

Desavir-se, reaver-se. História e ensino de história: interfaces ou intrafaces?

MARCOS SILVA

*Professor de Metodologia da História
da Universidade de São Paulo FFLCH/USP.*

Falar sobre interfaces História/Ensino de História é um enigma e uma armadilha: trata-se de explorar vínculos de uma realidade consigo mesma – intrafaces; o Ensino de História é uma face da História como conhecimento, é a História na situação de Ensino – inclusive, no espaço escolar dirigido para crianças e adolescentes, que é interdisciplinar.

Diante desse “claro enigma”, para retomar o belo título de um livro do poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade (1902/1987), uma redondilha de outro poeta – o português Francisco de Sá de Miranda (1481/1558) - se revela inspiradora:

“Comigo me desavim,
sou posto em todo perigo;
não posso viver comigo
nem posso fugir de mim.”

Pensar nas intrafaces História/Ensino de História, a partir dessa redondilha, significa levar em conta que, embora o Ensino de História seja uma face da História como conhecimento, esta última se cindiu e deixou de ver com clareza aquela dimensão como parte de seu ser. Cabe-nos, então, ajudar a História a não fugir de si, a se reaver integralmente, a recuperar aquele viés como sua expressão legítima.

Afirmar que o Ensino é uma face da História como conhecimento, e desde sempre, é salientar seu caráter de atividade voltada para a descoberta de novos saberes e para o ato de compartilhá-los. Qualquer grande historiador

(Sérgio Buarque de Hollanda ou Vitorino Magalhães Godinho, para restringir os exemplos ao século XX, e em língua portuguesa) ensina História, e não apenas nos momentos em que entra numa sala de aula. Ensinar é compartilhar saberes. Todo historiador comunica às outras pessoas suas descobertas, quer dizer, ensina o que aprendeu.

Quando eu fiz a graduação em História (1972/1976), nesta Universidade de São Paulo, a simultaneidade pesquisa/ensino era absolutamente visível nas aulas e nos escritos de muitos de nossos professores. Mencionei somente dois dos mais instigantes, hoje aposentados: Fernando Novais e Ulpiano Toledo Bezerra de Menezes. E Sérgio Buarque, já aposentado na época, continuava a ensinar como pesquisador e escritor, fora das salas de aula. Caio Prado Jr. e Nelson Werneck Sodré, que nunca foram professores acadêmicos no sentido formal, ensinavam através de suas pesquisas, seus livros, seus artigos, suas presenças na cena pública.

Já havia uma espécie de hierarquia entre os graduandos, que evidenciava a referida cisão interna do conhecimento histórico, mesclada a outros critérios sociais: os mais talentosos e ambiciosos faziam apenas o bacharelado, destinando-se à pesquisa e à pós-graduação; os mortais comuns – geralmente, os mais pobres, e porque precisavam trabalhar para sobreviver – cursavam a Licenciatura, voltados para um futuro de ensino na escola de primeiro e segundo graus (nomenclatura da época).

Embora eu me considerasse razoavelmente talentoso e fosse dotado de ambição, fiz questão de cursar as disciplinas de licenciatura porque sentia prazer no ato de comunicar a outras pessoas aquilo que eu descobria em meus primeiros passos e tropeços de pesquisa, e entendia a sala de aula como desdobramento desse prazer. Fui aluno de Elza Nadai (1976), em Prática de Ensino, e apresentei uma aula para os demais colegas de disciplina sobre a Revolta da Vacina Obrigatória (Rio de Janeiro, 1904), a partir de caricaturas da Imprensa carioca da época – material que eu estudava para montar meu projeto de mestrado em História Social sobre Imprensa caricatural¹.

Lembrei dessa experiência pessoal, mas tenho certeza de que todos os colegas aqui presentes tiveram práticas similares: aulas sobre temas mais amplos que englobassem parcialmente seus campos de pesquisa acadêmica. Porque a pesquisa de ponta, especializada, existe num universo de problemáticas gerais, atinentes inclusive ao ensino de História na escola. E o ensino de História, junto com as reflexões sobre a situação escolar (englobando Psicologia da

Educação, Cultura escolar e acesso a diferentes materiais de aprendizagem), precisa estar em consonância com seu campo específico de estudos, não pode desprezar conteúdos de conhecimento.

