

**ENSINAR HISTÓRIA COMPREENDENDO OS DISCURSOS SOBRE A  
SOCIEDADE CAFEEIRA PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS:  
um estudo de textos e imagens em dois livros didáticos  
do Brasil contemporâneo\***

***TEACH HISTORY, UNDERSTANDING THE DISCOURSE OF THE  
COFFEE SOCIETY PRESENTE IN TEXTBOOKS:  
an analysis of texts and images presentes in two textbooks  
of the contemporary Brazil***

**Marlene Cainelli<sup>1</sup>**

**Talyta da Silva Selary<sup>2</sup>**

**RESUMO**

Neste texto buscamos investigar as construções históricas presentes nos livros didáticos de história, repensando o papel das referências textuais e imagéticas sobre determinados períodos históricos, em obras de períodos diferentes no Brasil redemocratizado. Delimitamos um recorte temático com o qual pretendemos analisar de que forma os livros didáticos de história abordam a Sociedade cafeeira do fim do século XIX e início do século XX, e qual representação deste período eles disseminaram, seguindo parâmetros de análises realizadas por pesquisadores da área de História e Educação que utilizam o livro didático como fonte para pesquisas como Gatti Jr., Bittencourt, e Schimidt e Cainelli. Tomamos como fonte dois livros, um de grande circulação na década de 1990 e outro publicado em 2008, aprovado no Programa Nacional de Avaliação de Livros Didáticos (PNLD), por entendermos que estes livros são utilizados por milhares de alunos no Brasil inteiro, ao serem escolhidos pelos professores e distribuídos gratuitamente pelo Ministério da Educação.

**Palavras-chave:** Livro didático. Ensino de História. História do Brasil.

**ABSTRACT**

In this text we seek to investigate the historical buildings present in the textbooks of history, rethinking the role of textual and image references on specific historical periods, in works of different periods in redemocratized Brazil. We delimited a thematic analysis where we intend to analyze how the history textbooks discuss the society's coffee of the late nineteenth

---

\* Este texto é fruto de discussões realizadas no Projeto de Pesquisa Educação histórica: um estudo sobre a forma de constituição do pensamento histórico em aulas de História do Brasil no Ensino Fundamental, financiado pelo CNPq.

<sup>1</sup> Professora de Metodologia do Ensino de História na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pesquisadora do Mestrado em Educação e do Mestrado em História. Coordenadora do Pibid/História. E-mail: [cainelli@uel.br](mailto:cainelli@uel.br)

<sup>2</sup> Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista Pibic/CNPQ. E-mail: [talyty@hotmail.com](mailto:talyty@hotmail.com)

and early twentieth century, and what representation of this period spread, following parameters of analysis performed by researchers in the History and Education area that use the textbook as a source for research as Gatti Jr., Bittencourt and Schimidt and Cainelli. We take as a source two books of wide circulation in the 1990s and another approved in the National Program of Textbooks Assessment (PNLD) of 2008 because we understand that these books are used by thousands of students throughout Brazil to be chosen by teachers and distributed free by the Ministry of Education.

**Keywords:** Textbooks. Teaching of History. Brazil's History.

Neste texto, nos dedicamos a problematizar alguns aspectos da História ensinada nas escolas a partir de um instrumento de aprendizagem comum a maioria dos níveis escolares e principalmente nas escolas públicas, o livro didático, entendendo a importância deste artefato cultural na formação de memórias individuais e coletivas, considerado por alguns como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem da História no ensino básico e por outros como responsável pela manutenção e permanência de um ensino de História tradicional. Como afirma Circe Bittencourt (2008), o livro didático é um objeto de natureza complexa que veicula, além de um sistema de valores, a cultura de uma sociedade em determinada época.

Para nossa problematização, tomamos como fonte livros didáticos abrangendo dois momentos distintos das últimas décadas, o livro *Brasil: do Primeiro Reinado aos dias de hoje*, de Nelson Piletti e Claudio Piletti, da coleção História & Vida, um dos mais vendidos e mais utilizados na década de 1990, e o livro *Terra e Propriedade*, assinado por Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Júnior, da coleção História Temática, que obteve aprovação em diversos editais do PNLD, entre os anos de 2002 e 2007.

Dessa forma, exploramos o livro didático como um documento textual e imagético recheado de vestígios que nos permitem, até certo ponto, entender como os discursos veiculados em suas edições possivelmente criam imaginários acerca do Brasil e da História nacional. Discursos estes que tenderiam a ser reproduzidos, quando os indivíduos deixassem a escola e mesmo durante o período escolar em que

teoricamente dialogariam com concepções que os alunos já trazem de suas casas, da família, da igreja e de outros espaços como as mídias.

