



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL

Willian Paz da Silva

IMPrensa, LIBERdade DE EXPRESSÃO E NAÇÃO EM SALA DE
AULA: O Brasileiro (1830-1832)

São Luís
2025

Uema

WILLIAN PAZ DA SILVA

IMPrensa, LIBERDADE DE EXPRESSÃO E NAÇÃO EM SALA DE AULA: O
Brasileiro (1830-1832)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, para à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.º Dr.º Marcelo Cheche Galves

SÃO LUÍS
2025

Silva, Willian Paz da.

Imprensa, liberdade de expressão e nação em sala de aula: o brasileiro (1830-1832) / Willian Paz da Silva. – São Luís, 2025.

138 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves.

1. Ensino de História. 2. Século XIX. 3. Jornais. 4. Liberdade de imprensa.
I. Título.

CDU 93/94: 371.671(81)

WILLIAN PAZ DA SILVA

IMPrensa, LIBERDADE DE EXPRESSÃO E NAÇÃO EM SALA DE AULA: O
Brasileiro (1830-1832)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, para à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.º Dr.º Marcelo Cheche Galves

Aprovada em: 09/05/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 MARCELO CHECHE GALVES
Data: 12/06/2025 20:10:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves (orientador)
(PPGHIST/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 RONI CESAR ANDRADE DE ARAUJO
Data: 11/06/2025 16:53:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Roni César Andrade de Araújo (arguidor externo)
(PPGHIS/ UFMA)

Documento assinado digitalmente
 RAISSA GABRIELLE VIEIRA CIRINO
Data: 12/06/2025 08:17:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Raissa Gabrielle Vieira Cirino (arguidor interno)
(PPGHIST/UEMA)

Prof.ª Dr.ª Monica Piccolo Almeida Chaves (Suplente)
(PPGHIST/UEMA)

RESUMO

O presente trabalho é um estudo voltado para o ensino de História, no qual vai abordar os conceitos teórico/metodológicos para usar os jornais como uma das linguagens na disciplina. Assim como vamos estruturar os meios para se aplicar o tema sobre censura e liberdade de imprensa em sala de aula. Durante o decorrer de nosso trabalho vamos utilizar das teorias de ensino de Jörn Rüsen (consciência histórica) e David Paul Ausubel (Aprendizagem significativa) para formular as nossas propostas didáticas. Desse modo, vamos unir essas duas teorias de ensino para formularmos as bases que vão direcionar os dois produtos educacionais resultantes de nossa pesquisa. Durante o decorrer da pesquisa vamos fazer uma análise das bases conceituais para o uso dos jornais no ensino de História, assim como analisar a forma como a BNCC entende os jornais no aprendizado. A relevância dessa análise é devido a necessidade de entendermos as premissas que moldam esses conceitos e sua ligação com a forma de ensino que estruturarão nossa proposta didática. Em seguida vamos compreender os embates a respeito da censura e liberdade de imprensa existentes no Brasil na primeira metade do século XIX, ao analisarmos a historiografia, os documentos sobre os decretos e leis de imprensa e as páginas do jornal *O Brasileiro*. Em se tratando da escolha do jornal *O Brasileiro* como base para pesquisa, deve-se em especial por sua criação ser no mesmo ano da principal lei de imprensa no Brasil imperial, por esse motivo é encontrado relevantes debates sobre a lei de imprensa de 1830 em suas páginas. Como resultado de nossas análises, vamos ter a produção de dois produtos educacionais. O primeiro produto é voltado para os professores, ao montar um material instrucional guiando o professor para estruturar a melhor abordagem para utilizar os jornais na sua aula. Já o segundo produto educacional é voltado para os alunos do oitavo ano do ensino fundamental, ao trabalhar a temática de censura e liberdade de Imprensa e expressão no Maranhão do Século XIX. Desta maneira, vamos corroborar com o ensino de História trazendo materiais para os professores e alunos.

Palavras-chave: Jornais, Século XIX, Ensino de História, Liberdade de imprensa.

ABSTRACT

This work is a study focused on the teaching of History, in which we will address the theoretical/methodological concepts for using newspapers as one of the languages in the discipline. We will also structure the means to apply the theme of censorship and freedom of the press in the classroom. During the course of our work, we will use the teaching theories of Jörn Rüsen (historical awareness) and David Paul Ausubel (meaningful learning) to formulate our didactic proposals. In this way, we will combine these two teaching theories to formulate the basis that will direct the two educational products resulting from our research. During the course of our research, we will analyze the conceptual basis for the use of newspapers in the teaching of History, as well as analyze the way in which the BNCC understands newspapers in learning. The relevance of this analysis is due to the need to understand the premises that shape these concepts and their connection with the teaching method that will structure our didactic proposal. Next, we will understand the conflicts regarding censorship and freedom of the press that existed in Brazil in the first half of the 19th century, by analyzing the historiography, documents on press decrees and laws, and the pages of the newspaper *O Brasileiro*. When choosing the newspaper *O Brasileiro* as the basis for research, it is especially important because it was created in the same year as the main press law in imperial Brazil, which is why relevant debates about the press law of 1830 are found in its pages. As a result of our analysis, we will have the production of two educational products. The first product is aimed at teachers, by putting together instructional materials guiding teachers in creating the best approach to using newspapers in their classes. The second educational product is aimed at eighth-grade students, by working on the theme of censorship and freedom of printing and expression in 19th-century Maranhão. In this way, we will support the teaching of History by providing materials for teachers and students.

Keywords: Newspapers, 19th century, Teaching of History, freedom of press.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1. PENSANDO OS JORNAIS E A LIBERDADE DE IMPRESSÃO E EXPRESSÃO NO MUNDO LUSO-BRASILEIRO	14
1.1. Da censura à liberdade de imprensa: A implementação dos jornais no Brasil	14
1.2. A coroa e as leis de imprensa.....	27
1.3. A imprensa do Maranhão e as leis da coroa: jornal <i>O Brasileiro</i>	44
CAPÍTULO 2. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: OS JORNAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA	60
2.1. A consciência histórica em Rüsen e na perspectiva de autores brasileiros	61
2.2. A aproximação entre aprendizagem significativa e consciência histórica	81
2.3. O uso dos jornais do século XIX nos livros didáticos do PNLD de 2020 e 2022	91
CAPÍTULO 3. OS JORNAIS E A LIBERDADE DE IMPRESSÃO EM SALA DE AULA.....	102
3.1. Os jornais do século XIX no ensino de História.....	102
3.2. O controle da imprensa e a liberdade de expressão: uma orientação no tempo	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERENCIAS	132

INTRODUÇÃO

No decorrer da minha graduação em Ciências Humanas na Universidade Federal do Maranhão (2017-2022) tive a oportunidade de entrar em contato com os estudos do Maranhão oitocentista por meio do projeto de pesquisa *A construção da identidade nacional na imprensa do Maranhão na transição do primeiro para o segundo reinado (1827-1842)*, coordenado pelo professor Dr. Roni César Andrade de Araújo. O resultado da participação no projeto de pesquisa veio com o trabalho monográfico *Política e nação nas páginas do jornal “O Brasileiro” (1830)*¹.

Durante esse período me deparei com interessantes pesquisas, debates e seminários, que me permitiram conhecer mais a fundo a relevância dos jornais como fonte histórica. Em meio a esse aprofundamento pude compreender também o potencial desses periódicos para o ensino de História.

A atuação dos jornais no decorrer dos eventos do Brasil na primeira metade do século XIX, participando ativamente como extensor político e social, me fez questionar que esse potencial dos periódicos para o ensino pode ser utilizado para iniciar as discussões de nível escolar sobre a História do Brasil.

Contudo, devido a evidente parcialidade dos jornais – existiriam documentos imparciais? – em meio aos eventos históricos, ainda temos pesquisadores que questionam o uso desse tipo de fonte no ensino. Em vista disso, alinhando esse questionamento às experiências que adquiri com pesquisas sobre os impressos do Maranhão oitocentista, o presente estudo tem como intuito elaborar uma proposta teórico/metodológica para o uso dos jornais no ensino de História, colocando como foco a censura e liberdade de impressão e expressão para reforçar a importância dos jornais do Brasil na primeira metade do século XIX.

Como resultado das metodologias analisadas na presente dissertação, temos a elaboração de dois produtos educacionais; o primeiro voltado para os professores, ao trabalhar as metodologias para o uso dos jornais do século XIX em sala de aula; o segundo voltado para os alunos do 8º ano do ensino fundamental, trabalhando a transição da censura à liberdade de

¹ Apresentado em setembro de 2022 no curso de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, campus Grajaú.

impressão e expressão² em meio aos eventos da História do Brasil, colocando como foco a província do Maranhão³.

No entanto, para adentrar as discussões que formulam a pesquisa, temos que entender primeiramente que os jornais se apresentam como uma das linguagens no ensino de História, ou seja, uma possibilidade para o professor construir uma narrativa do conteúdo para produzir um conhecimento ao aluno.

A disciplina de História, por suas características, enseja um rico acervo de linguagens para o ensino, como documentos oficiais, jornais, cinema, HQs e etc., que auxiliam na construção de uma aula na disciplina. Em meio a esse acervo ressaltamos os jornais que nos últimos 40 anos vem tomando destaque não apenas como fonte para os estudos historiográficos, mas também como uma das linguagens na disciplina de História.

Desde o final da década de 1980 as linguagens vêm ganhando destaque em publicações sobre o ensino de história no Brasil. Sob a denominação de “linguagens” ou “novas linguagens”, o olhar do professor e do pesquisador do ensino de história vem se voltando para alternativas à tradicional e tão criticada exposição didática oral, presente nas aulas de história [...] (Rocha, 2015 p. 97).

Conforme menciona Helenice Rocha, as linguagens no ensino de História obtiveram uma notável visibilidade dos pesquisadores e professores. Sendo pensadas como meios para ampliar o olhar do professor sobre o processo de produção do conhecimento histórico, idealizando formas didáticas mais dinâmicas.

A pesquisadora Selva Guimarães Fonseca, ao fazer uma análise a respeito das experiências didáticas sobre a incorporação das diferentes linguagens no ensino de História no Brasil, nos menciona que:

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construir nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decoram” o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento[...] (Fonseca, 2003, p. 164).

² A liberdade de impressão e expressão, embora sejam conceitos com características diferentes, serão abordados juntos durante nossa pesquisa. Tendo em vista que após a Revolução Liberal do Porto, os primeiros decretos e leis de imprensa do Brasil tratavam esses conceitos como um só, agindo contra os abusos feitos por meio da escrita e da oratória.

³ O local de fala da pesquisa ao trabalhar o Maranhão em grande parte vai se basear no periódico “O Brasileiro” que circulou em São Luís, dessa forma nosso foco vai ser direcionado para essa região. Contudo, devemos destacar a existência de relevantes trabalhos acadêmicos que pesquisam o interior do Maranhão durante esse período.

As linguagens no processo de ensino, relatadas no texto de Fonseca, são entendidas como um meio pelo qual o professor pode incorporar novas abordagens para a sua didática, pensando não apenas o conteúdo, como também a sua conduta em sala.

A crítica a respeito das formas de ensino focadas em fazer os alunos “decorarem” os conteúdos, feita no texto de Fonseca (2003), tem como intuito demonstrar uma das principais características das linguagens no ensino, que é essa dinamização das aulas.

Contudo, para utilizar os jornais do século XIX como uma das linguagens, é necessário que o professor entenda que esses materiais não são fontes imparciais. Ao longo do presente trabalho será analisada as metodologias para trabalhar esse tipo de fonte, compreendendo que a parcialidade dos impressos em meio aos eventos da História pode não ser um problema, mas sim uma das principais bases para sua utilização em sala de aula.

A utilização de jornais no ensino é algo que podemos ver, por exemplo, nos livros didáticos de História do 8º ano do ensino fundamental; os respectivos manuais do professor apontam para diferentes maneiras de se trabalhar essa fonte. Desse modo, para enfatizar a recorrência do uso dos jornais do século XIX no ensino, o que reforça a relevância de nossa pesquisa, dedicamos um tópico do trabalho para analisar o manual do professor dentro dos livros didáticos de História do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático).

A escolha do PNLD para a nossa análise dos livros didáticos se deu devido a esse programa ser um dos principais meios de distribuição de livros no Brasil. A sua atuação vem sendo efetuada desde a década de 1930 até a atualidade.

A respeito da escolha do tema sobre a censura e liberdade de impressão e expressão no Brasil na primeira metade do século XIX, foi feita pensando em demonstrar a importância do jornal para esse período. Tendo em vista que o processo de transição da censura para a liberdade de imprensa resultou em muitos debates políticos, estando presentes em meio a relevantes eventos para a História do Brasil como a Revolução Liberal do Porto, Independência, dissolução da assembleia constituinte e outorga da Constituição de 1824.

Cabe reforçar que durante o decorrer de nossa pesquisa vamos utilizar documentos e jornais do século XIX que possuem a escrita típica desse período. Desse modo, para não ocorrer mudanças no sentido das citações, escolhemos deixar a grafia original desses materiais.

Como forma de trabalhar o tema da História em sala de aula, a metodologia proposta será trazer os conteúdos para mais próximo dos alunos, elaborando discussões que relacionem o conteúdo da História com a atualidade. Uma vez que a liberdade de expressão atual mediante as redes sociais e demais meios de comunicação, viabilizam um interessante exercício para trabalharmos esse tema da História em sala de aula.

Por intermédio dessas discussões, podemos fazer uma relevante contribuição para a aprendizagem escolar do 8º ano do ensino fundamental (período escolar em que é ministrada as aulas sobre o Brasil império).

Para estruturar a proposta didática feita em nossa pesquisa, será utilizado como conceito fundamental a consciência histórica de Jörn Rüsen. A consciência histórica em Rüsen (2001) já entendida como a soma das operações mentais pelas quais os homens interpretam o tempo, é uma importante base conceitual para a construção da narrativa histórica no processo de aprendizagem.

Para compreender o conceito de consciência histórica, não é recomendado simplesmente colocá-lo como uma forma de entender o passado, dado que a consciência histórica é um processo de orientação histórica dos indivíduos, indo muito além da aprendizagem da disciplina, como explica Rüsen:

[...] Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas têm relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experimenta o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada (Rüsen, 2006, p. 14).

A explicação sobre a consciência histórica feita no texto de Rüsen, demonstra que os processos que levam a consciência histórica podem mudar a forma como o aluno compreende a História. Uma vez que a consciência histórica como um contexto interno na mente do aluno, possibilita diferentes maneiras de interpretar o passado para compreender o presente e ter uma nova perspectiva do futuro (Rüsen, 2012).

No decorrer desse trabalho, será analisado mais a fundo a Consciência histórica em Jörn Rüsen e em autores brasileiros para estruturar as propostas didáticas. Visto que foi por meio da consciência histórica que encontrei relevantes características que viabilizam metodologias para a elaboração dessas propostas.

Juntamente com a consciência histórica, será analisado o conceito de aprendizagem significativa, teoria estruturada por David Paul Ausubel (1980), que possui como uma de suas principais características a mudança do aprendizado expositivo, resumido em memorização, para um aprendizado voltado a uma maior interação do aluno e seu conhecimento prévio dos temas trabalhados (Becker, 2020).

As semelhanças das bases conceituais dessas duas teorias, me possibilitou pensar formas alternativas para o ensino, dado que ambas incentivam a pensar formas de aprendizagem com temas da atualidade e fontes diferentes para facilitar o aprendizado do aluno.

A compreensão que obtive com essas teorias para formular a presente proposta, se aproxima da forma como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) compreende o ensino de História no ensino fundamental.

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual (Brasil, 2018, p. 397).

O diálogo entre a História e o tempo atual, que vemos acima na BNCC, é um dos fundamentos que compõem a presente pesquisa, por meio das teorias de Jörn Rüsen e David Paul Ausubel, de modo que construa a proposta metodológica em torno dos temas que foi proposto. Para isso, o presente trabalho está estruturado em três capítulos:

O primeiro capítulo, *Pensando os jornais e a liberdade de impressão e expressão no mundo luso-brasileiro*, tem como objetivo compreender os embates a respeito da censura e liberdade de imprensa existentes no Brasil na primeira metade do século XIX, ao analisar a historiografia, os documentos sobre os decretos e leis de imprensa, e as páginas do jornal *O Brasileiro*. Em se tratando da escolha do jornal *O Brasileiro* como base para pesquisa, deve-se em especial por sua criação ser no mesmo ano da principal lei de imprensa no Brasil imperial em 1830, e a sua segunda fase ser após a criação dessa lei, devido a isso vamos analisar um periódico que esteve nessa transição das leis de imprensa, e por minha familiaridade com esse periódico, por ter trabalhado em algumas pesquisas, nos facilita pensar o seu exercício no cenário de construção da lei de 1830.

Portanto, contendo como intuito compreender essa importância dos jornais na política do Brasil no início do século XIX, assim como a construção das leis de imprensa, o primeiro capítulo está estruturado em três tópicos: no primeiro tópico *Da censura à liberdade de imprensa: a implementação dos jornais no Brasil*, abordamos a trajetória dos primeiros jornais no Brasil, colocando como foco as formas iniciais de censura e sua transição para a liberdade de imprensa, destacando como fator dessa transição a Revolução Liberal do Porto; no segundo *A coroa e as leis de imprensa*, exploraremos as leis de imprensa estabelecidas pela coroa para o controle dos jornais opositores ao governo, assim como as discussões sobre os limites da liberdade de imprensa; por fim, no terceiro tópico *A imprensa do Maranhão e as leis da coroa: jornal O Brasileiro*, o foco recairá sobre a província do Maranhão, especialmente sobre o jornal *O Brasileiro* e seus debates sobre a liberdade de imprensa.

