunos a refletirem sobre a sua própria realidade, a partir da análise de outras realidades, de ontem e de outros lugares. Não poderá trazer uma visão única, mas

³⁶ VESENTINI, Carlos Alberto. Maria Quitéria de Jesus: História e Cinema. In. *Anais do Museu Paulista*, XXIX, 1979. p. 25-49.

³⁷ Idem. p. 31.

³⁸ Idem. p. 37.

³⁹ Idem. Ibid.

*apresentar diferentes fontes históricas, que possibilitem a produção em sala de aula. Ao interpretar e reelaborar, o aluno estará produzindo conhecimento de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo.*⁴⁰

Nesse sentido, *“História e Companhia”* sugere que os documentos históricos reproduzidos são os “companheiros da história” já que são eles que oferecem oportunidade para a elaboração das interpretações históricas. Estas, no entanto, sugeridas por meio das problematizações sobre o tema da Independência, revelam aspectos no sentido de questionar se os documentos combinam com a versão proposta por *História e Companhia*; nesse caso, a unidade é problematizada a partir do quadro de Pedro Américo⁴¹.

*Mas por que ela [a obra Independência ou Morte] é tão lembrada? Por que, infelizmente⁴², esses livros tratam do momento da independência do Brasil como uma obra, um projeto pessoal do imperador D. Pedro I. Ele se torna o ‘grande herói’ da emancipação a partir do momento em que ergue a espada e grita ‘Independência ou Morte.’*⁴³

Poder-se-ia entender essas questões, refletindo-se sobre o motivo pelo qual esse quadro é sempre lembrado e reproduzido em tantos livros; ao mesmo tempo, é inegável a participação de Pedro Américo no processo de elaboração do conhecimento histórico sobre o tema da Independência. As reproduções da obra em *“História e Companhia”* foram feitas em duas de suas páginas e, como imagem presente na memória coletiva, traz à cena um protagonista heroicizado e responsável pelo *“rompimento político com Portugal”*. Conforme apontado legenda, a obra foi pintada no século passado:

*“Idealiza e mitifica o 7 de setembro de 1822. Inspirado em modelos artísticos europeus, o quadro procura transmitir a sensação de grandeza do momento marcante da história da nação.”*⁴⁴

Como nos outros livros em que foi reproduzida⁴⁵, *“Independência ou Morte”* não tem o sentido de representar a realidade, porém foi produzida num

⁴⁰ Idem. p. 3. (Manual do Professor)

⁴¹ Nesta edição a autoria da tela de Pedro Américo *Independência ou Morte* foi atribuída ao pintor Victor Meirelles. Cf. FARIA. op. cit. p. 57; 85.

⁴² Grifo meu.

⁴³ Idem. p. p.57.

⁴⁴ Idem. p. 85.

⁴⁵ Cf. AQUINO. op. cit. p. 97,100; FERREIRA. op. cit. p.62; MACEDO. op. cit. p.167 e MEDEIROS. op. cit. p. 32-33, 42-43. Na Tabela 2, p. 185 desta Dissertação.

contexto histórico em que as pinturas históricas eram utilizadas como recurso para transformar os acontecimentos em imagens e torná-los grandes acontecimentos.

Para saber mais

HISTÓRIA...

E CARICATURA

Como já sabemos, a caricatura é uma arte crítica, em que personalidades e acontecimentos são mostrados de uma forma diferente das pinturas. Ela é, portanto, um documento precioso. A respeito da independência brasileira, alguns trabalhos bem interessantes, dos quais o primeiro é do artista Théo, nome pelo qual ficou conhecido Ferreira, que a fez para a revista *Careta*, em 1953. Agostini, e foi publicada na *Revista Ilustrada*, cuidando e prestando atenção nas legendas.

Jeca (a D. Pedro I) – Bem, em 1822 podia ser difícil. Mas hoje qualquer malandro faz a INDEPENDÊNCIA.

Acima, FERREIRA, Djalma Pires (Théo). *Jeca a D. Pedro I*. *Careta*, 1953; abaixo, AGOSTINI. *Ângelo. O País, Pedro I, O Governo*. *Revista Ilustrada*. (1878). In. FARIA. op.cit. p. 88.

As caricaturas reproduzidas no item “*Para conhecer mais*” contrastam com as pinturas históricas contidas no livro, sinalizando a tentativa de incorporar

esse tipo de representação aos materiais didáticos. O humor visual sobrepõe a contextualização política do período no qual foram elaboradas essas caricaturas, pertencentes a contextos distintos. Como evidenciado no Capítulo 3⁴⁶, as caricaturas, enquanto materiais históricos, possibilitam uma outra leitura do tema da Independência e da nacionalidade. Os traços, a posição dos elementos, as expressões faciais, a articulação entre formas e sentidos, o papel que a legenda desempenha ao reforçar o significado da imagem, a construção do discurso, os símbolos, a interferência verbal e pictórica inspiradas nos monumentos e heróis nacionais fazem parte da historicidade desses documentos.

As situações acima evidenciam que as representações foram tratadas com o mesmo estatuto, como se não houvesse diferença entre elas. Ao articularem “fato” e “personagem” valeram-se de “ícones” presentes no imaginário coletivo. Mesmo com a variedade de documentos, a interpretação remete à figura de D. Pedro I como aquele capaz de resolver o maior conflito entre a colônia e a metrópole.

Há contradição entre a proposta e o desenvolvimento do conteúdo, pois a interpretação indica que D. Pedro foi um dos “*grandes homens capazes de se oporem ao domínio português*”. É ele que tem o poder de decisão para o “*rompimento em 1822*”, ainda que outros protagonistas tenham colaborado com o processo.

Entre os documentos de época, quadros, mapas, exercícios e todo conjunto de informações, D. Pedro I se destaca como líder. Por meio do “layout” das páginas do capítulo, dos documentos reproduzidos e da estrutura na qual a interpretação foi moldada, a intenção de “*História e Companhia*” em romper com a história “conservadora”⁴⁷ se esvai. O livro produz e incorpora reflexões elaboradas em outros contextos e momentos históricos diferenciados, mas os possíveis “*grandes homens*” não protagonizam a interpretação a ponto de questionar o “fato” consagrado pela memória / história.

A argumentação elaborada no capítulo “*Independência do Brasil*” inclui diversos episódios que seguem um desenvolvimento cronológico baseado na estrutura da narrativa. Porém, a forma de narrar o “fato” aproxima a história da ficção, já que na interpretação é possível identificar um personagem/herói,

⁴⁶ Cf. p. 79-81 desta Dissertação.

⁴⁷ Cf. neste Capítulo p. 148.

supostos “inimigos”, uma situação inicial, um elemento desestabilizador, um clímax provocado por uma situação “mágica” e um final.

3. História & Interação⁴⁸

A estrutura das unidades deste último livro, a forma de apresentação das idéias sobre a Independência e as problemáticas históricas sugeridas permitiriam seu agrupamento em qualquer um dos capítulos anteriormente analisados. Contudo, a opção de incluí-lo neste Capítulo deveu-se ao fato da “maneira como se narrou a história” servir de elemento mediador para exemplificar a relação entre a memória coletiva acerca da Independência e a complexidade de seu universo.

Convém assinalar que a unidade intitulada “*Que Pátria, Que Independência*”,⁴⁹ analisada em suas especificidades, é a primeira das quatro unidades também subdivididas em itens: “*Ou ficar a Pátria livre, ou morrer pelo Brasil*”, “*A trama da Independência*”, “*A Emancipação*”, “*Primeiro reinado: D. Pedro no poder*”⁵⁰.

Pode-se dizer que “*História e Interação*” apresenta uma variedade intensa de documentos históricos, vinte documentos iconográficos e vinte e um escritos - uma média de 1,1 documentos em cada uma das trinta e oito páginas estudadas.⁵¹ Nestas páginas, as imagens ganham dimensões e disposições diferentes: servem de plano de fundo, de ícones para as páginas, ocupam pequenos ou grandes espaços, ao lado ou por baixo de textos e legendas explicativas. Os documentos escritos podem ser lidos em todas as páginas da unidade e abrangem desde textos de época, como cartas e relatos de viajantes, até os produzidos pela historiografia durante os séculos XIX e XX.

Considerando as categorias definidas na Tabela 4⁵², o processo de independência delimita-se entre 1808 e 1831; todavia, a consolidação do Estado nacional só viria mais tarde, com D. Pedro II no poder. Reflexo da crise no *Antigo Regime* da Europa no final do século XVIII e, internamente, de uma “*trama*” elaborada por grupos nacionais que aspiravam mudanças em relação ao controle

⁴⁸ MEDEIROS. op. cit. Sua cor de referência nas Tabelas é azul e seu número é 11.

⁴⁹ Idem. op. cit. p. 8-57.

⁵⁰ Idem. (Sumário)

⁵¹ Cf. na Tabela 2, p. 183-193 desta Dissertação.

⁵² Cf. p. 196.

administrativo⁵³, a Independência é caracterizada como separação política de Portugal, fator essencial para a manutenção da estrutura agrária e escravista, mas que também favorece a continuidade da dependência econômica inglesa.

É possível perceber também que as decisões políticas e econômicas em datas como 1810, 1814, 1821, 1822 e 1825, são interpretadas como momentos de ruptura decisivos para o processo de Independência e que influenciam na organização da sociedade. Sendo assim, *“História e Interação”* chama a atenção para diversos grupos nacionais que se subdividem em blocos de opiniões: o Partido Português, os Radicais e o Partido Brasileiro; além dos marginalizados – escravos e brancos pobres. Como nos livros analisados anteriormente, a “pressão recolonizadora” é propulsora de um grande conflito entre a Corte portuguesa e a elite brasileira, representada por D. Pedro I e José Bonifácio.

Valendo-se de documentos para construção do discurso, a narrativa se constitui como um relato histórico que, simultaneamente, apropria-se de recursos da linguagem teatral e literária dando margem à fantasia, imaginação e à sensação de um acontecimento representado e irreal. *“A trama da Independência”*, subdividida em *“Primeiro Ato”*, *“Segundo Ato”*, *“Terceiro Ato”* e *“Epílogo”*⁵⁴, apresenta-se como uma obra cujo enredo é tecido por situações que envolvem procedimentos no âmbito da política e economia por parte de alguns “atores”. Aqui, a Independência é contada como uma peça de teatro, como drama e ficção. Segundo colocações retiradas do *Manual do Professor*, objetivos e encaminhamentos revelam a intenção pretendida:

“Este capítulo visa a demonstrar a trama de situações que permitem ao aluno entender a Independência do Brasil, não como ato ideologizado, mas resultante de um contexto nacional e internacional que pressionava pela mudança da ordem política no Brasil. A discussão em torno desse fato histórico, que está entre os mais festejados do país, permite questionar o próprio conceito de independência e o grau de independência já alcançado pelo Brasil. (...) Há um significativo esforço para que o aluno aja como investigador. As informações apresentam-se como uma peça na qual, passo a passo, a ação do aluno sobre o texto vai ajudando a desvendar a trama da independência. (...) Observe, porém que o aluno que lê e estuda esse capítulo conhece as motivações e as tramas desenvolvidas pelos personagens agora citados. Você poderia questionar que esse capítulo é ‘tradicional’, ‘factual’, etc.

⁵³ Idem p. 13-14.

⁵⁴ Cf. MEDEIROS. op. cit. p. 20-31.

*Perceba que nós não podemos, em nome de uma História Crítica, esquecer que personagens existiram e fatos ocorreram*⁵⁵

Subentende-se que os “fatos” estão narrados nas páginas do livro, mas que a interpretação sobre a Independência depende da maneira como o leitor interage com o texto, desvendando o alcance das situações e dimensão dos significados por meio dos diferentes recursos que o livro utiliza entre símbolos, metáforas, comparações, valor atribuído às imagens e documentos escritos. Acima, a frase *“as informações apresentam-se como uma peça na qual, passo a passo, a ação do aluno sobre o texto vai ajudando a desvendar a trama da independência”* chama a atenção por revelar uma relação direta do livro didático com a narrativa ficcional.

Por outro lado, evidencia que os alunos podem utilizar sua vivência nas interpretações, porém alguns “fatos” já estão dados pela História. Assim, na introdução apresentada ao aluno, explica-se que os textos têm uma função informativa e explicativa:

*“Este capítulo começará a contar para você a história do processo da independência do Brasil. Como foi realizado, por quê, por quem, para quê. O importante, aqui, é manter o espírito crítico alerta e observar, comparar, perguntar. A Independência brasileira é um motivo de festa? De reflexão? Ou, ainda, é um projeto para ser realizado?”*⁵⁶

Nas duas colocações citadas, convivem categorias diferenciadas de texto, entretanto, vale refletir até que ponto a predominância de um sobre o outro interfere nas relações entre o tema da Independência e o conhecimento histórico. Durante a narrativa o “fato” pode ser a representação de uma farsa, um agente propulsor dos acontecimentos, enfim, um conjunto de interpretações que pode ser identificado a partir de um suposto cenário ou providências intencionalmente preparadas, dado o sentido que adquiriram as expressões *“engenharia política”, “sorte”, “explosão democrática popular.”*:

“A Independência, assim, foi mais uma obra de engenharia política – que contou, é verdade, com alguns lances de sorte – do que uma explosão popular democrática em busca da liberdade e autonomia. O ‘já raiou a liberdade, no horizonte do

⁵⁵ MEDEIROS. op. cit. p. 24;26, 27. (Livro do Professor)

⁵⁶ Idem. op.cit. p. 11.

*Brasil' foi um espetáculo, sem dúvida, apreciado por bem poucos.*⁵⁷

Sob a ótica da encenação, *“História e Interação”* descreve a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, e a relação política e econômica que a metrópole e a colônia estabeleciam com a Inglaterra. Compondo visualmente esse cenário estão reproduzidas obras de Armando Viana, Debret e Bartolozzi⁵⁸, respectivamente, acompanhadas das seguintes legendas:

- *“Nesta gravura, que retrata o desembarque do príncipe-regente D. João, é possível destacar vários elementos componentes da sociedade da época. Você consegue descrevê-los?*
 - *O luxo e a pompa de D. João não condiziam com a pobreza do ‘seu’ reino*
 - *Cena da fuga da família real para o Brasil”.*⁵⁹

O leitor encontra gravuras que retratam *“máquinas industriais inglesas”* e *“imagens que dão idéia de como a Inglaterra pretendia mudar a paisagem econômica brasileira”*, retiradas do livro *A presença britânica no Brasil: 1808-1814*⁶⁰. Vale ressaltar que, nas páginas onde estes documentos foram reproduzidos, o leitor conhece trechos de obras historiográficas que foram incorporados aos textos elaborados por *“História & Interação”*.

*“As teorias liberais que criticavam a forma de governo absolutista, tão discutidas durante o século XVIII, acabaram por serem postas em prática, abalando as monarquias européias e, mesmo, derrubando-as definitivamente ao longo do período subsequente. O sistema colonial, peça importante do Antigo Regime, não foi poupado nesse processo. (ALGRANTI, 1987, p. 11)”*⁶¹

“Ampliando e controlando mercados através da expansão colonialista e aumentando, assim, o volume capital disponível nas mãos da burguesia, o sistema mercantilista tornou-se a base sobre a qual se desenvolveu a revolução Industrial. Quando esta, ao expandir-se rapidamente, passou a exigir a ampliação dos mercados de consumo, até então limitado às elites, começou a tornar-se clara a pressão do sistema industrial, então nascente, contra a estrutura colonialista de administração direta a partir das metrópoles. Esta administração era o sustentáculo político do

⁵⁷ Idem. op.cit. p. 17

⁵⁸ VIANA, Armando M. *Chegada do príncipe D. João à Igreja do Rosário*. Museu da Cidade, R. J.; BARTOLOZZI, Francesco. op. cit.; DEBRET, Jean-Baptiste. *D. João VI*.

⁵⁹ MEDEIROS. op. cit. p. 14;26; 25.

⁶⁰ A fonte das imagens foi: *A PRESENÇA britânica no Brasil: 1808-1814 = The British presence in Brazil: 1808-1814*. São Paulo: PauBrasil, 1987, p. 51; 20; 27. Cf. MEDEIROS. op. cit. p.16; 24 e 271.

⁶¹ MEDEIROS. op. cit. p. 14.

*sistema mercantilista, que a ampliação das relações capitalistas tornava rapidamente obsoleto. (LOPEZ, 1987, p. 10)*⁶²

*“O imperialismo britânico tinha grande interesse na transferência da sede da monarquia portuguesa para o Brasil, na medida em que isto lhe proporcionaria a abertura dos mercados brasileiros aos produtos. Como nos diz Caio Prado Jr., ‘interessava-se a Inglaterra sobremaneira por estes mercados, até então praticamente fechados ao seu comércio. (MENDES Jr. 1989, v. 2, p. 97).’*⁶³

*“Napoleão ordena então ao general Junot que invada Portugal. Tal medida gerou uma corrida desenfreada nos ‘fujões: O Regente seguiu disfarçado para o cais, temeroso das turbas (...). O povo, segundo testemunhas fidedignas, afluía à beira do cais e viajava os fugitivos. A confusão reinava por toda a parte. Muita gente quis embarcar à força. Memória de um militar inglês que presenciou o triste espetáculo, mencionam senhoras de distinção que se afogaram ao entrar pela água adentro para alcançarem os botes que as transportassem para os navios, onde já não havia mais lugar para os fugitivos. (SODRÉ, 1982, p. 126-127).’*⁶⁴

A presença desses componentes na narrativa evidenciam ao leitor a consolidação da economia inglesa, a liderança de Napoleão Bonaparte e a necessidade que Portugal tinha em preservar suas relações com a Inglaterra. Há uma interdependência entre os acontecimentos narrados, mas também entre os argumentos que promovem e sustentam as explicações acerca da separação já em 1808:

*“O comércio com o Brasil, que a Abertura dos Portos em 1808 e o tratado de 1810 fizeram passar para a Inglaterra, representava nada menos que nove décimos de todo o comércio português. Éramos os únicos consumidores – forçados, está visto – dos medíocres produtos das indústrias portuguesas, que de forma alguma poderiam agora, em igualdade de condições, concorrer com os da Inglaterra. (KOSHIBA; PEREIRA, 1993, p. 155)’*⁶⁵

Os textos de *“História e Interação”* estão cercados de fontes que compõe a interpretação garantindo a legitimidade “àquilo que foi contado”. Em *“Epílogo”*, o aluno já conhece os *“personagens e fatos que possibilitam, definitivamente, a emancipação política do Brasil.”*⁶⁶ Os sentidos provocados pelas imagens, em

⁶² Idem. p. 16.

⁶³ Idem. p. 25.

⁶⁴ Idem. Ibid.