A partir daí, notamos que o exercício de compreender a História estudada na escola, e como esta influencia as concepções acerca da História Nacional, deveriam partir de uma perspectiva que compreendesse que o livro didático é um lugar de memória (NORA, 1985) e de História dentro do ambiente escolar.

Como afirma Fonseca (1999, p. 205) “os livros didáticos tem sido, de fato, um dos grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade”. A partir de sua problematização, percebemos o quão forte é essa influência exercida pelo livro didático na formação de uma ideia de nação. Ainda segundo a pesquisadora, o livro aparece como “depositário de uma memória nacional – e como formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como versões autorizadas da história da nação” (FONSECA, 1999, p. 205).

Com isso, delimitamos nosso foco de análise, nos livros didáticos selecionados, em conteúdos de História do Brasil, mais precisamente o final do século XIX e início do XX, relacionados às constantes transformações sociais ocorridas no contexto da sociedade cafeeira<sup>3</sup>.

Compreendemos que os discursos didáticos e os conteúdos estudados na escola trazem a respeito dos períodos analisados, nesse caso a sociedade cafeeira, uma determinada imagem e que esta se sustenta a partir dos textos, das iconografias e das atividades.

Nessa imagem, textual e iconográfica, apresentada nos discursos didáticos, notamos uma sociedade em que os agentes históricos e o local onde a História ocorre estão bem delimitados, e que os demais componentes da sociedade aparecem apenas como espectadores ou sujeitos não tão importantes assim.

Nas nossas fontes de análises, percebemos dois momentos distintos da situação escolar brasileira, e dois posicionamentos diferentes

---

<sup>3</sup> Chamamos de sociedade cafeeira o que Boris Fausto denomina de economia cafeeira, que se estende do século XIX até o início do século XX, abrangendo principalmente a região do vale do Paraíba, em São Paulo.

com relação ao passado, o que demonstra que o discurso didático tampouco pode ser dissociado do momento social de sua produção. Podemos perceber essas nuances quando analisamos um trecho bem particular, dentro do nosso recorte, que se refere a um dos processos sociais mais marcantes da sociedade cafeeira, relacionado à mão de obra.

Compreendemos que é impossível estudar uma determinada sociedade sem considerar seu sistema de trabalho e, a esse respeito, a sociedade cafeeira vivencia um momento muito interessante de transformação das relações de trabalho à medida que se dá o processo de abolição da escravidão.

Em nossa fonte de 1991, o livro didático *Brasil: do Primeiro Reinado aos dias de hoje*, há um momento no texto dedicado a esse processo em que o apoio popular recebe uma descrição que chamou nossa atenção: “A campanha abolicionista ganhou as ruas. Jornalistas, políticos e escritores uniram-se na luta pela libertação dos escravos [...]” (PILETTI; PILETTI, 1991, p. 36).

Observamos, nessa frase, que o livro nos remete a uma sociedade de lutas sociais e campanhas populares. O processo de abolição da escravidão tomando corpo junto à população e tendo a participação ativa desta, visto que este *ganhou as ruas*, as ruas por onde anda a população.

Nos parágrafos anteriores a este que citamos aqui, o livro apresenta as pressões internacionais e o fim do tráfico negreiro, extinto através de uma Lei. Podemos então interpretar que, segundo o texto, até então a campanha abolicionista estava encerrada em meios que excluía a população das ruas – aqueles dos Jornalistas, políticos e escritores – e que só após a Lei Eusébio de Queiróz estes passaram a participar deste processo social.

Também podemos observar nessas expressões a presença de aspectos sociais ativos da realidade social brasileira (PILETTI; PILETTI, 1991), que havia acabado de presenciar lutas e manifestações populares pela abertura política, manifestações estas que tomavam as ruas, como a manifestação pelas Diretas Já, que aparece retratada na foto de capa do livro *Brasil: do Primeiro Reinado aos dias de hoje*. Com isso percebemos

que o livro fala não só do momento histórico que está retratando, mas também da sociedade e do tempo em que é produzido.

Já no livro de 2008 que tomamos como fonte, *Terra e Propriedade*, o processo de abolição da escravidão é tratado de forma mais burocrática e descritiva, no qual a população das ruas não teve participação efetiva. Isso pode ser notado ao longo de todo o texto que apresenta o tema da abolição da escravidão e em um trecho específico onde podemos observar que a população é excluída enquanto agente participativo nesse processo.