Certamente, ensinar História para crianças e adolescentes não é comunicar, de forma imediatista, resultados de pesquisa especializada. Mas esses resultados podem e devem servir de base para a reflexão sobre a História, inclusive na situação de ensino escolar, mediatizados, para que a aula se garanta como ato de pensamento num campo específico de saber. E os resultados das pesquisas alheias – inclusive, dos grandes historiadores nacionais e estrangeiros – podem e devem participar de um circuito semelhante.

Quero defender esse aspecto de nossas faces e intrafaces: a História, em suas diferentes dimensões de se tornar patrimônio em comum para a sociedade (incluindo, é claro, o ensino), precisa manter o caráter de ato de pensamento – invenção e crítica. Se não o fizer, resvalará para o lugar comum das ideologias, e nossas boas leituras de graduação e pós-graduação para nada servirão, exceto como legitimação abstrata e autoritária da voz historiadora e professoral.

Uma das lições que Carlos Alberto Vesentini nos legou, inspirado nas grandes discussões anteriores de Déa Ribeiro Fenelon sobre Ensino de História, diz respeito à solidariedade entre limites desses livros específicos e limites da historiografia erudita:

“Se seu conjunto forma o passado mítico da nação, esses temas resistem à crítica e continuam a reproduzir-se. (...) O livro didático não os criou, nem os selecionou, antes os reproduz.”²

Entendo que o refinado raciocínio de Vesentini pode ser desdobrado também no sentido contrário: as conquistas da operação didática, no ensino de História, passam pelas conquistas da historiografia erudita, que já ensinavam desde seu nascimento – e a chegada das originais teses de Vesentini, sobre memória do vencedor e outros temas e problemáticas, à sala de aula, *quae sera tamen*, é uma evidência de tal afirmação. Além disso, a cultura escolar, como ato de pensamento, extrapola a mera repetição daquelas conquistas, questionando eventualmente algumas de suas dimensões.

O ensino de História, ao mesmo tempo em que dá conta dessas conquistas dos saberes eruditos e contribui para a superação de seus limites,

é, em si mesmo, outro produtor de saberes, os saberes escolares. Tenho insistido sobre a necessidade de (ressalvada a importância da escola e do ato de ensino como momento de pensamento e produção de saberes) evitarmos uma radical separação entre esse fazer específico e outros espaços e momentos da produção de conhecimento histórico – universidade, museu, arquivo³. Feita essa ressalva: é muito importante reafirmar a presença ativa, em termos intelectuais e críticos, do professor de História, como produtor de saberes.

Conheço argumentos de alguns estudiosos dos livros didáticos no ensino de História, que defendem sua função de aprendizagem inclusive para o docente, na medida em que este não tem conhecimentos suficientes sobre diferentes tópicos temáticos dos currículos – História da África e da América, por exemplo.

Não sou inimigo dos livros didáticos – existem alguns melhores que outros, é claro. E concordo com a afirmação de que não é possível ao professor de História – inclusive, na academia e noutras instituições de alto nível – dominar todos os conteúdos que potencialmente são explorados no ensino básico, fundamental e médio. Discordo, todavia, da idéia de atribuir ao livro didático a função de formação permanente que o professor de História (como qualquer profissional) precisa ter.

É correto assinalar a pluralidade de temas e problemas de conhecimento presentes naquele ensino. Falta reforçar, todavia, a necessidade de o professor, através da formação permanente (novos cursos, congressos, leituras, escrita), reunir condições para ler criticamente os livros didáticos, ao invés de depender destes como fonte privilegiada de informação.