⁶⁵ In. KOSHIBA, Luiz. *História do Brasil*. 5. Ed. São Paulo: Atual, 1993, p. 55. Cf. MEDEIROS. op. cit. p. 34.

⁶⁶ Cf. MEDEIROS. op. cit. p. 28-29.

geral desdobradas e recortadas ou servindo de ícones nos cabeçalhos e rodapés das páginas, são sempre confirmados pelos documentos escritos e vice-versa.

Um trecho da obra de Oliveira Lima - já citado no Capítulo 4⁶⁷ - é parte da proposta das Atividades. “*Problematizando*”, o aluno deve explicar “*de que maneira os fatos narrados no texto foram tão prejudiciais à própria metrópole do Brasil*”, ao mesmo tempo, a reprodução do texto sugere que a obra historiográfica foi escrita recentemente, já que foi utilizada como fonte, a publicação de 1996.⁶⁸

Entretanto, a resposta foi sugerida anteriormente por meio de várias linguagens; por legenda, por gravuras de Debret, por citação de obra historiográfica ou por relato de viajante. A seguir, um bom exemplo para explicitar essa colocação é a reprodução das páginas e a transcrição de um dos trechos da narrativa:

In. MEDEIROS. op. cit. p. 28-29.

“*Porém, como você deve ter reparado, isso não é o fim de uma história, não é vitória de nada sobre ninguém, mas apenas mais um passo na construção de uma trama que, por enquanto, apresenta dois protagonistas ditando as regras: os ingleses e a elite brasileira. Grande parte da população brasileira continuava escravizada ou marginalizada e as pretensões de emancipação política que lentamente se delineavam não atendiam aos seus interesses.*”⁶⁹

⁶⁷ Cf. nesta Dissertação, p. 126-127.

⁶⁸ LIMA, Oliveira. *D. João VI no Brasil*. op. cit. Ver p. 126-127, nesta Dissertação.

⁶⁹ Cf. MEDEIROS. op. cit. p. 29.

Dessa forma, há um procedimento que dá origem ao desencadeamento dos acontecimentos.⁷⁰ Em 1821, surge um novo espaço de oposição e conflito gerado pelo efeito da pressão recolonizadora - o elemento provocador da autonomia política - só que agora entre as Cortes portuguesas e a elite “brasileira”, representada pelos partidos Português, Radicais e Brasileiro, este último o mais interessado na “emancipação”.

“Organizam-se as Cortes, que, por meio de uma regência, assumiram o poder. Foi convocada uma Constituinte. O rei foi intimado a retornar para Portugal. Nos bastidores, porém, primeiro a ‘boca miúda’, mas logo em alto e bom som, circulou a mais desejada das determinações: a recolonização do Brasil! Tal desejo e posição ficaram claros, nas entrelinhas, na leitura do texto do Manifesto da Revolução. (...) Recuperar tudo o que as Cortes enumeravam em seu manifesto era o seu propósito.”⁷¹

Tais considerações são reforçadas pela obra *Sessão das Cortes de Lisboa*, de Oscar Pereira da Silva⁷², que é colocada como plano de fundo para o texto com a seguinte legenda: “A pressão recolonizadora das Cortes foi o ‘mote’ da Independência brasileira”⁷³. Além da manipulação gráfica da pintura, observa-se que a cada capítulo do livro o número da página está acompanhado de um ícone. Nesse caso, um carreeiro retirado da tela de Pedro Américo assume o papel de protagonista.

SILVA, Oscar Pereira da. *Sessão das Cortes de Lisboa*. (09 de maio de 1822). MP/USP. No canto inferior esquerdo, um protagonista retirado da tela de Pedro Américo “*Independência ou Morte*”. In: MEDEIROS. op. cit. p. 38.

⁷⁰ A interpretação sobre o “fato” é estruturada no capítulo acompanhado dos seguintes subtítulos: “A situação de Portugal”; “A Revolução do Porto”; “A volta do rei”; “D. Pedro, o regente”; “Desdobramentos no Brasil”; “O Fico”; “Os últimos momentos”; “O Ipiranga”. Cf. MEDEIROS. op. cit. p. 32-45.

⁷¹ In: MEDEIROS. op. cit. p. 34-35.

⁷² Esta obra foi produzida em quatro dos doze livros analisados. Conferir incidências na Tabela 2, p. 184.

⁷³ Cf. MEDEIROS. op. cit. p. 38.

Por meio do tratamento dado à imagem e às cores durante a reprodução, alguns personagens parecem estar em relevo, descaracterizando a produção em relação ao original. O uso desse recurso gráfico atribui à imagem um caráter cenográfico, inclusive porque ela também ocupa duas páginas no início da Unidade:

“A gravura mostra a agitada reunião das Cortes Portuguesas no momento em que decidem a dissolução do reino do Brasil. Tal intransigência foi o principal combustível da Independência brasileira. No canto direito a Coroa de Dom Pedro I.”⁷⁴

SILVA, Oscar Pereira da. *Sessão das Cortes de Lisboa*. (09 de maio de 1822). MP/USP. In: MEDEIROS. op. cit. p. 8-9

É o que acontece com a reprodução da obra *Independência ou Morte*, de Pedro Américo, que ganha enormes proporções ao ser reproduzida. Nas duas vezes em que aparece ocupa quatro páginas servindo como fundo. Na primeira, a legenda que acompanha a obra sem que haja nenhuma referência, aponta:

⁷⁴ Idem. p. 10-11.

“Visão idealizada do ato da Independência. Porém, na maioria das escolas do nosso país, quem duvida de sua veracidade?”. Já na segunda vez em que a obra é reproduzida, a legenda é a seguinte: “Mais uma vez você pode observar o famoso quadro de Pedro Américo, que nos fez crer que o ato da Independência foi desse jeito. Na verdade ‘foi inspirado’ em uma gravura de Meissonier, retratando Napoleão Bonaparte. Como os fatos, suas representações artísticas muitas vezes não passam de aparências...”⁷⁵

Tais legendas, que mostram de modo incisivo que o “ato da Independência” foi apenas uma reprodução artística, servem de exemplo para evidenciar a relação que é criada entre as imagens reproduzidas e os textos produzidos.

Todas essas cenas são oportunidades para que D. Pedro e José Bonifácio sejam caracterizados como principais protagonistas da “emancipação”. Em relação a José Bonifácio, tem-se como exemplo a reprodução de uma obra de Sisson⁷⁶, acompanhada de uma legenda explicativa:

“Representante da aristocracia brasileira, foi o mais importante articulador da independência. José Bonifácio se apressou em avisar D. Pedro. Conhecedor do espírito explosivo do príncipe regente, sabia que, apanhado de surpresa em meio de tão cansativa viagem, não resistiria às más notícias”⁷⁷

Como nos outros livros, os personagens de atuação central na “*Trama da Independência*” se destacam, à medida que todos esses elementos se entrelaçam e certificam as vertentes da interpretação que “*História e Interação*” quer contar aos seus leitores: que a Independência do Brasil só estaria consolidada em 1831 com a abdicação de D. Pedro⁷⁸. Os documentos são utilizados para completar idéias, revelar concepções, justificar explicações contidas no texto elaborado por “*História e Interação*”, proporcionar argumentos ou produzir questionamentos direcionados:

“A formação conservadora do imperador, que se refletirá no seu governo, não foi a única herança portuguesa durante o império. Outras mais profundas se estenderiam além do momento de sua abdicação, em 1831. A estrutura econômica e social do

⁷⁵ Idem. op. cit. p. 32-33, 42-43.

⁷⁶ SISSON, Sebastien Auguste. op. cit. Cf. MEDEIROS. op. cit. p. 40. O livro “*Brasil: encontros com a história*” também reproduziu a imagem, porém mostrando apenas o detalhe do rosto. Cf. RIBEIRO & ANASTASIA. op. cit. p. 64

⁷⁷ Cf. MEDEIROS. op. cit. p. 40-41.

⁷⁸ “*História: Cotidiano e Mentalidades: A Afirmação Européia*” também utiliza como marco da consolidação da Independência a abdicação de D. Pedro I em 1831. Cf. DREGUER & TOLEDO. op. cit.

Império continuaria sendo aquela criada pelos colonos portugueses: uma sociedade escravista, cuja economia se voltava para o mercado externo, apoiada na monocultura. Mais continuidade do que ruptura, era assim que se configurava o Império Brasileiro. (ALGRANTI, 1987)⁷⁹

“Finalmente na madrugada de 7 de setembro, saiu D. Pedro de Santos em direção a São Paulo, (...) mas logo à altura de Cubatão começou a passar mal da barriga, por isso, mandou que a Guarda e a maior parte de sua comitiva se adiantasse a esperá-lo perto da capital. Vestia um uniforme comum, uma fardeta de oficial de polícia e montava uma besta gateada, mais adequada que o cavalo para descer e subir a serra em estrada rústica e terra batida. (BRASIL, [s.d], p. 23)⁸⁰

Esse procedimento se repete com outros documentos reproduzidos no livro, desde cartas, frases de discursos, a letra do *Hino da Independência*, várias gravuras de Debret ou ainda *Fragata união*, de Oscar Pereira da Silva. “*História e Interação*” denomina como documentos somente aqueles que estiverem atendendo uma função específica, em uma sequência de “*Atividades*”, ao final de cada capítulo:

“Neste caso, a importância consiste em dar ao aluno acesso a um diálogo com textos produzidos na época em que o fato ocorreu. O professor deve buscar sempre destacar as características do texto, sua linguagem própria, as referências implícitas, etc, familiarizando o aluno com este tipo de fonte histórica. (...) As imagens exercem também um papel – e não poderia deixar de ser diferente – informativo ao longo do livro. Por isso algumas delas propõem questionamentos.”⁸¹

Como nos livros de literatura, a “*linguagem estabelece-se como uma cortina que deve ser aberta para que o referente ao qual se alude seja apreendido. Assim, a interpretação do texto literário obriga o leitor a desvendar o alcance e a significação dos diferentes recursos usados (símbolos, metáforas, comparações, valor das imagens, etc.) e sua incidência na funcionalidade estética do texto.*”⁸² No entanto, o livro didático é por natureza uma fonte de informações propositalmente preparada para ser utilizada na escola com função e público específicos, a estrutura pensada para este material não tem a mesma

⁷⁹ In. ALGRANTI, Leila Mesan. op. cit. Cf. MEDEIROS. op. cit. p. 18.

⁸⁰ In. BRASIL, Gérson. *A revolução brasileira de D. Pedro I*. São Paulo: J. Bushatski, [s.d], p. 23. Cf. MEDEIROS. op. cit. p. 42.

⁸¹ Cf. MEDEIROS. op. cit. p. 11;12. (Livro do Professor)

⁸² KAUFMAN & RODRÍGUEZ. op. cit. p. 14.

intencionalidade daqueles que são literários, sendo assim, é possível estabelecer aproximações entre os dois tipos de narrativa.

Já foi discutido em capítulos anteriores que as imagens permitem a visualização de representações do imaginário coletiva, sendo assim, tornam-se referenciais da memória sobre o tema da Independência. No caso de *“História e Interação”*, a potencialidade cênica atribuída aos textos e documentos remete às considerações de Ana Maria Kaufman sobre as obras teatrais:

*“Esses textos são organizados em atos, que estabelecem a progressão temática: desenvolvem uma unidade informativa relevante para cada conflito apresentado. Cada ato contém, por sua vez, diferentes cenas, determinadas pelas entradas e saídas das personagens e/ ou por diferentes quadros, que correspondem a mudanças de cenografias.”*⁸³

Outra aproximação que elucida a questão sobre o estilo utilizado pelos livros didáticos para narrar a história é o estudo de Sandra Pesavento⁸⁴, que buscou encontrar as fronteiras entre a narrativa literária e a narrativa histórica, valendo-se dos textos de José de Alencar e Capistrano de Abreu:

*“Por vezes, a narrativa tem a estrutura de um romance: cenário, personagens e ações delineiam-se num enredo no qual o historiador cria suspense, antecipa o fim, prepara o leitor. (...) O autor recorta, seleciona, põe de lado ou destaca do processo histórico aquilo que responde ou estabelece diálogo com a sua questão a resolver. Há um processo de montagem que implica usos de recursos fictícios. Outras vezes são os fatores do acaso, do inesperado que intervêm na trama da história e que conduzem resultados não previstos. (...) Ao fim da leitura de sua obra, Capistrano convence. Sua versão / interpretação da história se coloca com representação verossímil de passado, e seu texto influenciou gerações. Nosso historiador salvou a memória do passado, construindo, pela narrativa um efeito de real não só verossímil, mas com estatuto de verdade. (...) Se o texto histórico busca produzir uma versão do passado convincente e próxima o mais possível do acontecido um dia, o texto literário não deixa de levar em conta esta aproximação. Embora a trama seja, em si, criação absoluta do autor, busca atingir este efeito de apresentar uma versão também plausível e convincente.”*⁸⁵

⁸³ Idem. p. 23.

⁸⁴ PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras da ficção: diálogos da História com a Literatura. In. *Simpósio Nacional da Associação Nacional de História*. op. cit. p. 819-831.

⁸⁵ Idem. p. 825-826; 830.

Assim, a análise dos livros desse Capítulo demonstrou que, nos livros didáticos, as tipologias e funções textuais se misturaram oferecendo elementos para a discussão sobre a relação entre a estrutura dos textos presentes nos livros didáticos, o conhecimento sobre o tema e a memória da Independência.

Além disso, o estudo dos livros sob essa ótica indicou que a memória da Independência precisa de elementos da narrativa literária para se propagar. Contar a História dessa forma sugere a identificação dos alunos com a matéria, já que as narrações também se relacionam com as emoções, com o lado afetivo das pessoas. Nesse sentido, literatura e informação fazem um movimento que permite o lembrar, o refazer da história, o ir e vir da imaginação. A mediação entre a história e a ficção oferece uma aproximação com a memória de infância, quando as histórias contadas pelos mais velhos são tão ricas de mistérios, de sonhos...

Um trabalho da memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer as últimas considerações a respeito da memória da Independência nos livros didáticos, cabe ressaltar alguns aspectos já tratados anteriormente, bem como lembrar que esta pesquisa discutiu o tema à medida que analisou, através dos elementos que constituem os livros, a construção/reconstrução da memória e sua relação com o conhecimento histórico.

Considerando o exercício feito com os alunos de 4^{as} e 5^{as} séries, foi possível evidenciar o quanto a elaboração do conhecimento histórico acerca da Independência está imbricado à memória e ao imaginário coletivo. As representações formuladas pelos alunos mostraram que as interpretações sobre esse “fato” foram baseadas em referenciais do presente; os desenhos e os textos apresentados no Capítulo 1 são a expressão de um saber e conhecimento de mundo vivenciado pelos alunos. Cada um deles apresentou uma forma particular de contar a história; ou seja, cada informação e cada reflexão é um produto do relacionamento do indivíduo com o mundo que o cerca e isso foi significativamente importante.

Dentre os aspectos comuns às elaborações feitas pelos alunos, está D. Pedro I, como protagonista dos acontecimentos, e o 7 de setembro, como o marco de ruptura com Portugal e da trajetória da sociedade brasileira. Enfatizou-se a figura do herói e do político que sozinho e por vontade própria pode alterar o destino da sociedade, interferindo na situação do Brasil. Por outro lado, uma vez que a própria interpretação incorpora e sustenta elementos da coletividade, os trabalhos aproximam-se de um conjunto de memórias que foram identificadas também nos livros didáticos.

Nesse sentido, cabe enfatizar os aspectos teórico-metodológicos que orientaram esse estudo, oferecendo subsídios para que os livros selecionados fossem tratados como “lugares de memória”: o entendimento do “fato” como uma construção do historiador, o impedimento no avanço da compreensão do passado uma vez que o historiador problematiza a partir de pressupostos legados pela memória, a projeção da memória enquanto conjunto que absorve resistências e documentos.

Objetos e fontes desse estudo, os livros didáticos são particularmente significativos para a discussão entre memória e história; o que implicou na

ponderação das outras facetas que envolvem sua concepção e na problematização dos doze livros selecionados a partir do *Guia / 98*.

Os livros, por sua vez, adquiriram um caráter mediador entre os interesses do Estado, das editoras e de todos aqueles envolvidos em sua produção, venda, distribuição e consumo, aspectos importantes para sua repercussão nacional. Levando-se em conta sua abrangência, foi essencial observá-los como objeto de mercado, instrumento normativo para a legitimação curricular, produto cultural, fontes de informação, de (re)produção e (re)transmissão de conhecimento histórico. Essa reflexão, sob os diferentes aspectos do livro, demonstrou seu alcance no que se refere às características e elementos que o constitui e as relações que mantém com o poder.

Entre a complexidade de questões que envolve estes livros, estudos feitos por Bittencourt e Munakata¹ sugeriram uma crítica ao mercado editorial em função de sua influência na construção da obra, descaracterizando a autonomia e discurso do autor que estabelece uma parceria direta com os editores. À medida que existem outros componentes que caracterizam essa autoria, tornando-se responsáveis pela elaboração do conjunto visual e textual, a análise dos livros priorizou esse conjunto de elementos que pode transformar o sentido das interpretações. A memória em relação ao tema estudado é alimentada por essa nova dimensão do autor de livros didáticos, procedimento que pode também alterar concepções e sugerir uma multiplicidade de memórias que interagem com o presente individual e coletivo.

Partindo do pressuposto de que, pelos livros, é possível tratar os nexos entre memória e história, essa, apenas uma das muitas possíveis abordagens, ampliou uma questão já levantada por outros historiadores. Memória e história caminham juntas, constroem-se e complementam-se num contínuo movimento que cria e recria interpretações sobre o passado, mediadas por um presente que esconde as articulações que se (re)fazem no movimento e construção da história / memória.

Entre os livros estudados, evidenciaram-se as singularidades, mas também se destacaram parâmetros em relação ao tema da “Independência do Brasil” que puderam ser demonstrados à luz das reflexões de Vesentini sobre as

¹ Cf. BITTENCOURT. Livros didáticos entre textos e imagens. op. cit. p. 74; .MUNAKATA, K. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar no Brasil. op. cit. p. 274-277.

relações entre a construção do “fato”, a memória e suas implicações no livro didático.²

Sendo assim, a segunda parte deste estudo apontou de que modo os livros – que abrangem um universo denso de interpretações - contam a história da Independência. Num primeiro momento, os títulos e subtítulos trouxeram à tona concepções e abordagens sobre o tema que unem a interpretação nos livros a um conhecimento já consagrado no imaginário coletivo.

Pelas Tabelas elaboradas, verificou-se que a documentação reproduzida nos livros é muito variada. No entanto, a despeito dessa diversidade, é válido lembrar que em cada um dos livros procurou-se um aprofundamento da leitura no sentido de compor a interpretação do “fato”.