Com o fim do tráfico negreiro, a escravidão teria de acabar, uma vez que a fonte abastecedora não mais existia. Contudo, a fim de proteger os interesses dos cafeicultores, o governo imperial tomou para si a tarefa de conduzir o processo abolicionista [...] (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI, 2008, p. 175).

Neste trecho podemos caminhar por diversas interpretações, desde a causalidade, que atrela o fim da escravidão ao fim do tráfico, à já citada apatia da população com relação ao processo abolicionista. Percebemos que, já nesse momento, para a obra didática, o governo detém o papel de proteger ou desamparar, tomando um posicionamento independente da opinião pública, o que resulta na proposição de um processo inatingível pelas tensões sociais que uma mudança no sistema de trabalho provoca.

Nesse sentido, podemos pensar em uma perspectiva de ensino de História que ainda privilegia, em suas abordagens, os agentes oficiais do poder, e o povo aparece como uma categoria menos importante a ser estudada nesse período.

As discussões organizadas por Peter Burke (1992) possibilitam-nos estabelecer uma crítica com relação a essa postura que coloca os agentes oficiais do poder como protagonistas da história, o que pode ser percebido na seguinte afirmação:

a história tem sido encarada como um relato dos feitos dos grandes. O interesse na história social e econômica mais ampla desenvolveu-se no século dezanove, mas o principal tema da história continuou sendo a revelação das opiniões políticas da Elite (BURKE, 1992, p. 40).

No livro *Terra e Propriedade*, o movimento abolicionista é citado com a indicação de que somente após 1850 ganhou força, mas não são

especificados quais setores da sociedade faziam parte do movimento e tampouco qual sua atuação na sociedade ou no processo abolicionista.

Para explorar ou ilustrar a questão da abolição, ambos os livros usam a iconografia. Analisamos uma imagem recorrente nas duas edições didáticas. A imagem em questão é bastante conhecida e se encaixa no que Schmidt e Cainelli (2006) problematizam. Segundo as autoras, algumas imagens, “[...] ao serem utilizadas, sistematicamente, para comprovar as narrativas didáticas, tornaram-se canônicas, ou seja, indicadoras de como o passado realmente aconteceu” (SCHMIDT; CAINELLI, 2006, p. 92).

A imagem que aparece em ambos os livros didáticos, aqui tomados como fonte, é uma ilustração de Pereira Neto<sup>4</sup> para a *Revista Ilustrada* (Figura 1), de 1888, e traz como figura central José do Patrocínio<sup>5</sup>.

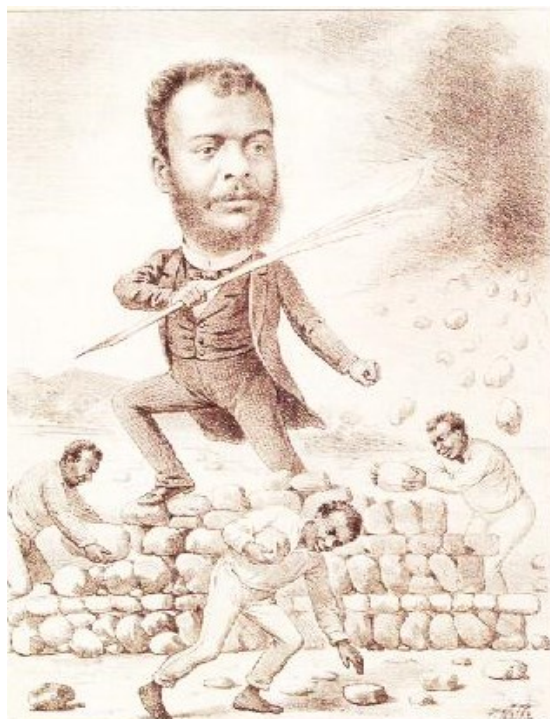


Figura 1- *José do Patrocínio*. Pereira Neto. 1888  
Fonte: Montellato, A.; Cabrini, C.; Catelli Jr., R. (2008)

<sup>4</sup> O cartunista Pereira Neto esteve na direção da *Revista Ilustrada* de 1888 a 1895 e envolvido na sua produção até seu fechamento em 1898.