Naquele argumento a favor do livro didático como lugar de saber para professores e alunos, figura o espectro de o professor se tornar um personagem desnecessário, uma vez que apenas repetirá o conteúdo dos livros. Se for somente para isso, um bom vídeo, com um apresentador ou uma apresentadora de voz e presença convincentes, desempenhará bem o papel professoral.

Mas se a aula é concebida como ato de pensamento (invenção e crítica) e o professor como agente ativo desse processo, então o livro didático se torna um instrumento de trabalho, entre outros, e submetido à avaliação reflexiva do professor e dos alunos.

Agora, o que é mesmo um livro didático? Apenas aquele livro que é preparado industrialmente para esse fim, objeto de políticas públicas e lucros

privados? Ou qualquer livro que um professor explora, junto com seus alunos, na operação didática?

Conheci um professor de História, no final dos anos 70 do século passado, que utilizava como leitura básica para alunos de ensino médio público o livro *História econômica do Brasil*, de Caio Prado Jr., obtendo resultados muito interessantes⁴.

Nesse exemplo, o importante ensaísta Prado Jr. tornou-se um autor didático, sem que essa fosse sua intenção original. Evidentemente, o curso não se restringia à leitura do livro, incluía aulas expositivas e análises de outros textos.

Num sentido paralelo, as recentes digressões da Imprensa periódica contra o livro *Nova História crítica*, de Mário Schmidt⁵⁵, atuaram como se o processo de ensino se reduzisse à letra do livro, sem qualquer interferência reflexiva de professores, na formação de alunos também reflexivos. Por essa via, é como se o professor não existisse no processo de ensino e as aulas se reduzissem ao livro didático.

A polêmica sobre esse livro de Schmidt evidencia que a escola e o ensino são objetos de disputa entre projetos políticos e teóricos, bem como de disputa por mercado. Isso não é um mal – faz até parte do jogo democrático a disputa entre projetos –, apenas não deve se confundir com o silenciamento do outro nem com a anulação da presença ativa, em termos de pensamento e crítica, de professores e alunos no contexto da aprendizagem. Não deve, principalmente, absolutizar o papel do livro didático no ensino.

Livros – didáticos, para-didáticos e outros – são instrumentos de aprender, junto com uma infinidade de outros instrumentos trabalhados por professores e alunos. Assim como a pesquisa histórica alargou o horizonte de documentos históricos ao infinito, o ensino de História se beneficia de múltiplos materiais, produzidos industrialmente, elaborados em instituições eruditas ou criados pelos próprios professores e alunos.

Meu campo de pesquisa acadêmica, em estudos pessoais e na orientação de trabalhos alheios, desde o final dos anos 70, tem sido a cultura visual – que inclui: caricaturas, quadrinhos, pintura, fotografia e cinema, dentre outros suportes. Esses materiais, junto com uma infinidade de linguagens e documentos, podem e devem ser utilizados no ensino de História, submetidos a problemáticas gerais de aprendizagem e conhecimento na área específica. Nessa reflexão, é de fundamental importância considerar as peculiaridades

de cada tópico trabalhado, de sua poética (no caso das produções artísticas), para não cometermos anacronismos ou fazermos cobranças indevidas.

Comentarei um exemplo dessa natureza: o filme *Carlota Joaquina, princesa do Brasil*, de Carla Camurati, lançado em 1994, muito usado em escolas e também discutido (em geral, de forma negativa) por outros historiadores.

Quem assistiu às entrevistas de Carla Camurati para a televisão, durante as filmagens de *Carlota Joaquina, princesa do Brasil* (programas “Jô Soares” e “Hebe Camargo”, dentre outros), tinha motivos para ficar desanimado. Carla falava, com entusiasmo, sobre lances tediosamente pitorescos da vida de Carlota e seus parentes (João VI, marido e rei de Portugal; Maria, enlouquecida sogra e ex-rainha lusitana; Pedro de Alcântara, filho, futuro proclamador da Independência do Brasil, imperador desse novo estado nacional e, posteriormente, rei de Portugal), fazendo temer por um resultado que não fosse, em termos artísticos, além de uma razoável aula de tele-curso, quando muito⁶.