Pode-se verificar que, em grande parte, as reproduções de imagens e documentos foram acompanhadas por informações incompletas e lacunares sobre sua origem e contexto. Ainda: os documentos escritos são, na maioria das vezes, partes de um todo, e as imagens que mais se repetiram entre os livros adquiriram sentidos diferentes a cada situação.

Em outras palavras, o conjunto composto por pinturas, gravuras, caricaturas, cartas de época, trechos de historiadores, poemas, trovas e mapas adquire o poder de confirmar ou não as versões históricas que os “autores” quiseram desenvolver ou apresentar aos seus leitores. Tornou-se evidente que a maioria dos documentos são incorporados ao texto com um sentido que não tinham originalmente, confirmando o caráter ilustrativo de documentos que deveriam ser analisados e contextualizados a partir de seu momento de produção. Há uma tendência a tratar os documentos com o mesmo estatuto, ou seja, instrumentalizar esses documentos de forma a coincidirem com o passado e reproduzi-los em função de uma concepção de “fato” diferente daquela sugerida por Febvre e Vesentini. Tal abordagem para os documentos revelou que a quantidade de reproduções não implica na transgressão do espaço da memória.

Ainda nesse contexto, a linguagem assumiu um papel essencial na transmissão dos conhecimentos, fundamentalmente, porque é um meio de expressão das idéias e também um meio para sua construção. Refletir sobre a linguagem foi procurar entender em que medida ela completa os sentidos

² VESENTINI. *Escola e Livro Didático de História*. op. cit. p. 67-72. Ver também do mesmo autor: *Escola e Livro Didático de História*. op. cit. p. 69-80.

atribuídos aos documentos e outros elementos presentes nos livros e vice-versa. A análise do modo pelo qual estão articulados títulos, textos, documentos e exercícios relacionados ao tema da Independência indicou que vários procedimentos caracterizam um conjunto de representações que legitimam os acontecimentos, forjando interpretações.

No entanto, a narração do “fato” de modo semelhante aos contos literários expressou as concepções que envolvem a própria história / memória. Além disso, foi um recurso utilizado para levar o leitor ao ato de rememorar, de ouvir uma história contada pelos mais velhos, de dar permissão ao ficcional e imaginário. A maneira pela qual a interpretação é encaminhada remete às considerações de Ecléa Bosi sobre o ato de narrar:

“A narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o ‘em si’ do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma.”³

Assim como o narrador seleciona e combina os fatos e enfoques, os livros didáticos sugerem um direcionamento do conhecimento histórico em relação aos fatos, datas, protagonistas. Na diversidade de assuntos abordados em cada um dos livros, determinados elementos estruturam as interpretações sobre a Independência. Entre eles, a cronologia (1808-1822), os protagonistas (D. Pedro), o avanço do processo diante da intenção de “recolonização”, a sinonímia entre o “fato” e a separação de Portugal e a situação de continuidade tanto econômica - influência inglesa e seu predomínio nas relações econômicas com o Brasil - como social, já que a escravidão estendeu-se até 1888.

Nesse sentido, os livros (re)contam a história da Independência, oferecendo informações que proporcionam (re)criações sobre o tema. A questão é complexa se vinculada com a memória / história nos termos colocados no Capítulo 1, principalmente porque a Independência é tratada como um acontecimento referente ao passado que é dado como algo já elaborado.

Os livros analisados não estabelecem um distanciamento em relação ao passado que é apresentado ao aluno com olhos do presente, como se não houvesse grande diferença entre um período e outro. A Independência narrada nos livros contém anacronismos, questão diretamente relacionada ao “fato” e sua interpretação.

³ BOSI. op. cit. p. 88.

Inseridos nessa complexidade, os livros didáticos analisados são “*lugares de memória*”, como mostrou Nora⁴. No limite daquilo que pode ser real ou imaginário, histórico ou fictício, as interpretações históricas ali fixadas transitam entre o passado e o presente, o vivido e o desconhecido. Mas, ao mesmo tempo, há um espaço invisível no livro didático que impede sua contraposição a um conjunto fixo de representações já que a história / memória é atualizada pelo presente, pela perspectiva de cada livro e de cada leitor.

O processo de independência passou desde o século XIX por várias interpretações, sendo recuperado de maneiras diversas. Isso aponta para uma complexidade histórica e para a emergência de múltiplas memórias que se reproduzem, se articulam e se modificam nos livros didáticos. Desse modo, o estudo do tema nos livros indicou a ressignificação de uma memória já constituída no passado sendo ainda mais legitimada quando é transposta em forma de conteúdo para os livros em questão que não apresentaram variações suficientes para romper com os “ícones” da memória coletiva.

Diante das considerações apresentadas a partir dos trabalhos dos alunos, das diversas facetas que o livro didático atinge e do que os doze livros mostraram em relação às interpretações sobre o tema da Independência, pode-se retomar a questão que impulsionou esse estudo: em que medida os livros didáticos abrem possibilidades para a (re)criação de interpretações?

Não há dúvida de que os livros didáticos são “lugares de memória”, mas também podem ser compreendidos como espaços abertos a (re)criações de outros saberes históricos. A memória da independência não se limita a interpretação sugerida nos livros, uma vez que depois de prontos e em mãos de que os utilizará, eles são apropriados pelo mundo da sala de aula. Como um instrumento de trabalho e não como única fonte de referência, o que eles mostram pode ser totalmente invertido em sala de aula.

Nesse sentido, a escola é o local onde, além de outras situações, não só professores, mas também alunos sistematizam conhecimentos de variada procedência, valendo-se tanto do conhecimento científico como do senso comum.

De um lado existem os editores, autores, mercado editorial, programas e currículos oficiais; do outro, professores, alunos e escolas inseridos em contextos

⁴ Cf. NORA, Pierre. op. cit. p. 13.

diferenciados, problemáticas sociais e econômicas distintas, com vivências diversificadas em relação ao conhecimento histórico.

Utilizando a expressão de Vesentini, configura-se uma “teia”, abre-se ao aluno, mas também ao professor, um novo campo em que eles podem ser autônomos e não apenas (re)produtores do conhecimento. O professor é aquele que pesquisa, produz seu material didático, prepara e organiza os conteúdos das aulas, ou até mesmo tem a “opção” – dentre vários motivos – de adotar um livro didático e reinterpretá-lo ao dar suas aulas.⁵

Esse quadro, complexo no que se refere à construção e reconstrução do conhecimento histórico, apresenta contradições, haja vista uma gama vastíssima de práticas em sala de aula que impossibilitam dimensionar a extensão das (re)interpretações acerca da Independência do Brasil.

Por trás dos livros didáticos há, também, não um, mas vários “autores” que, cada qual com sua função e seu papel, envolveram-se na produção. Falar da memória da Independência é falar de um espaço aberto, um espaço construído e reconstruído a cada momento, pois a memória, assim como a história, é pura vida. Sendo assim, a memória coletiva é uma contínua companheira das re(elaborações) e (re)criações sobre o tema.

Escrever História é escrever a própria vida e, exatamente por isso, não posso dar por terminada minha reflexão, ela será (re)construída a cada leitura, a partir do olhar de cada um que foliar estas páginas. E é esse movimento que não se pode prever, o movimento da leitura que nós e os outros faremos do mundo.

Lembram-se da borboleta? Seria como “voar com a borboleta”, movimentando-se entre a história e a memória na elaboração das interpretações e reflexões sobre o conhecimento. Criam-se e/ou recriam-se interpretações sobre a Independência do Brasil conforme a “borboleta” que existe no mundo de cada um.

“E lá foram eles, felizes pra casa, sabendo que nunca mais iam se esquecer de sua borboleta... da borboleta que, cada um, tinha visto voando dentro de um livro” .

(Ziraldo & Zélio. A bela borboleta)

⁵ Para colaborar com essa discussão Chervel destaca algumas considerações interessantes. Segundo esse autor, a questão do conhecimento envolve a disciplina escolar que não se define apenas como sendo mera transposição de conteúdos ou a simplificação dos mesmos. Isso quer dizer que a História, enquanto disciplina escolar, está relacionada com o conceito de autonomia mantendo relações diretas com a ciência de referência, com a própria pedagogia e também com um contato muito próximo com as elaborações do senso comum. Cf. CHERVEL. História das disciplinas escolares. op. cit., p. 180-182.

ANEXOS

“Compromisso com a honestidade significa, para mim, respeito pessoal por aqueles com quem trabalhamos, bem como respeito intelectual pelo material que conseguimos; compromisso com a verdade, uma busca utópica e a vontade de saber ‘como as coisas realmente são’, equilibradas por uma atitude aberta às muitas variáveis de ‘como as coisas podem ser’.”

Alessandro Portelli

ANEXO 1

TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS ELABORADOS PELOS ALUNOS Referente ao Capítulo 1

Figura 1

“O prefixo ‘in’ da uma impressão negativa então independência é não depender de alguém, como o Brasil, ele era dependente de Portugal, pois os Portugueses que tomavam conta do Brasil até que um certo homem gritou ‘independência ou morte’ e este certo homem conquistou a independência do Brasil e hoje o Brasil é independente dele mesmo, ou seja, o Brasil não é mais dependente de Portugal. Vire a página, para ver como era o homem que conquistou a independência do Brasil. Esta frase é uma das mais conhecidas pelo povo BRASILEIRO Independência ou Morte.”

Renata Reis, 9 anos, 1998.

Figura 2

“Em 1822 proclamação da independência do Brasil. A independência foi proclamada por Dom Pedro I em 1822. Eu declaro o Brasil independente” (fala escrita em um balão ao lado do rádio)

Aluno não se identificou, 2001.

Figura 3

“Acho que já ouvi algumas coisas sobre esse assunto, eu ouvi já várias pessoas comemorarem a independência do Brasil, Acho que foi quando o Brasil se tornou independente quer dizer quando o Brasil se tornou dono de si próprio, não colônia de Portugal, não escravo de Portugal. Quando o Brasil tornou-se um país de verdade.”

Aluno não se identificou, 2001.

Figura 4

“A independência foi quando o Brasil deixou de ser colonizado pelos portugueses. É isso que eu lembro, mas já ouvi falar. Foi no dia 07 de setembro. Independência ou Morte.”

Aluno não se identificou, 2001.

Figura 5

“Independência. O Brasil é um país que não depende de nenhum país. Depende de si mesmo. Nós aprendemos a palavra ‘in’ que significa o contrário então o Brasil é um país Independente antes era Dependente de Portugal. Dependia de Portugal agora é Independente não depende de nenhum país. Por isso gritaram. ‘Independência ou Morte’ que o Brasil ficava Independente ou não dependia de ninguém ou morte.”

Aluno não se identificou, 1998.

Figura 6

“Há muitas opiniões: A minha é que ele gritou independência ou morte. A outra é que ele saiu correndo de cueca. E a outra é que ele caiu do cavalo.”

Raphael Santos, 11 anos, 1998.

Figura 7

“Independência ou Morte!” (fala o personagem montado em um cavalo)

“Eu li isso num livro”

Aluno não se identificou, 2001.

Figura 8

“Eu sei que Dom Pedro II e seu pai Dom Pedro foram duas páginas do livro da independência. Dom Pedro como diz no Hino Nacional Dom Pedro II foi às margens do Rio Ipiranga e gritou “Independência ou Morte”.

Aluno não se identificou, 1998.

Figura 9

(O aluno escreve em balões)

"NÓS PODEMOS VENCER! VIVA A INDEPENDÊNCIA!!!" (um personagem em destaque)

"VIVA!!" (várias pessoas juntas)

"Depois houve muitas guerras. D. Pedro gritou pela independência de nosso país. Graças a ele somos o que somos."

Aluno não se identificou, 2001.

Figura 10

"Dom Pedro Primeiro gritou 'Independência ou Morte'."

Aluno não se identificou, 2001.

Figura 11

(O aluno escreve em dois balões)

"Independência ou morte" (personagem)

"Ai meus dentes" (animal)

Gustavo Infante, 11 anos, 2001.

Figura 12

"Independência ou Morte!!" (fala o personagem principal)

Aluno não se identificou, 2001.

Figura 13

"Que horror!" (fala o personagem em destaque)

"Independência ou morte!" (Diz um dos combatentes)

Aluno não se identificou, 2001.

Figura 14

"Independência ou morte!" (fala o personagem)

Aluno não se identificou, 2001.

Figura 15

"O dia da independência do Brasil aconteceu 7 de setembro. O que marcou mais foi quando Dom Pedro I gritou 'independência ou morte' para libertar o Brasil de Portugal e as pessoas queriam seus direitos e estavam cansadas de pagar impostos para Portugal e perdiam muito dinheiro e até não dava para comprar comida. Então cansados de sofrer decidiram lutar pelos seus direitos, um dos comandantes desta batalha foi Dom Pedro."

Roberta Frugoli, 11 anos, 1998.

Figura 16

"O Museu do Ipiranga conta a história do Brasil, da Independência. Ele foi construído há aproximadamente 80 anos, e meu tataravô veio para ajudar sua construção, ele veio da Itália."

Juliana Lippe, 11 anos, 1998.

Figura 17

"Dom Pedro veio a proclamar a 7 de setembro de 1822 na colina do Ipiranga a Independência do Brasil tornando-se nosso 1º imperador."

"Independência ou Morte!" (fala o personagem desenhado)

Suzanne, 12 anos, 2001.

Figura 18

"Eu sei que D. Pedro gritou: Independência ou Morte. Eu só sei isso"

Aluno não se identificou, 1998.

Figura 19

"O dia da independência sempre é feriado. Dia 7 de setembro Dom Pedro I proclamou assim: 'Independência ou morte.'"

Aluno não se identificou, 1998.

Figura 20

"Independência é o direito de ser independente. Independência: não ficar sob pressão de outra pessoa, fazer o que você quer, ser livre. O dia da independência foi o que Dom Pedro lutou pela independência, os portugueses não eram mais donos do Brasil, ele ficou independente."

Thais Gutto, 11 anos, 1998.

Figura 21

"Independência. O Brasil é um país que não depende de outro que seria Portugal, o Brasil depende dele mesmo. Se ele fosse independente ele dependia de Portugal e se Portugal desaparecesse do mapa o Brasil também ia sumir. Ainda bem que ele é dependente de si mesmo."

Pedro Álvares Cabral gritou:

- Independência ou Morte!"

Thais Santavicca, 10 anos, 1998.

Figura 22

"Aqui no Brasil, quem vivia eram os índios. Num certo dia, Pedro Álvares Cabral chega ao Brasil na praia onde os índios moravam. Quando Pedro viu terra gritou:

- Independência ou morte."

Aluno não se identificou, 1998.

Figura 23

"Pouco depois de descobrirem o Brasil, gritaram a independência dizendo: Independência ou Morte!"

Aluno não se identificou, 2001.

Figura 24

"A independência do Brasil"

Aluno não se identificou, 2001.

Figura 25

"Eu não sei nada."

Aluno não se identificou, 1998.

Figura 26

"Eu não sei nada."

Aluno não se identificou, 1998.

Figura 27

"A Independência. Independência ou Morte!! 22 de abril. Brasil." (o aluno escreve dentro de balões de pensamento)

Aluno não se identificou, 1998.

Figura 28

"Independência: que tem autonomia política de substância. E no dia 7 de setembro é comemorado o dia da independência."

Aluno não se identificou, 1998.

ANEXO 2

TABELAS ANALÍTICAS

Referentes aos capítulos 3, 4 e 5

Este anexo apresenta em tabelas o mapeamento feito a partir da leitura, observação, análise e síntese dos doze livros didáticos que serviram de fonte e objeto para a pesquisa.

Na primeira delas, o leitor encontrará os títulos e subtítulos presentes nas unidades e nos capítulos que se referem ao tema da Independência em cada um dos livros.

A segunda tabela subdivide-se em duas partes: O item 1 refere-se aos documentos iconográficos, considerando-se toda e qualquer reprodução de imagem como as pinturas, gravuras, caricaturas, mapas, gráficos e monumentos fotografados. Cabe salientar que a indicação correta das imagens fez parte da pesquisa em razão das informações lacunares dos livros.

O item 2, da mesma tabela, é reservado aos documentos escritos: trovas, poemas, versos e letras de músicas, crônicas, cartas, relatos, projetos, leis, atas, autos, manifestos e discursos, relatos de viajantes e trechos retirados de obras da historiografia.

A relação da bibliografia consultada e das fontes utilizadas como referência em cada um dos livros didáticos pode ser encontrada na terceira tabela. Por fim, na última tabela, com o objetivo de ter uma visão geral dos livros, categorias organizam o conteúdo dos livros: cronologia, processo e concepção de independência, conflitos e resultados deste processo, observações, protagonistas e atividades.

Vale ressaltar que a criação dessas tabelas foi de extrema importância para a organização das fontes pesquisadas, possibilitando a problematização do conteúdo expresso nos livros didáticos e o confronto entre eles. Tal procedimento metodológico permitiu a elaboração das reflexões que integram os capítulos da Dissertação. Conforme legenda abaixo, as cores auxiliam na identificação dos livros que foram agrupados e analisados em cada capítulo.