<sup>5</sup> José do Patrocínio desenvolveu importantes campanhas a favor da abolição, fundando a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão em 1880. Entretanto, é mais lembrado pelo seu ativismo enquanto jornalista publicando artigos e quinzenários em prol do movimento abolicionista.

Em ambos os livros, a imagem aparece atrelada ao texto no momento em que este se refere à participação dos grupos políticos e sociais que apoiavam a abolição da escravidão.

O que se faz necessário repensar na apresentação dessa imagem diz respeito a quem ou o que ela vem representando. Tendo em vista que, à medida que algumas iconografias se tornam, dentro dos materiais didáticos, representações incontestáveis de uma postura política de determinado segmento da sociedade, ou de um tema do período retratado, estas perdem a sua propriedade documental passando a significar apenas um método diferente de transmitir o conteúdo que o texto didático propõe.

Podemos afirmar que isso ocorre nas duas fontes que analisamos a partir de dois momentos. O primeiro momento da análise, que nos permitiu refletir sobre isso, se deu ao percebermos que a imagem apenas aparece ao lado do texto (no livro *Terra e Propriedade*, de 2008) sem o acompanhamento de qualquer problematização, seja através de questões ou de proposta textual.

No livro *Brasil: do Primeiro Reinado aos dias de hoje*, de 1991, a imagem é colocada entre uma sequência de parágrafos, também sem nenhum acompanhamento que proporcione sua análise.

Percebemos, nesse primeiro momento, que, em ambos os livros, a imagem não é repensada na relação com o texto, ela aparece apenas de forma alegórica como se esta não tivesse mais nada a dizer que já não estivesse nos escritos do conteúdo.

Tanto a fonte de 2008, que posiciona a imagem ao lado do texto didático, quanto a fonte de 1991, que a insere entre os parágrafos, organizam uma pausa na leitura, um instante de descanso. Com isso, a ilustração ganha um papel secundário em que ela é ignorada para a continuação da leitura, ou apenas vista por uma questão de curiosidade.

Não ignoramos a possibilidade de que o livro didático receba intervenções durante as aulas, indagações dos alunos sobre a imagem, ou um exercício do professor de problematizá-la, entretanto, os livros didáticos que analisamos não proporcionam e nem mesmo sugerem tal exercício.



Num segundo momento da análise, debruçamo-nos sobre um erro nas referências da imagem, em ambos os livros. Em *Brasil: do Primeiro Reinado aos dias de hoje*, de 1991, o nome do personagem central da ilustração está trocado, ao invés de José do Patrocínio, a legenda diz que a ilustração retrata Luís Gama, já em *Terra e Propriedade*, de 2008, troca-se o autor da ilustração, Pereira Neto, por Ângelo Agostini.

Constatamos que quando se troca o personagem principal da ilustração substitui-se também seu significado e as posturas ideológicas defendidas através do personagem representado, este sustenta a figura central como símbolo dessas posturas, como meio de enfatizar esses posicionamentos políticos e ideológicos, bem como suas conquistas e dificuldades.

Não distante disso, na medida em que se substitui o autor a perspectiva da obra também se altera, assim como as mensagens a serem lidas ou investigadas. Em nosso entendimento, ao atribuir a ilustração a outro autor, seriam alteradas as ideologias e os posicionamentos, colocando-se novas questões a respeito do seu significado para aquele momento histórico.

A partir desses dois momentos de reflexão, percebemos que a obra não é problematizada e seu autor, assim como seus personagens, não são significantes, pois esta aparece apenas como um meio ilustrativo para representar o que já está dado no texto didático e, finalmente, legitimá-lo.

Com isso, também se anulam as particularidades do processo histórico e dos sujeitos participantes dele, tratando de forma homogênea os grupos favoráveis à abolição da escravidão nesse período, como se todos tivessem um mesmo propósito e as mesmas reivindicações.

Ao analisar os conteúdos, percebemos também que as discussões e inovações teóricas no campo da historiografia não influenciam de maneira tão significativa os conteúdos escolares, não somente porque as visões que privilegiam a elite ainda permanecem, mas também em função de uma série de delimitadores como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e a Indústria Editorial, que especificam um conteúdo para os livros didáticos de História que não apresenta muito espaço para inovações ou rupturas com o ensino tradicional.



Como afirma Gatti (2008, p. 66),

o formato do livro, suas divisões internas, seus exercícios, etc. são definições preestabelecidas pelo mercado consumidor, especialmente pelos órgãos governamentais e, conseqüentemente, pelas editoras.