Concluído e lançado o filme, descobriu-se, com alívio, que Camurati era fraca de entrevista e boa de câmera: *Carlota Joaquina, princesa do Brasil* é interessante, ágil, quase sempre bem realizado artisticamente e, em muitos momentos, aproximou-se da melhor tradição carnavalizadora do cinema brasileiro visto como histórico – *Terra em Transe*, de Glauber Rocha, *Azyllo Muito Louco*, de Nelson Pereira dos Santos, *Joana Francesa* e *Xica da Silva*, de Cacá Diegues⁷.

A Carlota de Carla reestabeleceu pontes entre público e produção cinematográfica nacionais, quando de seu lançamento. Daí, o filme ser saudado freqüentemente como marco de uma retomada do cinema brasileiro, pós-descalabro Collor e fim da Embrafilme⁸.

O cinema “histórico” (algum filme não o é?) padece de freqüente tendência ao enfadonho, porque muito preocupado em demonstrar fidelidade “realista” aos referenciais temáticos. Uma de minhas lembranças pessoais mais antigas de discutir filmes data dos anos 60, quando estava matriculado no que corresponde hoje à 6ª série do ensino fundamental. Um Professor de Geografia – o também crítico de cinema Arnóbio Varela - deu uma interessante palestra para todos os alunos da escola, a respeito da arte cinematográfica, e realçou o absurdo de um ator magro e alto (James Stewart ou Max Von Sidow, digamos) representar Napoleão, uma vez que o imperador francês não tinha esse tipo físico.

Muitos filmes assumiram esse pesado ar de fidedigna lição realista: apresentaram documentos de época (manuscritos, ruínas, objetos, etc.) ou cenas que pretendiam reproduzir fatos “tal como ocorreram” – o norte-americano David W. Griffith e nosso Humberto Mauro alardearam essa respeitabilidade “científica” em seus trabalhos com História, fazendo grande cinema, todavia. Depois deles, vieram filmes piores, como *Independência ou Morte*, de Carlos Coimbra, com seus ambientes e roupas tão ostensivamente “fiéis” que se tornavam patentemente falsos ao ocultarem articulações entre passado e presente⁹. Mas nem toda poética cinematográfica tem que seguir essa linha.

A carnavalização não se limita a fazer piadas com um universo temático. Ela possibilita apresentar o histórico como interpretação explícita (nunca se deve esquecer que o filme de Camurati é narração de um jovem adulto escocês a uma pré-adolescente da mesma nacionalidade), introduzindo inversões hierárquicas e cronológicas com finalidade crítica e evidenciando laços de esclarecimento recíproco entre o presente de filmagem/exibição e o passado tematizado. Não é outro o significado de jovens com aparência física e linguagem de contra-cultura, próprios aos anos 60 e 70, em cenas ambientadas nos anos 30, de *Joana francesa*. Mesmo o Pedro de Alcântara, de Carla, aparece com traços que sugerem a juventude do século XX crepuscular – jaqueta, comunicabilidade em público. O que seria lastimável anacronismo, numa monografia histórica, pode ser legítimo recurso narrativo, na poética cinematográfica.

Camurati, certamente, realizou - sozinha ou com auxiliares – algumas leituras históricas para chegar a seu roteiro final: escritos de época e historiografia adequada. Delas, sobrou uma retomada cômica (no sentido do gênero priorizado pelo filme) de problemas adormecidos pela decretação da morte da tradição historiográfica marxista, como o parasitismo português em relação a suas colônias e o imperialismo inglês comandando o nascimento do estado nacional brasileiro. São questões antes destacadas – num registro ensaístico - pelo importante historiador Caio Prado Jr., desde os anos 30 do século XX, e esboçadas, no início do mesmo século, pelo original educador e ensaísta Manoel Bomfim¹⁰. Isso demonstrou que as respostas desses pensadores não eram “cachorros mortos”. Restou também, de algumas daquelas leituras feitas pela diretora de *Carlota Joaquina* e sua equipe, o clima de fofoca cortesã que povoa certos cronistas desde o tempo de João VI, usado no filme para fins cômicos. Um exemplo dessas crônicas diz:

“A moral da Corte também era a mais baixa. O caráter individual do Príncipe Regente era incorrupto; mas as infidelidades de sua esposa eram escandalosas, que se viu aquele a viver separado dela.”¹¹

Daí, alguns exageros (gula e aspecto bobo de João VI, fúria sexual de Carlota) deverem ser entendidos como recurso próprio de um gênero narrativo – a deformação cômica –, e não enquanto infidelidade ou superficialização diante dos fatos.

Cabe lembrar que todo filme é um fato nele mesmo, e que todo filme fala, interpretativamente, sobre outros fatos. Descendentes daqueles personagens (auto-intitulados “família imperial brasileira”, esquecendo que a República foi proclamada há mais de um século) processaram Carla Camurati por agressão à imagem dos parentes, evidenciando uma profunda incultura artística, além de tardo-Absolutismo, com a possível aprovação de alguns historiadores hiper-realistas...

O campo temático do filme foi submetido pela diretora a estratégias narrativas que mesclaram:

- a) conto juvenil (a forma de narrar as aventuras de Carlota a uma jovem escocesa, dando lugar a afastamento e identificações: uma mesma atriz representou a ouvinte e a Carlota pré-adolescente);
- b) risível terror escatológico (as sessões coletivas e aristocráticas de vômito, na travessia do Atlântico, e o dormitório-pocilga reservado para Custódia, alegre candidata a cortesã e futura dama de companhia de Carlota);
- c) porno-chanchada (a expressão da autoritária libido da princesa).

Nada mais oposto ao solene passado inaugural do Brasil, invocado pelos Orleans e Bragança em suas investidas tardo-monárquicas, donde o aborrecimento desse núcleo familiar e político em relação ao filme. Só isso já transformaria Camurati em merecedora de gratidão republicana.

A crítica histórica a esse filme precisa dar conta de seu projeto narrativo, para não cobrar fatos ou informações em abstrato (ou a partir dos estudos monográficos, tomados como referência absoluta), sem entender quais os fatos e as informações da obra cinematográfica.

Tal problema se faz presente nos comentários de Ronaldo Vainfas, competente historiador, sobre *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*¹². Vainfas, dotado de erudição historiográfica, não parece atento ao peso das opções

narrativas assumidas pelo filme de Camurati. O escocês é personagem central dessas estratégias, e aquilo que aparece como informação truncada, aos olhos de um leitor de monografias acadêmicas, pode ser meramente tópico de sua balada – correspondente a nosso “Samba do crioulo doido”, sem teor pejorativo. Afinal, o escocês não pesquisa nem leciona na academia brasileira (nem de outra nacionalidade) dos séculos XX e XXI, e comentar sua narração não é argüir um Trabalho de Conclusão de Curso. Chega a surpreender o uso da palavra “caricatura”, no título do artigo de Vainfas, como um sinônimo de erro. Caricatura é uma categoria clássica da expressão artística visual, como se sabe ao menos desde Charles Baudelaire - os artistas visuais já o sabiam desde o final do século XVI!¹³ E o acréscimo da expressão “de mau gosto” apenas piora o equívoco: o que é mesmo, em termos analíticos, bom gosto? Será a face estética do bom senso, criticado devidamente desde René Descartes – “*a coisa do mundo melhor partilhada*”¹⁴?