Livros analisados no Capítulo 3
Livros analisados no Capítulo 4
Livros analisados no Capítulo 5

TABELA 1
TÍTULOS E SUBTÍTULOS DAS UNIDADES E CAPÍTULOS
REFERENTES AO TEMA DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

1.	ALVES & BELISÁRIO. <i>Nas trilhas da história.</i>	<p style="text-align: center;">Organizado em unidades e capítulos</p> <p>Unidade 3: Os caminhos que levaram à independência do Brasil</p> <p>Capítulo 1: Os movimentos nativistas</p> <p>Capítulo 2: As conjurações</p> <p>Capítulo 3: O estado português no Brasil</p> <p>Capítulo 4: Da euforia à resistência: a presença da corte no Brasil</p> <p>Subtítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Interesses britânicos ⇒ Brasil – Reino Unido a Portugal ⇒ Revolta em Pernambuco ⇒ Ameaças da recolonização <p>Capítulo 5: A preparação para a separação</p> <p>Subtítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Após o retorno a Portugal ⇒ A organização da luta ⇒ O rompimento <p>Capítulo 6: A organização do Estado brasileiro – 1822-1831</p> <p>Subtítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ A elaboração da Constituição ⇒ A Assembleia Constituinte ⇒ O reconhecimento da independência ⇒ A Confederação do Equador <p>Capítulo 7: A saída foi a Abdicação</p>
2.	AQUINO et aliii. <i>Do mundo indígena ao período regencial no Brasil.</i>	<p style="text-align: center;">Organizado em partes, capítulos e itens</p> <p>Parte IV: O Império brasileiro</p> <p style="text-align: center;">O Primeiro Reinado</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ A Independência foi no grito ⇒ Nem tudo era paz ⇒ A primeira Constituição do Brasil ⇒ A República no Nordeste ⇒ O primeiro reinado durou pouco <p style="text-align: center;">O Período das Regências</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Foi preciso reorganizar o governo ⇒ O Império quase acabou ⇒ E o Império não acabou
3.	CARMO & COUTO. <i>A consolidação do capitalismo e o Brasil Império. História: passado presente.</i>	<p style="text-align: center;">Organizado em unidades e capítulos</p> <p>Unidade II – Napoleão e a independência das colônias ibéricas</p> <p>Capítulo 7: Napoleão Bonaparte: os ideais revolucionários na ponta da baioneta.</p> <p>Capítulo 8: O Brasil vira reino</p> <p>Capítulo 9: Os brados da liberdade ecoam na América espanhola.</p> <p>Capítulo 10: Ou ficar a pátria livre...</p> <p>Subtítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Portugal sob o comando da Inglaterra ⇒ Uma revolução em Portugal ⇒ A desilusão nas cortes de Lisboa ⇒ Um Brasil independente. Mas para quem? ⇒ O príncipe: um aliado ⇒ Então “eu fico” ⇒ Enfim, a separação ⇒ A reação dos portugueses

4.	COTRIM. <i>História & Consciência do Mundo - Da Idade Moderna ao Mundo Atual.</i>	<p align="center">Organizado em unidades e capítulos</p> <p>Unidade “A crise do antigo regime e a consolidação do capitalismo”</p> <p>Capítulo 12: Independência das colônias latino-americanas</p> <p>Subtítulos:</p> <p>1 - Crise do sistema colonial – a Independência das colônias latino-americanas</p> <p>2 – Independência das colônias espanholas – livre do “sócio incômodo”</p> <p>3 – Independência do Brasil: a obra da elite</p> <p>Itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ fim do monopólio comercial ⇒ A tentativa de recolonização ⇒ O processo de Independência
5.	DREGUER & TOLEDO. <i>História: Cotidiano e Mentalidades A Afirmação Européia.</i>	<p align="center">Organizado em capítulos</p> <p>Capítulo 15: Emancipação na América portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Cenário: não há subtítulos – somente texto ⇒ Personagens: Aristocracia colonial Aristocracia portuguesa ⇒ Trama: Confluência de interesses Rebelião em Pernambuco De Reino Unido a novo país Disputas políticas no Primeiro Reinado A crise do Primeiro Reinado ⇒ Cenas cotidianas: A vida nos palácios Um outro Rio de Janeiro
6.	FARIA et aliii. <i>História e Companhia.</i>	<p align="center">Organizado em unidades e capítulos</p> <p>Unidade 2: A crise do sistema colonial</p> <p>Capítulo 1: Revolução Americana</p> <p>Capítulo 2: A independência da América espanhola</p> <p>Capítulo 3: A Independência do Brasil</p> <p>Subtítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Antecedentes coloniais: as revoltas nativistas <ul style="list-style-type: none"> A – O que é nativismo B – As revoltas do século XVII C – As revoltas do século XVIII ⇒ Antecedentes coloniais: as conjurações <ul style="list-style-type: none"> A – A conjuração mineira B – A conjuração baiana ⇒ 1822 <ul style="list-style-type: none"> A - A tentativa de recolonização B - Os grupos e seus projetos C - 1822: o rompimento ⇒ A consolidação da independência <ul style="list-style-type: none"> A - A guerra da independência B - A Constituição de 1824 C - O tratado de reconhecimento ⇒ História e caricatura ⇒ História e música ⇒ Para construir o conhecimento

7.	FERREIRA. <i>História Edição Reformulada.</i>	<p>Organizado em capítulos</p> <p>Título do capítulo 5: Brasil: o grito de liberdade</p> <p>Subtítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Os tempos mudaram: os deputados mandavam no rei ⇒ Liberais, mas nem tanto ⇒ Um príncipe desobediente ⇒ O grito do povo da boca de D. Pedro ⇒ A independência custou muitas vidas ⇒ A independência custou muito dinheiro <p>Títulos dos documentos anexos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Um país adolescente ⇒ Um bom filho ⇒ A revolta do príncipe
8.	FURTADO & VILLA. <i>História do Brasil - Da Independência aos Nossos Dias.</i>	<p>Organizado em unidades e capítulos</p> <p>I – Uma nação na marcenaria: nascimento e consolidação do Estado brasileiro (1808-1840)</p> <p>Capítulo 1: Às margens plácidas: a independência do Brasil</p> <p>Subtítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Queremos uma Constituição! ⇒ Um mesmo país? ⇒ Independência? De que tipo? ⇒ Às margens do Ipiranga <p>Capítulo 2: O rei do Rio: a Constituição de 1824 e a Confederação do Equador</p> <p>Capítulo 3: O preço da independência: a política externa do Primeiro Reinado e a abdicação de Dom Pedro</p> <p>Capítulo 4: Uma experiência republicana: o período regencial e os primeiros anos do Segundo Reinado.</p>
9.	GARCIA. <i>Estudos de história: Sociedades contemporâneas.</i>	<p>Organizado em capítulos com itens</p> <p>Capítulo 15: Os caminhos da independência do Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Famosa diplomacia inglesa ⇒ Rio de Janeiro, a capital do Império Português! ⇒ O Rio de Janeiro não era a cidade maravilhosa ⇒ O príncipe regente tornou-se rei. ⇒ "...e as coisas não iam muito bem..."
10.	MACEDO. <i>Brasil - Uma História em Construção.</i>	<p>Organizado em capítulos</p> <p>Capítulo 18: O Surgimento da Nação Brasileira: Liberdade ou Independência?</p> <p>Subtítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ A separação ⇒ Independência das colônias americanas ⇒ E o povo? Onde fica nessa história? ⇒ Os escravos: aqueles que não conquistaram a liberdade ⇒ Construindo o conhecimento: "independência", escravidão e liberdade ⇒ Liberdade de negociação num país com mentalidade escravocrata.

11.	MEDEIROS. <i>História & Interação.</i>	<p style="text-align: center;">Organizado em unidades</p> <p>Unidade I – Que Pátria, Que Independência: “Ou ficar a Pátria livre, ou morrer pelo Brasil ⇒ Quando tudo começou ⇒ As pressões de fora ⇒ Juntando as coisas ⇒ Atividades A trama da Independência ⇒ Primeiro Ato ⇒ Segundo Ato ⇒ Terceiro Ato ⇒ Epílogo A Emancipação ⇒ A situação de Portugal ⇒ A Revolução do Porto ⇒ A volta do rei ⇒ D. Pedro, o regente ⇒ Desdobramentos no Brasil ⇒ O fico ⇒ Os últimos momentos ⇒ “O Ipiranga” ⇒ Atividades</p>
12	RIBEIRO & ANASTASIA. <i>Brasil: encontros com a História.</i>	<p style="text-align: center;">Organizado em unidades e capítulos</p> <p>Unidade 2: As independências da América Capítulo 3: A Corte portuguesa no Brasil Capítulo 4: Apesar de reino, colônia Capítulo 5: Projetos de Independência Subtítulos: ⇒ Liberdade para a elite ⇒ Tentativas de recolonização ⇒ Projetos de Independência ⇒ Aliança com o príncipe ⇒ Conflito de interesses ⇒ Significado político da Independência ⇒ Vence o projeto da elite ⇒ Dependência econômica ⇒ Diversas interpretações do processo de independência Capítulo 6: A independência da América Unidade 3: O Brasil constituindo-se em Estado Capítulo 7: O príncipe torna-se imperador Subtítulos: ⇒ Liberdade sem igualdade ⇒ Consolidação da Independência ⇒ Constituição da mandioca: um projeto das elites rurais ⇒ Dissolução da Assembléia Constituinte ⇒ Constituição de 1824 ⇒ Cidadania para poucos Capítulo 8: Da crise à renúncia Capítulo 9: A crise de governo: unidade e fracionamento das elites: Antecedentes coloniais Capítulo 10: As revoltas populares Capítulo 11: O fortalecimento da monarquia</p>

TABELA 2

DOCUMENTOS UTILIZADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
	ALVES & BELISÁRIO. <i>Nas trilhas da história.</i>	AQUINO. <i>Do mundo indígena ao período regencial no Brasil.</i>	CARMO & COUTO. <i>A consolidação do capitalismo e o Brasil Império.</i>	COTRIM. <i>História & Consciência do Mundo - Da Idade Moderna ao Mundo Atual.</i>	DREGUER & TOLEDO. <i>História: Cotidiano e Mentalidades A Afirmação Européia.</i>	FARIA. <i>História e Companhia.</i>	FERREIRA. <i>História Edição Reformulada.</i>	FURTADO & VILLA. <i>História do Brasil - Da Independência aos Nossos Dias.</i>	GARCIA. <i>Estudos de história: Sociedades contemporâneas.</i>	MACEDO. <i>Brasil - Uma História em Construção.</i>	MEDEIROS. <i>História & Interação.</i>	RIBEIRO & ANASTASIA. <i>Brasil: encontros com a História.</i>	
	7ª série	5ª série	7ª série	8ª série	7ª série	7ª série	7ª série	6ª série	8ª série	5ª série	6ª série	6ª série	
Manual do Professor	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	
Caderno de Atividades	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	não	Não	Não	não	Total
Documentos iconográficos	15	8	3	2	11	15	9	8	5	2	20	16	114
Documentos escritos	10	1	1	1	0	11	3	6	0	7	21	19	80
TOTAL	25	9	4	3	11	26	12	14	5	9	41	35	194
Número de páginas relacionadas ao tema	11	11	5	7	13	14	8	5	9	11	38	27	
Média de documentos por páginas	2,3	0,8	0,8	0,4	0,8	1,6	1,5	3	0,7	0,8	1,1	1,3	

	Livros analisados no Capítulo 3
	Livros analisados no Capítulo 4
	Livros analisados no Capítulo 5

1 A – Pinturas e gravuras

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
_____ <i>D. Pedro (jovem)</i>											p.37	
_____ <i>D. Pedro I com o Decreto que deu autonomia à Escola de Cirurgia do Rio de Janeiro. Faculdade da UFRJ.</i>	p. 130											
_____ <i>Debret: retrato.</i>	p. 119											
_____ <i>Exército brasileiro. Infantaria e Artilharia (1823).</i>	p. 131											
_____ <i>Exército brasileiro. Oficiais gerais (1823).</i>	p. 131											
_____ <i>Luta de José Maria Morelos y Pavón – independência mexicana. Castelo de Chapultepec.</i>								p.13				
_____ <i>Máquinas industriais britânicas.</i>											p.16	
_____ <i>Napoleão Bonaparte.</i>											p.22	
_____ <i>Nova Iorque. Meados do séc. XIX.</i>												p.87
_____ <i>Porto de Bristol. Inglaterra.</i>							p.65					
_____ <i>Produção de vinho.</i>											p.23	
_____ <i>Rio de Janeiro. Início do séc. XIX.</i>												p.84
_____ <i>D. João VI</i>											p.36	
ALBUQUERQUE, Giorgina de. <i>Sessão do Conselho</i> . Óleo sobre tela; assinado; 1922; 2600 x 2070 mm. MHN, R.J.	p. 123		p.74			p.77					p.41	p.62
BARTOLOZZI, Francesco. <i>Embarquement du Prince Regent de Portugal au Quai de Belém, avec toute la Famille Royale, de 27 de novembre, a 11 heures du matin</i> . Gravura a buril; circa 1808; 400 x 540 mm. MHN, RJ.								p.10			p.25	
BATE, Richard. <i>Festejos da coroação de D. Pedro I</i> . Aquarela, 21,3 x 13,5 cm., sem assinatura e sem data							p.64					
BRACET, Augusto. <i>Os primeiros sons do Hino da Independência</i> . Óleo sobre tela; assinado; 1922; 2500 x 1900 mm. MHN, RJ.			p.75									p.62
DEBRET, Jean-Baptiste. <i>Aceitação provisória da Constituição de Lisboa</i> . Litografia - bico de Pena; 14,0 x 42,5 cm, sem assinatura e sem data. Biblioteca Municipal de São Paulo. ¹					p. 191							
DEBRET. <i>Aclamação de D. Pedro I no Campo de Santana</i> . IEB / USP.	p. 129							p.14				p.65
DEBRET. <i>Aplicação do castigo do açoite</i> . Litografia sobre papel, 14,6 x 22,5 cm.									p. 107			
DEBRET. <i>Carruagem e liteira</i> .											p.17	
DEBRET. <i>Coroação de D. Pedro I (1828)</i> . Óleo sobre tela, 340 x 640 cm. Itamaraty, Brasília.												p.84
DEBRET. <i>D. João VI</i> .					p. 192 ²						p.26	
DEBRET. <i>D. Pedro I</i> .					p. 195							
DEBRET. <i>Dona Carlota Joaquina</i> . Biblioteca Municipal de São Paulo.											p. 35 ³	
DEBRET. <i>Enterro de rei negro</i> .					p. 196							
DEBRET. <i>Escravos vendedores ambulantes</i> .									p. 107			

¹ DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Trad. Sérgio Milliet. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; Edusp, 1978. 2 vols. Outras obras serviram como referência para as citações de Debret nesta tabela, são elas: NAVES, Rodrigo. *A forma difícil: ensaios sobre arte brasileira*. 2ª impressão. São Paulo, Ed. Ática, 2001 e DEBRET. *Rio de Janeiro, cidade mestiça: nascimento da imagem de uma nação. Ilustrações e comentários de Jean-Baptiste Debret*; textos Luiz Felipe Alencastro, Serge Gruzinski e Tierno Monénembo; reunidos e apresentados por Patrick Straumann; trad. Rosa Freire d' Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. DEBRET. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; Edusp, 1989. 3 vols.

² Legenda ao lado da imagem: “Preparado para receber os homens ricos na corte do Rio de Janeiro”.

³ Legenda: “Carlota Joaquina. Espanhola, teve o casamento arranjado com D. João por razões políticas e econômicas.”

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
DEBRET. <i>Folia do divino</i> .					p. 191							
DEBRET. <i>Loja de padeiros</i> .					p. 190							
DEBRET. <i>Mestiça indo à casa de parentes</i> .					p. 197							
DEBRET. <i>Negros de carro</i> .								p.13			p.24	
DEBRET. <i>Negros vendedores de capim e leite</i> .									p. 106			
DEBRET. <i>Nobres levados por negros</i> .											p.13	
DEBRET. <i>Partida da Rainha para Portugal</i> . IEB / USP.	p. 124						p.59				p.37	
DEBRET. <i>Sapataria</i> .									p. 106			
DEBRET. <i>Segundo casamento de D. Pedro I</i> .												p.84
DEBRET. <i>Trajes de desembargadores</i> . Biblioteca Nacional, R.J.					p. 189							
DEBRET. <i>Um funcionário a passeio com a família</i> . Litografia sobre papel, 1,53 x 22 cm.											p.28-29	
DEBRET. <i>Uma senhora, na sua cadeirinha, indo à missa</i> .					p. 196							
DEBRET. <i>Vendedores do Largo do Paço</i> . (BMSP)						p.84						
DEBRET. <i>Visita a uma fazenda</i> . Litografia sobre papel, 14,6 x 21,3 cm.					p. 188							
FAILUTTI, D. <i>Maria Quitéria</i> . MP / USP, 1922.						p.86						
FIGUEIREDO, Aurélio. <i>Abdicação do primeiro Imperador do Brasil D. Pedro I</i> . Palácio Guanabara.	p. 136								p. 138			
FIGUEIREDO, Pedro Américo. <i>"Independência ou Morte"</i> . Óleo sobre tela, 4150 x 7400 mm. 1888, MP / USP.		p. 97; 100				p. 57; 85	p.62			p. 167	p.32-33; 42-43	
FROND, Victor. <i>A cozinha na roça</i> . Biblioteca Municipal Mário de Andrade, SP, 1861.				p. 111								
LAUVERGNE, Barthélemy. <i>La Grande Rue á Rio de Janeiro, circa 1832-1837</i> . Água-tinta, 22,2 x 31,5 cm. Coleção Gilberto Ferraz, R.J.												p.63
MAELLA. <i>D. Carlota</i> . Museu do Prado, Madri.	p. 117											
MOUREAUX, François-René. <i>Proclamação da Independência</i> . Óleo sobre tela, 1844, 2440 x 3830 mm. Acervo do Museu Imperial de Petrópolis.									p. 110			p.67
NUNES, R. <i>Conselheiro José Bonifácio e Visconde de Cairu</i> . Câmara de Vereadores. Salvador, BA.	p. 126											
PARREIRAS, Antonio Diogo da Silva. <i>Primeiro passo para a Independência da Bahia</i> . Prefeitura Municipal de Cachoeira, BA. (detalhe)						p.87	p.63					
PORTO-ALEGRE, Manuel de Araújo. <i>Retrato de D. Pedro I</i> . Óleo sobre tela; 1123 x 940 mm. MHN, 1926.								p.9				
RODRIGUES, José Wasth. <i>Alferes Joaquim...</i> MHN, RJ.						p.80						
RUGENDAS, Johann Moritz. <i>Carregadores de água</i> , 1821.												p.91
RUGENDAS. <i>Cena na igreja de S.Bento – RJ</i> .								p.11				
RUGENDAS. <i>Desembarque de negros escravos</i> .												p.87
RUGENDAS. <i>Rua direita</i> , 1830.											p.13	
SÁ, Simpício R <i>Pedro I</i> . Museu Imperial. R.J.										p. 161		
SEQUEIRA, Domingos Antonio. <i>D. João VI</i> (1821) Museu Imperial de Petrópolis, R.J.	p. 116											
SILVA, Henrique José da. <i>D. Pedro I</i> . MHN, R.J.	p. 127											
SILVA, Oscar Pereira da. <i>Sessão das Cortes de Lisboa</i> . (09 de maio de 1822). MP/USP.			p.73				p.60				p.8-10, 38	p.64
SILVA, Oscar Pereira. <i>Aclamação de Amador Bueno</i> . Palácio dos Bandeirantes, SP.						p.78						

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
SILVA, Oscar Pereira. <i>Fragata União</i> . 512 X 320 mm, 1922, MP / USP.						p.56	p.61				p.39	
SISSON, Sebastien Auguste. <i>José Bonifácio</i> . IHGB, R.J.											p.40	p.64
TAUNAY, Félix Émile. <i>Acclamação de S. M. O. S.^o D. Pedro I. Imperador Geral do Brasil no dia 12 de outubro de 1822</i> . água-forte aquarelada; 20,0 x 44,3 cm. Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro. s.d.								p.12				
VIANA. Armando M. <i>Chegada do príncipe D. João à Igreja do Rosário</i> . Museu da Cidade, R.J.						p.82					p.14	

1 B -

Caricaturas e charges...