Apesar dos mecanismos e das delimitações, que vão formatando os conteúdos escolares e as edições didáticas, algumas mudanças teóricas interessantes podem ser notadas, principalmente no que diz respeito às atividades e a produção do conhecimento histórico em sala de aula.

Para percebê-las, selecionamos as atividades de dois capítulos, para discussão. As atividades da nossa fonte de 1991, o livro *Brasil: do Primeiro Reinado aos dias de hoje*, correspondem ao capítulo cinco, “Sociedade e Trabalho”, e as atividades do livro *Terra e Propriedade*, de 2008, estão inseridas nas discussões do capítulo dez, “O Império brasileiro: revoltas, terra e escravidão”.

As atividades do livro *Brasil: do Primeiro Reinado aos dias de hoje* (Figura 2) aparecem divididas em duas etapas, na mesma página, denominadas: “Questões” e “Outras atividades”, acompanhadas de indicações bibliográficas, denominadas “Indicações para leitura e consulta”.

Analisando as atividades, podemos perceber a grande quantidade de questões, nesse capítulo são doze, mas isso se repete em outros capítulos, sempre uma média acima de dez questões.

A partir da análise das questões, notamos que elas seguem a ordem em que o capítulo abordou o tema, indagando primeiro sobre as mudanças sociais, depois sobre as classes sociais e por último sobre a questão do trabalho escravo e se este realmente acabou, enfatizando a presença dos grupos sociais como a classe média no Império, e retomando a discussão sobre situação dos negros colocando-os como explorados e injustiçados.

Nas “Outras atividades”, as questões têm um caráter mais dinâmico, propõe debates e pesquisas em grupo e trabalhos manuais. Também notamos a problematização da realidade brasileira nos anos de

1991, como no exercício em que se pede aos alunos para que pesquisem qual o valor do salário mínimo, e logo em seguida afirma-se que ele é muito baixo.

Com relação aos livros para consulta temos dois livros relacionados aos conceitos de abolicionismo e racismo.

## ATIVIDADES

### Questões

1. Quais as principais mudanças sociais ocorridas durante o Império?
2. Comente as diferenças entre os barões do café e os senhores de engenho.
3. Como era formada a classe média no fim do Império?
4. Como viviam os imigrantes europeus no fim do Império?
5. Por que a Inglaterra queria acabar com o tráfico negreiro?
6. Por que a luta contra a escravidão cresceu depois da Guerra do Paraguai?
7. Por que até os fazendeiros ficaram a favor da Abolição?
8. Por que alguns abolicionistas eram contra e outros eram a favor da participação dos escravos na luta contra a escravidão?
9. Como ficou a situação do negro depois da Abolição?
10. Que política o governo brasileiro seguiu em relação aos imigrantes europeus e negros?
11. Mostre como, um século após a Abolição, os negros continuam explorados e injustiçados.
12. Ainda existe trabalho escravo no Brasil? Explique.

### Outras atividades

1. *Discussão em grupo* — Reunidos em pequenos grupos, os alunos deverão discutir a seguinte questão: Por que ainda existe trabalho escravo no Brasil? Em seguida cada grupo deverá relatar aos outros suas conclusões e o debate deverá se ampliar para toda a classe.
2. *Pesquisa em grupo* — Divididos em grupos, os alunos deverão pesquisar os itens abaixo relacionados e apresentar os resultados da pesquisa à classe:
  - a) Qual o salário mínimo atual no Brasil? Com este salário uma família pode viver dignamente? Por quê?
  - b) Por que o salário mínimo é tão baixo no Brasil?
3. *Expressão plástica* — Fazer uma pintura, um desenho ou um cartaz sobre o seguinte tema: *Todas as pessoas têm o direito a uma vida digna.*

### Livros para leitura e consulta

*Os abolicionistas.* Antonio Augusto da C. Faria e Edgard Luiz de Barros. São Paulo, Ática. Série "O Cotidiano da História".

*O que é racismo.* Joel Rufino dos Santos. São Paulo, Brasiliense. Coleção "Primeiros Passos".

Figura 2 – Atividades. Fonte: Piletti, N.; Piletti, C. (1991)

Percebemos com a análise dessas questões que busca-se avaliar se o aluno reteve os principais conceitos tratados no capítulo e estimular

a releitura dos textos apresentados e novas leituras que aprofundam a discussão desses textos, sem levar muito em consideração a interpretação dos alunos sobre os acontecimentos estudados, favorecendo uma resposta mecânica de acordo com a ‘verdade’ apresentada pelo livro didático. Como afirmam Schmidt e Cainelli (2006, p.149),

tradicionalmente o ensino de História tem proposto formas de avaliação que enfatizam a memorização e a apreensão passiva, pelo aluno, das idéias, conceitos e habilidades propostas pelo professor.