Carla fez mais que “pisar nos calos” da presuntiva (pois a monarquia, em Portugal e Brasil, acabou, como historiadores e cidadãos em geral sabem) nobiliarquia luso-brasileira contemporânea. Seu trabalho revela cuidado na construção de cenas, malgrado limites de produção, como se observa no baile de despedida da infanta Carlota, antes de sua viagem para Portugal, onde casaria com João. Apesar dos limites cenográficos, a dança da infanta com o rei-avô, bem coreografada, foi concebida como homenagem ao gênero musical de cinema, com uma câmera que baila como os personagens. Dançava-se flamenco na corte espanhola dos Bourbons? A pergunta se aplicaria a uma Poética realista, ou a uma monografia acadêmica - gêneros textuais ausentes do filme. Na linguagem paródica ali predominante, o flamenco é uma imagem-chavão de Espanha que o narrador escocês evocou, como a mata e as feras são imagens-chavões do Brasil. Rejeitá-las *in limine* corresponde a tratar uma confissão inquisitorial do século XVII como uma narrativa pornográfica da Internet no século XXI, o que nenhum historiador competente faria.

Mais recentemente, os também bons historiadores Luís Carlos Villalta e André Pedroso Becho deram um passo adiante na crítica a esse filme, quando afirmaram que ele e seus congêneres televisivos são documentos da época em que foram produzidos, e podem ser usados no ensino, de forma reflexiva¹⁵. Faltou identificar a especificidade artística desses documentos, para que a compreensão de suas imagens se torne mais palpável. E ir além do uso

negativo do conceito de caricatura (“*superar a caricatura*”, na abertura de Villalta e Becho, p 76). Considero ainda necessário pensar que todo documento, a partir da experiência da História Oral, precisa ser considerado como construção social e agente de interlocução (SILVA e FONSECA, obra citada), questão que Camurati, sem ser historiadora, entendeu bem, na seqüência das pinturas de Debret – ao invés de mentiras, documentos em elaboração.

A chegada da corte portuguesa à Bahia, no filme de Carla, remete ao Glauber Rocha de *Terra em Transe* (a alegoria do descobrimento, com Clóvis Bornay, campeão de desfiles carnavalescos de fantasias, representando um nobre nesse filme clássico) e às pinturas corporais usadas mais recentemente pelos timbaleiros de Carlinhos Brown. E alguns desempenhos de atores – aspecto dos filmes ficcionais que os historiadores costumam negligenciar - contribuem para a definição criativa e crítica de personagens e situações.

Pela própria longa presença em cena, deve-se destacar Marieta Severo, que representa muito bem a Carlota adulta. A atriz produziu uma personalidade sem cair na repetição de tiques, nem quando poderia descambar para bordões pornofônicos, nuançando a extrema violência de uma princesa e rainha do Absolutismo ibérico, com a sensualidade de um corpo feminino maduro. A Carlota de Marieta se situa a anos-luz das nobrezas angelicais, freqüentes em livros didáticos e não-didáticos, filmes encomiásticos e outros discursos da memória monarquista (Isabel de Castela, Leopoldina de Áustria e Brasil, a Isabel brasileira da Abolição, etc.). Ela surge como poderosa mulher de carne e osso – assustadora e fascinante -, sob o signo da paródia. A atriz permite ver, nessa interpretação, quanto a expressão do furor uterino pela personagem também é exercício de poder, que engloba ameaçar quebrar os ossos de diferentes subalternos e matar um amante, prestes a casar com outra, ou matar a mulher de um novo amante, mais bela e ousada que ela. Sintomaticamente, o apetite sexual, tão simpático em Pedro I, é considerado, por alguns, vulgar em Carlota: mulher não deseja?

A figura de Maria, A Louca, no filme, também ultrapassa qualquer tipologia, a partir de um excepcional trabalho interpretativo da atriz Maria Fernanda. Nesse caso, a presença em cena é bem menor, mas a capacidade expressiva da máscara facial e da corporeidade se revelou absolutamente marcante, transformando a atriz e a personagem em referências para a cinematografia nacional, com seus olhares e esgares.

Vera Holtz, como duquesa de Parma, mãe de Carlota, apesar de aparecer apenas em poucos instantes iniciais do filme, mostra a que veio, com sua opulência corporal e vocal, complementada por desnorteante dentadura em pérolas, de sabor surrealista – Salvador Dali projetou jóia que constava de lábios em rubis e dentes em pérolas. A própria circunstância de pérolas substituírem dentes podres, conforme o narrador escocês, funciona como metáfora do Absolutismo ainda capaz de ostentação e força.