Agostini. Ângelo. <i>O País, Pedro I, O Governo</i> . Revista Ilustrada. (1878)						p.88						
Agostini. Ângelo. <i>Revista Ilustrada</i> .	p.122											
Djalma Pires Ferreira (Théo). <i>Jeca a D. Pedro I</i> . Careta, 1953.						p.88						

Caricaturas elaboradas pelos profissionais da própria editora

<i>Como ficou o governo</i>		p.108										
<i>Estava chegando o dia...</i>		p.99										
<i>Mapa do Brasil</i>		p.106										
<i>A regência quase acabou...</i>		p.105										

1 C

Mapas retirados de Atlas atuais ou elaborados pela própria Editora

<i>Brasil após emancipação</i>					p.187							
<i>Confederação do Equador</i>	p.132	p.102										
<i>Conflitos durante as regências</i>		p.107										
<i>Guerra da Independência</i>						p.87						
<i>Independência da América Latina</i>				p.112				p.7				
<i>Regiões invadidas por D. João</i>						p.83						
<i>Resistências nas províncias</i>		p.101										p.86
<i>Revoltas Nativistas</i>						p.78						

1 D

Gráficos⁴

<i>População nas Províncias em 1819</i> .												p.85
<i>População Brasileira em 1819</i> .												p.85

1 E Monumentos / Fotos

<i>Marquesa de Santos e netos</i> . Coleção Pedro O. Ribeiro, SP.	p.135											
MARTINS, Juca. <i>Museu do Ipiranga</i> . Pulsar, s/d							p.70 ⁵					
ROCHET, Louis. <i>Estátua Equestre do Sr. D. Pedro</i> . 1862. Rio de Janeiro.							p.72					

⁴ Retirados da seguinte fonte: FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo, Edusp, 1995.

⁵ O livro apresenta um caderno anexo subdividido em "Mapas históricos", "Documentos" e "Memória e História", todos eles com sugestões de atividades.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
YU, Henry. Praça de Ouro Preto. (fotografia, década de 1990.)						p.80						

2 – DOCUMENTOS ESCRITOS

2 A - Literatura

DIMENSTEIN, Gilberto. <i>Mais morte do que independência</i> . FSP, 7/9/93.										p. 166		
MENDES, Murilo. A pescaria. In NICOLA, José de. <i>Língua, Literatura e Redação</i> . São Paulo: Scipione, 1992, v. 2, p. 63.										p. 166		
NETO, Antonio. <i>A flexibilização do cinismo</i> . FSP, 7/7/95.										p. 173		
Poema anônimo								p.14				p.85
<p>“Seja nosso imperador Com governo liberal</p> <p>De Cortes e legal Mas nunca nosso senhor.”</p>												
Trovas					p. 197							
<i>Trovas populares brasileiras – 1822</i>	p. 122											
<i>Versos populares</i>		p. 108										
<i>Versos populares</i>												p.63
<p>“Inda que não fosse herdeiro Seja já Pedro Primeiro”</p>												
<i>Versos populares, Rio de Janeiro, início do século XIX.</i>	p. 118											

2 B

Letras de Músicas

Evaristo da Veiga / D. Pedro I. Hino da Independência						p.89					p.19	
Gilberto Gil e Caetano Veloso. <i>Haiti</i> .										p. 169		

2 C

Trechos: cartas, relatos, projetos, leis, atas, autos, manifestos e discursos, relatos de viajantes...

ANDRADA E SILVA, José Bonifácio de. <i>Projetos para o Brasil</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1998. ⁶											p.45	
<p>“Logo que [D. Pedro] perder com a idade e os deboches certa energia que possui, só será ativo em devassidões. Soberbo sem estímulo de glória, sensual sem delicadeza, cruel por insensível, sem amigo, invejoso e desconfiado, é mais miserável do que aqueles a quem tem feito miseráveis. Conspirações, revoltas e talvez um fim trágico encherão a carreira da sua desassossegada vida. (...) Com meiguices pérfidas, com uma obediência afetada pôde Pedro enganar-me: mas, hoje, que tenho os olhos abertos, desejo que entre eu e ele(sic) haja de permeio a Cordilheira dos Andes, ou o grande oceano. Quando tivesse todas as boas qualidades que não tem, basta-lhe um só defeito, ser filho de rei, e também rei nascido e criado no despotismo, com 25 anos de hábito sultânico, cujo espírito é já para ele uma Segunda natureza. Um tal homem não é homem de carne e osso, um homem petrificado. Pode às vezes querer ser bom, mas o hábito do mal nunca o faz andar em linha reta, mas sempre em diagonal”. (p. 205-206)</p>												
ANDRADA E SILVA, José Bonifácio de. <i>Instruções para as eleições</i> . 19/06/1822 ⁷												p. 66; 84

⁶ O livro didático não apresenta informações sobre a primeira publicação.

⁷ O capítulo citado é o primeiro e os artigos são: 1, 2, 7, 8 e 9.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
BUNBURY, Charles James Fox. <i>Viagem de um naturalista Inglês ao R. J. e M. G.</i> (1833-35). Itatiaia, BH, 1981, p.19-20.												p.93
<i>Ata redigida pelos paulistas</i> . In. CASTRO, Terezinha de. <i>História documental do Brasil</i> . Rio de Janeiro: Record, 1968.						p.78						
<i>Autos da devassa</i> . In. CASTRO. op. cit.						p.80						
<i>Proposta do povo de Vila Rica</i> . In. CASTRO. op. cit.						p.79						
<i>Manifesto da Revolução</i> . In. CASTRO op. cit.											p.34	
<p>“(…) Portugal, separado de seu Soberano pela vasta extensão dos mares, privado de todos os recursos de suas possessões ultramarinas e de todos os benefícios do comércio pelo bloqueio de seus portos dominados no interior por uma força inimiga que então ser julgava invencível, parecia haver tocado o último termo de sua existência (...)”</p>												
Carta de D. Pedro a D. João em 21/09/1821.												p.62
<p>Trecho citado: “Peço a V. M., por tudo quanto há de mais sagrado, me queira dispensar desse emprego, que seguramente me matará, pelos contínuos e horrorosos painéis, que tenho, uns já à vista, e outros, muitos piores, para o futuro, os quais eu tenho sempre diante dos olhos.”</p>												
Carta de D. Pedro a D. João em 21/05/1822.							p.26				p.19 ⁸	
Carta de D. Leopoldina a D. Pedro em set. 1822.	p.126											
<p>“Pedro, o Brasil está como um vulcão. As Cortes portuguesas ordenam a vossa partida imediata, ameaçam-vos e humilham-vos. Com o vosso apoio ou sem o vosso apoio ele fará a sua separação. O pomo está maduro, colhe-o já, senão apodrece...”</p> <p>(Carta de Dona Leopoldina a D. Pedro. Retirado de LAGO, P. C. <i>Documentos e Autógrafos Brasileiros</i>. São Paulo, Salamandra, 1997.)</p>												
Carta de rompimento de D. Pedro em 26 /7/1822.							p.27 ⁹					
Carta de D. Pedro a D. João em 22/8/1822.											p.41	
<p>Trecho citado: “Não sou rebelde, como os inimigos de Vossa Majestade me representaram: a culpa é só devida às circunstâncias”</p>												
Carta de D. Pedro a D. João VI em 22/9/1822.	p.127 ¹⁰					p.84 ¹¹	p.28 ¹²				p.43 ¹³	p.62
<p>“Meu Pai e Senhor, Jazemos por muito tempo nas trevas; hoje vemos a luz. Se vossa majestade cá estivesse seria respeitado, e então veria que o povo brasileiro, sabendo prezar sua liberdade e independência, se empenha em respeitar a autoridade real, pois não é um bando de vis carbonários e assassinos, como os que os têm Vossa Majestade no mais ignominioso cativeiro. Triunfa e triunfará a independência brasileira, ou a morte nos há de custar. O Brasil será escravizado, mas os brasileiros não: porque enquanto houver sangue em nossas veias, há de correr, e primeiramente hão de conhecer melhor o “Rapazinho” e até que ponto chega a sua capacidade, apesar de não ter viajado pelas Cortes estrangeiras. Peço a Vossa Majestade que mande apresentar esta às Cortes que nunca foram gerais, e que são</p>												

⁸ Sua fonte é: ARMITAGE. J. *História do Brasil*. p. 61.

⁹ Retirado de CINTRA, Francisco de Assis. *D. Pedro e o grito da Independência*. São Paulo: Melhoramentos, 1921 (Citado por Otávio Tarquínio de Souza. *A vida de D. Pedro I*). Título da atividade – “Um bom filho”.

¹⁰ Retirado de DEL PRIORI, Mary e outros. *Documentos de História do Brasil de Cabral aos anos 90*. São Paulo, Scipione, 1997.

¹¹ Citado por CINTRA. op. cit., p. 85-86. 141

¹² In. LIMA, Oliveira. *O movimento da independência*. 1821-1822.

¹³ Citado por CASTRO. Terezinha de. *História documental do Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 1968.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
o jurado; o imperador sem o comando da força armada; e outras instituições, que sustentem a liberdade das instituições, que sustentem a liberdade do cidadão e sua propriedade, e promovam a felicidade da pátria; fora disto, a massa da província, à semelhança de S. M. I. e constitucional, gritará: Do Rio nada, nada; não queremos nada”												
Retirado de DEL PRIORI, Mary e outros. op. cit.												
DEBRET, J. B. <i>Viagem pitoresca e histórica ao Brasil</i> . Belo Horizonte, Itatiaia, 1989.	p. 134											
O trecho apresentado é esse: “Efetivamente, antes da aurora no dia 7 de abril de 1831, era o trono do Brasil entregue a Dom Pedro II, sucessor de seu pai, e o novo soberano, menino de seis anos, comovendo-se ao acordar (...)reclamava a presença do pai; mas este já há algumas horas o abandonara para sempre”.												
ELLIS JUNIOR, Alfredo. <i>Feijó e a primeira metade do século XIX</i> . p. 54;62.								p.12				
“...nós ainda não somos deputados da nação, a qual cessou de existir desde o momento que rompeu o antigo pacto social. (...) Não somos deputados do Brasil porque cada província se governa hoje independente.”												
Padre Diogo Antônio Feijó. Citado por ELLIS JUNIOR, Alfredo. <i>Feijó e a primeira metade do século XIX</i> . 2ª ed. São Paulo/Brasília, Nacional/INL, 1980 (Coleção Brasileira) p. 54.												
Frases de D. Pedro - Dia do Fico												p.62
Frases de D. Pedro – dissolução da assembléia	p. 129											
A frase citada é: “Havendo esta assembléia perjurado ao tão solene juramento que prestou à nação (...) Hei por bem, como imperador, (...) dissolver a mesma Assembléia, e convocar já uma outra...” In. MATTOS, Ilmar Rohloff de. <i>Independência ou Morte: a emancipação política do Brasil</i> . São Paulo, Atual, 1991.												
Gazeta do Rio de Janeiro (1ª página). 10/09/1808											p.27	
GRAHAM. Maria. <i>Diário de uma Viagem ao Brasil</i> . São Paulo: Nacional, 1956, p. 210.						p.82						
MAWE. Viagens pelo interior do Brasil.											p.27	
“A baía estava coalhada de navios e, em breve, a alfândega transbordou com o volume de mercadorias. Montes de ferragens e de pregos, peixe salgado, montanhas de queijos, chapéus, caixas de vidro, cerâmica, cordoalha, cerveja engarrafada e, em barris, tintas, gomas, resina, alcatrão, etc, achavam-se expostos, não somente ao sol e à chuva, mas à depredação geral. Espartilhos, caixões mortuários, selas e mesmo patins para gelo, abarrotavam o mercado.”												
In. INÁCIO, Inês da Conceição; DE LUCCA, Tânia Regina. <i>Documentos do Brasil Colonial</i> . São Paulo: Ática, 1994, 179-180.												
Manifesto contra a resistência dos portugueses. In. ARMITAGE, J. op. cit. p. 62.											p.19	
Relato feito pelo Major Francisco de Castro Canto e Mello ¹⁴												p.67
Sentença dos Conjurados. In. RUY, Afonso. <i>A primeira revolução social brasileira</i> . 3. ed. Rio de Janeiro: Laemmert, 1970, p. 121-122.						p.81						
SAINT-HILAIRE. Trecho da Segunda Viagem do Rio de Janeiro a Minas Gerais e a São Paulo, 1822.												p.62
“(...) as revoluções que se operam em Portugal e no Rio de Janeiro não tiveram a menor influência sobre os habitantes desta zona paulista; mostram-se absolutamente												

¹⁴ O relato é sobre os acontecimentos ocorridos no dia em que D. Pedro proclamou a independência do Brasil.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	-----	-----

alheios às novas teorias; a mudança de governo não lhes fez mal nem bem, por conseguinte não se tem o menor entusiasmo. A única coisa que compreendem é que o restabelecimento do sistema colonial lhes causaria danos, porque se os portugueses fossem os únicos compradores de açúcar e café, não mais venderiam suas mercadorias tão caro quanto agora o fazem.”

2 D

Trechos de obras historiográficas.

ALGRANTI, Leila Mesan. <i>D. João VI: os bastidores da Independência</i> . SP: Ática, 1987, p. 11.	p. 8										p. 14; 18	
ARMITAGE, J. <i>História do Brasil</i> , p. 32.											p.28	
ARMITAGE. p. 63.											p. 42 ¹⁵	
<p>“(…) em 21 de outubro de 1808, organizou-se um Banco Nacional no Rio de Janeiro. Criaram-se logo os tribunais para a administração das finanças e da justiça; promulgou-se um decreto permitindo o livre exercício de toda a espécie de indústria. (...) estabeleceu-se a Imprensa Régia.</p> <p>Fundaram-se uma Academia Militar e outra de Cirurgia, abriram-se ao público as portas da Biblioteca Real, que continha 60 mil volumes (p. 32)</p> <p>Leis feitas a tão grandes distâncias, por homens que não eram brasileiros, e que não conheciam as necessidades do Brasil, não podiam ser boas. (...) sem igualdade de direitos não há união; ninguém se une em sociedade para ver piorar a sua condição; aquele que é o mais forte deve saber melhor manter seus direitos; o Brasil jamais perderia os seus e ele [o Príncipe] os sustentaria com seu próprio sangue.” (p. 61)</p> <p>“O tempo de enganar os homens está passado. Os Governos que ainda pretenderem fundar o seu poder sobre afigurada ignorância dos povos, ou sobre antigos prejuízos ou abusos, terão de ver o colosso da sua grandeza derrubado de tão frágil base” (p. 62)</p>												
BRASIL, Gérson. <i>Revolução brasileira de D. Pedro I</i> . São Paulo: J. Bushatski, [s.d], p. 23.											p.42	
<p>“Finalmente na madrugada de 7 de setembro, saiu D. Pedro de Santos em direção a São Paulo, (...), mas logo à altura de Cubatão começou a passar mal da barriga, por isso, mandou que a Guarda e a maior parte de sua comitiva se adiantasse a esperá-lo perto da capital. Vestia um uniforme comum, uma fardeta de oficial de polícia e montava uma besta gateada, mais adequada que o cavalo para descer e subir a serra em estrada rústica e terra batida (...)” p. 123</p>												
COSTA, Emilia Viotti. Introdução ao estudo da Emancipação política” In. MOTA. ob. cit. .p. 98.												p.65
<p>“Em 1821, menos de um ano antes da independência, Carneiro de Campos, personagem ilustre na administração, conselheiro, e mais tarde, deputado, senador e ministro, confessava em carta a um amigo, temer aquela população heterogênea, composta na maior parte de escravos, a seu ver ‘inimigos natos e em toda razão e justiça bem como os mesmos libertos, dos homens brancos’. Mulatos e negros certamente se uniriam, em caso de revolução, diante da possibilidade de liberdade e se repetiriam no Brasil os horrores da Ilha de São Domingos, onde os negros revoltados massacraram a população branca</p> <p>O temor da população culta e ilustrada diante da</p>												

¹⁵ O autor apresenta este trecho como sendo “uma interessante versão da Independência”. Ao lado da versão de Gérson Brasil sobre a Independência o autor propõe aos alunos identificarem elementos de semelhança e diferença entre os textos.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
possibilidade da agitação das massas explica por que a idéia de realizar a Independência com o apoio do príncipe pareceria tão sedutora: permitiria emancipar o Brasil do domínio português sem recorrer revolta popular”												
DIAS, M ^a Odila Silva. In. Mota. ob. cit. 1822. <i>Dimensões</i> .								p.10				
FREITAS, Caio de. <i>George Canning e o Brasil; Influência da diplomacia Inglesa na Formação Brasileira</i> . V. 2, p. 334-5.												p.84
GALEANO, Eduardo. <i>As veias abertas da América Latina</i> . R. J., Paz e Terra, 1978, p.128-9.				p. 111								
GASMAN, Lydinéia. <i>Documentos históricos brasileiros</i> . Rio de Janeiro: Fename, 1976, p. 89						p.83						
GARCIA, Marília. <i>O que é Constituição</i> . São Paulo: Brasiliense, 1985.												p.93
KOSHIBA, Luiz. <i>História do Brasil</i> . 5. Ed. São Paulo: Atual, 1993, p. 55.											p.34	
LIMA, Oliveira. <i>O Império brasileiro, 1822-1889</i> . Brasília, UnB, 1986.								p.12				
LIMA, Oliveira. <i>D. João VI no Brasil</i> . 3 ^a ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.	p. 120-125 ¹⁶										p.30	
LOPEZ, Luiz Roberto. <i>História do Brasil Imperial</i> . 3 ^a ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p.10; 18.											p. 16; 26-27	
“O desperdício e o supérfluo apareciam numa sociedade pobre: os luxos de uma Corte transplantada abruptamente para o Rio de Janeiro tornaram mais ostensivo o abismo existente entre as classes da elite e o povo. (p. 18)												
MARTINEZ, Paulo. <i>Forma de governo – o que queremos para o Brasil?</i> São Paulo, Ed. Moderna, 1992.												p.70
MENDES JUNIOR, Antonio; e outros. <i>Brasil história – texto & Consulta</i> . V. 2. p. 151.			p.76									p.92
_____ v. 2, p. 97.											p.25	
MOTA, op. cit. 1822. <i>Dimensões</i> .										p. 172		
MOTA e NOVAIS. p. 47.						p.91						
PINTO, Luiz. <i>História do povo brasileiro</i> . Rio de Janeiro: A. Coelho Branco Filho, 1948, p. 227-228.						p.90						
PRADO JUNIOR, Caio. <i>Evolução política do Brasil...</i>						p. 90-91		p. 7			p.21	
“A independência se fez por uma simples transferência pacífica de poderes da metrópole para o governo brasileiro... Fez-se a Independência praticamente à revelia do povo; e se isto lhe poupou sacrifícios, também afastou por completo sua participação na nova ordem política. A Independência brasileira é mais de uma classe do que da Nação tomada em conjunto.”												
REIS, João José. <i>Rebelião escrava no Brasil: A História do levante dos malês</i> .										p. 170		
RIBEIRO, Glaydes Sabina. ¹⁷												p.69
SODRÉ, Nelson W. <i>Formação Histórica do Brasil</i> . São Paulo: Difel, 1982.											p.25	

¹⁶ Não cita as páginas, porém os trechos descrevem fisicamente D. João VI e também a chegada da Corte no Brasil.