No nosso caso, propostas pelo livro didático.

As atividades sugeridas pelo livro *Terra e Propriedade*. de 2008 (Figuras 3 e 4), se inserem no que os autores consideram como atividades que aproximam os alunos do conhecimento histórico e da sua produção, de modo que se configurem como “atividades que explicitem procedimentos” (MONTELLATO, A.; CABRINI, C.; CATELLI, R. Jr., 2008, p. 151).

**TRABALHANDO COM DOCUMENTOS**

Leia os documentos abaixo sobre a chegada dos imigrantes europeus ao Brasil e as viagens nos navios negreiros, observe as imagens e responda às questões:

**DOCUMENTO 1**

**As viagens dos imigrantes (fim do século XIX)**

*Apinhados em navios habilitados para transportar um número de passageiros inferior em até um terço, pessimamente alimentados, quando não o eram com comida deteriorada, deitados no convés inferior em beliches empilhados ou diretamente no assoalho, sujeitos a epidemias, principalmente de variola, os emigrantes conheciam um índice de mortalidade elevado, em particular infantil. Quando não ocorriam epidemias, ou somando-se a estas, outros fatores de que as companhias eram tanto ou até mais culpadas, faziam vítimas durante a travessia. Assim, em 1888, em dois navios que rumavam para o Brasil – o “Matteo Bruzzo” e o “Carlo Raggio” – contaram-se 52 mortos de fome e, em 1899, no “Frisca”, 24 mortos por asfixia. E bem fazia o deputado Pantano ao denunciar essas situações diante de uma câmara mais para indiferente, numa sessão de 1899:*

*“Os navios eram carcaças já muitas vezes dedicadas ao transporte de carvão, cargas de carne humana, amontoada e desprotegida, cuja passagem através do oceano era assinalada por uma esteira de cadáveres ceifados pela morte nas fileiras dos emigrantes mais fracos e doentes, das mulheres e das crianças, extenuadas, mal de saúde devido a alimentos malsãos ou insuficientes, pela falta de cuidados sanitários e, é triste dizer, pela falta de ar respirável na plenitude de um horizonte livre”.*

*Uma vez chegados ao destino, os imigrantes eram alojados gratuitamente por 8 dias nas hospedarias. Todavia, nos anos de grande afluência, a impossibilidade de empregar-se imediatamente fez que numerosos imigrantes fossem obrigados a vagabundar pelas ruas da cidade, ou a amontoar-se até o limite do possível nos amplos dormitórios de que a hospedaria era formada. A situação nesses lugares era, sobretudo em momentos de superpopulação, insuportável (...).*

TRENTO, Angelo. Do outro lado do Atlântico. São Paulo: Nobel, 1988, p.44-5.

**DOCUMENTO 2**

**A viagem no navio negreiro (1849)**

*É durante a viagem que os negros mais sofrem, porque, à parte encontrarem-se oprimidos pela saudade, alheios ao seu destino, são amontoados em pequenos navios, normalmente amarrados com ferros e reduzidos a uma dieta inadequada*

Figura 3 – Atividades. Fonte: Montellato, A.; Cabrini, C.; Catelli Jr., R. (2008)



consistindo geralmente de farinha de mandioca e carne salgada, e que é dada inclusive aos que estão doentes, o que explica a costumeira mortalidade durante as viagens. Assim, submetidos os escravos durante todo esse tempo a condições tão danosas, seus organismos se deterioram, e eles desembarcam em nossas praias em estado bastante deplorável.

DUARTE, José Rodrigues de Lima. *Ensaio sobre a hygiene da escravatura no Brasil*. In: CONRAD, Robert Edgar. *Tumbeiros*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.56.

### DOCUMENTO 3

Secagem de café, em fazenda no interior do estado de São Paulo, provavelmente em 1910.



### DOCUMENTO 4

Vista da colônia de uma fazenda de café, no interior do estado de São Paulo, em 1923.