Marco Nanini, no papel de João VI, ultrapassou em muito a imagem de bobó, atribuída por alguns àquele personagem – aliás, fez entender uma perspicácia impressionante do rei para neutralizar mais de uma das relações extra-conjugais da esposa, além de uma visão peculiar sobre as mudanças que atingiam o mundo naquele momento, englobando o peso da lei e das instituições econômicas. Ney Latorraca e Antonio Abujamra, em breves aparições, remeteram um pouco para *griffes* televisivas anteriores, embora o último defina um personagem muito significativo para o filme – Gouveia – como lugar de seriedade e crítica. O mesmo Gouveia e sua gorda companheira (Custódia – a também muito boa atriz Eliana Fonseca) ajudam a pensar sobre dilemas das elites nacionais em formação, que desfrutam de privilégios e se submetem às humilhações ocasionais, apoiando seu poder em práticas corruptas – clara referência à conjuntura dos anos Collor, presente ou passado recente da filmagem, como Villalta e Becho bem assinalaram, sem mencionar esses personagens.

Quando atores que trabalham em televisão são talentosos, como Severo, Holtz, Nanini e outros, a ligação entre cinema e televisão não impede bons resultados, até pode fazer parte deles. Mesmo os atores televisivos menos expressivos, no contexto paródico do filme, podem atingir patamares apreciáveis, o que se observa especialmente no Pedro de Alcântara representado por Marcos Palmeira.

O personagem, no argumento do filme, foi preservado em termos mais convencionais que os outros: fala-se de seus laços com “o povo” (que é povo, numa sociedade escravista como o Brasil da época tratada?); juventude e entusiasmo transpiram de suas roupas e posturas corporais. Daí, esse Pedro se vincular, metalingüisticamente, ao filme *Independência ou Morte*, apesar de tantas diferenças entre Camurati e Coimbra.

Embora marcado por desequilíbrios, *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil* foi boa estréia de Camurati na direção de longas-metragens e sinal de vitalidade

do cinema brasileiro. Naquele momento, ele permitiu avaliar como havia experiências acumuladas pela cinematografia nacional, em termos técnicos e estilísticos. O público de filmes no país, sem deixar de assistir a obras provenientes de outras culturas (além dos habituais norte-americanos e, em menor escala, europeus, os asiáticos e os latino-americanos, mais raros africanos), demonstrava poder interessar-se por uma produção que operava, com inteligência, sobre sua língua e aspectos de seus percursos de vida.

No que se refere à interpretação de historicidades brasileiras, esse filme, como outros similares, evidencia que experiências históricas podem ser matérias temáticas para diferentes fazeres humanos (além do conhecimento acadêmico, Cinema, Literatura, Imprensa, Pintura, etc.) e que seus produtos, sendo documentos – e todo fazer humano o é, inclusive os saberes universitários –, são também interlocutores para a pesquisa dos historiadores e para o ensino desse campo de conhecimento.

Trazer filmes, textos ficcionais e outros produtos artísticos para a cena da Pesquisa e do Ensino de História, portanto, é fazê-los dialogarem com o trabalho dos historiadores, ao invés de os tratar como parceiros menores e ignorantes, a serem corrigidos pela ciência. E descobrir que muitas são as vozes com direito à fala reflexiva (no plano do conceito ou no plano do sensível) sobre História.

NOTAS

¹ SILVA, Marcos. *Humor e Política na Imprensa - Os Olhos de Zé Povo Fon-Fon*, 1907/1910). Dissertação de Mestrado em História Social, defendida na FFLCH/USP. São Paulo: datiloscrito, 1981. Posteriormente, o texto foi editado, em parte, no volume: IDEM. *Caricata República - Zé Povo e o Brasil*. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990, 100 pp (Onde está a República?).