O segundo capítulo, *Consciência histórica e Aprendizagem significativa: os jornais no ensino de História*, tem como objetivo fazer uma análise das bases conceituais que vamos utilizar em nossas propostas didáticas elaboradas no terceiro capítulo, assim como vamos

analisar a forma como os livros do PNLD entendem os jornais do século XIX no aprendizado. A relevância dessa análise é devido a necessidade de entendermos as premissas que moldam esses conceitos e sua ligação com a forma de ensino que estruturarão nossas propostas didáticas.

Portanto, tendo como objetivo aproximar do ponto de vista teórico-metodológico, imprensa e ensino, o segundo capítulo está dividido em três tópicos estruturados da seguinte forma: no primeiro tópico *A consciência histórica em Rüsen e na perspectiva de autores brasileiros*, exploramos o conceito de consciência histórica para Rüsen, em seguida, centramos a análise em quatro aspectos da consciência histórica, valendo-se da concepção de pesquisadores brasileiros, que ao longo das últimas duas décadas estabeleceram um frutífero diálogo com a obra de Jörn Rüsen; o segundo tópico *A aproximação entre aprendizagem significativa e consciência histórica*, trata da aprendizagem significativa e sua semelhança com a consciência histórica, buscando a partir desses dois conceitos desenvolver uma base para a aplicação dos temas propostos; o terceiro e último tópico *O uso dos jornais do século XIX nos livros didáticos do PNLD de 2020 e 2022*, analisamos a forma como os livros do PNLD referem-se ao uso de jornais do século XIX em sala, estudando o material que encontramos no manual do professor dentro do livro didático, sobre o uso desses jornais como fonte.

Já o terceiro capítulo, *Os jornais e a liberdade de impressão em sala de aula*, será o resultado de nossas análises voltadas para o ensino de História, servindo como âmbito principal para a nossa proposta pedagógica, estando dividido em dois tópicos: o primeiro tópico, *Os jornais do século XIX no ensino de História*, vai utilizar dos aspectos apresentados no segundo capítulo sobre a consciência histórica e a aprendizagem significativa, para estruturar as metodologias para o professor utilizar os jornais no ensino de História. O segundo tópico, *O controle da imprensa e a liberdade de expressão: uma orientação no tempo*, estruturará uma proposta didática para trabalhar a temática sobre a censura, liberdade de impressão e expressão no ensino de História, utilizando como fundamento as noções adquiridas da consciência histórica e aprendizagem significativa, assim como o conteúdo histórico que construímos no primeiro capítulo. Cada tópico do terceiro capítulo com sua proposta didática vai servir como base principal para a criação de um dos produtos, o tópico 3.1 resultará no produto intitulado *Os impressos do século XIX no ensino de História*; já o tópico 3.2 formulará as metodologias aplicadas no produto intitulado *Censura e liberdade de imprensa: O Maranhão na primeira metade do século XIX*.

CAPÍTULO 1. PENSANDO OS JORNAIS E A LIBERDADE DE IMPRESSÃO E DE EXPRESSÃO NO MUNDO LUSO-BRASILEIRO

A imprensa do mundo luso-brasileiro é vista como um importante agente para a construção e difusão dos ideais políticos, dado que inicialmente no contexto da Revolução Liberal de 1820 foram instaladas, quase sempre, em cidades com importantes atividades econômicas e representatividade política.

Com a eclosão da Revolução Liberal do Porto tomaram corpo as discussões sobre o fim da censura prévia e a construção de uma liberdade de imprensa em Portugal. Os reflexos desses ideais vintistas desencadearam as mudanças no cenário dos impressos nas terras luso-brasileiras.

As discussões sobre a liberdade de imprensa a partir de então tornaram-se frequentes, visto que os jornais durante o início do século XIX eram grandes veículos políticos e por conta disso os opositores à essa liberdade temiam que os redatores dos jornais utilizassem de seus impressos para atuar contra o governo, delineando assim os debates para estabelecer um limite à liberdade de imprensa. A atuação dos redatores dos jornais em meio a discussão política reforça a importância da imprensa na corte, tomando como destaque o cenário em que foi instituída a liberdade de impressão, prática política defendida pela grande maioria dos redatores, embora divergissem quanto aos seus limites.

Os debates em torno da liberdade de impressão no Brasil do século XIX – colônia, Reino Unido⁴ e Império –, nos possibilita analisar a influência dos jornais⁵ durante esse período, atuando ao longo dos anos como porta-voz de grupos políticos distintos. Nesse percurso, exploraremos trajetórias de redatores e de jornais, com foco no Maranhão, tomando como referências as chamadas “leis de imprensa⁶”.

1.1 Da censura à liberdade de imprensa: a implementação dos jornais no Brasil

⁴ Conforme vemos em Miriam Dolhnikoff: “Como sede da capital do império e com o fim do exclusivo metropolitano, a colônia não era, na prática, mais colônia. O reconhecimento dessa situação de fato veio em 1815, quando formalmente foi mudado o estatuto do Brasil, ao ser transformado em Reino Unido de Portugal e Algarves. Adquiria oficialmente a mesma condição política que Portugal [...]” (Dolhnikoff, 2017, p. 16).

⁵ Devemos lembrar a importância dos folhetos e pasquins para o período, dado que juntamente com os jornais atuaram nesses novos espaços de publicização da política. Contudo, a escolha da presente pesquisa em focar apenas nos jornais deve-se à perenidade desses papéis e, conseqüentemente, às possibilidades mais efetivas de punição aos seus autores.

⁶ Em especial, o decreto do dia 18 de junho de 1822 e a lei sobre a liberdade de imprensa de 22 de novembro de 1823, que serviram como base para a lei sobre o abuso a liberdade de imprensa em 20 de setembro de 1830. Essa última foi a principal lei de imprensa do Brasil na primeira metade do século XIX.

A imprensa no Brasil, ainda colônia portuguesa, não era uma atividade permitida, assim como a entrada e circulação de jornais e alguns livros vindos do exterior. Em se tratando dos livros, temos a exceção em alguns casos, como os jesuítas que tinham as suas coleções de livros nas igrejas com o intuito de catequização.

Até o ano de 1808 não tínhamos uma tipografia oficial na América portuguesa, uma vez que todas as tentativas de instalação de uma tipografia foram barradas pelo governo português, como afirma Benedita de Cássia Lima Sant'Anna:

[...] houve aqui circulação de periódicos publicados em Portugal e de material que era ilegalmente impresso em solo brasileiro, mas tal circulação não era permitida, já que era proibido instalar tipografias no território. Todas que se instalavam eram destruídas, sob as ordens restritivas do governo português, que impedia qualquer movimento que pudesse dar origem à imprensa brasileira (Sant'Anna, 2010, p. 52).

Nos primeiros séculos da colonização do Brasil, Portugal não via a necessidade de instalar uma tipografia, tendo em vista que era um território mais rural com uma população escassa e com bastante analfabetismo. Contudo, esse controle do governo português em torno dos impressos, presente no texto de Sant'Anna, teria exercício após as primeiras tentativas de instalação de tipografias não autorizadas. Conforme corroboramos em Matías M. Molina:

[...] Se não se conhece nenhuma proibição de Portugal, durante dois séculos e meio, para impedir o funcionamento de tipografias no Brasil, não significa necessariamente que fossem permitidas. Talvez a proibição fosse desnecessária porque não houve nenhuma tentativa de instalação. Mas, assim que chegou a informação do funcionamento, da oficina de Isidoro da Fonseca, Lisboa foi rápida em proibi-la e em fazer ameaças para evitar que a iniciativa se repetisse [...] (Molina, 2015, p. 38).

A situação da imprensa começa a mudar após a vinda da família real para o Brasil, por motivo da ameaça de invasão das tropas comandadas por Napoleão Bonaparte à Portugal. Nesse contexto, a corte transferiu-se para o Rio de Janeiro, saindo de Portugal em novembro de 1807 e chegando à Bahia, depois ao Rio de Janeiro, nos meses seguintes.

Mediante a vinda da família real, foram estabelecidas notórias mudanças que impactaram especialmente a nova sede do Império, o Rio de Janeiro, como a fundação da primeira faculdade, academia de belas artes, junta de comercio e a biblioteca nacional.

Outra mudança que destacamos é a implementação da Impressão Régia. Diante do estabelecimento da família real na nova localidade, era necessário a impressão de papéis que viabilizavam os atos oficiais da monarquia, em vista disso, em maio de 1808 foi efetuado o decreto que estabelecia a criação da Impressão Régia no Brasil.

Entre as consequências do estabelecimento da Impressão Régia, podemos destacar a impressão de outros papéis, como livros, folhetos e jornais. Em setembro de 1808 começou a circular a *Gazeta do Rio de Janeiro*. Conforme Tania Regina de Luca:

Há que se considerar que, até a chegada da Família Real (1808), as tipografias eram proibidas no Brasil e os que se atreveram a violar as regras foram duramente perseguidos. A *Gazeta do Rio de Janeiro*, publicação do governo lançada em setembro de 1808, foi o primeiro jornal legalmente impresso em terras brasileiras. Informava acerca dos atos do governo e trazia notícias do exterior, porém cuidadosamente filtradas pelos censores. [...] (Luca, 2005, p. 15-16).

Vemos no texto de Luca que a *Gazeta do Rio de Janeiro* passava outros informes além dos atos da coroa, em relação a esse conteúdo, era composto em sua maioria por acontecimentos políticos internacionais, como questões da Europa com os conflitos napoleônicos e outras questões como os acontecimentos de algumas colônias da Espanha. A *Gazeta do Rio de Janeiro* era publicada duas vezes na semana e tinha como seu editor o frei Tibúrcio José da Rocha.

Juntamente com a instalação da tipografia, ressaltamos a atuação da censura na época, uma vez que foram designados censores que analisariam cada folha impressa naqueles prelos, para evitar a difusão de ideias proibidas pela coroa.

Não podemos deixar de ressaltar que apesar de significativo número de impressões efetuados nas máquinas da impressão régia, os grupos de leitores restringiam-se quase que a militares de alta patente, padres, funcionários públicos, e os membros da corte, tendo em vista que os grupos restantes eram em sua maioria analfabetos. Nesse cenário, era relativamente comum a leitura pública dos periódicos, para que um público não leitor também se informasse.

A Impressão Régia, após imprimir os atos governamentais e demais ocorrências de caráter oficiais e, depois, a *Gazeta do Rio de Janeiro*, fazia outros tipos de impressão que o governo reconhecesse como relevantes para ser divulgado, como afirma o pesquisador Rubens Borba de Moraes.

Para avaliar-se imparcialmente o valor da produção da nossa primeira tipografia é preciso ter em conta que se tratava de uma imprensa oficial, cuja principal incumbência era publicar atos do governo. Cumprida essa tarefa necessária, e essencial ao bom andamento da burocracia, a impressão Régia podia editar os demais papéis que o governo julgasse úteis, ou que lhe apresentassem particulares (Moraes, 1993, p. XXI)⁷.

Reforçando o que vemos no texto de Moraes, por conta da atuação da censura para o uso da Impressão Régia, as divulgações feitas pela tipografia, necessitavam de uma licença para serem efetuadas. Após a liberação, era possibilitado a difusão de outros papéis, como apólices, alvarás e folhetos. De volta a Moraes:

Mas a nossa primeira tipografia não publicava somente legislação. Imprimia toda sorte de obras, como se fosse – e na realidade não deixou de sê-lo – uma casa editora. Quando uma obra era mandada publicar pelo governo, trazia ao pé da página de rosto a indicação: Por Ordem de S.A.R. As publicações feitas por conta do autor traziam, no mesmo lugar, a menção: Com Licença da S.A.R. ou simplesmente Com Licença.

⁷ O texto citado de Rubens Borba de Moraes é uma republicação, modificada pelo próprio autor, dos capítulos publicados na obra: *Livros e bibliotecas no Brasil colonial*, de 1979. Esse texto modificado pelo autor foi publicado após o seu falecimento, na obra *Bibliografia da Impressão Régia do Rio de Janeiro (1808 - 1822)* de 1993.

A licença era dada depois do exame da obra pelos censores nomeados pelo governo. Mais tarde a censura passou para o Desembargador do Paço. Nesses casos os impressos ostentavam: Com licença do Desembargador do Paço (Moraes, 1993, p. XXII).

Ainda sobre a atuação dos censores, ressaltada por Moraes, também era efetuado o controle sobre a impressão de folhas avulsas: os censores analisavam individualmente cada caso antes da autorização, procedimento extensivo aos denominados jornais literários⁸, impressos na tipografia a partir de 1813.

A censura efetuada no âmbito da Imprensa Régia era alvo de críticas feitas por um jornal que, embora não fosse impresso em território luso-brasileiro, teve uma relevante atuação em relação ao Brasil: o *Correio Braziliense*.

O jornal *Correio Braziliense* foi criado em Londres em junho de 1808 por Hipólito da Costa. O periódico tinha esse nome, pois além de trabalhar com as questões vindas do Brasil também tinha um “Braziliense” (designação dos portugueses que nasciam no Brasil e tinham um sentimento de pertencimento pela região) à sua frente:

Foi o primeiro jornal com notícias sobre o Brasil a circular livre de censuras em Portugal, sendo publicado em Londres na oficina de W. Lewis e vendido, segundo o negociante J.J. Dodsworth, no Rio de Janeiro ao tempo da Independência a 1\$280 réis. Suas edições abrangeram o período entre junho de 1808 e dezembro de 1822, discorrendo sobre as invasões napoleônicas e a ida da família real para a América portuguesa (Mello, 2009, p. 82).

A circulação do *Correio Braziliense* possibilitou a publicação de edições com apontamentos contra os atos da coroa portuguesa, uma vez que o seu redator utilizava da maior liberdade de escrita, por publicar em Londres, para discutir alguns temas a respeito dos atos políticos que aconteciam na América portuguesa.

Os temas trabalhados por Hipólito da Costa em seu periódico continham questões como a censura presente no Brasil e a escravidão negra, assim como dava sugestões para formas de melhorias das questões políticas. As publicações de Hipólito da Costa foram mal vistas pela coroa portuguesa que tomou algumas medidas contra o redator. Como vemos em Mello.

A Coroa Portuguesa, sentindo-se desgostosa em decorrência da publicação do periódico, passou a patrocinar a publicação em Londres do periódico O Investigador Portuguez em Inglaterra, como uma tentativa de minimizar a influência do jornal de Hipólito da Costa. Mais tarde, em 1813, a Coroa pagaria mil libras anuais a Heliodoro Jacinto de Araújo Carneiro, amigo do redator do Correio, para que se abrandasse as críticas do jornalista (Mello, 2009, p. 82).

⁸ Os denominados “jornais literários” foram periódicos destinados a artigos acadêmicos que passaram pela Imprensa Régia, como afirma a pesquisadora Maria Helena Freitas “[...] foi a Imprensa Régia que imprimiu o primeiro periódico destinado a publicar textos de ciência, entre história e literatura, no Brasil, que foi a revista *O Patriota, Jornal Litterario, Politico, Mercantil &c. do Rio de Janeiro*, editada de 1813 a 1814” (Freitas, 2006, p. 56).

As medidas tomadas pela coroa portuguesa que vemos no texto de Mello podem ser entendidas como um meio para tentar defender o sistema monárquico português das críticas que Hipólito da Costa efetuava sobre as decisões do governo, visto que não podiam exercer censura contra seu periódico em Londres.

Um outro pensamento da coroa durante esse período foi a de autorizar o pedido de construção de uma segunda tipografia em terras da colônia portuguesa, diante disso, em fevereiro de 1811, foi enviado para o governo da Bahia uma ordem de autorização para estabelecer uma tipografia na capitania.

A segunda tipografia nas terras da colônia foi implantada na região de Salvador, sendo designada como uma tipografia particular do solicitante Manuel Antônio da Silva Serva⁹. “A carta régia de 5 de fevereiro de 1811 demonstra a influência do conde dos Arcos, último vice-rei do Brasil, então governador da Bahia, que apresentara a D. João o pedido de Manuel Antônio da Silva Serva, para que funcionasse uma tipografia em Salvador. [...]” (Noronha, 2020, p. 270).

A afirmação do autor nos permite entender a autorização da nova tipografia por designação dos laços de poder envolvendo as figuras solicitantes. Entretanto, ao debater sobre a criação da segunda tipografia, Janaina Cardoso de Mello (2009) aponta para outra motivação relacionada à sua autorização:

No período de circulação do Correio Braziliense em Londres e da Gazeta do Rio de Janeiro, D. João VI percebeu o problema correlato à falta de comunicação no interior do Brasil, autorizando a publicação da *Idade D'Ouro do Brasil* pela tipografia de Manuel Antonio da Silva Serva e passando a ser um veículo de ligação e informação regional. Com quatro páginas, circulou às terças e sextas-feiras, no período de 14 de maio de 1811 a 24 de junho de 1823, sendo o preço inicial das assinaturas de um ano, seis meses ou três meses, respectivamente: 8\$000, 4\$000 e 2\$400 réis (Mello, 2009, p. 82).

Os diferentes intuitos que levaram à criação desta segunda tipografia resultaram na então circulação do periódico *Idade D'Ouro do Brasil*, que tinha os seus lucros advindos principalmente dos anúncios de comerciantes, colocando como ênfase a divulgação de notícias sobre o comercio marítimo, urbanização de Salvador e outras questões, como os assuntos internacionais, informados a partir da imprensa estrangeira (Silva, 2005)¹⁰.