- 1 Compare as descrições sobre as viagens realizadas nos navios que traziam os imigrantes (documento 1) e os trabalhadores escravos (documento 2) para o Brasil. Quais as semelhanças e diferenças?
- 2 A partir dos textos (documentos 1 e 2), o que podemos afirmar sobre o trabalho imigrante no Brasil? Apesar de os trabalhadores não serem escravos como os negros africanos, pode-se fazer alguma relação deles com o trabalho escravo?
- 3 Observe as imagens (documentos 3 e 4) e aponte elementos que indiquem como se organizava a vida do imigrante nas fazendas de café.
- 4 Como a aprovação da Lei de Terras em 1850 contribuiu para que os imigrantes fossem obrigados a submeter-se às condições de vida e trabalho apontadas nos documentos e no Painel? Utilize informações dos documentos para elaborar sua resposta.

Figura 4 – Atividades. Fonte: Montellato, A.; Cabrini, C.; Catelli Jr., R. (2008)

Como podemos notar, as atividades são realizadas a partir de textos escritos e fotos, que são apresentados enquanto documentos históricos, para que os alunos, após lerem e analisarem, respondam as questões.

As questões, por sua vez, são elaboradas de forma a proporcionar um diálogo entre os documentos e as leituras realizadas; a atividade também exige que o aluno tenha sistematizado o conteúdo como nas

avaliações tradicionais, entretanto, oferece-se maior liberdade ao aluno na construção de suas respostas e, em determinado momento, exige-se que ele inclua sua interpretação dos documentos, nas respostas.

Segundo Schmidt e Cainelli (2006, p. 151) esse tipo de exercício “permite verificar se o aluno adquiriu a capacidade de leitura de linguagens contemporâneas, como o cinema, a fotografia e a televisão”, possibilitando também perceber a relação do aluno com o conhecimento com o qual ele está lidando.

Essa perspectiva de avaliação permite inclusive que se analise a capacidade do aluno para lidar com os processos de produção do conhecimento histórico. Trata-se, por exemplo, de avaliar se ele compreende um documento, ou seja, se ele sabe identificar tipos de documento, analisar a forma como o documento apresenta o tema [...] (SCHMIDT; CAINELLI, 2006, p. 151).

Outros exercícios que importa destacar são aqueles que não se encontram no tópico destinado às atividades, mas ainda assim contribuem de forma significativa para a interpretação e a compreensão de alguns conceitos historiográficos. Um exemplo disto é a imagem a seguir (Figura 5):

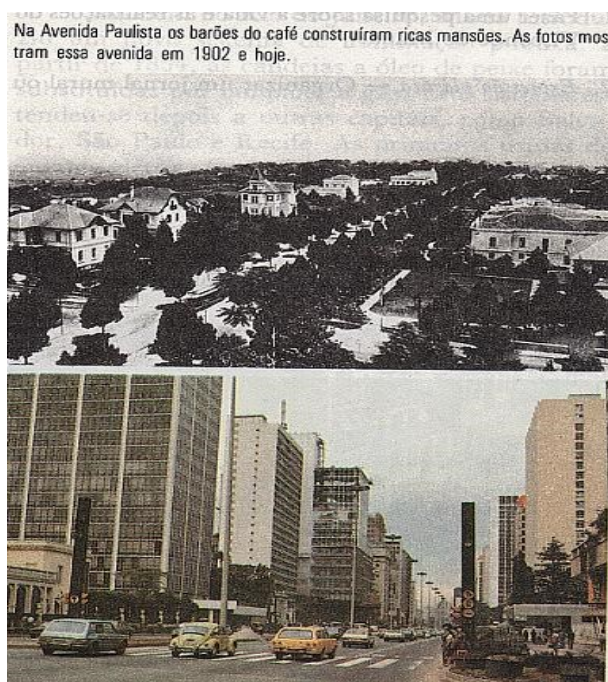


Figura 5 – Avenida Paulista. Piletti, N.; Piletti, C. (1991)

A imagem é apresentada entre os textos no livro de 1991, onde se propõe o diálogo comparativo entre imagens da avenida paulista de 1902 e de 1990.

Segundo Bittencourt (1998, p. 88) “as comparações de ilustrações reproduzidas em momentos diferentes são necessárias para que os alunos possam estabelecer relações históricas entre as permanências e mudanças e para relativizar o papel que determinados personagens tendem a desempenhar na História”. Observando as duas obras didáticas, a de 1991, *Brasil: do Primeiro Reinado aos dias de hoje*, e a de 2008, *Terra e Propriedade*, podemos ressaltar algumas particularidades e ao mesmo tempo perceber algumas semelhanças no que diz respeito a sua estruturação, seus textos e as atividades.