² VESENTINI, Carlos Alberto. “Escola e livro didático de História”, In: SILVA, Marcos (Org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, pp 69/80 (trecho indicado: p 76). FENELON, Dea Ribeiro. “A formação do profissional de História e a realidade do ensino”. *Projeto História*. São Paulo: PUC/SP, 2: 7/19, ago 1982.

³ SILVA, Marcos e FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI – Em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

- ⁴ PRADO JR., Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1981 (1ª ed.: 1945).
- ⁵ SCHMIDT, Mario. *Nova História crítica – 8ª série*. São Paulo: Nova Geração, 2002. Cf. um comentário crítico a esse livro: “Livro didático reprovado pelo MEC continua sendo usado em salas de aula no Brasil”. Hhht/ /oglobo.globo.com/educação/mat/2007/09/19/297788650.asp
- ⁶ CAMURATI, Carla. *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*. Rio de Janeiro: Quanta Central de Produção, 1994.
- ⁷ ROCHA, Glauber. *Terra em transe*. Rio de Janeiro: Mapa Filmes e Difilm, 1967.
- PEREIRA DOS SANTOS, Nelson. *Azyllo muito louco*. Rio de Janeiro: Santos et al., 1970. DIEGUES, Cacá. *Joana Francesa*. Rio de Janeiro: Nei Sroulevitch, 1973. IDEM. *Xica da Silva*. Rio de Janeiro: Jarbas Barbosa et al., 1976.
- ⁸ NAGIB, Lúcia. *O cinema da retomada*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- ⁹ GRIFFITH, David W. *O nascimento de uma nação*. EEUU: Epoch Producing Corporation, 1915. MAURO, Humberto. *O descobrimento do Brasil*. Rio de Janeiro/Salvador: INCE/ICB, 1937. COIMBRA, Carlos. *Independência ou morte*. Rio de Janeiro: Cinedistri, 1972.
- ¹⁰ PRADO JR., Caio. “Evolução política do Brasil”. In: *Evolução política do Brasil e outros estudos*. 4ª ed.. São Paulo: Brasiliense, 1963, pp 5/94 (1ª ed.: 1933). BOMFIM, Manoel. *América Latina – Males de origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998 (1ª ed.: 1905).
- ¹¹ ARMITAGE, John. *História do Brasil*: desde o período da chegada da família de Bragança, em 1808, até a abdicação de D. Pedro I, em 1831. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 1981, p. 31 (1ª ed.: 1835).
- ¹² VAINFAS, Ronaldo. “Carlota: Caricatura da História”. In: SOARES, Mariza de Carvalho e FERREIRA, Jorge (Orgs.). *A História vai ao Cinema*. Rio de Janeiro: Record, 2001, pp. 227/235.
- ¹³ BAUDELAIRE, Charles. *Lo cómico y la caricatura*. Tradução de Carmen Santos. Madrid: Visor, 1989. Cf também: MELOT, M. *L’oeil qui rit*. Fribourg: Office du Livre, 1975.
- ¹⁴ DESCARTES, René. “Discurso do método”. In: *Discurso do método e outros textos*. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo: Abril Cultural, 1973, pp. 33/79 (Os pensadores - XV). O trecho citado figura na p 33.
- ¹⁵ VILLALTA, Luís e BECHO, André Pedroso. “Sem coxinha de galinha (Abaixo o João Bobão)”. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: SABIN, 3 (28): 76/80, jan 2008.

RESUMO: Este texto discute relações entre Ensino de História e Conhecimento Histórico como um processo de auto-consciência. Todo Conhecimento Histórico ensina. O escrito comenta o filme *Carlota Joaquina, princesa do Brasil* como um exemplo da discussão sobre História e Linguagem e sobre os recursos interpretativos do Cinema e do Conhecimento Histórico.

ABSTRACT: This text discusses relationships between History Teaching and Historical Knowledge as a self-consciousness process. Every Historical Knowledge teaches. The writing comments the movie *Carlota Joaquina, princess of Brazil* as an example of debate on History and Language and on the interpretation means of Cinema and of Historical Knowledge.