¹⁷ O texto é adaptado pelo autor e inserido no livro didático como texto complementar para discutir a participação popular na Independência. “Pés de Chumbo e garrafeiros: conflitos e tensões nas ruas do Rio de Janeiro no Primeiro Reinado.” – não traz o restante da referência.

TABELA 3

RELAÇÃO DA BIBLIOGRAFIA CITADA E DAS FONTES ELENCADAS COMO REFERÊNCIA

(Consta no final do livro ou no Manual do Professor)

1.	ALVES & BELISÁRIO. <i>Nas trilhas da história.</i>	<p>DEBRET, Jean-Baptiste. <i>Viagem pitoresca e histórica ao Brasil</i>. Belo Horizonte, Itatiaia, 1989.</p> <p>LAGO, P. C. <i>Documentos e Autógrafos Brasileiros</i>. São Paulo, Salamandra, 1997.</p> <p>LIMA, Manuel Oliveira. <i>D. João VI no Brasil</i>. 3ª ed., Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.</p> <p>MATTOS, Ilmar Rohloff de. <i>Independência ou Morte: a emancipação política do Brasil</i>. São Paulo, Atual, 1991.</p> <p>MOTA, Carlos Guilherme. (org.) <i>1822 Dimensões</i>. São Paulo: Perspectiva, 1972 (Coleção Debates, vol. 67)</p> <p>POMER, Leon. <i>O surgimento das nações</i>. São Paulo: Atual, (s/d)</p> <p>SODRÉ, Nelson Werneck. <i>As razões da Independência</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.</p>
2.	AQUINO. <i>Do mundo indígena ao período regencial no Brasil</i>	<p>FAZOLI, Fº, Arnaldo. <i>O Período Regencial</i>. São Paulo, Ática, 1990.</p> <p>HOLANDA, Sergio Buarque de. <i>História Geral da Civilização Brasileira</i>. Tomo II, Vols. 1 e 2. São Paulo: Difel, 1977.</p> <p>MENDES Jr., Antonio e RONCARI, Luiz & MARANHÃO, Ricardo. <i>Brasil História. Texto & Consulta – Colônia e Império</i>, vols. 1 e 2, São Paulo: Brasiliense, 1976.</p> <p>VARNHAGEN, F. A. de. <i>História da Independência do Brasil</i>. São Paulo, Editora Livraria Itatiaia, 1971.</p> <p>VIANNA, Hélio. <i>História do Brasil</i>. 3 vols. São Paulo: Melhoramentos, 1962.</p>
3.	CARMO & COUTO. <i>A consolidação do capitalismo e o Brasil Império.</i>	<p>BONAVIDES, Paulo e VIEIRA, R.A. Amaral. <i>Textos políticos da História do Brasil – Independência – Império</i>. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFCE, 1973.</p> <p>CASTRO, Terezinha de. <i>História documental do Brasil – da senzala à Guerra do Paraguai</i>. Rio de Janeiro: Record, 1968.</p> <p>COSTA, Emília Viotti da. <i>Da Monarquia à República – momentos decisivos</i>. São Paulo, Brasiliense, 1987.</p> <p>FURTADO, Celso. <i>Formação econômica na América Latina</i>. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964 1970.</p> <p>HOLANDA, Sergio Buarque de. <i>Raízes do Brasil</i>. 5. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.</p> <p>_____. <i>História Geral da Civilização Brasileira</i>. V. 1 a 7. São Paulo: Difel, 1972.</p> <p>PRADO JR., Caio. <i>Formação do Brasil contemporâneo</i>. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.</p> <p>_____. <i>História Econômica do Brasil</i>. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.</p> <p>MOTA, Carlos Guilherme (org.) <i>Brasil em Perspectiva</i>. 11ª ed. São Paulo: Difel, 1980</p>
4.	COTRIM. <i>História & Consciência do Mundo - Da Idade Moderna ao Mundo Atual.</i>	<p>Apesar da bibliografia constar no final do livro, nenhuma das fontes citadas desenvolve especificamente o tema da Independência do Brasil.</p>

5.	DREGUER & TOLEDO. <i>História: Cotidiano e Mentalidades A Afirmação Européia.</i>	<p>COSTA. Emília Viotti da. <i>Da Monarquia à República – momentos decisivos</i>. São Paulo, Brasiliense, 1987.</p> <p>DEBRET, Jean-Baptiste. <i>Viagem pitoresca e histórica ao Brasil</i>. São Paulo, Livraria Martins / Brasília, MEC, 1975.</p> <p>LENHARO, Alcir. <i>As tropas da moderação</i>. São Paulo, Símbolo, [s.d.]</p> <p>LIMA, Manuel Oliveira. <i>D. João VI no Brasil: 1808-1821</i>. Rio de Janeiro, Typographia do Comércio, 1908.</p> <p>MOTA, Carlos Guilherme (org.). <i>1822 Dimensões</i>. São Paulo: Perspectiva, 1972 (Coleção Debates, vol. 67)</p> <p>NORTON, Luiz. <i>A corte de Portugal no Brasil</i>. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1938.</p> <p>SODRÉ, Nelson Werneck. <i>As razões da Independência</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965</p>
6.	FARIA. <i>História e Companhia.</i>	<p>Apresenta bibliografia geral para todos os volumes da coleção e específica para cada volume. Inclui bibliografia sobre o Ensino de História e sobre discussões metodológicas da História (Le Goff, Lucian Febvre, Burke, Furet, Pinsky, Marcos A. Silva, Zamboni, Cabrini.(p.6)</p> <p>COSTA. Emília Viotti da. <i>Da Monarquia à República – momentos decisivos</i>. São Paulo, Brasiliense, 1987.</p> <p>FAUSTO, Boris. <i>História do Brasil</i>. São Paulo: Edusp-FDE, 1995.</p> <p>FURTADO, Celso. <i>Formação econômica na América Latina</i>. 2.ed. Rio de Janeiro: LIA, 1970.</p> <p>GRAHAM, Maria. <i>Diário de uma Viagem ao Brasil</i>. São Paulo: Nacional, 1956.</p> <p>MICELI, Paulo. <i>O mito do herói nacional</i>. São Paulo: Atual, 1987.</p> <p>MOTA, Carlos Guilherme. <i>1822 Dimensões</i>. São Paulo: Perspectiva, 1972 (Coleção Debates, vol. 67)</p> <p>_____. & NOVAIS, Fernando. <i>A Independência política do Brasil</i>. São Paulo. Moderna, 1986.</p> <p>POMER, Leon. <i>As independências na América Latina</i>. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.</p> <p>PRADO, Maria Lígia. <i>A formação das nações latino-americanas</i>. São Paulo: Atual, 1987.</p> <p>PRADO JR., Caio. <i>História Econômica do Brasil</i>. 10.ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.</p> <p>_____. <i>Formação do Brasil contemporâneo</i>. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.</p> <p>_____. <i>História Econômica do Brasil</i>. 26.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.</p> <p>_____. <i>Evolução Política do Brasil e outros estudos</i>. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1966.</p> <p>RIBEIRO JÚNIOR, José. <i>A Independência do Brasil</i>, Global, 1988.</p> <p>SODRÉ, Nelson Werneck. <i>As razões da Independência</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.</p> <p>_____. <i>O que se deve ler para conhecer o Brasil</i>. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.</p> <p>_____. <i>Formação Histórica do Brasil</i>. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense: 1970.</p> <p>RUY, Afonso. <i>A primeira revolução social brasileira</i>. 3. Ed. Rio de Janeiro: Laemmert, 1970.</p>
7.	FERREIRA. <i>História Edição Reformulada.</i>	<p>COSTA. Emília Viotti da. <i>Da Monarquia à República – momentos decisivos</i>. São Paulo, Brasiliense, 1987.</p> <p>HOLANDA, Sergio Buarque de. <i>História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil monárquico</i>. São Paulo: Difel, 1976.</p> <p>MOTA, Carlos Guilherme (org.) <i>Brasil em Perspectiva</i>. 11ª d. São Paulo: Difel, 1980.</p> <p>_____. <i>1822 Dimensões</i>. São Paulo: Perspectiva, 1972 (Coleção Debates, vol. 67).</p>

8.	FURTADO & VILLA. <i>História do Brasil - Da Independência aos Nossos Dias.</i>	<p>COSTA. Emília Viotti da. <i>Da Monarquia à República – momentos decisivos</i>. São Paulo, Brasiliense, 1987.</p> <p>ELLIS JR., Alfredo. <i>Feijó e a primeira metade do século XIX</i>. 2ª ed. São Paulo/Brasília, Nacional/INL, 1980 (Coleção Brasileira)</p> <p>HOLANDA, Sergio Buarque de. <i>História Geral da Civilização Brasileira</i>. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1976. T. 2, v. 3, 4, 5 (Reações e transações, declínio e queda do império, Do império à república)</p> <p>LIMA, Manuel Oliveira. <i>O império brasileiro (1822 - 1889)</i>. Brasília, UnB, 1986.</p> <p>MAGALHÃES JR. <i>Três Planfletários do Segundo Reinado</i>. São Paulo, Nacional, 1956. (Coleção Brasileira)</p> <p>MOTA, Carlos Guilherme (org.) <i>Brasil em Perspectiva</i>. 11ª d. São Paulo: Difel, 1980.</p> <p>_____. <i>1822 Dimensões</i>. São Paulo: Perspectiva, 1972 (Coleção Debates, vol. 67)</p>
9.	GARCIA. <i>Estudos de história: Sociedades contemporâneas.</i>	<p>A autora escreve aos alunos: “As obras que apresento aqui são apenas aquelas que considero de mais fácil compreensão e acesso. São livros didáticos ou paradidáticos, obras de literatura, relatos de viagens e coletâneas de documentos e de artigos. É uma relação bibliográfica que objetiva ajudá-lo a aprofundar e ampliar os seus conhecimentos. Mas é preciso deixar claro que utilizei muitas outras obras importantes para construir cada texto deste livro.” (p. 267) Não há nenhuma referência direta e exclusivamente relacionada ao tema.</p>
10.	MACEDO. <i>Brasil - Uma História em Construção.</i>	<p>ANDRADE, Manuel Corrêa. <i>Movimentos Nativistas em Pernambuco</i>. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973.</p> <p>COSTA. Emília Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política. In. MOTA, Carlos Guilherme (org.) <i>Brasil em Perspectiva</i>. 11ª d. São Paulo: Difel, 1980.</p> <p>LEITE, Glacyra L. <i>A Insurreição pernambucana de 1817</i> (Tudo é História) São Paulo: Brasiliense, 1984.</p> <p>LOPEZ., Luiz Roberto. Independência, transição e conservação. In. <i>Revista História: Ensino e pesquisa</i> (Rio Grande do Sul). Ano I, nº1, 1985, p. 76-83.</p> <p>MOTA, Carlos Guilherme. <i>1822 Dimensões</i>. São Paulo: Perspectiva, 1972 (Coleção Debates, vol. 67)</p> <p>POMER, Leon. <i>As independências na América Latina</i>. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.</p> <p>PRADO, Maria Lígia. <i>A formação das nações latino-americanas</i>. São Paulo: Atual, 1987.</p> <p>RIBEIRO Jr., José. <i>A Independência do Brasil</i> (História Popular). São Paulo: Global, 1982.</p>

11.	MEDEIROS. <i>História & Interação.</i>	<p>ALBUQUERQUE, Manuel Maurício de. <i>Pequena história da formação social brasileira</i>. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.</p> <p>ALGRANTI, Leila Mesan. <i>D. João VI: os bastidores da Independência</i>. SP: Ática, 1987. (Série Princípios)</p> <p>ANDRADA E SILVA, José Bonifácio de. <i>Projetos para o Brasil</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.</p> <p>ARMITAGE, João. <i>História do Brasil</i>. 1ª ed. 1836. São Paulo / Belo Horizonte: Edusp / Itatiaia, 1980.</p> <p>BANDEIRA, Moniz. <i>O expansionismo brasileiro e formação dos estados na Bacia do Prata</i>. Brasília, DF: UnB, 1998.</p> <p>BRASIL, Gérson. <i>A revolução brasileira de D. Pedro I</i>. São Paulo: J. Bushatski, [s.d]</p> <p>FAORO, Raimundo. <i>Os donos do poder</i>. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.</p> <p>FREITAS, Décio. <i>Os guerrilheiros do imperador</i>. São Paulo: Grad. 1978.</p> <p>HOLANDA, Sergio Buarque de. <i>História Geral da Civilização Brasileira</i>. V. 1 a 7. São Paulo: Difel, 1972.</p> <p>IGLÉSIAS, Francisco. <i>História do Brasil</i>. São Paulo: Brasiliense, 1976.</p> <p>INÁCIO, Inês da Conceição; DE LUCCA, Tânia Regina. <i>Documentos do Brasil Colonial</i>. São Paulo: Ática, 1994.</p> <p>KOSHIBA, Luiz. <i>História do Brasil</i>. 5. Ed. São Paulo: Atual, 1993.</p> <p>LIMA, Manuel Oliveira. <i>D. João VI no Brasil</i>. 3ª ed., Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.</p> <p>LOPEZ, Luiz Roberto. <i>História do Brasil Imperial</i>. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.</p> <p>MENDES Jr., Antonio e RONCARI, Luiz & MARANHÃO, Ricardo. <i>Brasil História. Texto & Consulta – Colônia e Império</i>, vols. 1 e 2, São Paulo: Brasiliense, 1976.</p> <p>MONTEIRO, Hamilton. <i>D. João VI: os bastidores da Independência</i>. São Paulo: Ática (s/d)</p> <p>RANGEL, Alberto (org.). <i>Cartas de D. Pedro I à Marquesa dos Santos</i>. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (s/d)</p> <p>SODRÉ, Nelson Werneck. <i>Formação Histórica do Brasil</i>. São Paulo: Difel, 1982.</p>
12.	RIBEIRO & ANASTASIA. <i>Brasil: encontros com a História.</i>	<p>COSTA. Emília Viotti da. <i>Da Monarquia à República – momentos decisivos</i>. São Paulo, Brasiliense, 1987.</p> <p>RIBEIRO JR, José. <i>A Independência do Brasil</i>, Global, 1988.</p> <p>LOPEZ, Luiz Roberto. <i>História do Brasil Imperial</i>. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.</p> <p>MATTOS, Ilmar Rohloff de & ALBUQUERQUE, Luis Afonso Seigneur. <i>Independência ou Morte. A emancipação política do Brasil</i>. São Paulo, Atual, 1991.</p> <p>_____. <i>O Tempo Saquarema</i>. São Paulo: Hucitec, 1987.</p> <p>_____. <i>O império da boa sociedade. A consolidação do estado imperial brasileiro</i>. São Paulo, atual, 1991.</p> <p>MENDES Jr., Antonio e RONCARI, Luiz & MARANHÃO, Ricardo. <i>Brasil História. Texto & Consulta (Império)</i>. São Paulo: Brasiliense, 1977.</p> <p>MOTA, Carlos Guilherme & NOVAIS, Fernando. <i>A Independência política do Brasil</i>. São Paulo. Moderna, 1986.</p> <p>PRADO JR., Caio. <i>Evolução Política do Brasil e outros estudos</i>. São Paulo: Brasiliense, 1985.</p> <p>SODRÉ, Nelson Werneck. <i>As razões da Independência</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.</p>

TABELA 4
CATEGORIAS PARA O ESTUDO DO CONTEÚDO

	1	2	3	4
	ALVES e BELISÁRIO. op. cit. p. 122-133.	AQUINO et. aliii. op.cit. p. 97-108.	CARMO e COUTO. op. cit. p. 72-77.	COTRIM. <i>História & Consciência do Mundo</i> . p. 106-113.
CRONOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> Movimentos desde o século XVIII - preparações para a separação que não se efetiva em 7 de setembro de 1822. 1808 – mudou a face da colônia. 	<ul style="list-style-type: none"> 1808 – início do processo. 1840 – unidade nacional com a emancipação de D. Pedro II. 	<ul style="list-style-type: none"> 1808 teria sido um marco. 1822 – criação do Estado Nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Inicia-se em 1808 com a chegada de D. João VI e Abertura dos Portos. Cortes de Lisboa aceleram o processo em 1821.
PROCESSO (concepção de independência) ruptura, revolução, continuidade, recolonização.	<ul style="list-style-type: none"> É um processo de transição e tensões entre colonos e metrópole. Independência e separação foram possíveis porque houve tentativa de recolonização. 	<ul style="list-style-type: none"> Cortes Portuguesas queriam recolonização 	<ul style="list-style-type: none"> Brasil independente teria sido resultado da aliança entre os proprietários escravistas e o príncipe regente. Caráter de recolonização. 	<ul style="list-style-type: none"> A Independência foi somente política. O Brasil não era mais colônia de Portugal.
CONFLITOS Brás. x port. liberais x republicanos, Brasil x Portugal, gds. x peq. proprietários	<ul style="list-style-type: none"> Elite “brasileira” X Cortes “portuguesas”. Não faz distinção de quem faria parte desta elite. 	<ul style="list-style-type: none"> D. Pedro I X nobres e comerciantes em Portugal “Brasileiros” e “portugueses” ricos 	<ul style="list-style-type: none"> Conflito entre “brasileiros” e Cortes “Portuguesas” 	<ul style="list-style-type: none"> Os maiores conflitos foram entre “portugueses” e “brasileiros”
SOCIEDADE	<ul style="list-style-type: none"> Dois grupos políticos no país: o dos “brasileiros” e o dos “portugueses”. Presença de grupos separatistas e republicanos. 	<ul style="list-style-type: none"> Clube da Resistência: Fazendeiros e comerciantes do R. J., S. P. Há ricos (donos de escravos e terras) e pobres (trabalhadores escravos, brancos e mulatos) 	<ul style="list-style-type: none"> É fragmentada e com diversidade de intenções políticas, várias atividades agrícolas e inclusive manufatureiras. 	<ul style="list-style-type: none"> Não há distinção entre as classes dominantes, o povo também é generalizado e injustiçado.
RESULTADO	<ul style="list-style-type: none"> Autonomia política, autogoverno. 	<ul style="list-style-type: none"> Continuidade da dependência e domínio econômico da Inglaterra. 	<ul style="list-style-type: none"> Separação e autonomia política (criação de um Estado Nacional). Dependência econômica e continuidade no sistema colonial. 	<ul style="list-style-type: none"> “País permanece economicamente dependente do exterior caindo na dominação capitalista da Inglaterra.” Não significou libertação nacional, foi apenas separação de Portugal.
OBSERVAÇÃO Simplificação de temas Generalização de conceitos	<ul style="list-style-type: none"> Colocam com clareza a dificuldade de recortar. 	<ul style="list-style-type: none"> Disputa pelo governo, rebeliões e tentativa da unidade do Império. 	<ul style="list-style-type: none"> Brasileiros se aliaram ao príncipe. O livro apresenta uma multiplicidade de situações e versões historiográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> O tema está inserido no contexto da independência das outras colônias latino-americanas. O conteúdo ocupa uma página com texto.
PROTAGONISTAS	<ul style="list-style-type: none"> José Bonifácio e Visconde de Cairu. D Pedro I. 	<ul style="list-style-type: none"> José Bonifácio, Cipriano Barata e Gonçalves Ledo D Pedro I 	<ul style="list-style-type: none"> D. Pedro e “outros” que desejavam uma “independência sem revolução”. 	<ul style="list-style-type: none"> Classes “dominantes” que se uniram em torno de D. Pedro.
EXERCÍCIOS E ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> Textos para leitura complementar. Pede-se aos alunos que exponham pontos de vista, analisem os documentos apresentados, elaborem análises e conclusões históricas a partir de diferentes versões. 	<ul style="list-style-type: none"> Durante a Unidade insere três caixas de texto intituladas “Você é a História”, onde sugere aos alunos uma pesquisa sobre dívida externa, sobre a Constituição de 1988, e sobre o crescimento da produção do café no Estado de S. P. 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades de reflexão e estudo das fontes. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração de quadro-resumo, síntese, comparação e seleção de passagens do texto, linha do tempo, análise de afirmações, pesquisa sobre a forma de governo nas colônias e um debate histórico sobre os fatores que levam um país a ser considerado independente. No caderno de atividades, questões de sistematização do conteúdo