⁹ Manuel Antônio da Silva Serva “[...] nasceu em Portugal na cidade de Vila Real em 1761, comerciante estabelecido em Lisboa, mudou-se para a Bahia em 1797 e abriu uma loja na rua São Pedro, nº 17, [...]” (Farias et al, 2012, p. 5). Alguns anos depois em “[...] 1809 Silva Serva esteve em Portugal e na Inglaterra, onde acredita-se que nessa viagem tenha adquirido o material e contratado o pessoal para a fundação de uma tipografia [...]” (Farias et al, 2012, p. 5), fazendo posteriormente a solicitação de uma tipografia em Salvador.

¹⁰ Maria Beatriz Nizza da Silva, edição publicada em 2005. A primeira edição foi lançada em 1978.

A tipografia de Silva Serva¹¹ tinha uma linha editorial conservadora, defendia o absolutismo monárquico português apoiando a coroa (Mello, 2009). Nesse ambiente, os censores do governo não tiveram muitos problemas na fiscalização dos primeiros papéis oficialmente impressos na colônia.

Entretanto, mesmo com apenas duas tipografias em terras americanas, livros e periódicos, proibidos ou não, circulavam cada vez mais pelas capitanias. Para o Maranhão, Marcelo Cheche Galves recolheu alguns exemplos de acesso a papéis proibidos, como o que segue:

Evidentemente, os impressos também circularam por intermédio de contrabando, que espalhava literatura proibida pelo território americano. Apenas como exemplo, o inglês Henry Koster, de passagem pelo Maranhão em 1811, registrou as dificuldades que encontrara junto às autoridades locais para liberar uma caixa de livros. [...] e concluiu ser o contrabando o único recurso para tê-los [...] (Galves, 2022, p. 134).

Em adição ao texto de Galves, podemos mencionar como um fator resultante desse processo para burlar a censura na região, devido os acessos aos impressos por meio do contrabando, que existiam alguns grupos de leitores que tinham certa familiaridade com os acontecimentos de outras regiões.

Como confirmação de nossa explanação, ainda sobre a passagem de Henry Koster ao Maranhão em 1811, Koster além de mencionar as dificuldades que enfrentou nos portos do Brasil por conta da fiscalização dos censores, relata que não era incomum ver brasileiros lendo impressos proibidos.

Não é geralmente sabida a existencia de tres ou quatro publicações portuguesas em Londres. Uma é proibida de circular no Brasil e ouvi dizer que o mesmo se passa com as demais. Sendo principalmente lidas pelos brasileiros, estão em toda a parte não obstante a proibição. Tenho-as visto nas mãos de civis, militares e eclesiasticos e essas autoridades falam publicamente nelas. Dizem que o Regente as lê tambem e, ás vezes, diverte-se com as invectivas contra as pessoas poderosas[...] (Koster, 2002, p. 253).

O relato de Koster, nos faz perceber que uma grande parte dessa movimentação de impressos passa despercebida pelos censores, possibilitando o acesso à leitura para alguns indivíduos pelo contrabando.

Contudo, em que pese o contrabando, a censura dos impressos durante esse período era bastante reforçada, com inspeções feitas aos viajantes que vinham nas embarcações, a ponto de ser obrigatório a listagem dos livros que estariam trazendo em suas bagagens para verificar se algum impresso nesse meio era proibido.

¹¹ Em 1819, após alguns anos de circulação do jornal *Idade d'Ouro* ocorreu a morte de seu fundador Manuel Antônio da Silva Serva, sendo sucedido no comando pela sua esposa, conforme menciona Maria Beatriz Nizza da Silva “[...] Pouco antes de morrer, em 1819, Silva Serva associou José Teixeira de Carvalho ao seu negócio tipográfico, e este juntamente com a viúva manteve a empresa em funcionamento” (Silva, 2005, p. 35).

Retomando a discussão efetuada no início do presente capítulo, a Revolução Liberal do Porto pode ser analisada juntamente com a trajetória que levou as tipografias para as capitanias do Norte. Ocorrida em Portugal em 1820, a Revolução Liberal provocou a transformação da imprensa no Brasil:

No ano de 1820, na cidade do Porto, em Portugal, havia estourado o movimento liderado pela burguesia portuguesa, conhecido como Revolução do Porto ou Vintismo. Naquela ocasião, os portugueses, insatisfeitos com a permanência da Corte Real em terras brasileiras e com a presença das tropas inglesas no comando de Portugal, reclamavam a volta de D. João à península e seu juramento de submissão a uma Carta Constitucional para o país. Esse conjunto de acontecimentos envolvendo as relações entre Brasil e Portugal acabou por ajudar a explicar o visível desenvolvimento da imprensa brasileira, nessa nova fase que, como já dissemos, iniciou-se a partir de 1820 (Araújo, 2008, p. 32).

Reforçando o que vemos no texto de Roni César Andrade de Araújo, o incremento da imprensa que os eventos da Revolução Liberal do Porto ocasionaram pode ser pensado como uma série de diversos fatores resultantes dos acontecimentos nos dois lados do Atlântico, envolvendo a imprensa.

Em Portugal, durante os eventos vintistas, uma das pautas levantadas foi o fim da censura, visto que os redatores expressavam os seus desgostos em não publicar muitas notícias favoráveis aos seus patriotas por conta dessa censura.

Em vista dessas proibições dos censores, defendiam em seus periódicos a criação de uma liberdade de imprensa, entendendo como algo necessário para essa nova etapa de Portugal. A pesquisadora Juliana Gesuelli Meirelles (2022), em pesquisa sobre o redator da *Gazeta de Lisboa*, menciona que:

Nesta fala, o gazeteiro escancarava todo o processo de censura que ele próprio considerava perverso, colocando em xeque a confiabilidade das notícias produzidas na *Gazeta de Lisboa* até então. Para ele, se a moderação das palavras era “necessária”, sim, em uma *Gazeta* oficial, o fim da censura de ideias já era uma grande conquista para que pudessem alcançar as luzes através de uma prática de imprensa mais livre. A liberdade de imprensa, nesse caso, tinha por objetivo revigorar a discussão pública das opiniões, através da possibilidade de se comunicar sem as antigas amarras da censura (Meirelles, 2022, p. 87).

A liberdade de imprensa, mencionada no texto de Meirelles, era apoiada pelo governo provisório de Lisboa, instituído com a Revolução Liberal, contanto que diante dessa nova liberdade, fosse respeitado os bons costumes, o rei, a religião, assim como outros temas, as discussões sobre esse limite da liberdade de impressão ainda seriam bastante recorrentes em Portugal. Devido aos debates coletivos acerca da nova estruturação da imprensa em Lisboa, no

dia 21 de setembro de 1820¹² foi retificada uma portaria com o intuito de regular a censura prévia e assim facilitar a liberdade de imprensa (Meirelles, 2022).

As primeiras cartas dos governantes provisórios de Lisboa foram enviadas para o Rio de Janeiro em setembro de 1820, chegando um mês após o envio. A corte do Rio de Janeiro entendia inicialmente os acontecimentos de Lisboa como ilegais, como afirma Maria de Lourdes Viana Lyra:

A notícia da revolução liberal portuguesa começou a chegar ao Brasil nos meses finais de 1820. E o grande temor da sedução exercida pelo “feio fantasma do espírito de liberdade” passou a guiar a ação de parte significativa dos agentes políticos mais expressivos da Corte do Rio de Janeiro, filiados todos ao pensamento reformista. Ferrenhos defensores das prerrogativas do poder real, e entendendo o ideal de liberdade como degenerador das relações estabelecidas, o rei absolutista D. João VI e seus ministros procuraram inicialmente combater as Cortes Gerais e Constituintes, considerando-as “ilegais” e “sem autoridade de dar leis ao Trono” (Lyra, 2000, p. 18).

Juntamente com a movimentação política evidenciada no texto de Lyra, ocorreram algumas modificações no âmbito dos impressos no Brasil, como a mudança na *Gazeta do Rio de Janeiro* com um aumento do tamanho de suas páginas, de modo a comportar a recente publicização dos debates políticos.

As discussões em torno da revolução vintista tiveram diferentes repercussões nas capitanias das terras luso-brasileiras, visto que as capitanias do Norte foram as primeiras a aderir ao projeto, “O Pará foi a primeira província a aderir ao projeto constitucional em 1.º de janeiro de 1821, seguido do Maranhão e do Piauí. Em 10 de fevereiro, era a vez da Bahia, que foi seguida por Pernambuco” (Meirelles, 2022, p. 91).

No Rio de Janeiro, ocorreram intensas discussões entre outubro de 1820 e fevereiro de 1821. Ao final de fevereiro, a situação começa a mudar com a decisão de D. João VI em aderir à Constituição, como nos mostra a pesquisadora Tassia Toffoli Nunes:

Com a revolução do Porto, a situação periodística brasileira começa a mudar. Em 26 de fevereiro de 1821— após um levante militar da Divisão Portuguesa, que defendia a imediata adoção da Constituição espanhola, frustrado por intervenção de D. Pedro —, D. João compromete-se a aceitar a Constituição que as Cortes elaboravam. Esse documento copiava a declaração francesa dos direitos do homem no que dizia respeito à liberdade de expressão [...] (Nunes, 2010, p. 36).

A aceitação de D. João VI à Constituição desencadeou algumas mudanças no cenário dos impressos do mundo luso-brasileiro, com a criação de novos jornais no Rio de Janeiro e nas demais capitanias. Outra mudança que destacamos foi a retirada da censura régia sobre os impressos das terras luso-brasileiras, expressão dos ideais vintistas sobre liberdade de imprensa,

¹² A portaria de 21 de setembro de 1820 resultante da comissão composta pelo padre Lucas Tavares, Sebastião Francisco Mendo Trigo, Pedro José de Figueiredo, José Portelli, e João Vicente Pimentel Maldonado, tinha como intuito regular temporariamente a censura régia enquanto as cortes não fossem eleitas.

salientados anteriormente. O decreto que extinguiu a censura prévia foi efetuado em março de 1821.

Alguns periódicos comentaram sobre a decisão tomada por D. João VI, como foi o caso da *Gazeta do Rio de Janeiro*, que 5 dias após a efetivação do decreto comenta:

Limitando-nos, porém, a considerações parciais, temos neste momento de mencionar o Decreto de 2 de Março corrente, como uma época notável na história Portuguesa. A liberdade de Imprensa, era sem dúvida, uma consequência dos princípios liberais, que haviam induzido a SUA MAJESTADE a adotar uma nova ordem de coisas; mas segundo o sentimento de Montesquieu, as formalidades da justiça são necessárias à liberdade. SUA MAJESTADE se deliberou, portanto, a sancionar aquela franqueza, de que se tem derivado tantos progressos à proporção das luzes, e à comunicação das notícias (*Gazeta do Rio de Janeiro*, nº19, 07 mar.1821, p. 1, grifo original).

A referência à Montesquieu na *Gazeta do Rio de Janeiro* nos faz perceber a sua intenção de validar para o público leitor a decisão tomada por D. João VI, buscando com isso que seu público entendesse que a nova fase dos jornais seria benéfica para todos.

Contudo, vale ressaltar que embora tenha sido decretado a retirada da censura, o projeto efetuado não foi de inteira “liberdade” como os redatores almejavam, visto que inicialmente foi feito a transição da censura para as provas tipográficas, uma vez que o redator precisaria submeter uma aprovação sobre seus escritos. Nunes (2010) menciona que embora houvesse o decreto que determinava que a censura não mais existiria, os impressores deveriam enviar duas cópias de todo o material que fossem produzidos em suas oficinas para o diretor de estudos¹³.

A avaliação do diretor de estudos tratava a respeito de evitar ofensas contra a religião, a moral pública, os bons costumes, ou ao soberano, cabendo ao diretor de estudos sugerir alterações nas partes que achar ofensiva. Outra avaliação do diretor de estudos era acerca dos livros à venda, uma vez que era de obrigação dos livreiros enviar listas com os livros para a análise do diretor. Diante desse novo cenário para os impressos, Nunes conclui que:

[...] Dessa forma, o efeito prático desse decreto não era, como ele próprio afirmava, extinguir a censura prévia, mas sim mudar o procedimento pelo qual se encaminhavam os impressos para a Censura, a fim de acelerar o processo. Vê-se que a preocupação apenas torná-la mais rápida a fim de não prejudicar a circulação dos periódicos (Nunes, 2010, p. 37).

A transição da censura para a então liberdade de imprensa foi um processo que passou por muitos debates, contendo como uma de suas principais frentes as discussões pelos periódicos.

¹³ De acordo com o decreto do dia 2 de março de 1821, o diretor de estudos era encarregado de analisar as folhas enviadas pelas tipografias, “[...] afim de que o Diretor de Estudos, distribuindo uma dellas a algum dos Censores Régios, e ouvido o seu parecer, deixe prosseguir na impressão, não se encontrando nada digno de censura, ou a faça suspender, até que se façam as necessárias correções” (Coleção das Leis do Império, 2/3/1821, p. 25).

Ainda no mesmo mês do decreto que retirava a censura, foram criados três jornais no Rio de Janeiro que trariam discussões pertinentes sobre a nova estrutura dos jornais, como vemos em Meirelles:

[...] Em março, surgiam três jornais no Rio: *O amigo do Rei e da Nação*, *O Bem da Ordem* e *O Conciliador do Reino Unido* que, juntamente com a *Gazeta do Rio de Janeiro*, debateriam questões políticas fundamentais: as Cortes, o constitucionalismo, o papel do redator na sociedade, a ideia de opinião pública e, por fim, a liberdade de imprensa; uma exigência dos revoltosos vintistas luso-brasileiros aceita pelo Príncipe, em 26 de fevereiro de 1821 (Meirelles, 2022, p. 96).

Os debates travados pelos redatores e observados por Meirelles, em especial os debates a respeito da liberdade de imprensa, como já salientamos, seriam recorrentes, caminhando ao longo dos anos entre as discussões dos jornais aos debates governamentais. Essas relevantes discussões governamentais que resultaram nas leis de imprensa serão retomadas nos próximos tópicos do presente capítulo.

Vale ressaltar que “A efetiva abolição da censura prévia, no Brasil, acontece em 28 de agosto de 1821, com a decisão do Ministério do Reino que considerava “injusta” sua manutenção após as decisões das Cortes de Lisboa de acabar com a instituição em Portugal. [...]” (Nunes, 2010, p. 38). Após essa decisão, os principais debates sobre a liberdade de imprensa focaram a respeito de seus limites e punições.

Ainda sobre os impactos da Revolução Liberal do Porto no mundo luso-brasileiro, tivemos um significativo aumento do número de impressos, incluindo os jornais, folhetos e pasquins. Assim como a instalação de novas tipografias nas províncias.

No Rio de Janeiro, centro de autoridade política e dos debates sobre o futuro da porção americana do Reino Unido português, a Imprensa Régia ampliou suas atividades e imprimia agora, além da *Gazeta do Rio de Janeiro*, periódicos como *O Bem da Ordem* (1821), *Reverbero Constitucional Fluminense* (1821- 1822) e *O Compilador Constitucional* (1822); noutra frente, foram abertas, pelo menos, seis novas tipografias como a *Tipografia de Moreira e Garcez* que imprimia o *Jornal A Malagueta* (1821 - 1824), e a *Tipografia de Silva Porto e Companhia*, responsável pela impressão de inúmeros jornais, como o *Reverbero Constitucional Fluminense* (em nova fase), o *Correio do Rio de Janeiro* (1822 - 1823) e *O Tamoyo* (1823) [...] (Galves, 2022, p. 137-138).

Conforme ressaltamos do texto de Galves, as movimentações dos impressos no Rio de Janeiro, com folhetos e jornais, foi um reflexo da imposição da região, visto que estamos tratando da então sede do Reino Unido português. Portanto, o aumento do número de impressos, pode ser entendido como um aspecto da relevância política que a região tinha durante o período.

No entanto, essas mudanças no número de impressos (embora em não tão grande escala como o Rio de Janeiro), também podem ser vistas na Bahia, em especial na tipografia de Manuel da Silva Serva, tendo em vista que “a *Tipografia de Silva Serva* também imprimia agora outros

periódicos, como *o Semanário Cívico (1821 - 1823)*, *o Diário Constitucional (1821 - 1822)*, *O Constitucional (1822)*, e *O Descobridor de Verdades (1822)*” (Galves, 2022, p. 138).

Um ponto relevante que podemos ressaltar é a forma como a liberdade de impressão foi sendo direcionada diante dos novos números de impressos e tipografias nas terras brasileiras, visto que por conta das alterações advindas do impacto do movimento constitucional, também ocorreram algumas mudanças nas províncias ao Norte do Brasil.

Contudo, as fissuras provocadas ou agravadas pela Revolução de 1820 tornaram-se evidentes já no ano seguinte. Grão-Pará, Bahia, Pernambuco e Maranhão, não por acaso capitanias do Norte, aderiram ao projeto constitucional à revelia de D. João VI, que jurou a futura Constituição no final de fevereiro de 1821 [...] (Galves, 2020, p. 3).

Devido a esses eventos que vemos no texto de Galves, as mudanças não ficaram restritas apenas às regiões em que já existiam alguma tipografia; foi potencializado no Norte do território a viabilidade para a implementação de novas tipografias.

Em conjunto com as modificações ocorridas no Rio de Janeiro e Bahia, foi estabelecido a criação de novas tipografias em três províncias¹⁴ do Norte, como menciona Galves.

Contudo, cabe ressaltar a diversidade desse impacto sobre as diferentes províncias do Brasil, aqui limitada à novidade da atividade impressa. Ao Rio de Janeiro e Bahia somaram-se três províncias a contar agora com a existência de tipografias: Maranhão, Grão-Pará e Pernambuco. Diversa também foi a quantidade de tipografias instaladas e a condição sob as quais funcionaram (Galves, 2022, p. 137).