A primeira diferença que podemos notar relaciona-se às imagens. Percebemos que o livro de 1991 apresenta uma quantidade maior de ilustrações e confronta algumas imagens de épocas diferentes, enquanto o livro de 2008 apresenta-as em um contexto diferente, nos exercícios, ou quando nos capítulos aparecem mais distantes dos textos, inclusive utilizando uma quantidade menor de fontes iconográficas.

Além disso, ressaltamos que o espaço direcionado a discutir o período é representado de forma diferente nos livros. A obra de 1991 usa cinco capítulos, nos quais discorre sobre diversos temas, cada capítulo priorizando um aspecto diferente da sociedade, enquanto o livro de 2008 distribui os textos de uma forma mais coesa, sem tantas rupturas. Os textos são densos com discussões que contemplam desde o surgimento do café até o processo abolicionista, a transição de mão de obra escrava para mão de obra livre, a expansão territorial e a malha ferroviária.

Ou seja, os livros apresentam posicionamentos diferentes com relação a sociedade cafeeira. Enquanto um exalta o produto e o coloca no topo da sociedade, abordando o conteúdo a partir de uma perspectiva estruturalista e formatando em capítulos cada aspecto econômico social e cultural a ser estudado, o outro, por sua vez, apresenta a temática a partir de uma perspectiva mais processual. Apesar de o produto agrícola (café) ainda ser protagonista, o texto insere em suas discussões vários aspectos

sociais e como estes, combinados, foram compondo a sociedade brasileira daquele período.

A maior diferença que podemos notar, ao analisar as obras, diz respeito às características metodológicas das atividades. Enquanto o livro de 1991 faz do momento de atividades uma retomada do conteúdo já trabalhado, o livro de 2008 propõe uma continuidade das discussões do estudo a respeito daquele período. Nesse sentido, entende a atividade como um instrumento que proporciona ao aluno estudar a sociedade cafeeira a partir de outros mecanismos além do texto, estabelecendo um momento no qual o aluno participa da construção das interpretações sobre os documentos e a sociedade estudada.

Apesar dessas posturas diferentes, ambos os livros seguem uma estrutura que induz ao protagonismo do produto agrícola, que ganha vida e movimento autônomos nas páginas da obra didática, desde o seu surgimento, de seus produtores, de sua expansão e do crescimento da produção, passando pela ascensão de uma elite ligada ao produto e sua decadência atrelada a ele, dando lugar a uma sociedade mais urbanizada e a uma elite política desvinculada da produção agrícola. Como afirma Fonseca (1999, p. 207), percebemos que “o tema não é abordado fora de uma visão etapista, determinista e fatalista.”

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto 1998. p. 69- 90

\_\_\_\_\_. Identidades e Ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLES, M. (Org.). **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BURKE, P. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

FONSECA, T. N. de L e. O Livro Didático de História: lugar de memória e formador de identidades. In: NODARI, E; PEDRO, J, M; IOKOI, Z. M. G. (Org.). **História: Fronteiras**. Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas/FFLCH-Usp/ ANPUH, 1999. p. 203-212.



GATTI, D. Jr. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

MONTELLATO, A.; CABRINI, C.; CATELLI JR., R. (Org.). **Terra e Propriedade** - 7ª série. São Paulo: Scipione, 2008. (Coleção História Temática)

\_\_\_\_\_. Atividades. In: \_\_\_\_\_. **Terra e Propriedade** - 7ª série. São Paulo: Scipione, 2008. (Coleção História Temática)

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PEREIRA NETO. José do Patrocínio. **Revista Ilustrada**, 1888. In: MONTELLATO, A.; CABRINI, C.; CATELLI JR., R. (Org.). **Terra e Propriedade**. São Paulo: Scipione, 2008. (Coleção História Temática)

PILETTI, N.; PILETTI, C. (org.). **Brasil**: do Primeiro Reinado aos dias de hoje. v. 2. São Paulo: Ática, 1991. (Coleção História e Vida)

\_\_\_\_\_. Atividades. In: \_\_\_\_\_. **Brasil**: da Independência aos dias de Hoje. V. 2. São Paulo, SP: Ática; 1991. (Coleção História e Vida)

[s/a]. Avenida Paulista. PILETTI, N.; PILETTI, C. **Brasil**: da Independência aos dias de Hoje. Vol 2. São Paulo: Ática, 1991, p. 91. (Coleção História e Vida)

SCHIMIDT, M. A; CAINELLI, M. R. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

*Recebido em 15/01/2012*  
*Aprovado em 15/02/2012*