5	6	7	8
DREGUER e TOLEDO. op. cit. p. 185-198.	FARIA et alii. op. cit. p. 77-91.	FERREIRA. op. cit. p. 58-66.	FURTADO e VILLA. op.cit. p. 9-14
<ul style="list-style-type: none"> 1808 1822 1831 	<ul style="list-style-type: none"> 1808 – situação de “inversão” onde Brasil já não era mais colônia 1822 – ruptura política 1825 – consolidação da independência 	<ul style="list-style-type: none"> 1820 – Revolução do Porto 1822 – separação política de Portugal 1825 – independência diplomática 	<ul style="list-style-type: none"> 1808 - 1840 – nascimento e consolidação do estado brasileiro formalização da independência em 12/10/1822 (Aclamação)
<ul style="list-style-type: none"> Mudanças internas desde o século XVIII e crise do império português. dependência econômica da Inglaterra e política recolonizadora das Cortes. 	<ul style="list-style-type: none"> Tentativa de recolonização Rompimento político com Portugal Não foi pacífica, houve resistência em várias províncias. 	<ul style="list-style-type: none"> Tentativa de recolonização. Ruptura política. 	<ul style="list-style-type: none"> Intenção das Cortes de recolonizar. É apenas separação de Portugal.
<ul style="list-style-type: none"> Oposição entre colônia e metrópole. Elites coloniais do Centro-Sul, emancipacionista e aliam-se a D. Pedro I. 	<ul style="list-style-type: none"> Divergências entre grupos das elites, entre colonos e a metrópole - grupo que lidera o movimento conduzindo ações de caráter conservador 	<ul style="list-style-type: none"> Entre brasileiros e portugueses – ora são os da metrópole, ora os comerciantes radicados no país. 	<ul style="list-style-type: none"> Destruição das iniciativas liberais adotadas pelo governo joanino Divergências políticas, porém concordância em resistir às medidas da Cortes. Conflito entre brasileiros e
<ul style="list-style-type: none"> Aristocracia colonial (gds. Proprietários de escravos e gds. comerciantes), aristocracia “portuguesa”. Escravos, homens livres e pobres - excluídos da vida política. 	<ul style="list-style-type: none"> Presença de vários interesses nas províncias Grande contingente da população excluída. 	<ul style="list-style-type: none"> Escravos, grandes proprietários rurais, “brasileiros” e comerciantes “portugueses”. 	<ul style="list-style-type: none"> Enraizamento de portugueses Escravos, mulatos e brancos pobres excluídos do processo eleitoral Há uma classe “dominante” – grandes proprietários de terra, comerciantes, altos funcionários
<ul style="list-style-type: none"> É separação de Portugal e emancipação política que resultou na formação de uma nova “nação” que manteve sua unidade político-administrativa. Latifúndio e escravidão continuam sendo as bases da economia do país. 	<ul style="list-style-type: none"> Rompimento beneficiou as elites Escravos e outra grande parcela da população ficaram impossibilitados de participação política. 	<ul style="list-style-type: none"> Governo que precisa se reorganizar, porém é dependente economicamente da Inglaterra. 	<ul style="list-style-type: none"> Modificações restritas à esfera política, mantendo a estrutura econômica, em especial o latifúndio e a escravidão.
<ul style="list-style-type: none"> Apresenta aos leitores três autores com visões diferenciadas da Independência: Sodré, Emília Viotti e Maria Odila da Silva. 	<ul style="list-style-type: none"> Sugere três versões diferentes de historiadores da década de 40, 60 e 80. 	<ul style="list-style-type: none"> Texto muito adjetivado. Interesses dos proprietários rurais. 	<ul style="list-style-type: none"> Buscam a compreensão e detalhamento de dados históricos, sem abrir mão de contribuições historiográficas do passado. (Cf. Manual do Professor, p.
<ul style="list-style-type: none"> Elite do Centro-Sul e D. Pedro. 	<ul style="list-style-type: none"> José Bonifácio D. Pedro I 	<ul style="list-style-type: none"> D. Pedro I 	<ul style="list-style-type: none"> D. Pedro lidera o movimento articulado por José Bonifácio.
<ul style="list-style-type: none"> Sugere a análise a partir do conteúdo trabalhado e idéias desenvolvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> Sugere um trabalho documental no “<i>Para construir o conhecimento</i>”. 	<ul style="list-style-type: none"> As propostas de atividades estão no final dos capítulos. Há um anexo de “<i>Mapas históricos</i>”, “<i>Documentos</i>”, “<i>Memória e História</i>”- todos eles com sugestões de atividades que interagem com a interpretação proposta. 	<ul style="list-style-type: none"> Por meio das propostas, requisita que o aluno volte ao texto para compreendê-lo e identifique, comente ou pesquise determinadas idéias centrais que os autores deram prioridade.

9	10	11	12
GARCIA. op.cit. 103-112.	MACEDO, op.cit. p. 162-173.	MEDEIROS. op.cit. p. 8-45	RIBEIRO e ANASTASIA. op. cit. p. 62-72; 84-91.
<ul style="list-style-type: none"> • 1808 • 1820 • 1822 (Dia do Fico e Proclamação) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1808 • 1822 – separação de Portugal • 1825 – reconhecimento da nova “nação” e nascimento da dívida externa. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1808 • 1822 • 1831 – consolidação da Independência. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1808 – início do processo • 7/9/1822 – oficialização da separação de Portugal.
<ul style="list-style-type: none"> • Abertura de Portos foi o início do processo. • Independência política. 	<ul style="list-style-type: none"> • Separação política, mas continuidade. • Dependência da Inglaterra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pressão recolonizadora • Separação de Portugal • <i>“Foi uma trama e não uma explosão popular em busca de liberdade e autonomia.”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Tentativa de recolonização preocupação dos brasileiros com a unidade territorial.
<ul style="list-style-type: none"> • Comerciantes brasileiros X comerciantes portugueses. • Presença de projetos políticos e interesses diferenciados. • Interesse da metrópole em manter o Brasil numa situação 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre a população brasileira e portugueses, inclusive após a separação definitiva em 7/9/1822. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de três blocos: o Partido Português, os Radicais e o Partido Brasileiro após as medidas das Cortes em 1821. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conflito de interesses entre os grupos políticos “brasileiros” que se unem contra os “portugueses”.
<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta a diversidade no ambiente urbano e rural, mas sem explicitar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazendeiros, comerciantes “brasileiros”, padres, escravos não foram beneficiados e grande número da população, 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversos grupos nacionais que não correspondiam aos interesses “portugueses”. • Marginalizados – escravos e brancos pobres 	<ul style="list-style-type: none"> • Elites proprietárias • O <i>Texto Complementar</i> mostra que há estudos sobre a participação popular.
<ul style="list-style-type: none"> • Independência política, mas escravocrata. • Monarquia dirigida por um português. • Descontentamentos políticos e econômicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livre da metrópole, mas não independente da influência econômica da Inglaterra. • Camadas populares nada conquistaram. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pressão inglesa. • Manutenção da estrutura agrária, escravista e dependente. • Consolidação do Estado só viriam com D. Pedro II. 	<ul style="list-style-type: none"> • Independência é política e economia mantém características coloniais. • Dependência das grandes potências europeias –Inglaterra.
<ul style="list-style-type: none"> • O livro é organizado em pequenos textos onde o conteúdo é apresentado, sem a utilização de documentos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quer falar um pouco de tudo em apenas 11 páginas o que resultou em fragmentação de idéias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Há um jogo de oposições criado entre as imagens e os textos do autor. • Constrói seu discurso pela negação dos “estereótipos” que as obras transmitem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos de independência. • Situação econômica só começa a ser solucionada a partir de 1840.(café)
<ul style="list-style-type: none"> • D Pedro I. • Deputados e senhores proprietários de terras e escravos 	<ul style="list-style-type: none"> • D. Pedro I. 	<ul style="list-style-type: none"> • José Bonifácio . • D. Pedro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gonçalves Ledo, José Bonifácio, Dona Leopoldina.
<ul style="list-style-type: none"> • Dez questões que trabalham com o conteúdo do capítulo, ora com os acontecimentos do passado, ora relacionando-os com o presente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao final do capítulo propõe alguns textos e pretende que o aluno faça um estudo documental dos mesmos. • Insere a separação com Portugal como sendo parte integrante de um movimento maior: a descolonização que ocorria na América. • Apesar de particularidades em relação ao Brasil, a separação da metrópole seria inevitável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dividida em: “sobre o que você leu”, “problematizando”, “produzindo um texto”, “documento” e “pesquise”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Além de sugerir pesquisas e debates ligados à atualidade, propõe aos alunos a interpretação dos documentos escritos que utilizou durante o capítulo.

ANEXO 3

A BELA BORBOLETA

Era uma vez um livro que começava com uma paisagem muito bonita.

De repente entrou na história o Gato-de-Botas gritando bem alto:

- Convocação geral!!

Como ele estava dentro de um livro, logo, logo, todo mundo atendeu sua convocação. E apareceu a Branca de Neve, e apareceu Alice (do País Encantado) e depois a Bela Adormecida; e veio voando o Peter Pan e apareceram também o Coelho do Relógio, o Príncipe Encantado e até o Patinho Feio.

Com todo mundo reunido, o Gato-de-Botas – que era muito viajado e sabia de tudo começou a ler o seu discurso:

- Meus senhores e minhas senhoras...

- Senhores, só têm os anões. Senhoras, não tem nenhuma – falou a Bela Adormecida que tinha acabado de acordar e ainda nem tinha se casado com o Príncipe Encantado.

- Meus amigos e minhas amigas...

- Aí, sim! – disse o Patinho Feio satisfeito. Assim, o discurso ficou melhor!

- Tenho uma grave revelação a lhes fazer! – continuou o Gato-de-Botas, falando, como se vê, muito seriamente.

- Epa, epa, epa, epa, epa, epa, epa, epa, epa! – exclamaram os Sete Anões.

- Faça logo! – falou o Coelho do Relógio.

- Seguinte... falou o Gato-de-Botas e virou a página do seu discurso.

Na página seguinte – que agora já não era mais a seguinte – ele continuou:

- As borboletas foram feitas para voar, não foram?

- Claro! – responderam todos.

- Pois hoje, eu vi a borboleta mais bonita do mundo!

- Oh! – exclamaram todos, imaginando o tanto que devia ser bonita a borboleta que o Gato-de-Botas tinha visto.

- Mas, ela está presa! – falou o gato-de-Botas, com um jeito todo desconsolado.

- Presa?

- Sim – disse o Gato-de-Botas – ela está presa dentro de um livro!

- Com grampos de metal?

- Com grampos de metal!

- Isto é um absurdo! – falou o Príncipe Encantado.

- As borboletas foram feitas para voar, com suas lindas asas coloridas! – falaram todos ao mesmo tempo, como se estivesse lendo esta frase num livro.

- Pois, para isso vim convocar vocês: vamos libertar a borboleta mais bonita do mundo!

- Vamos!!! – gritaram todos, com uma porção de exclamações. E então o Gato-de-Botas ordenou:

- Peguem alicates e serras, tesouras e torqueses, puas e pinças, chaves de fenda e pés-de-cabra,. Peguem tudo e vamos lá!

E devidamente armado, o exército do Gato-de-Botas partiu para o meio do livro, para libertar a borboleta.

Quando estavam quase chegando, o Gato-de-Botas avisou:

- Parem... ela está logo ali, depois da virada. Preparem-se para ter uma emoção: vocês vão ver a borboleta mais bonita que eu já vi na minha vida!

E lá estava ela.

- Como é linda!!! – disseram todos.

- Vocês precisam vê-la com as asas abertas – falou o Gato-de-Botas.

E todos pediram, com a mesma voz, ao mesmo tempo:

- Abre as asas, borboleta!

A borboleta abriu e fechou suas asas. Abriu e fechou mais uma vez e todos ficaram ali, parados, os olhos muito abertos, olhando muito encantados para a borboleta mais bonita que eles jamais haviam visto.

Foi o gato-de-Botas que mais uma vez se adiantou, gritando firme no comando:

- Ao trabalho!

E, com suas ferramentas, todos se movimentaram para começar a operação de libertar a borboleta.

Mas, lá, no meio do livro, eles ouviram, chegar outra voz de comando que dizia;

- PAREM!!

E todos se assustaram e ficaram parados com as ferramentas no ar.

- Parar por quê? – falou o Gato-de-Botas, que era um rapaz decidido.

- Nós viemos libertar você, tirar esses grampos que te prendem a este livro.

- Para você voar...voar...

Mas, a Borboleta falou de novo, com sua voz vindo lá do meio do livro:

- Não façam isso!

- Como??? – falaram todos.

- Você prefere ficar presa?

E a borboleta falou:

- Eu não estou presa!

Aí é que o susto foi mais geral ainda!

- Como você não está presa????

E a borboleta explicou:

- Eu não estou presa, porque cada vez que uma menina – que gosta do Gato-de-Botas, por exemplo – abre este livro e move as suas páginas, eu bato as minhas asas!

- Eu não estou presa, porque, cada vez que o pai de um menino – com saudades do Peter Pan – tira este livro da estante e torna a passar suas páginas, eu volto a voar. Eu vô com a Alice ou com os Sete Anões, eu vô com a Branca de Neve ou com o Príncipe Encantado... Eu vô em cada sono da Bela Adormecida, eu vô nos ponteiros do Coelho do Relógio, eu vô em cada sonho desse Patinho Feio, quando alguém abre o livro e folheia minhas asas ou faz mover estas páginas – terminou a borboleta, toda emocionada, quase virando poeta.

- Mas, é claro! – falou o menor dos Anõezinhos. Ela só não voa quando o livro está fechado!

O menor dos Anõezinhos era danado para entender as coisas. Mas, antes de ele acabar de falar, todos já tinham entendido. E já estavam sorrindo, muito encantados.

E como não tinham o que fazer com suas armas, os personagens desta história foram deixando os pés-de-cabra e chaves, pinças e puas, tesouras e torqueses, serras e alicates pelo chão e tratando de voltar, cada um, para o seu livro.

E lá foram eles, felizes pra casa, sabendo que nunca mais iam se esquecer de sua borboleta... da borboleta que, cada um, tinha visto voando dentro de um livro.

BIBLIOGRAFIA

Fontes:

- ALVES, Kátia Corrêa Peixoto e BELISÁRIO, Regina Célia de Moura Gomide. *Nas trilhas da história*; v.3. Belo Horizonte: Dimensão, 1999.
- AQUINO, Rubim de; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos; PIRES, M^a Emília Barbosa Netto. *Do mundo indígena ao período regencial no Brasil*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1994.
- CARMO, Sônia Irene Silva do e COUTO, Eliane F. B. *A consolidação do capitalismo e o Brasil Império*. São Paulo: Atual: 1997. (História Passado Presente; 3)
- COTRIM, Gilberto. *História & Consciência do Mundo - Da Idade Moderna ao Mundo Atual*. São Paulo: Saraiva: 11^a ed., 1997. (8^a série)
- DREGUER, Ricardo Queiroz e TOLEDO, Eliete. *História: Cotidiano e Mentalidades A Afirmação Européia*. São Paulo: Atual, 1995. (7^a série)
- FARIA, Ricardo de Moura et aliii. *História e Companhia*. Belo Horizonte: Editora Lê: 1998. (7^a série)
- FERREIRA, José Roberto Martins. *História Edição Reformulada*. São Paulo: FTD: 1997. (7^a série)
- FURTADO, Joaci Pereira e VILLA, Marco Antonio. *História do Brasil - Da Independência aos Nossos Dias*. São Paulo: Moderna, 1997. (6^a série)
- GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de história: Uma conversa com o professor*. Goiânia: Editora da UFG, 1996. (Manual do Professor)
- _____. *Estudos de história: Sociedades contemporâneas*. 2^a ed. rev. Goiânia: Editora da UFG, 1998. (8^a série)
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. 1^a a 4^a Séries. Brasília: Ministério da Educação – MEC / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, 1997.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. 5^a a 8^a séries. Brasília: Ministério da Educação – MEC / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, set. / 1998.
- _____. Brasília: Ministério da Educação – MEC / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, abril / 2001.
- MACEDO, José Rivair. *Brasil - Uma História em Construção*. São Paulo: Brasil, 1996. (5^a série)
- MEDEIROS, Daniel H. de. *História & Interação*. Curitiba: Módulo, 1999. (volume 2: Ensino Fundamental)
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *História*. Brasília: MEC, 1997.
- RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla. *Brasil: encontros com a História*. São Paulo: Editora do Brasil, 1996. (volume 2)
- ZIRALDO e ZÉLIO. *A bela borboleta*. 8^a ed. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

Referências bibliográficas:

- ABUD, Kátia Maria. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In. BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 28-41. (Coleção Repensando o Ensino)
- _____. O livro didático e a popularização do saber histórico. In SILVA, Marcos A. da. *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 81-87.
- AINSENBURG, Beatriz. *O sentido dos conhecimentos escolares: uma preocupação central na elaboração de projetos de ensino*. São Paulo: Centro de Estudos da Escola da Vila, 1999.
- ALEXANDRE, Valentim. *Os sentidos do Império*. Questão nacional e questão colonial na crise do Antigo Regime português. Porto: Afrontamento, 1993.
- ALGRANTI, Leila Mesan. *D. João VI: os bastidores da Independência*. SP: Ática, 1987. (Série Princípios)
- ANTONACCI, Maria Antonieta e SILVA, Marcos A. da. Vivências na contramão – produção do saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. In. *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. História em Quadro-Negro: Escola, ensino e aprendizagem*. São Paulo, ANPUH / Marco Zero, vol. 9, n.º 19, setembro 89 / fevereiro 90, p. 9-28.
- _____. Ensino de História: opções em confronto. *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA*. São Paulo, ANPUH / Marco Zero, vol, 7, n.º 14, mar./ ago., 1987, p. 231-262.
- APPLE Michael W. Cultura e comércio do livro didático. In. *Trabalho Docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- _____. *Educação e Poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1987.
- ARMITAGE, João. *História do Brasil*. 1ª ed. 1836. São Paulo / Belo Horizonte: Edusp / Itatiaia, 1980.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. (6ª impressão) Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BELUZZO, A. M. de M., *O Brasil dos Viajantes*. Fundação Odebrecht/Objetiva/Metalivros, 1999. v.II.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. O processo de avaliação de livros didáticos: História. In. *XX SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA*. (20:1999: Florianópolis) História: fronteiras / Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: ANPUH, 1999, p. 195-202.

- BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In. *Revista Brasileira de História. Dossiê ensino de História*. São Paulo, ANPUH / Marco Zero, vol. 13, n.º 25/26, setembro 92 / agosto 93, p. 193-221.
- _____. *Pátria, civilização e trabalho – o ensino de história nas escolas paulistas (1917 – 1939)*. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. *Livro didático e o conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. (Tese de doutorado)
- _____. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. (Coleção Repensando o Ensino)
- BORGES, Maria Eliza Linhares. Cartografia, poder e imaginário: cartográfica portuguesa e terras além-mar. In. SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 123-147.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BUENO, Sinesio Ferraz. *Saber histórico e indústria cultural: uma proposta de análise para a coleção O Cotidiano da História*. São Paulo: FEUSP, 1995. (Dissertação de Mestrado)
- CABRINI, Conceição et alii. *O ensino de história: revisão urgente*. (Revisado e ampliada). São Paulo: EDUC, 2000.
- CARRETERO, Mário - La construccion del conocimiento histórico: una perspectiva cognitiva y educativa. In. BITTENCOURT, Circe M. F (org.). *Perspectivas do Ensino de História: 2º encontro*. São Paulo: FEUSP, 1996.
- CENTRO REGIONAL PARA O FOMENTO DO LIVRO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. Estatísticas divulgadas em <http://www.cerlalc.com> (setembro, 2000)
- CERRI, Luís Fernando. Non Ducor, Ducor: A ideologia da paulistanidade e a escola. In. *Revista Brasileira de História. Dossiê ensino de História: Novos Problemas; Do Império de Portugal ao Império do Brasil*. São Paulo, ANPUH / Humanitas Publicações, vol. 18, n.º 36, 1998, p. 115-136.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.º 2, 1990, p. 177-229.
- _____. & COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. Trad. Eulina Pacheco Lutfi e Iara Bello Ghoubar. In. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Usp*. São Paulo: FEUSP, jul. / dez., 1999, v. 25, nº 2, p. 147-170.
- CITRON, Suzanne. *Ensinar a História hoje - a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizontes, 1990. (Biblioteca do Educador)
- COLI, Jorge. A pintura e o olhar sobre si: Vitor Meirelles e a invenção de uma história visual no século XIX brasileiro. In FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 375-404.

- COLL, César et aliii. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *A história no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico – as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta*. São Paulo: FE / USP, 1994. (Dissertação de Mestrado)
- CORSETTI, Berenice. História, Currículo e Cidadania. In. *Revista Ágora (Qual história? Qual currículo?)* Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, vol. 4, nº 1/2 1999, p. 41-57.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à República*. Momentos decisivos. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.
- DAVIES, Nicholas. História Conceitual X História Factual; Raciocínio X memorização – oposições reais ou falsas no ensino de História? In. *Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História*, São Paulo: FEUSP, 1996, p.596-600.
- DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Trad. Sérgio Milliet. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; Edusp, 1978. 2 vols.
- _____. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; Edusp, 1989. 3 vols.
- _____. *Rio de janeiro, cidade mestiça: nascimento da imagem de uma nação. Ilustrações e comentários de Jean-Baptiste Debret; textos Luiz Felipe Alencastro, Serge Gruzinski e Tierno Monénembo; reunidos e apresentados por Patrick Straumann; trad. Rosa Freire d' Aguiar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- DEHEIZELIN, Monique. *Construtivismo: a poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996
- DIEHL, Astor Antonio (org.) *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo (RS): Ediupf, 1999.
- FEBVRE, Lucian. *Combates pela História*. Trad. Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. 2ª ed., Lisboa: Editorial Presença, 1985.
- _____. *Honra e pátria*. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira, 1999.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Pensar a História, repensar seu ensino*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo (RS): Ediupf, 1998.
- FERNANDES, Antônia Terra - Para onde caminha o ensino de História. In: *Tecnologia Educacional*, vol. 21, setembro 1992.
- FERREZ, Gilberto. *Iconografia do Rio de Janeiro (1530-1890)*. Catálogo Analítico. (2 vols.) RJ: Casa Jorge Editorial, 2000.
- FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Trad. Wladimir Araújo. São Paulo: Ática, 1983.

- FIGUEIREDO, Pedro Américo. *O brado do Ipiranga ou a Independência do Brasil*. Florença: Tipografia da Arte della Stampa, 1888.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. São Paulo USP / FFLCH, 1991. (Dissertação de Mestrado)
- _____. Ensino de História: Diversificação de Abordagens. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: v. 9, n.º 19, set. 89/fev. 90, p. 197-208,
- _____. *Ser professor de História no Brasil*. São Paulo: FFLCH/USP, 1996. (Tese de doutorado)
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. *Simpósio Nacional da Associação Nacional de História (20:1999: Florianópolis) História: fronteiras / Associação Nacional de História*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: ANPUH, 1999, p. 203-222.
- _____. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 91-121.
- FOUCAULT, M. *Isto não é um cachimbo*. Trad. Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FRANCASTEL, Pierre. *Pintura e Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. *A realidade figurativa: elementos estruturais de sociologia da arte*. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva / Editora da Universidade de São Paulo, 1973. (Estudos, 21)
- FREITAG, Barbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez / Autores associados, 1989.
- FREITAS, Marcos Cézar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Informações divulgadas em <[http:// www.fnde.gov.br/programas/pnld.htm](http://www.fnde.gov.br/programas/pnld.htm)>
- GATTI Jr. Décio. Um itinerário de desigualdades: livros didáticos de História e massificação do ensino na escola brasileira (1960-1990). In: *XX SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA*. (20:1999: Florianópolis) História: fronteiras / Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: ANPUH, 1999, p. 213-222.
- GLEZER, Raquel. Novos livros & velhas idéias. In *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH, nº 7, 1984, p. 149-154.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Trad. Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.º 2, 1990, p.230-254.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 3ª ed, 1979.

- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1990.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HERSTAL, Stanislaw. *Dom Pedro: estudo iconográfico*. (2 vols.) São Paulo; Emp. Nacional de Publicidade, 1972.
- HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HOLANDA, Sérgio Buarque (org). *História Geral da Civilização Brasileira*. 3ª edição. São Paulo, Difel, 1972, Tomo II.
- JANCSÓ, István. A construção dos estados nacionais na América Latina – apontamentos para o estudo do império como projeto. In. SZMRECSÁNYI, Tomás e LAPA, José Roberto do Amaral. (org) *História Econômica da Independência e do Império*. São Paulo, Hucitec / Fapesp, 1996, p.3-26.
- KANT, Emmanuel. Resposta á pergunta: O que é esclarecimento? Trad. Floriano S. Fernandes. In *Textos Seletos*. Petrópolis, Vozes, 1974,p;100-117.
- KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KOTHE, Flávio (org.) *Walter Benjamin*. São Paulo: Ática, 1985. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 50)
- LACOMBE, L.L. & COTRIM, Álvaro. *Museu Imperial*. Petrópolis; Rio de Janeiro: Colorama, 1995.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In. *Em aberto*. Brasília:MEC / INEP v.16, n.69, jan./mar. 1996, p. 3-10.
- LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (dir.). *História – Novos problemas*. Trad. Theo Santiago, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 179-192.
- LEFORT, Claude. *As formas da História*. Trad. Marilena Chauí e L. R. S. Forte. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- LEITE, Miriam Moreira. *O ensino de História no Primário e no Ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. (Texto & Arte; vol. 9)
- LENSKIJ, Tatiana e HELFER, Nadir Emma. *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH / RS, 2000.
- LERNER, Délia. Ler textos difíceis. In *SEMINÁRIO Internacional “O sentido dos conhecimentos escolares”*. São Paulo: Centro de Estudos Escola da Vila, 1998, p. 24-40. (Curso Ler e Escrever)
- LIMA, Hermann. *História da caricatura no Brasil*. Rio de Janeiro; José Olympio Editora, 1963.
- LIMA, Manuel Oliveira. *O movimento da Independência*. São Paulo: Melhoramentos, 1922.

- LISBOA, José da Silva. *História dos principais sucessos do Império do Brasil, dedicada a D. Pedro I*. Rio de Janeiro: Tipografia nacional e Imperial, 1826 / 1830, 2 vols., 4 tomos.
- LOPEZ, Luiz Roberto. Independência, transição e conservação. In. *Revista História: Ensino e pesquisa* (Rio Grande do Sul). Ano I, nº1, 1985, p. 76-83.
- LYRA, Maria de Lourdes Viana. Memória da Independência: marcos e representações simbólicas. In. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH / Contexto, 1995, n.º 29, p. 173-206.
- _____. A utopia no poderoso império. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1994.
- MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. In. *Revista Brasileira de História. Dossiê ensino de História: Novos Problemas; Do Império de Portugal ao Império do Brasil*. São Paulo, ANPUH / Humanitas Publicações, vol. 18, n.º 36, 1998, p. 39-59.
- MATTOS, Ilmar Rohlloff de & ALBUQUERQUE, Luis Afonso Seigneur. *Independência ou Morte. A emancipação política do Brasil*. São Paulo, Atual, 1991.
- _____. *O império da boa sociedade. A consolidação do estado imperial brasileiro*. São Paulo, atual, 1991.
- MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. A história, cativa da memória? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, 1992.
- MICELI, Paulo. *O mito do herói nacional*. São Paulo: Atual, 1987.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ministério entrega livros didáticos*. Notícia divulgada em <<http://www.mec.gov.br/noticias>> (29/09/2001)
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo, cultura e sociedade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- _____. (org.) *Currículo: políticas e práticas*. 2ª. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MOTA, Carlos Guilherme. (org.) *Dimensões*. São Paulo: Perspectiva, 1972. (Coleção Debates, vol. 67)
- MOTA, Carlos Guilherme. (org.) *Febvre*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1992. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 2)
- _____. & NOVAIS, Fernando. *A Independência política do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1986.
- MUNAKATA, K. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar no Brasil. In FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 271-296.
- _____. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo: PUC, 1997. (Tese de doutorado)
- MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. São Paulo: Banco Safra. 1989.

- MUSEU IMPERIAL. *Pedro I. Um Brasileiro*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Microservice, 1998. (cd rom)
- NADAI, Elza. O ensino e história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: *Revista Brasileira de História. Dossiê ensino de História*. São Paulo, ANPUH / Marco Zero, vol. 13, n.º 25/26, setembro 92 / agosto 93, p. 143-162.
- NASCIMENTO, Luís Manuel D. do. A produção do conhecimento histórico no livro didático: a exclusão da experiência e da utopia. In: BLAJ, I. e MONTEIRO J. M. (org.) *História e Utopias*. ANPUH. São Paulo: 1996, p. 480-485.
- NAVES, Rodrigo. *A forma difícil: ensaios sobre arte brasileira*. 2ª impressão. São Paulo, Ed. Ática, 2001.
- NEVES, Maria Aparecida. *Ensinando e aprendendo História*. São Paulo, EPU/CNPq, 1985.
- NIKITIUK, Sonia L. (org.) *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez editora, 1996. (Questões da nossa época, nº 52)
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. In: *Projeto História*, São Paulo: EDUC, dez. 1993.
- NOVAIS, Fernando A. A (pobre) história que as crianças aprendem nas escolas. *Jornal da Tarde*, São Paulo, 15/05/1982.
- NOVO AURÉLIO – SÉCULO XXI. *O dicionário da Língua Portuguesa*. Versão 3.0. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2000. (cd rom)
- NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de História*. Campinas: Papirus Editora, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)
- OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. *A Astúcia Liberal: relações de mercado e projeto políticos no Rio de Janeiro, 1820/1824*. São Paulo: USF / Ícone, 1999.
-
- _____. *A Independência e a construção do Império, 1750 / 1824*. São Paulo: Atual, 1995. (Discutindo a História do Brasil)
-
- _____. *Independência e práticas liberais: questões para debate*. Coleção Documentos / Série Teoria Política. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 1997.
-
- _____; MATTOS, Claudia Valladão (org.). *O Brado do Ipiranga*. São Paulo: EDUSP: Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1999. (Acervo, 2).
-
- _____. *A memória da Independência e o Museu Paulista*. Diário Oficial, set. / 1999. (Suplemento Especial)
-
- _____. Memória e utopias liberais: representações políticas em torno da Independência. In: BLAJ, I. e MONTEIRO J. M. (org.) *História e Utopias*. São Paulo: ANPUH 1996, p. 329-339.
-
- _____. Nação e Cidadania: a Constituição de 1824 e suas implicações políticas. *Horizontes*. Bragança Paulista, nº 16, 1998, p. 11-37.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

-
- Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras da ficção: diálogos da História com a Literatura. In. *Simpósio Nacional da Associação Nacional de História (20:1999: Florianópolis) História: fronteiras / Associação Nacional de História*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: ANPUH, 1999, p. 819-831.
- PINSKY, Jaime. (org.) *O ensino de História e a criação do fato*. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 1990.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, p. 3-15, 1989.
-
- Memória e identidade. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n.º 10, p. 200-215, 1992.
- PURIFICAÇÃO, Ana Teresa de S. e C. da. O imaginário da Independência: entre a tradição da memória e o ensino de História. In. *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí (RS): Editora UNIJUÍ, 2000, p. 414-426.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. *Dossiê ensino de História*. São Paulo, ANPUH / Marco Zero, vol. 13, n.º 25/26, setembro 92 / agosto 93.
-
- . *História em Quadro-Negro: Escola, ensino e aprendizagem*. São Paulo, ANPUH / Marco Zero, vol. 9, n.º 19, setembro 89 / fevereiro 90.
-
- . *Dossiê ensino de História: Novos Problemas; Do Império de Portugal ao Império do Brasil*. São Paulo, ANPUH / Humanitas Publicações, vol. 18, n.º 36, 1998.
- RICCI, Claudia Spag .Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. In. REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. *Dossiê ensino de História: Novos Problemas; Do Império de Portugal ao Império do Brasil*. São Paulo, ANPUH / Humanitas Publicações, vol. 18, n.º 36, 1998, p. 61-88.
- SALIBA, Elias. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In. *Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História*, São Paulo: FEUSP, 1996, p.156-166.
- SENNA, Ester e SILVA, Elisângela Alves da. O Guia de Livros Didáticos e sua (in) utilização no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul. In: *Tecnologia Educacional*, nº 150/151, 2000.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. LIVRO DIDÁTICO: do ritual de passagem à ultrapassagem In. *Em aberto*. Brasília: MEC / INEP v.16, n.69, jan./mar. 1996, p. 11-15.
- SILVA, Marcos A. *Caricata República: Zé Povo e o Brasil*. São Paulo: Marco Zero, 1990.
-
- . Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural – contra o horror pedagógico. In. LENSKIJ, Tatiana e HELFER, Nadir Emma. *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH / RS, 2000, p. 110-122.

- _____. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. Independência & Mocotó. *Diário Oficial – Estado de São Paulo* São Paulo: Imprensa Oficial, 110 [173]: 2, 7 set. 2000. (Suplemento Especial).
- _____. (org.) *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1984.
- _____. Parâmetros para quem? Sobre outras histórias. In. XX *SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA*. (20:1999: Florianópolis) História: fronteiras / Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: ANPUH, 1999, p. 587-597.
- _____. Pintura histórica – do museu à sala de aula. *Projeto História*. São Paulo, PUC, 20:2000, p. 253-267.
- SILVA, Thomaz Tadeu da. A poética e a política do currículo como representação. In. *21ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, Minas Gerais, setembro, 1998. <<http://orion.ufrgs.br/faced/gtcurric/>>
- _____. *O que produz e o que reproduz em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOUZA, Iara Lis Schiavinato Carvalho. *Pátria Coroada. O Brasil como corpo político autônomo, 1780 / 1831*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- SOUZA, Otávio Tarquínio de. *História dos fundadores do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957, 10 vols.
- VARNHAGEN, F. A. de. *História da Independência do Brasil*. São Paulo, Editora Livraria Itatiaia, 1971.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. Comê, morá? Descobrimento, comemoração e nacionalidade nas revistas humorísticas ilustradas. *Projeto História*. São Paulo, PUC, 20:2000, p. 129-151.
- VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e Livro Didático de História. In: SILVA, Marcos A. da. *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1988, p. 69-80.
- _____. Maria Quitéria de Jesus: História e Cinema. In. *Anais do Museu Paulista*, XXIX, 1979. p. 25-49.
- _____. *A Teia do Fato. Uma proposta de estudo sobre a memória histórica*. São Paulo: Hucitec / Prog. de Pós Graduação em História Social da USP, 1997.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZAMBONI, Ernesta. Orientações metodológicas presentes no currículo e na docência do Ensino de História. In. *Revista Ágora (Qual história? Qual currículo?)* Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, vol. 4, nº 1/2 1999, p. 7-22.

_____ (org.) *A prática do ensino de História*. São Paulo: Cortez / CEDES, 1984 (Cadernos CEDES, nº 10).

_____ Representações e linguagens no ensino de História. In. *Revista Brasileira de História. Dossiê ensino de História: Novos Problemas; Do Império de Portugal ao Império do Brasil*. São Paulo, ANPUH / Humanitas Publicações, vol. 18, nº 36, 1998, p. 89-101.