A adição dessas novas tipografias se deu em um primeiro momento de forma exclusivamente por meio das tipografias públicas, sendo denominadas em algumas regiões, como no Maranhão e Pernambuco, de “Nacionais”. Galves (2022) menciona que essa forma de nomear as tipografias públicas foi inspirada nos vintistas portugueses¹⁵, que mencionavam a Impressão Régia como Imprensa Nacional.

Tomando como destaque a Tipografia Nacional do Maranhão, podemos mencionar alguns fatores em se tratando de sua produção e circulação dos impressos contendo um caráter restrito, sendo administrada com certos intuítos políticos provinciais, o que aponta para algumas características de sua implementação.

A história da imprensa no Maranhão tem início em 31 de outubro de 1821, quando chega a São Luís a primeira tipografia da Província. Vinda da Europa, a mando do Governador Marechal Bernardo da Silveira Pinto da Fonseca, essa tipografia, mantida pelo Erário Real, chamava-se Tipografia Nacional Maranhense, até que, em 1823, por ocasião da Independência do Maranhão, teve seu nome alterado para Tipografia Nacional Imperial (Araújo, 2008, p. 30).

¹⁴ Começamos a mencionar essas regiões como “províncias” ao tratar das implementações das tipografias, tendo em vista que nesse período ocorreu a mudança em suas denominações, como vemos em Galves: “[...] Contudo, cabe lembrar que a decisão das Cortes portuguesas de alterar a denominação de “capitania” para “província” foi tomada no final de setembro de 1821” (Galves, 2022, p. 137).

¹⁵ A motivação dos vintistas em nomear a Impressão Régia como Imprensa Nacional teve como finalidade evidenciar que a partir dos eventos de 1820, a tipografia seria propriedade da nação (Meirelles, 2022).

Condizente com o que vemos no texto de Araújo, a instalação da Tipografia Nacional do Maranhão, a mando do então governador e capitão general do Maranhão Bernardo da Silveira Pinto da Fonseca, conformou-se como grande oportunidade de uso político dos impressos, em momento de importante alargamento dos espaços públicos de representação política.

Com o decreto que estabelecia o fim da censura, e os novos olhares para a liberdade de imprensa, o estabelecimento da imprensa na província do Maranhão foi providenciado pelo governador Bernardo da Silveira Pinto da Fonseca.

O governador reforçava que os benefícios da instalação de uma tipografia era algo esperado por toda a população da província, a ponto de já terem idealizado uma gazeta manuscrita¹⁶, como podemos ver no ofício que Pinto da Fonseca enviou para o secretário do Estado da Marinha e Ultramar, Joaquim José Monteiro Torres:

Logo que esta Província abraçou o Sistema Constitucional proclamado em Portugal, hum dos mais expressos desejos dos seus Habitantes foi de terem huma Imprensa, empenhando-se athe, e assignando para huma Gazeta manuescrita, a vista daquela. Anciedade é persuadida quanto huma Tipografia he útil e essencial n'um Governo Liberal para esclarecer a verdade e dirigir a opinião pública, Mandei-a vir e chegou huma excelente, que vai principiar a trabalhar, na conformidade estricta da Lei da Liberdade da Imprensa, porem como n'ella não se deigna o lugar a onde se há de formar o seu Tribunal Especial. e a Eleição dos Livres de facto nesta Província, rogo a V. E.^a instruções sobre este objecto, para saber como ae de impor se a responsabilidade decretada aquelles que abusarem da liberdade de imprimir (Ofício do gov. doc. 12182. 1821).

Ressaltamos desse ofício a forma como Pinto da Fonseca sustenta que por meio da tipografia é possível esclarecer a verdade e “dirigir” a opinião pública, a respeito disso, podemos salientar que o governador idealizava o poder da imprensa como uma maneira de extensão política. Outro ponto que podemos ressaltar do ofício é a menção sobre a liberdade de imprimir e a punição ao abuso a essa liberdade, dado que durante o período de envio do documento uma das principais questões a respeito da liberdade de imprensa era o estabelecimento do limite para a liberdade, assim como a pena para os abusos.

Em se tratando do primeiro jornal da província do Maranhão, denominado de *O Conciliador do Maranhão*, começou a circular no dia 15 de abril de 1821 de forma manuscrita, colocando à prova a liberdade de expressão, sustentada nas falas de Pinto da Fonseca. *O Conciliador do Maranhão* teve um total de 34 exemplares feitos de forma manuscrita até a implementação da tipografia.

¹⁶ A fala de Pinto da Fonseca faz referência as primeiras edições do jornal *O Conciliador do Maranhão*, visto que “O primeiro número de O Conciliador circulou manuscrito, assim como as 33 edições seguintes, até novembro de 1821, momento em que a agora província recebia a primeira tipografia. [...]” (Galves, 2020, p. 4).

Em 15 de abril, nove dias após a adesão do Maranhão ao movimento constitucional, começou a circular em São Luís o jornal *O Conciliador*, manuscrito redigido por duas figuras próximas a Pinto da Fonseca: José Antonio da Cruz Ferreira Tezo (o padre Tezinho) e Antonio Marques da Costa Soares, oficial-maior da Secretaria de Governo, que posteriormente acumulou o cargo de diretor da Comissão Tipográfica (Galves, 2016, p. 128).

*O Conciliador*¹⁷ se tornou um grande jornal em se tratando dos padrões da época, chegando a mencionar em suas edições, que continham um notável número de assinaturas, atingindo cerca de seiscentas assinaturas, a vinculação do jornal com o governo de Pinto da Fonseca foi um relevante agente para o número dessas assinaturas, tendo em vista que o próprio governador conseguia assinantes para o jornal.

Como mencionado, os primeiros anos da atividade de imprensa do Maranhão tiveram um caráter “restrito”. Embora tivéssemos o decreto do dia 2 de março de 1821 sobre a liberdade de imprensa, que flexibilizava o direito a impressão, o acesso era negado para os que buscavam a tipografia nacional do Maranhão.

Para os que quisessem exercer o direito a publicar em São Luís, a tipografia não costumava estar disponível. Curiosamente, o controle ampliou o debate e lhe deu ressonância do outro lado do Atlântico, em folhetos impressos por tipografias portuguesas e nas páginas do *Correio Braziliense*, impresso em Londres (Galves, Basílio, Pinto, 2019, p.104).

O controle da tipografia em São Luís era alvo de frequentes acusações de alguns periódicos de outras regiões. Contudo, a situação dos periódicos no Maranhão começa a mudar com o fim da administração de Pinto da Fonseca, como afirma Galves:

Posteriormente, com o término da administração de Pinto da Fonseca e a eleição de uma Junta de Governo, o acesso à Tipografia parece ter sido flexibilizado, ao menos provisoriamente. No mês de março, a Tipografia começou a imprimir a *Folha Medicinal*, periódico redigido pelo mesmo Manoel Rodrigues de Oliveira, médico, que propunha “remédios para os males da província”, especialmente os políticos (Galves, 2016, p.135-136).

Com certa flexibilização do acesso à Tipografia Nacional do Maranhão, como apontado por Galves, tivemos a impressão de novos periódicos, como em 1823, após a adesão do Maranhão a independência, quando a tipografia imprimiu a *Gazeta Extraordinária do Governo da Província do Maranhão*. Mais tarde, em 1825, ainda na Tipografia Nacional do Maranhão tivemos a impressão do *Jornal O Argos da Lei*.

No mesmo ano contamos com a criação de uma segunda tipografia na província do Maranhão. *O Censor*, fundado por João Garcia de Abranches em 24 de janeiro de 1825, foi

¹⁷ Vale lembrar que inicialmente o jornal era denominado de *O Conciliador do Maranhão*. Entretanto, como visto em Galves (2020), após a edição publicada em 6 de abril de 1822 o jornal passou a se designar apenas como *O Conciliador*.

impresso na recém instalada Tipografia Melandiana, pertencente a Daniel Garção de Melo, personagem conhecido da história da imprensa do Grão-Pará (Galves, 2010, p. 81).

Posteriormente, em 1830, era fundada no Maranhão por Clementino José Lisboa a Tipografia Constitucional, que imprimiria o jornal *O Brasileiro*, vendido na casa de seu redator Antônio José de Lemos na Rua formosa, número 67, assim como na própria tipografia.

A criação do jornal *O Brasileiro*, periódico que propomos analisar na presente pesquisa, foi no mesmo ano da principal lei de imprensa estabelecida pelo império brasileiro, em 1830, lei que estabelecia até nove anos de prisão para os redatores que cometessem abuso da liberdade de imprensa. Portanto, é bem presente em suas edições comentários sobre as decisões dos políticos da província referentes à imprensa, assim como a defesa da liberdade de expressão, que analisaremos mais à frente em nossa pesquisa.

1.2 A coroa e as leis de imprensa

As normas e leis de imprensa no Brasil na primeira metade do século XIX, em sua grande parte, tiveram como intuito o controle da imprensa opositora ao governo. Ao longo de nosso capítulo, vamos perceber que algumas dessas leis foram motivadas por eventos envolvendo os periódicos considerados como opositores pelo governo.

As modificações das normas e leis de imprensa, ao longo dos anos, foram incitadas pelos ataques dos jornais opositores à coroa, governadores e ao parlamento. Portanto, cabia ao governo conseguir implementar uma lei que não ferisse a liberdade de imprensa, ao mesmo tempo em que impedisse alguns jornais de tecerem ataques às figuras governamentais.

Durante nossa análise sobre as decisões dos governadores e parlamentares na criação das leis de imprensa, vamos trazer alguns eventos envolvendo a imprensa do Maranhão durante esse período, para termos um parâmetro de comparação em relação a construção da lei e sua aplicação.

Após a Revolução Liberal do Porto, ainda em contexto luso-brasileiro, os limites sobre a liberdade de impressão eram constantemente discutidos nas reuniões governamentais. Os jornais durante esse período eram reconhecidos como importante força política, por esse motivo os limites para a liberdade de impressão eram pensados em especial para que os jornais não fossem utilizados para conduzir a opinião pública contra o governo.

Sobre a noção de opinião pública no século XIX, ressaltamos que tinha como sua estrutura a aplicação política, tanto em seu surgimento quanto em sua utilização. Como afirma Luciano da Silva Moreira:

Trataremos da construção das idéias acerca da “opinião pública”, as quais, evidentemente, foram forjadas como instrumentos para a legitimação política. Mais ainda, pois, em meio às definições para um fenômeno então recente, estava em jogo a participação política dos cidadãos. Em conformidade com o entendimento a ser aplicado àquele termo, os autores e leitores desembocariam em noções diferenciadas sobre a liberdade e a cidadania, as quais implicavam no alargamento ou na restrição dos espaços para a ação dos sujeitos políticos [...]” (Moreira, 2011, p. 140).

Vale lembrar que embora tenha ocorrido mudanças no cenário político do Brasil após os eventos de 1820, como a Independência e a dissolução da Assembleia Constituinte, as discussões sobre a imprensa permaneceram presentes.

Contudo, quando falamos em uma liberdade de impressão e expressão dos jornais, assim como a noção de opinião pública discutida durante o período, estamos mencionando um ideal liberal que possibilita apenas a fala de figuras que tinham condições tanto financeiras como políticas. Visto que durante essa primeira metade do século XIX, mesmo após a Independência, o Brasil ainda era um império escravista que tinha muitos ideais herdados do seu período colonial.

O pensamento liberal de liberdade de expressão desenvolvido em Portugal teve seus reflexos na imprensa do Brasil, como já salientamos, e tinha como um de seus intuitos criar uma liberdade na qual os cidadãos expressariam suas opiniões políticas e tomariam conhecimento sobre as opiniões dos demais. A imprensa serviria como um extensor do direito à liberdade de expressão por meio do ato de imprimir, assim como serviria também como um fiscalizador do governo, ao denunciar qualquer tipo de abuso, formulando assim o que Tassia Toffoli Nunes¹⁸ define como pilar do liberalismo no século XIX:

A liberdade de imprensa foi, assim, um dos pilares do liberalismo político do século XIX – dela dependia a coerência do sistema político que se instalava e, por isso, teve de ser discutida e implementada em todos os lugares onde se pretendeu a construção de governos constitucionais representativos (Nunes, 2010, p. 17).

Em adição ao que vemos no texto de Nunes, cabe ressaltar que os ideais liberais relacionados à liberdade de imprensa enfrentaram os temores daqueles que detinham o poder político, preocupados com a condução da opinião pública.

A opinião pública transparecia frequentemente nas discussões governamentais, sob o argumento de que os redatores dos jornais legitimavam os seus pensamentos políticos ao tentar posicioná-los como pensamentos coletivos por meio dos impressos. Portanto, os redatores que fossem opositores ao governo poderiam angariar apoio do público leitor ao expor seus

¹⁸ A dissertação de mestrado da pesquisadora Tassia Toffoli Nunes tem como título: Liberdade de imprensa no império brasileiro: Os debates parlamentares (1820-1840). Trata-se de trabalho fundamental para a historiografia sobre as leis de imprensa.

pensamentos nos jornais. A noção de opinião pública era assim entendida como uma ferramenta que poderia ser utilizada nas “questões políticas”, tomadas aqui como sinônimo de oposição.

Por conta das punições aos redatores estabelecidas por aqueles que tinham o poder político, o exercício da liberdade de expressão tornou-se uma questão bastante dificultosa, tendo em vista que ao longo dos anos os redatores sofreram diferentes tipos de perseguições. Marcelo Cheche Galves (2016) ao analisar a trajetória dos primeiros redatores do Maranhão em seu texto: *Liberdade de imprensa? A aventura dos primeiros redatores na província do Maranhão*, relata situações onde os redatores foram deportados, presos, demitidos ou ameaçados.

Para facilitar a punição dos indivíduos que abusassem da liberdade de impressão, incitando revoltas ou ataques a coroa com falas públicas, o Ministério do Reino do Brasil em 1822 decidiu tirar o anonimato das publicações:

A questão do anonimato seria ainda motivo de discussão e reação por parte dos escritores públicos. Em 15 de janeiro de 1822, uma decisão do Ministério do Reino ordenava aos diretores da Tipografia Nacional que não permitissem jamais que se imprimissem textos nos quais o nome do responsável não aparecesse. Quatro dias depois, o ministério recua da decisão, alegando que “espíritos mal-intencionados” poderiam interpretar a portaria anterior no sentido de que se estivesse coibindo a liberdade de imprensa, “em sentido inteiramente contrário aos liberalíssimos princípios de S. A. Real e à sua constante adesão ao sistema constitucional”, e assim ordenando que não se colocasse entrave à publicação de quaisquer impressos, e lembrando a hierarquia de responsabilização por eles: autor, editor, impressor (Nunes, 2010, p. 38-39).

A decisão do ministério, explorada no texto de Nunes, embora não tenha sido implementada, resultou em maior visibilidade a respeito das discussões sobre liberdade de imprensa.

Os membros do governo em grande parte concordavam com a retirada da censura prévia, e com a existência da liberdade de imprensa. Entretanto, alguns membros do governo acreditavam que a liberdade de imprensa deveria ser administrada com leis que fossem eficazes contra possíveis abusos.

A respeito desse cenário, Vera Lúcia Nagib Bittencourt (2006) relata que essa portaria de 15 de janeiro de 1822 era feita em meio a uma disputa de posicionamento entre o Senado e os ministros a respeito à liberdade de imprensa. Como resultado, após a decisão do ministério em janeiro de 1822, o governo era acusado pelos redatores de ferir a liberdade de expressão.

Ainda em 1822, ocorreria um evento que colaboraria com as discussões do ministério para as leis sobre a liberdade de imprensa: o redator do jornal *O Correio do Rio de Janeiro*, periódico que fazia fortes críticas políticas a coroa, fez uma publicação considerada como um ataque a figura do príncipe regente. De volta a Nunes:

Soares Lisboa foi também o primeiro redator a ser processado por abuso da liberdade de imprensa no Brasil, por conta de artigo no qual chamava D. Pedro de democrata,

eufórico que estava com as demonstrações de liberalidade do Imperador. Apesar de ter sido absolvido pelo júri, sofreu grande perseguição do ministério, durante a devassa que ficou conhecida como Bonifácia, tendo de se exilar em Buenos Aires. Ainda assim, ao retornar ao Brasil, no início de 1823, é preso, mas retoma a publicação da cadeia (Nunes, 2010, p. 41-42).

Naquele contexto, o ministério em junho de 1822 discutia sobre a punição do redator Soares Lisboa, tendo em vista que além de abusar da liberdade de imprensa, fez um ataque ao regente Pedro. Logo após as propostas discutidas pelo ministério, foi estabelecido que seria instituída uma lei de imprensa no Brasil, assim como a criação de uma comissão que julgaria os crimes de abuso da liberdade de imprensa.

Posteriormente ao ocorrido com o periódico *O Correio do Rio de Janeiro*, em 18 de junho de 1822, foi publicado decreto do príncipe regente sobre o encaminhamento da justiça nos casos de abuso da liberdade de imprensa.

[...] cumpria-me necessariamente e pela suprema lei da salvação pública evitar que ou pela imprensa, ou verbalmente, ou de qualquer outra maneira propaguem e publiquem os inimigos da ordem e da tranqüilidade da união, doutrinas incendiárias e subversivas, princípios desorganizadores e dissociáveis, que promovendo a anarquia e a licença, ataquem e destruam o sistema, que os povos deste grande e riquíssimo reino por sua própria vontade escolheram, abraçaram e me requereram, a que eu anuí e proclamei, e a cuja defesa e manutenção já agora eles e eu estamos indefectivelmente obrigados; e considerando eu quanto peso tenham estas razões e procurando ligar a bondade, a justiça, e a salvação pública, sem ofender a liberdade bem entendida de imprensa, que desejo sustentar e conservar, e que tantos bens tem feito à causa sagrada da liberdade brasileira (Coleção das Leis do Império do Brasil, 18/06/1822, p. 23).

O decreto de regente Pedro era estruturado em um cenário em que começava os embates políticos entre o príncipe regente e a corte portuguesa, assim, juntamente com o caminhar das propostas do ministério sobre as leis de imprensa, esse decreto visava além de erradicar os casos de abuso de imprensa, prevenir que a imprensa opositora direcionasse ataques às decisões de do regente contra a coroa portuguesa.

A liberdade de imprensa é descrita como preservada no decreto do regente Pedro, tendo em vista que no corpo do texto, menciona que tem como objetivo defender e conservar a liberdade, sem deixar de prever quais atos devem ser considerados abusos da liberdade.

Entretanto, o decreto tem como seu intuito controlar a imprensa durante as discussões com a corte de Lisboa, ao mesmo tempo em que se alinhava ao discurso liberal de liberdade da imprensa. O argumento utilizado pelo príncipe regente em seu decreto é a ideia de que os abusos à imprensa levariam a uma anarquia. Portanto, juntamente com as definições dos casos de abusos a liberdade, temos também as formas como serão efetuados os julgamentos desses casos. Assim, pode-se ler:

O Corregedor do Crime da Côrte e Casa, que por este nomeio Juiz de Direito nas causas de abuso da liberdade da imprensa, e nas Províncias, que tiverem Relação, o Ouvidor do crime, e o de Comarca nas que a não tiverem, nomeará nos casos

occurrentes, e a requerimento do Procurador da Corôa e Fazenda, que será o Promotor e Fiscal de taes delictos, 24 cidadãos escolhidos de entre os homens bons, honrados, inteligentes e patriotas, os quaes serão os Juizes de Facto, para conhecerem da criminalidade dos escriptos abusivos (Coleção das Leis do Império do Brasil, 18/06/1822, p. 24).

Juntamente com a estruturação dos meios para o julgamento dos crimes de abuso a liberdade de imprensa, é definido que a tipografia que tenha feito a impressão do periódico que efetuou o crime seja obrigada a encaminhar para o juiz os exemplares de todos os papéis que foram impressos na tipografia. O objetivo dessa obrigatoriedade era fazer que ocorresse de forma mais adequada o julgamento, já que assim os juízes teriam maior base para analisar o histórico do periódico e da tipografia acusados.

Vale ressaltar a respeito dessa última decisão do decreto sobre as tipografias, que embora pareça uma forma de censura prévia, não foi estabelecido que seria necessário a autorização do juiz para fazer as impressões. Portanto, não seria barrado a impressão das máquinas da tipografia, apenas necessário uma cópia para análise dos casos.

O primeiro decreto sobre a imprensa de 1822 foi de grande importância para a política da época, tendo em vista que nos anos seguintes serviria como base para as leis e normas contra o abuso da liberdade de imprensa. Devemos lembrar que, embora o intuito fosse controlar a participação da imprensa nas discussões com a coroa de Lisboa, o momento era de publicização da política por intermédio dos impressos e de consequentes dificuldades para o seu controle.

No entanto, ainda que ocorressem casos de periódicos contra as decisões do príncipe regente, como o jornal *O Conciliador*¹⁹ no Maranhão, tendo em vista que as províncias do Norte eram mais vinculadas à porção europeia do Reino Unido, a grande parte das participações dos jornais no processo de independência foi de forma positiva, como menciona Nunes:

Por outro lado, a liberdade conquistada após a revolução do Porto permitiu que a imprensa tivesse importante papel no processo de independência. Sua importância como veiculadora dos projetos de emancipação do Brasil e peça chave na disseminação e aceitação destas idéias é praticamente incontestes para a historiografia, tanto em produções mais recentes quanto antigas (Nunes, 2010, p. 40).

Nesse sentido, as participações dos impressos podem ser vistas durante todo o processo de independência. Podemos entender um cenário no qual era conduzido as preocupações do governo com a imprensa, visto que ela tem um grande potencial para auxiliar no governo em sua comunicação com as pessoas, mas também poderia ser utilizada pelos opositores do governo. Nunes relata que os governantes acreditavam que era necessário um controle da imprensa:

¹⁹ Após receberem as notícias de independência vindas do Rio de Janeiro, os redatores do jornal *O Conciliador* na província do Maranhão, foram contra os atos de D. Pedro, declarando o seu apoio a Portugal nas edições de setembro de 1822.

[...] já que, deixada sem controles, a imprensa poderia tornar-se um veículo de disseminação das “perigosas doutrinas defensoras da anarquia” e promotoras da desagregação das instituições da nação – ou seja, poderia ser colocada a serviço de grupos políticos que não partilhavam do projeto de país defendido pelo regente e seu governo [...] (Nunes, 2010, p. 41).

Juntamente com essa preocupação do governo que vemos no texto de Nunes, era preciso uma norma que estabelecesse um equilíbrio entre as ideias liberais da liberdade de imprensa e o controle público sobre o limite dessa liberdade. Embora tivessem o decreto de 1822 estabelecido pelo príncipe regente, ainda era necessários ajustes para as normas da imprensa. Após a independência, D. Pedro I ainda se preocupava com os jornais de oposição, principal motivador para as decisões do governo em refazer as normas de liberdade de imprensa.

Nos primeiros momentos após a independência, os jornais opositores eram suprimidos aos poucos pelo governo, tendo em vista que essa perseguição à imprensa de oposição era evidentemente direcionada pelos membros do ministério e pelo imperador. Assim como a existência das perseguições regionais dos governantes das províncias aos redatores, condicionadas por diferentes motivações.

Um fator que podemos ressaltar das perseguições aos jornais opositores do governo nesse período está em como era definido os casos de abuso da liberdade de imprensa, tendo em vista que apesar de ter o decreto de 1822, o governo apenas poderia punir, seguindo o decreto, os jornais que cometessem abusos que ameaçassem a ordem do império do Brasil.

Contudo, grande parte das alegações de abusos não evitava as tensões políticas, visto que por conta da perseguição do ministério aos jornais opositores, também ocorriam acusações dos redatores contra o ministério, mencionando que o governo estaria impedindo os jornais de exercerem o seu direito de liberdade de imprensa. Devido ao grande número de alegações de abuso da imprensa, a ideia de liberdade de imprensa era usada como principal argumento em diversas discussões que ocorreriam sobre os jornais nesse período.

Após a Independência, os embates entre os jornais opositores e o governo eram recorrentes, como no caso do redator Luis Augusto May, de *A Malagueta*. Figura bastante conhecida no âmbito dos impressos, como afirma a pesquisadora Myriam Paula Barbosa Pires Gouvêa:

Luís Augusto May foi figura marcante na Corte Fluminense durante os anos de 1810 a 1850. Através de seus periódicos, interferia nas questões políticas mais prementes de seu tempo. Tendo sido publicado durante 12 anos, embora com interrupções, “A Malagueta” foi órgão de intensa atividade servindo como instrumento que descortinou muito do cotidiano político da Corte (Gouvêa, 2018, p. 5).

O destaque que fazemos ao redator do jornal *A Malagueta* está no caso ocorrido em 1823. Inicialmente favorável a D. Pedro I, após a independência o redator começou a discordar das decisões da coroa, acusando o imperador de estar fugindo dos ideais liberais.

As acusações do redator Luís Augusto May já eram conhecidas por D. Pedro I, uma vez que em julho de 1823 “[...] A atitude lhe rendeu uma réplica do Espelho, cuja autoria é creditada a D. Pedro, que enxovalhava May nos termos mais chulos [...]” (Nunes, 2010, p. 57). Após as discussões nos jornais, o redator May foi espancado em sua casa, como podemos ver em Gouvêa:

Como resultado de uma destas querelas, muito citadas na historiografia e vinculada às questões relacionadas ao futuro da Assembléia Constituinte (May foi espancado duas vezes por motivos distintos -1823 e 1829), houve consequências físicas no episódio em que May foi espancado, tendo sua mão deformada (Gouvêa, 2018, p. 4).

O caso do redator May, que observamos no texto de Gouvêa, teve uma grande repercussão nesse período, contribuindo para a dissolução da Assembleia Constituinte, que em 1823 analisava um projeto sobre as novas normas para a imprensa.

O destaque que fazemos do caso do redator May deve-se à amplitude das discussões que ocorriam em torno da imprensa após a Independência do Brasil, com o deslocamento das intrigas presentes apenas nas páginas dos jornais para ataque físicos aos redatores.

O mandante do ataque ao redator não foi encontrado, embora as acusações tenham caído para a figura de José Bonifácio, como afirma a pesquisadora Nunes:

Bonifácio foi acusado pela oposição de ser o mandante do ataque. Nunca se soube ao certo quem estava por trás da agressão ao jornalista, mas o fato é que nestes primeiros anos a disputa gerada pelos periódicos não ficava apenas no campo institucional. O processo de regramento do exercício da liberdade de imprensa e sua institucionalização plena acompanharão o processo de construção do Estado nacional (Nunes, 2010, p. 57).

A menção que a pesquisadora faz em seu texto a respeito da liberdade de imprensa caminhar com a construção do estado nacional, nos faz perceber como a imprensa teve sua posição na trajetória do primeiro reinado, dado que figuras políticas como D. Pedro I e José Bonifácio participavam diretamente das publicações de jornais.

Antes de sua dissolução a Assembleia Constituinte estabeleceu a criação dos Conselhos, que tiveram relevantes atuações para a administração das províncias recebendo diferentes denominações ao longo do tempo, como no Maranhão que ficou mais conhecido pelo nome Conselho Presidencial. A respeito dos nomes dos Conselhos, Raissa Gabrielle Vieira Cirino ressalta:

[...] vale frisar que a Carta de 1823 não marcou oficialmente nenhum título. Em decorrência desta omissão, eles receberam várias denominações pelos coevos e, mais tarde, pelos estudiosos: Conselho de Governo, Conselho Administrativo, Conselho de Presidência ou Conselho Privativo (Cirino, 2015, p. 38).

Um dos elementos que constituía o Conselho Presidencial²⁰ era a sua atuação em conjunto com as leis e normas da imprensa. Lucivan Vieira dos Santos Junior ao analisar o Conselho Presidencial menciona que: “Assim, a Carta de 20 de outubro de 1823 deixava o Conselho Presidencial encarregado de assegurar o direito à liberdade de imprensa e vigiar para que não houvesse abusos, da liberdade e do controle [...]” (Santos, 2021, p. 122).

Conforme é mencionado no texto de Lucivan, o Conselho Presidencial era encarregado de assegurar a liberdade de impressão, punindo os funcionários públicos que impedissem os jornais de utilizarem seus direitos à liberdade de impressão, ou punindo os jornais que abusasse desses direitos.

Ainda em 1823, o projeto iniciado pela Assembleia Constituinte, mas não finalizado por motivo de sua dissolução, acabou se tornando lei por decreto em 22 de novembro do mesmo ano.

Contudo, o imperador D. Pedro I além de culpar a imprensa opositora pelos delitos que ocorreram no Rio de Janeiro durante o ano, associava novamente o que considerava como abusos da liberdade de imprensa aos riscos da anarquia.

Um destaque que fazemos em relação a nova lei de 1823 é que, embora D. Pedro I tenha utilizado desse projeto para atacar a imprensa opositora, a base de discussão inicial da Assembleia Constituinte a respeito desse projeto não tinha o intuito de atacar a imprensa.

Devido ao projeto de lei não ter o total objetivo que D. Pedro I almejava, foi considerado como temporário, como aponta a pesquisadora Maria Clara Andrade Gonçalves: “Uma prova de que a lei de 23 não foi ideal para D. Pedro I foi sua fala seguinte, afirmando que a execução do decreto seria válida por tempo limitado, até que ele providenciasse uma discussão sobre a criação de um regulamento adequado a seus interesses” (Gonçalves, 2021, p.23).

As modificações estabelecidas pela nova lei de 1823 mantinham algumas bases do decreto anterior, modificando apenas algumas partes, visto que aumentava para 60 o número de pessoas escolhidas para compor o conselho julgador dos crimes de abuso da liberdade de imprensa. Outras mudanças foram o aumento dos anos de prisão para cada tipo de abuso, variando entre 6 meses a 10 anos de degredo, assim como diferentes valores de multas.

O posicionamento de D. Pedro I a respeito da imprensa opositora unia-se com o apoio de uma boa parte do ministério, fazendo assim uma divisão entre as opiniões sobre as leis de imprensa após a Independência. No entanto, por motivo das mudanças que ocorreram na

²⁰ Em meio aos diferentes nomes para os Conselhos, escolhemos adotar apenas o termo “Conselho Presidencial”, tendo em vista que ao longo de nosso texto a sua aparição está relacionada em especial aos acontecimentos do Maranhão.

política do Brasil com a dissolução da Assembleia Constituinte, e a outorga da Constituição de 1824, foram conduzidas novas mudanças nas normativas dos impressos, estabelecendo agora, por meio da Constituição, o direito à liberdade de imprensa, conforme Art. 179, inciso IV:

IV. Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escriptos, e publical-os pela Imprensa, sem dependencia de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que commetterem no exercicio deste Direito, nos casos, e pela fôrma, que a Lei determinar (Brasil, Constituição de 1824).

A Constituição de 1824 contém algumas inspirações no constitucionalismo inglês²¹, com o intuito de estabelecer por meio dela os poderes do Estado e os direitos individuais. Diferente dos decretos estabelecidos em 1822 e 1823, a Constituição apenas enuncia o princípio geral da liberdade de imprensa, agora instruído pela norma brasileira.

Ainda a respeito da imprensa na Constituição de 1824, a pesquisadora Katia Maria Coelho de Carvalho Custódio (1996) menciona que a Constituição teria passado a garantir também o direito de propriedade, assim como a liberdade de trabalho, mantendo o banimento da censura prévia.

Em que pese essas mudanças por meio da nova Constituição, “[...] prevaleceu o decreto de 22 de novembro de 1823, porque faltava uma lei ordinária para regular os possíveis abusos. [...]” (Custódio, 1996, p. 2). Em vista disso, ainda ocorreria recorrentes debates dos governadores acerca das formas de abusos da imprensa.

Após a dissolução da Assembleia Constituinte em 1823 e as novas normas para a imprensa efetivadas nos dois anos seguintes, os jornais começaram a sofrer frequentes perseguições.

Em 1824 foi estabelecido uma nova discussão sobre a composição dos encarregados pelos julgamentos dos casos de abuso da liberdade de imprensa. Contudo, somente em 1825 seria implementado um novo decreto referente às leis sobre os jornais, ordenando a convocação dos juris eleitos para a composição dos julgamentos.

A fim de tornar efetiva a aplicação da lei, saem decisões do ministério da Justiça, em 21 de julho de 1825, nesse sentido. A primeira ordenava a impressores e administradores de tipografias da Corte que enviassem um exemplar de todos os periódicos que fossem publicados ao desembargador João José da Veiga, então “promotor fiscal dos excessos da liberdade de imprensa”. A decisão seguinte, dirigida ao Conselheiro Juiz interino da Alfândega, mandava que também fosse a ele remetida uma relação dos livros e outros impressos despachados, com os nomes dos seus importadores, para que pudesse verificar a existência de abusos nos impressos que se produzissem fora da Corte, e foi originada de reclamação do próprio Veiga, de que não tinha meios para conhecer o que se escrevia fora do Rio de Janeiro, não podendo, dessa forma, iniciar os processos contra os abusos (Nunes, 2010, p. 68).

²¹ A Constituição de 1824 ficou 65 anos em vigência, sofrendo apenas uma única emenda durante esse período, sendo inspirada nos princípios do constitucionalismo inglês, em especial no que diz respeito as formas de direito de estado e direitos individuais (Mergulhão; Coutinho; Machado, 2011).

As primeiras decisões após a Constituição, que vemos no texto de Nunes, nos apontam para o desejo de reforçar a fiscalização para evitar o abuso da liberdade de imprensa, a partir de então com foro constitucional.

Ainda em 1825 o “Conselho Presidial”, responsável por reger as relações entre o governo e a imprensa, foi instalado na província do Maranhão²². Embora as decisões do ministério da justiça tivessem como objetivo demonstrar as novas formas e expansões da fiscalização, eram feitas muitas publicações variadas, fazendo assim que os funcionários públicos encarregados de verificar os abusos nas províncias deixassem passar alguns casos.

Devido às reclamações dos deputados com a forma de fiscalização desses jornais, cobrando mais atenção nas análises, os promotores fiscais começaram a fazer análises mais seletivas, dedicando-se a jornais com fama de opositores ao governo, não somente na sede da coroa como nas outras províncias.

A perseguição do governo do império aos jornais opositores resultou em uma repressão que tinha altos custos para o império (como a contratação de novos censores e outros gastos), com destaque após o ano de 1826 as discussões sobre os casos de abuso da imprensa feitas no parlamento. A liberdade de imprensa era um fator relevante defendido nos discursos liberais, visto que a liberdade para expressar as opiniões serviria como uma base que tornaria possível disseminar outros pensamentos liberais.

Portanto, as diferentes visões a respeito da liberdade de imprensa é um dos motivadores que resultou nas discussões políticas que estamos analisando, uma vez que essa liberdade era um ideal que constituía o novo império.

Concomitante às discussões do parlamento em 1826, ocorriam eventos envolvendo jornais opositores, folhetos e pasquins, que corroboravam com a preocupação do governo sobre o controle da imprensa. Podemos trazer como exemplo os eventos envolvendo os pasquins na província do Maranhão. Ao analisar a trajetória do Conselho Presidial, Lucivan Santos menciona que:

Já no ano seguinte, sob a liderança do presidente Pedro José da Costa Barros (1825-1828), novos problemas com a relação entre Estado e liberdade de expressão foram registrados nas atas do Conselho. Na sessão de 23 de maio de 1826, Costa Barros relata aos conselheiros que, através de denúncias e declarações de cidadãos de “notória fidelidade”, descobrira um plano revolucionário que objetivava destruir sua pessoa e propagar pela província os mais diversos “horrores” que a ferocidade dos revoltosos determinasse, e que para evitar que esse movimento tivesse sucesso,

²² Como nos afirma Santos: “No Maranhão, a atuação do Conselho Presidial foi registrada nos Livros de Atas e Livro de Registro das Ordens desse órgão, preservados pelo Arquivo Público do Estado do Maranhão. O Conselho Presidial inicia suas atividades no dia 7 de julho de 1825 [...]” (Santos, 2021, p. 123).

mandara que se prendessem os indivíduos denunciados e que os mantivessem detidos nos brigues de guerra Cacique e Leopoldina (Santos, 2021, p. 123).

Após a denúncia, o Conselho Presidencial conseguiu prender os indivíduos revoltosos. Contudo, Santos (2021) ressalta a escolha dos opositores ao governo do Maranhão em utilizar os pasquins, tendo em vista que por meio deles conseguiam manter o anonimato, diferente dos jornais.

Em meio as discussões do parlamento a respeito dos abusos dos impressos, destacamos a figura de D. Pedro I, que embora tenha decretado a lei de imprensa de 1823, assim como a Constituição de 1824 com as normas de liberdade no artigo 179, como já mencionamos, fez frequentes discursos no parlamento cobrando dos senadores que reduzissem a liberdade de imprensa dos jornais opositores. Com o crescimento da oposição ao governo nos anos finais da década de 1820, o imperador reclamava da aplicação da lei sobre o que concebia como abusos de imprensa, visto que não conseguia reprimir de forma legal os jornais que faziam reclamações das decisões da coroa em suas edições.

O pedido feito por D. Pedro I era de uma lei que conseguisse restringir e punir os jornais opositores ao seu governo. Com esse intuito, foi elaborado em 1826 um projeto para discussão na Câmara dos Deputados a respeito da liberdade de imprensa, apresentado ao Senado em 1827 como proposta de lei.

Em relação ao posicionamento do parlamento a respeito do projeto, Nunes (2010, p. 72) menciona que “[...] Ao contrário do que aconteceu durante a Constituinte, a iniciativa não encontra oposição entre os parlamentares, que reconhecem prontamente a necessidade de legislação sobre o assunto”.

Contudo, esta não oposição do parlamento restringia-se ao objetivo do projeto, visto que seu principal intuito era o de limitar o exercício da liberdade de imprensa, uma vez que grande parte dos parlamentares recebia críticas por meio dos impressos nesse período.

Os membros do parlamento debatiam sobre a possibilidade de os jornais induzirem as pessoas a acreditar que essa nova lei fosse um ataque a liberdade de expressão. Com isso, as discussões do parlamento centravam-se em estruturar uma lei que fizesse essa limitação do exercício da imprensa opositora, ao mesmo tempo que não ferisse a liberdade de imprensa, assim como não afetasse o papel dos jornais apoiadores do governo.

Alguns jornais eram financiados pelo governo, atuando assim como uma extensão política apoiando as decisões do parlamento e da coroa. Assim, a proposta de lei apresentada em 1827 resultou em muitos debates do parlamento até a sua implementação.

Devemos lembrar que o parlamento era um lugar de bastante conflito de pensamentos políticos, dado que eram encontrados ideais liberais e conservadores em um único lugar tentando entrar em um consenso para estabelecerem as decisões governamentais.

Portanto, as divisões encontradas em torno das decisões sobre a estrutura da lei de liberdade de imprensa, seria algo bastante recorrente, em especial em meio ao cenário em que se encontrava o governo durante os anos finais da década de 1820.

As discussões do parlamento não tinham uma data estabelecida para a aprovação da lei apresentada em 1827: uma parte dos senadores acreditava que algumas restrições dos jornais poderiam ser entendidas como uma afronta às liberdades estabelecidas na Constituição do novo império; outra parte sustentava que essa liberdade dos jornais colocava o império em risco devido ao seu poder sobre a opinião pública.

Ao analisarmos os arquivos digitais do Senado Federal podemos encontrar alguns documentos resultantes dos debates feitos pelos senadores do parlamento em 1827. Trata-se de um projeto de resolução, que menciona:

Artigo 1º A disposição do Artigo oitavo do Projeto de Lei, mandado observar pelo Decreto de vinte e dois de Novembro de mil oitocentos e vinte e tres, comprehende abuso da Liberdade de imprensa que foi dirigido a informar ou à infuriar a cada huma das duas Camaras de que se conferem a Assembleia Geral Legislativa; à totalidade ou à maioria absoluta dos seus respectivos membros (Senado Federal: Item AUT01. 05-09-1827).

A documentação nos mostra que os senadores utilizavam o decreto de 1823 como base para as análises da proposta de lei apresentada em 1827, debatendo assim sobre como eram definidos os abusos da liberdade de imprensa. Em meio aos debates dos senadores sobre a nova lei, Nunes destaca que:

A coincidência que vale a pena ser ressaltada e examinada é aquela que aponta para a conjunção entre governo representativo, liberdade de imprensa e segurança do Estado (expressão que aparece pela primeira vez nos debates, indicio de quão poderosa a imprensa se apresentava aos senadores) (Nunes, 2010, p. 89).

Em adição ao apresentado por Nunes, um outro indicio da visão dos senadores a respeito dos jornais era a noção presente nas discussões, sobre os jornais serem condutores de ideais, que ultrapassavam a linha do analfabetismo existente na época. Podendo os jornais opositores utilizar desse poder contra o governo.

Outro pensamento debatido no parlamento pelos senadores refere-se aos jornais realizarem comentários que fossem considerados como ataques aos senadores e deputados do parlamento, razão pela qual defendiam que as opiniões em jornais referentes ao senadores e deputados exercendo suas funções fossem responsabilizadas e recebessem punições.

No parlamento, a base de senadores que apoiava a proposta de restrição solicitada por D. Pedro I trazia argumentos que corroboravam com as ideias do imperador, mencionando que a opinião pode ser mostrada nos jornais, mas é dever do parlamento evitar revoluções e ataques à figura do imperador.

Um destaque que podemos fazer em relação a esses argumentos utilizados no parlamento está na forma como os jornais opositores faziam para efetuar críticas ao governo de D. Pedro I, uma vez que não era permitido ataques à imagem do imperador, preservada pela Constituição como “sagrada”²³: os jornais utilizavam de nomes alternativos em suas falas.

Ao mencionar a figura de D. Pedro I em suas páginas, os jornais opositores utilizavam frequentemente nomes para mencioná-lo, como “déspota” e “tirano”, sem referências diretas à figura do imperador. Devido aos decretos anteriormente estabelecidos, os jornais faziam menções que não fossem consideradas como abusos de acordo com os decretos, embora grande parte do parlamento ainda denunciavam tais menções como abuso.

Os senadores opositores às propostas de restrições sustentadas por D. Pedro I em 1827 argumentavam que os jornais não criavam a opinião pública, conforme os outros senadores defendiam. Defendiam que a liberdade de imprensa deveria ser positiva, visto que era por meio dela que o governo poderia entender os medos e reclamações das pessoas; defendiam também que era pela liberdade de imprensa que poderia ser construído o governo monárquico constitucional representativo, e que sem a imprensa o governo não poderia progredir.

O fundamento para esse posicionamento dos senadores opositores a lei em discussão no parlamento apoiava-se na ideia de que a liberdade de expressão era a porta para um governo representativo e que a imprensa teria se tornado um espaço privilegiado que eles não poderiam perder.

Entre as preocupações do parlamento estava regular o exercício da liberdade de imprensa. A regulamentação foi justificada, pelos deputados e pelos ministros, com a manipulação do termo, “interesse geral” de modo a identificá-lo com a manutenção da “paz e ordem públicas”, que se tornava o parâmetro dentro do qual a imprensa poderia trabalhar. De fato, foi um esforço muito grande, porque a atividade jornalística relacionava-se intimamente à formação e disputa da opinião pública, outro conceito fundamental para compreender a política do século XIX (Nunes, 2010, p. 11).

Os debates acerca da opinião pública acompanharam boa parte dos encontros do parlamento, com destaque principal aos senadores que defendiam a liberdade de imprensa alegando que isso possibilitaria a fala dos grupos minoritários pelos jornais.

²³ Estabelecido pela Constituição de 1824, agora em normas brasileiras, a imagem do imperador não poderia ser insultada, conforme consta no Artigo 99: “A pessoa do imperador é inviolável, e sagrada: Ele não está sujeito a responsabilidade alguma” (Brasil, 1824).

Nos anos seguintes, o parlamento encontrava-se em meio às discussões sobre a lei apresentada em 1827 e as reclamações de D. Pedro I a respeito da imprensa opositora.

Nesse contexto, o imperador discursou na abertura da Assembleia Geral de 3 de maio de 1829, e se utilizou da ocasião para criticar a imprensa opositora: “O abuso da Liberdade de Imprensa, que infelizmente se tem propagado com notorio escândalo por todo o Imperio, reclama a mais séria atenção da Assembléa; he urgente reprimir hum mal, que não póde deixar em breve de trazer apoz de si resultados fataes” (Ministério, doc. 407, 06-07-1829).

Nessa ocasião, D. Pedro I tinha como motivação especial para as críticas levantadas a imprensa de Pernambuco. Mais à frente, após um informe sobre a imprensa do Ceará, o imperador esclarece que é seu dever manter-se vigilante e empenhado em reprimir por meios legais os abusos que alguns jornais por todo o império fazem da liberdade de imprensa, e que cabe a Assembleia evitá-los.

Em contraposição a essas acusações de D. Pedro I a respeito dos abusos à liberdade de imprensa dos jornais opositores, ocorriam também abusos das figuras políticas utilizando como desculpa as leis de imprensa.

Em meio as diversas perseguições aos redatores de diferentes jornais, destacamos os eventos que ocorreram com o jornal *Farol Maranhense* em 1828, na qual o jornal foi acusado diversas vezes de abuso a liberdade de imprensa, sendo absolvido posteriormente nas reuniões do Conselho Presidial.

Lucivan Santos (2021) ao analisar as denúncias ao jornal naquele período, menciona que em grande parte as acusações eram feitas por Manuel da Costa Pinto então presidente da província, e Joaquim José Sabino membro do Conselho Presidial. O autor ainda reforça que essas acusações eram uma tentativa de incriminar e tirar o jornal de circulação.

Roni César Andrade de Araújo (2021), nos relata que não era incomum os interesses do governo provincial colidirem com o posicionamento dos jornais do Maranhão. Resultando assim em diversas reuniões do Conselho Presidial para deliberar sobre os casos de “abuso” a liberdade de imprensa.

De volta aos casos envolvendo o *Farol Maranhense* e o conselho Presidial em 1828, Lucivan Santos nos menciona que: “[...] O desfecho dos embates entre o *Farol Maranhense* e o Conselho Presidial reiteram que, se na letra lei a liberdade de imprensa era uma realidade, na prática não era bem assim” (Santos, 2021, p. 157).

Os acontecimentos envolvendo o *Farol Maranhense* que vemos no texto de Santos, demonstram que a lei de imprensa era utilizada por algumas figuras políticas como uma forma de reprimir os jornais desse período, nos mostrando um outro lado dos eventos que envolvem

as leis de imprensa. Araújo (2021) a respeito desses acontecimentos, relata que o *Farol Maranhense* chegava a comunicar ao seu público as muitas vezes que era acusado de abusar da liberdade de imprensa, referente a temas variados publicados em suas páginas, para demonstrar que estava sendo alvo de perseguição.

Em meio à essas perseguições aos redatores e às críticas de D. Pedro I aos jornais, foi estabelecida a principal lei de imprensa da primeira metade do século XIX no Brasil. Utilizando algumas bases dos decretos anteriores, a lei de imprensa promulgada no dia 20 de setembro de 1830 teve grande impacto no cenário dos impressos, por conta de seu caráter mais rígido.

A lei de 1830, tendo em vista os debates parlamentares já salientados, teve como questão central a punição aos abusos de imprensa: se em 1823 tratava-se “sobre a liberdade de imprensa”, em 1830 o foco era “sobre o abuso da liberdade de imprensa”.

Ao analisarmos a lei de 1830, podemos perceber que de início em seu primeiro artigo houve apenas algumas mudanças sutis em relação à de 1823, descrevendo que todos têm direito a se comunicar sem a censura.

Art. 1º Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escriptos, e publical-os pela imprensa sem dependencia de censura, com tanto que hajam de responder pelos abusos, que commetterem em exercicio deste direito, nos casos e pela fórma que esta Lei prescreve. Constituição art. 179 § 4º (Coleções de Leis do império do Brasil, 1830, p. 35).

O artigo 1º da lei de 1830, como podemos ver, menciona que as responsabilidades para os casos de abusos da liberdade de imprensa estão descritas na própria lei; assim como os casos que não são considerados abusos à lei.

A nova lei é composta de normas mais severas em relação à anterior, assim como uma descrição mais detalhada dos casos de abuso. Apenas alguns artigos permaneceram da lei de 1823, como afirma Gonçalves:

Além do mais, a primeira contava com 46 artigos e a segunda com 87, quase o dobro, evidenciando que foram adicionados vários dispositivos para operar esses tais abusos. As situações de abusos que foram acrescentadas na nova lei foram: Rebelião contra a pessoa do imperador, zombarias aos diferentes cultos estrangeiros estabelecidos no país, injúrias contra a esposa do imperador e ao príncipe herdeiro, injúrias à regência e ao regente, injúrias contra a família imperial, injúrias à Assembleia Legislativa, a cada uma das Câmaras ou a cada um dos seus membros, e injúrias contendo fatos da vida privada dirigidas a deprimir a fama ou crédito do cidadão. As outras demandas permaneceram iguais, como falar mal da igreja católica, excitar povos à rebelião e os outros que já vimos no capítulo 2 (Gonçalves, 2021, p. 31).

Juntamente com as alterações que vemos no texto de Gonçalves, com importantes acréscimos envolvendo a figura do imperador e os membros do governo, tivemos também alguns novos tópicos com o intuito de proteger a vida privada das pessoas.

Dentro do artigo 2º é mencionado que os abusos considerados como emissão de ataques dirigidos a destruir o sistema monárquico podem chegar à pena de prisão de até 9 anos. Os demais ataques, como os listados na citação de Gonçalves, resultariam em penas variadas.

Um destaque que fazemos à lei de imprensa de 1830 está na articulação entre liberdade de imprensa e liberdade de expressão, dado que eram entendidas como uma só: a liberdade de externar o pensamento dos homens de forma escrita ou por fala estava no mesmo ideal liberal.

Em vista desse ideal liberal, na lei de imprensa de 1830 podemos encontrar também uma normativa sobre o ato de abusar da liberdade por meio da fala, como enunciado no artigo 5º:

Art. 5º Nos mesmos casos, em que por esta Lei são puníveis os abusos da liberdade da imprensa, são igualmente puníveis os abusos das palavras, e dos escriptos não impressos, mas nos abusos de palavras, em que tem lugar a accusação por officio publico, é necessario que se prove evidentemente que as palavras foram proferidas em altas vozes, em publicas reuniões, com manifesto animo de provocar ou de injuriar (Coleções de Leis do império do Brasil, 1830, p. 38).

De acordo com o relatado no artigo 5º, o ato de abusar da liberdade por meio da fala, fazendo falas públicas referindo-se às entidades mencionadas nos artigos anteriores, recebe a punição juntamente aos abusos efetuados pelos jornais.

Outro destaque da nova lei de 1830 que fazemos está no artigo 7º, que cria uma nova hierarquia sobre os responsáveis que serão punidos nos casos de abuso, modificando a forma encontrada na lei de 1823. Na nova lei, os responsáveis sobre o periódico abusivo são, na ordem, o impressor, o editor, o autor e, por fim, o vendedor.

Ainda no artigo 7º é mencionado que o impressor estaria isento de responsabilidade caso mostrasse por escrito uma obrigação na qual mencionasse que a responsabilidade era do editor, exceto quando fosse uma edição em que escrevesse em causa própria. O editor apenas ficaria isento da responsabilidade caso apresentasse uma obrigação na qual mencionasse a inteira responsabilidade do autor sobre o impresso, colocando o autor na mesma condição do editor; já o autor apenas não responderia sobre a responsabilidade da impressão caso não fosse encontrado; por fim, o vendedor seria inteiramente responsável pelo impresso, em casos de impressão que não tivessem as assinaturas, gravuras ou qualquer forma de identificar os indivíduos que participaram de sua autoria.

A hierarquia descrita na lei também é entendida a respeito da responsabilidade caso algumas das figuras não fossem encontradas. Assim, a culpa recairia sobre a próxima figura na hierarquia.

Em se tratando da forma de punição dos jornais na nova lei, foi modificada as penalidades para os atos de abusos, assim como a constituição dos julgamentos, colocando como jurados os homens brancos e de “reconhecimento”, como nos mostra Gonçalves:

Destacaram que haveria um Conselho de Jurados em cada uma das cidades e vilas para julgar os casos de abuso de liberdade de imprensa. As Câmaras Municipais devidamente compostas, convocariam os eleitores da municipalidade e, junto aos vereadores, elegeriam nas capitâneas das províncias sessenta “homens bons”, e, nas outras cidades e vilas, seriam eleitos trinta e nove para jurados. Também seria eleito um promotor para cada um dos municípios (Gonçalves, 2021, p. 33).

Juntamente com a constituição do corpo de jurados que vemos no texto de Gonçalves, a nova lei de 1830 apresenta artigos detalhando normas que os jornais deveriam seguir no ato da impressão. Ao imprimir um periódico seria necessário evidenciar a tipografia, o local e a data em que foi feita a impressão.

O autor do periódico não seria obrigado a ter o seu nome nas edições, visto que foi estabelecido que os autores poderiam manter o seu anonimato, deixando apenas os dados da tipografia como obrigatórios no impresso.

A estrutura da nova lei é bem mais detalhada do que a antiga lei de 1823, nos mostrando que as discussões do parlamento efetuadas, resultaram em uma lei que abrange mais cenários do que a anterior. “De todo modo, é importante frisar que mesmo o poder legislativo, mais liberal do que o executivo quando se tratava da liberdade de imprensa, criava regras duras para a atividade jornalística, sem dúvida limitando a amplitude do debate político” (Nunes, 2010, p. 93).

Essa atitude mais severa do poder legislativo em relação a imprensa, ressaltada por Nunes, deve-se às críticas que os jornais opositores efetuavam sobre as figuras políticas, assim como as cobranças feitas por D. Pedro I.

Um outro ponto que ressalta a posição do parlamento em relação a imprensa está no artigo 12º da lei, que estabelece que os periódicos que imprimissem as opiniões ou os discursos enunciados pelos senadores e deputados não seriam responsabilizados, contanto que não fosse alterada a substância de sua fala.

A elaboração desse artigo tinha como intuito resolver o problema que o parlamento discutia sobre os jornais distorcerem as falas dos senadores e deputados no exercício de suas funções. Ao mesmo tempo, colocava em prática um dos interesses dos senadores de externar as discussões do parlamento de forma clara para o público, para que as pessoas vissem que os governantes estavam debatendo problemas de seus interesses.

Posteriormente à carta de lei de 1830, no dia 16 de dezembro do mesmo ano, foi estabelecido o Código Criminal, que englobava as competências legais sobre os crimes de abuso estabelecidos na lei de imprensa. Como resultado disso, algumas das penalidades foram aumentadas.

[...] As penas dos crimes políticos ou públicos foram atenuadas (a maior pena de detenção, que era de três a nove anos, passou a ser de um a quatro), e os crimes contra particulares receberam penas mais severas (injúrias e calúnias contra corporações e funcionários públicos, por exemplo, tinham pela lei anterior pena de prisão de seis a dezoito meses, enquanto o Código previa oito meses a dois anos). [...] (Nunes, 2010, p. 95).

Juntamente com essas modificações, foi acrescentado uma determinação que obrigava as tipografias a relatar a abertura de novos estabelecimentos, assim como manter atualizada, em cada edição de periódico impresso, o nome da tipografia, a localização e o ano de impressão. Caso não fossem cumpridas essas exigências, ocorreria multa que variava entre 12 a 60 mil réis.

Era relatado também que caso houvesse a tentativa de burlar essa determinação do Código Criminal, como a ausência das informações nos impressos, ou o uso de informações falsas, poderia resultar em multas mais elevadas, podendo dobrar o valor a cada injúria cometida. As tipografias também precisariam enviar um exemplar de cada impresso ao promotor municipal no dia de sua impressão ou divulgação, sob pena de multa entre 10 a 30 mil réis.

Os casos que fossem levados a julgamento deveriam seguir a estrutura de jurados, que explicamos anteriormente, e as apelações em torno de seu veredicto apenas poderiam ser feitas ao imperador. Essa determinação, além de dificultar a revisão das sentenças dos casos de abuso, ainda colocaria quase como poder final a decisão do júri.

Por outro lado, em vista da composição do júri ser de caráter popular, a sua falta de ligação com as figuras do governo poderia ser favorável aos jornais, contanto que o resultado determinado pelo júri seja de absolvição.

A trajetória das leis de imprensa na primeira metade do século XIX no Brasil nos faz perceber o papel político dos jornais durante esse período, visto que era um dos principais meios de atuação política utilizado e, não por acaso, pauta de preocupação parlamentar, vista por vezes como um “perigo à monarquia”.

Portanto, os jornais constituíram-se como base para os conceitos liberais de liberdade de expressão, e de alguma forma balizaram as leis de imprensa, brevemente exploradas aqui.

1.3 A imprensa do Maranhão e as leis da coroa: jornal *O Brasileiro*

Após breve incursão pela trajetória da imprensa nas primeiras décadas do século XIX, compreendemos como foi o curso dos eventos que levaram ao fim da censura e à implementação das leis de imprensa no Brasil. Dessa forma, como exercício para pensarmos a conduta dessas leis de imprensa no Maranhão, vamos utilizar o periódico *O Brasileiro*.

Por meio desse periódico, vamos entender como era vista e utilizada a liberdade de imprensa na transição da lei de 1823 para a lei de setembro de 1830, tendo em vista que o periódico circulou em dois momentos: 1830 e 1832²⁴.

A província do Maranhão, durante a publicação dessas duas etapas do periódico, encontrava-se diante de diferentes movimentações que aconteciam no Brasil, como o fim do primeiro reinado e o início do período regencial. Durante esse período, a questão que destacamos é as intrigas entre “brasileiros” e “portugueses”, sendo um tema bastante presente no periódico.

As discussões entre esses dois grupos após a independência do Brasil resultaram em diferentes repercussões, como vemos em Galves e Araújo:

Com a Independência, a “questão dos portugueses” fomentou demissões, saques, arrombamentos e deportações, especialmente durante a administração de Miguel Bruce (1823-1824). Nos anos seguintes, com a crescente influência dos ministros “portugueses” na Corte, e a nomeação de Pedro José da Costa Barros para a presidência da província do Maranhão, os “portugueses” da província, agora “brasileiros” à luz da Constituição de 1824, retomaram seus postos (Galves; Araújo, 2015, p. 81).

O governo do “português” Pedro José da Costa Barros no Maranhão durou de 1825 a 1828, após isso, Manuel da Costa Pinto assumiu o cargo até 1829. O presidente da província em exercício durante os anos de circulação do *Brasileiro* foi Cândido José de Araújo Viana (futuro marquês de Sapucaí) que atuou entre 1829 a 1832.

O posicionamento antilusitano era algo que estava presente em diversos âmbitos no Brasil, ficando visível no Maranhão, em especial, após a adesão da província à independência em 1823. Esse discurso antilusitano também está presente em diferentes edições das duas etapas do periódico *O Brasileiro*.

Já em se tratando da liberdade de imprensa no Maranhão, temos variados casos de perseguições à redatores na província. Contudo, os redatores apoiavam-se na liberdade de imprensa prevista na lei de 1823 e garantida pela Constituição de 1824 para suas defesas.

Como reforço à nossa afirmação, trazemos como exemplo a análise que Galves e Araújo fazem do jornal *O Farol*, na qual mencionam que o redator José Candido de Moraes e Silva utilizava dos direitos previsto na lei de imprensa para se defender das acusações que recebia.

Para o redator do Farol, era dever do escritor público falar abertamente aos seus leitores. Lembrava que a Lei de Imprensa estabelecia punição ao escritor público que caluniasse, sem provas, qualquer empregado público, em razão de seu ofício, mas também dizia que a mesma Lei permitia “a censura dos erros dos maus empregados”,

²⁴ A primeira etapa do jornal teve um total de 21 edições, redigidas por Antonio José de Lemos, com início em 8 de fevereiro de 1830 e encerramento em 4 de setembro de 1830. A segunda etapa do jornal teve 13 edições, redigidas por João Francisco Lisboa, entre 23 de agosto de 1832 e 16 de novembro de 1832.

independentemente de sua categoria, “uma vez que ela seja provada”. Neste entendimento, denunciava os abusos cometidos pelos funcionários públicos, entre os quais incluía os presidentes de província (Galves; Araújo, 2015, p. 91-92).

A lei de imprensa era usada por ambos os lados durante o julgamento desses casos, demonstrando diferentes formas de interpretação. Dessa forma, foram construídos diferentes embates envolvendo a imprensa do Maranhão durante a década de 1820. A circulação de impressos no Maranhão durante esse período era intensa, contendo diversos locais de vendas de periódicos, conforme relata Galves:

Levantamento feito nos jornais ludovicenses que circularam entre 1821 e 1834 aponta para dezenas de pontos de venda de impressos e para a oferta de mais de 140 títulos, amostra de um contingente provavelmente muito maior a se considerar os títulos não anunciados e os comerciantes que não recorriam à prática de anúncios. Some-se a esse ambiente de crescente letramento o texto da Constituição de 1824 [...] (Galves, 2015, p. 8).

Em meio ao crescimento de alfabetizados em São Luis, temos a criação da Biblioteca Pública em 1831. A respeito de sua criação, Galves (2015) menciona que foi solicitada pelo Conselho Presidencial desde 1826, indício de que as demandas pela expansão do letramento ganhavam algum espaço. O Conselho Presidencial também acionava a Tipografia Nacional do Maranhão para comercializar e distribuir livros. Galves (2015), ao analisar as atas do Conselho Presidencial de 1830, informa sobre a autorização do governo do Rio de Janeiro para a criação de “aulas de Gramática Latina, Filosofia, Retórica e Geometria no Convento do Carmo, que também abrigaria a futura Biblioteca” (Galves, 2015, p.9).

Passando para o estudo do periódico, ao longo do presente tópico, vamos fazer um levantamento sobre os dois redatores do periódico para entendermos as características de cada um, dado que é de grande relevância compreendermos sobre a figura dos redatores para facilitar a análise do material das edições.

O jornal *O Brasileiro* se destaca pela escrita objetiva ao tratar os eventos que ocorriam no Maranhão, sendo elogiado até mesmo pelos outros periódicos da província. Ambos os redatores do *Brasileiro* construíram narrativas dos eventos em suas edições, de forma simples e de boa escrita, como afirma Sebastião Barros Jorge:

O Brasileiro foi saudado pelo estilo e pureza da gramática. Havia entusiasmo sobre a leitura, cujo conteúdo expressava um liberalismo doutrinário, procurando não se filiar a partido algum, como se desejasse alcançar uma linha de independência. Sabia denunciar com coragem e prudência [...] (Jorge, 1987, p. 82).

As denúncias a respeito da atuação das figuras políticas, como vemos em Jorge, é algo bastante presente nas duas etapas do periódico, visto que durante essas edições os redatores mencionavam que o intuito dessas críticas era fazer a província progredir, sendo defendido que esse deveria ser um dos principais objetivos dos jornais. Vale destacar que a publicação sobre

temas políticos pelos redatores era algo comum no Maranhão do século XIX, posicionando os redatores à frente nas discussões políticas que tinham como seu cenário principal os jornais. Como resultado, grande parte desses redatores do Maranhão entraram para a política após um período atuando nos periódicos.

Mormente ao tempo em que o Maranhão foi parte integrante do império a sua imprensa causava admiração pela superioridade moral, a competência com que discutia as questões, as luzes que projetava para os meios cultos do país, o talento e a coragem cívica dos seus jornalistas, o valor dos homens que saíram do jornalismo para à administração pública, o parlamento, à magistratura, o clero o magistério, à ciência e as letras e ainda pela colaboração que lhe prestaram insignes escritores que a província deu à literatura brasileira (Lopes. 1959, p. 34).

Podemos corroborar com a afirmação do texto de Antonio Lopes, mencionando os redatores do periódico *O Brasileiro*, dado que ambos entraram para a política após sua participação no jornal, como veremos mais adiante.

O jornal *O Brasileiro* teve como redator de sua primeira etapa Antonio José de Lemos²⁵ e, na segunda etapa, João Francisco Lisboa, sendo impresso em sua primeira etapa na Tipografia Constitucional e, na segunda etapa, na Tipografia Liberal.

O Brasileiro passou por duas fases. Na primeira o redator teria sido José Antônio de Lemos, e que iniciou as atividades a 8.2.1830 e encerrou os trabalhos nesse ano, em 4.9, isto, depois de atuar em o Escudo da Verdade. Há quem acredite que Lisboa foi responsável, como redator principal, em ambas as fases. A maioria dos historiadores silenciou a respeito. É o caso de Henriques Leal, que pouco informa a respeito [...] (Jorge, 2008, p. 116).

A suposição feita por Jorge, a respeito da atuação de Lisboa como redator da primeira etapa, é algo bastante interessante para nossa compreensão sobre o periódico, já que o nome de Lemos sendo mencionado como redator foi colocado apenas na última edição de 1830.

Como resultado, a suposição de que Lemos não foi redator do periódico *O Brasileiro* em 1830, embora esteja errada, é algo que pode se encontrar ao pesquisar sobre o jornal. Podemos usar como exemplo disso o jornal *Pacotilha*, que em 1884 ao homenagear a imprensa do Maranhão, fez o seguinte apontamento:

Nota-se, é verdade, na physionomia do 1º «Brasileiro» um certo ponto de semelhança com o 2º, especialmente na originalidade das idéas, systema doutrinário, e no modo corajoso de enunciar o seu pensamento. Nota-se, igualmente, uma serie de circumstancias para fazer suppor, sem maior exame, que Lisboa era o redactor do «Brasileiro» de 1830; por exemplo: a amizade íntima que ostenta para com o redactor do «Pharol», a alegria que expandiu quando non. 11 manifestou que ia ajudar o seu collega, esse mesmo rector do «Pharolo», contra os ataques e doutrinas perversas do redactor da «Estrella» &. Porem tudo isso não passa de simples presumpções, circumstancias que podiam estar tambem reunidas em outro homem inteiramente diverso de João Francisco Lisboa (*Pacotilha*, n. 48, 20 fev. 1884, p.3).

²⁵ Devemos destacar que ao longo de nossas pesquisas, encontramos o nome do redator de duas formas diferentes, sendo elas; Antonio José de Lemos, e José Antonio de Lemos. Consequentemente, ao longo do trabalho, utilizaremos citações que colocam o nome do redator de duas formas diferentes, no entanto, se referem à mesma pessoa.

A suposição levantada pelo jornal *Pacotilha* pode não ser de total engano, visto que João Francisco Lisboa não escreveu toda essa primeira etapa do jornal *O Brasileiro*, mas tinha uma relação com o primeiro redator, auxiliando com o periódico, já que tinha cerca de 18 anos nessa época e iniciava sua atuação na imprensa.

Ao fazer as análises das duas etapas do jornal, notamos que a forma de escrita dos dois anos de circulação tem suas diferenças, especialmente na maneira que era feita a narrativa dos eventos e na construção da escrita, nos demonstrando assim uma diferença na escrita de Antonio José de Lemos e João Francisco Lisboa. Contudo, na edição de número 11, citada acima pelo jornal *Pacotilha*, chegamos à conclusão de que João Francisco Lisboa estava à frente da escrita, já que na primeira frase da edição, o redator menciona: “Nunca tive tanta alegria como agora que empreendi a redação deste número, porque vou ajudar o meu collega o Sr. Redactor do Farol Maranhense” (*O Brasileiro*, n.11, 25 mar. 1830, p.1).

Tal citação nos leva a entender que nessa edição em especial teve a oportunidade de tomar a frente do periódico. Como reforço de nosso argumento, notamos que nessa edição a escrita está diferente, utilizando de um linguajar mais agressivo contra as figuras mencionadas ao longo das páginas, bem parecido com o padrão da segunda etapa do jornal.

Desse modo, a forma de escrita dessa edição foge dos padrões das edições anteriores da primeira etapa do jornal, demonstrando não ser Lemos que está à frente dessa edição. No final da edição, Lisboa cita: “Todas as pessoas que quizerem subscrever este Periódico podem fazer em caza do meu Patricio o Sr. Antônio Joze de Lemos, aonde se distribuirão as folhas que saírem, assim como na Typographia” (*O Brasileiro*, n.11, 25 mar.1830, p.4).

Esta única edição de 1830 que menciona Antonio Jose de Lemos como “meu patricio”, indica ser uma outra pessoa que está na escrita da edição. Contudo, apesar de no jornal *O Brasileiro* apenas aparecer o nome de Lemos como redator na última edição de 1830, na homenagem do jornal *Pacotilha*, é dito que Lemos já chegou a declarar publicamente ser o redator do *Brasileiro*:

Agora que occupando-nos de um trabalho como este, que foi mister chamar todas as nossas reminiscencias do passado, o nosso espirito tem sido assaltado de uma recordação mais ou menos fugitiva, mais ou menos permanente; e vem a ser de que ao referido José Antonio de Lemos ouvimos, mais de uma vez, denominar redactor do « Brasileiro ». Saria com effeito elle o redactor do que, em 1830 ahiu dos prelos da typographia Constitucional; tanto mais quanto é certo, que no n. 21 se lê o seguinte annuncio: «Subscreve-se e vende-se» este jornal na rua Grande, em casa do sr. Antonio José de Lemos, preço 40 reis? (*Pacotilha*, n. 48, 20 fev.1884, p.3)

Lemos demonstra grande experiência no ramo dos impressos, visto que já trabalhou antes no periódico *Escudo da Verdade*, tornando-se uma figura bastante admirada por outros redatores. Como corroboramos em Jorge: “João da Matta revelou que tinha uma coleção de

vinte e um números, datado de 1830, considera que José A. Lemos escreveu para o periódico, por se tratar de uma pessoa competente e com experiência na área”. [...] (Jorge, 2008, p. 116).

Essa experiência de Lemos no ramo dos impressos é algo que vamos notar ao longo das edições do periódico, tendo em vista que vai conduzir uma escrita respeitosa com as figuras mencionadas. O único grupo que Lemos escreve de modo mais agressivo é com os portugueses²⁶, na qual o redator posiciona-se como “Verdadeiro Brasileiro”²⁷.

Passando para nossa análise do *Brasileiro*, logo na primeira página da primeira edição do jornal, o redator Antonio José de Lemos declara-se como um verdadeiro liberal, anunciando que não vai invadir a privacidade das pessoas na província; mais à frente, o redator vai descrever as suas reais intenções com a impressão do periódico, em que aponta:

Pouco instuido, só tenho por mim o desejo de ser util ao Maranhão, e ao Brasil, si a tanto chegão as minhas forças. Todo aquelle que em negocios patrios se nutre com o silencio, por via do =que me importa= é além de um ente nullo um Cidadão desprezível, e mesmo perigoso á sociedade. Alistar-me hei pois, firme n'estes principios, na escola dos publicos escriptores, e por consequencia na retaguarda dos eruditos Redactores do Maranhão; e sem nunca me affastar dos principios da moderação, e da imparcialidade, escreverei o BRASILEIRO (O Brasileiro, n.1, 08 fev.1830, p.1).

Lemos também vai deixar claro, ainda nessa edição, o seu posicionamento contra os “Corcundas”, forma como ele descrevia os portugueses, e seu apreço pela figura de D. Pedro I, o chamando de defensor eterno da nação, assim como vai mencionar que não vai ignorar as injustiças contra as pessoas.

Em relação à liberdade de imprensa, o redator Antonio José de Lemos, durante sua atuação na primeira fase do jornal, fez alegações sobre a autocensura que os jornais fazem para evitar denúncias de ferir a lei de imprensa, e referências às perseguições dos jornais que ocorreram no Maranhão após a lei de imprensa de 1823.

Durante toda a primeira fase do jornal, o redator aponta a intenção dos políticos de tentar transformar o governo em absolutista, e afirma que apenas a liberdade e o conhecimento podem mudar a opinião pública e o governo, noção que podemos ver já na epígrafe da primeira etapa do periódico, “Os Despotas querem a ignorancia; porque só ella pode segurar-lhes submissos escravos perpetuando a barbaridade” (O Brasileiro, n.1, 08 fev.1830, p.1).

²⁶ Apelidados também como “corcundas” e “pés de chumbo”, os portugueses aos quais Lemos tinha aversão, eram indivíduos nascidos em Portugal e que vieram para o Brasil após a independência, e portugueses que estavam no Brasil antes da independência, mas foram contra o projeto de separação com a metrópole. Para mais sobre as intrigas entre “brasileiros” e “portugueses” conferir a tese *Entre a Província e a Corte: "Brasileiros" e "Portugueses" no Maranhão do Primeiro Reinado (1823-1829)* de Roni Cesar Andrade de Araújo (2018).

²⁷ A descrição de “Verdadeiro Brasileiro”, seguida por Lemos, baseia-se na Constituição de 1824, artigo 6, na qual descreve quem pode ser considerado cidadão brasileiro. O redator utiliza a distinção de quem é brasileiro e português em grande parte do periódico.

Uma demonstração da maneira como Lemos se posiciona em relação às ações dos membros do governo está na primeira aparição do tema Liberdade de impressão nas páginas do periódico, referente a um caso de denúncia aos periódicos que estão publicando ofensas contra o governo:

O Sr. Promotor Joaquim Joze Sabino assentou em não chamar ao Tribunal do Jury aquelles Periodicos que se tem desviado do caminho da lei, offendendo os particulares e o systema Constitucional. Uns se saem com historietas obcenias; tal grita a vozes pelo Poder absoluto, e o Sr. Promotor immovel, por uma rasão recondita, que mal se pode vislumbra. Se nós quisessemos ser desconfiados, diriamos que de proposito quer elle tornar odiosa a liberdade de imprensa; pois a gente honrada, mas desapercibida, é fácil que impute a esta liberdade o que só se deve imputar á licença e ao discuido, ou ommissão. Assim, porem não acontecia em algum tempo; o Sr. Sabino accusava o Farol Maranhense no Art. 6²⁸, quantas vezes lhe parecia. Qual será á rasão de uma tal differença? (O Brasileiro, n. 2, 15 fev.1830, p.3).

Em relação a esse primeiro relato sobre a liberdade de imprensa, em fevereiro de 1830, devemos lembrar que o redator ao referenciar o tribunal de júri se refere aos “*juris de facto*”, dentro da atuação da lei de imprensa de 1823 e dos decretos que implementaram os conselhos presidiais, uma vez que a lei de 1830 apenas seria implementada no dia 20 de setembro.

Dessa maneira, a sua comparação da forma de atuação do promotor Joaquim Joze Sabino deve-se à mudança de atitude apenas da figura do promotor. Como vimos anteriormente, Joaquim Joze Sabino como membro do Conselho Presidial foi o segundo nome por detrás das acusações ao jornal *O Farol Maranhense*.

Lemos, ainda na segunda edição do periódico, elogia o jornal *O Farol Maranhense* pela sua dignidade e tempo de escrita. Notamos que a defesa de Lemos, referente as acusações ao *Farol Maranhense* de 1828, é seguida pela crítica ao Conselho Presidial, mencionando que os acusadores tinham medo da doutrina mais livre que a província estava começando a viver.

Uma característica interessante da forma de escrita do jornal *O Brasileiro* está na maneira como é construída as suas edições, nas quais o redator continua um assunto de edições anteriores diretamente na edição seguinte. Também podemos notar que essas continuações de assuntos já se iniciam complementando de onde parou na edição anterior.

Como exemplo dessa característica, trazemos a edição de número três, que vai continuar o assunto sobre o poder da opinião pública, que o redator havia iniciado na primeira edição. Mas adiciona a perseguição do governo aos impressos utilizando como fator o impacto que isso causou na opinião pública da província.

²⁸ O artigo 6 da lei de imprensa de 1823, descreve que: “VI. O que abusar, excitando os povos directamente à rebelião, será condemnado em dez annos de dregredo para uma das Provincias mais remotas, e 800\$000; e si o fizer por meios indirectos, fazendo allegorias, espalhando desconfianças, ou praticando outros semelhantes actos, será condemnado em metade da sobredita pena” (Coleção das Leis do Império do Brasil, 22/11/1823, p. 90).

Na terceira edição o redator defende que a imprensa como “[...] um dos primeiros canes de comunicação das opiniões ou pensamentos do homem que tem soffrido e ainda soffre as perseguições inquisitoriaes dos governos despóticos: [...]” (O Brasileiro, n.3, 22 fev.1830, p.2). Aqui, Lemos defende o seu campo de trabalho, colocando a imprensa como uma das principais formadoras do que ele chama de opinião pública.

Contudo, devemos lembrar que a composição dessa opinião pública, mencionada por Lemos, é feita por homens brancos e com condições financeiras, proprietários e funcionários régios, tendo em vista que a província do Maranhão em 1830 ainda era escravista, seguindo a estrutura política do Brasil até então. Destacamos também que a noção de opinião pública levantada durante o período tem como seu intuito a aplicação política, a fim de legitimar um posicionamento do jornal colocando que a opinião pública estava a favor, como salientado anteriormente.

Ainda na terceira edição, Lemos vai trazer exemplos de perseguições a livros e periódicos ao longo da história, com o intuito de demonstrar ao público leitor que os impressos sempre foram perseguidos pelo governo. O posicionamento do redator em argumentar que o governo quer impedir a liberdade de opiniões pelos impressos parece ter o intuito de acionar a memória coletiva dos leitores, sobre as perseguições aos jornais do Maranhão feitas durante a década de 1820.

Como forma de demonstrar que essas perseguições aos jornais não trouxeram vantagens para a liberdade de expressão da população, Lemos argumenta:

[...] Assim, a perseguição contra a imprensa tem sido mais ou menos constante depois de 300 annos, e ainda hoje os perseguidores não tem ganhado um só palmo de terreno. Que he pois o que elles tem feito, e tem conseguido? Tem arruinado muitos impressores e livreiros: tem atormentado, proscripto, e immolado muitos auctores; tem punido os talentos e o genio pelo beneficio que elles pretendião fazer a especie humana; e tem queimado livros, escriptos, e leitores (O Brasileiro, n.3, 22 fev.1830, p. 3).

A noção de perseguição aos impressos referida por Lemos nos mostra o outro lado do cenário dos impressos em relação ao discutido no parlamento que vimos anteriormente, dado que a ideia de punição “somente aos jornais opositores”, utilizada como justificativa pelo governo ao criar essas leis, não era efetivamente seguida na prática.

Em relação à conduta dos jornais ao falar sobre as figuras políticas da província do Maranhão, Lemos observa que os próprios jornais se autocensuravam. A descrição dessa autocensura dos jornais é devido aos redatores limitarem sua escrita nos casos que envolvem as figuras políticas da província para não receberem denúncias de abusar da liberdade de imprensa.

Porém, ressalta que não são todos os jornais que fazem sempre essa autocensura, tendo em vista que alguns redatores não poupavam as figuras políticas.

Todos os escriptos periodicos fazem as suas censuras mais ou menos justas, mais ou menos proveitozas: porque deixarei eu hoje de fallar sobre duas repartições, que merecem toda a attenção do Patriota? Os Periodicos da minha Provincia nem sempre guardão o sangue frio, quando se dirigem a este ou aquelle empregado: ordinariamente mais consultão os sentimentos do Funcionario Publico! Esta practica deve-se abandonar: irrita em vez de emendar, e os bens que procurava o author de uma reprehensão publica, fogem sem elle saber, que a cauza disto foi o modo porque se exprimio (O Brasileiro, n.3, 22 fev.1830, p. 3).

A repreensão dos casos de ofensa aos funcionários feita por Lemos, nos remete à ideia de que a perseguição aos periódicos era evidente naqueles anos. Desse modo, o seu intuito é demonstrar que os redatores devem tentar não fazer insultos a essas figuras para evitar mais denúncias de abuso à liberdade de imprensa feita ao Conselho Presidencial.

Contudo, Lemos vai expressar que embora fossem feitas o que caracterizava como autocensuras necessárias, os jornais precisavam apontar os problemas das atuações dos funcionários públicos ao governo e as pessoas, explicando que esse é um dos principais intuitos dos jornais, fazer por meio do que ele chama de liberdade de opiniões, a comunicação entre as pessoas e o governo.

O redator reitera na quarta edição, ao continuar o tema de opinião pública, que essa liberdade de opiniões favorece o funcionamento e o progresso da sociedade, ressaltando que o governo deveria perceber esse ponto de vista, e não fazer as perseguições aos jornais. Assim, sustenta que:

4.º Que esta mesma liberdade de opinioens, manifestada particularmente pela imprensa he a primeira e mais leal conselheira dos governos. Por ella sabem elles qual he o estado da opiniaõ publica; conhecem os erros ou os crimes dos administradores publicos subalternos; e por este modo tem uma norma segura tanto para dirigir suas proprias acçoens como as dos governados (O Brasileiro, n.4, 1 mar.1830, p.2).

A liberdade de opiniões descrita por Lemos defende a noção argumentada durante a trajetória do tema da opinião pública nas edições, sendo ela a noção de que independente dos ataques do governo aos impressos, a opinião pública não era afetada. Dessa maneira, o redator defende a ideia de que o governo deveria utilizar a seu favor essa participação dos impressos como disseminador da opinião pública.

Voltando à noção que Lemos defende a respeito da autocensura que os jornais faziam para não serem acusados de ferir a liberdade de imprensa, nota-se que, em alguns casos, os outros redatores faziam críticas e até mesmo denúncias sobre os jornais que considerassem não fazer essa regulação.

Na edição número 11, que sustentamos anteriormente ser escrita por João Lisboa, encontramos a acusação dirigida ao redator do periódico *A Estrela do Norte do Brasil*, de estar

perseguido o redator do jornal *O Farol Maranhense*, em que Lisboa relata estar feliz por conseguir defender o seu colega redator do *Farol*, referindo:

Nunca tive tanta alegria como agora que empreendi a redação deste numero, porque vou ajudar o meu collega o Sr. Redactor do Farol Maranhense, que se tem defendido em campo descoberto contra os ataques e doutrinas preveras do Redactor da Estrella e de seus collaboradores, os quaes si encaminhão a destruir os principios liberaes já arreigados dos corações dos Brasileiros: nunca tive tanta alegria, digo, como agora que estou convencido de que os meus patricios prezão as Instituições liberaes [...] (O Brasileiro, n. 11, 25 mai.1830, p.1).

Ao longo dessa edição, Lisboa faz alguns insultos ao redator do *Estrela do Norte do Brasil*, e afirma que o redator defende o absolutismo na província. Contudo, não é especificado quais foram os ataques feitos pela *Estrela do Norte* que motivaram a denúncia ao conselho de júri.

Ainda nessa edição, Lisboa informa que o caso da *Estrela do Norte* foi denunciado e o júri condenou a edição de número 33 do periódico, devido a ter ferido o descrito na Lei de imprensa. Lisboa também declara que o redator e outros envolvidos foram punidos pelo júri:

O Redactor da Estrella, cujas folhas só tem servido para lançar o odioso sobre os Brasileiros Maranhenses, fumentar de novo o discordia, e atear uma luta que estava a acabar-se, já vai experimentando o premio de sua perversidade: foi pelo luzido e incorruptivel Jury julgado com criminalidade: as doutrinas exauradas na sua Folha nº 33 e o será sempre porque todos elles são um compendio de falsidades e maldades inauditas, que só uma recta e imparcial justiça poderá finar o mal que espalhou: já foi tambem julgados o miseravel J. de A. Ramos, e o versatil Conego J. J. M. de Carvalho e Oliveira pelo que publicaraõ, o primeiro contra o Cidadão Medeiros, e o segundo contra o Cidadão João da Silva Miranda, e é de falar que outro tanto seja obrado por o mesmo jury contra aquelles Redactores que não se guiando pela Ley trataõ só de serem os perseguidores gratuitos de seus concidadões em dezabafo de paixões particulares de individuos que só querem Constituição delles para cima, e zurrague nos que lhes ficaõ inferiores (O Brasileiro, n. 11, 25 mai.1830, p.3-4).

O caso descrito por Lisboa é bastante interessante para entendermos o processo de conduta da lei de imprensa no Maranhão, assim como o posicionamento dos redatores quando a lei está sendo utilizada ao seu favor: aqui, a punição foi elogiada por Lisboa e o júri, adjetivado como “incorruptível”. Notamos com isso como a lei de imprensa ao ser aplicada, poderia ser favorável para alguns e temida por outros.

Contudo, com o intuito de compreender esse evento de diferentes ângulos, fomos à procura das edições acusadas do jornal *A Estrela do Norte do Brasil*²⁹. Na edição de número 33 da *Estrela do Norte*, objeto da denúncia, é dedicada apenas uma nota ao redator do *Farol Maranhense*, na qual é descrito:

[...] Nós, sem receio o dizemos, inclinamos nos a crelo, porque o Farol, que he o periódico da sucia laberca, de que são consocias os Vereadores da Camara, apenas publicou o boletim, que narrava o lamentoso desastre, que á Familia Imperial

²⁹ Ao realizarmos as pesquisas sobre o periódico, notamos que não está disponível em nenhum dos catálogos online. Conseguimos encontra-lo apenas de forma física na Biblioteca Benedito Leite, em São Luis do Maranhão.

aconteceu, suprimindo, de pensado o das melhoras. Desenganam-se já, Srs. Labercos canalhocratas, que Sua Magestade Imperial, sobre cujos dias vigiã os Ceos, hade imperar no Brasil da maneira que Elle quiser, porque os Brasileiros honrados, que são quasi todos, nada mais querem do que Deus, e Imperador. Nota do Redactor (A Estrela do Norte do Brasil, n.33, 13 fev.1830, p. 267).

Nas edições seguintes após essa nota, o redator da *Estrela do Norte* fez diferentes acusações e insultos aos redatores do jornal *O Poraquê* e do *Farol Maranhense*, tratados, entre outras formas, como “miserável periodiqueiro”, “canalhocrata” e “fanfarrão”.

O redator do *Estrela do Norte* faz também uma série de respostas às edições do *Farol Maranhense*, como por exemplo: “[...] o Farol não se pode insultar; tenho-lhe dito verdades eternas para emendar-se porque se continuar, estou decidido a ataca-lo até os ultimos entrecheiramentos” (A Estrela do Norte do Brasil, n. 45, 8 mai.1830, p. 363).

Ainda na mesma edição, a *Estrela do Norte* declarou guerra contra o *Farol*, solicitando um enfrentamento de forma mais nítida de suas edições:

[...] Não di-lo-hei como faz o fanfarrão do Farol, admitta a Hypothese; mas sim rompa d’uma vez elle e Sucia: e ataque-nos de cara a cara, e peito a peito, para convencer-se do que avanço. [...] Em fim, Sñr. Farol, declaro uma guerra mortal á sua doutrina, e vigiarei, como velho militar, que a honra da tropa não seja manchada [...]. (A Estrela do Norte do Brasil, n.45, 8 mai.1830, p. 364).

Contudo, após esses insultos aos redatores, o jornal *A Estrela do Norte do Brasil* teve a sua última edição no dia 15 de maio de 1830, 10 dias antes da edição do *Brasileiro* que comemora o julgamento do redator da *Estrela*. Em vista disso, podemos notar que as denúncias feitas ao jornal *A Estrela do Norte* baseavam-se nos insultos que vimos anteriormente.

De volta ao jornal *O Brasileiro*, na edição número 12, Lemos, ao retornar à frente do periódico faz elogios ao júri de fato por fazerem cumprir a lei de imprensa no caso do redator da *Estrela do Norte*, elogiando também a união do júri apesar da sua troca de integrantes:

Louvres sejaõ dados a todos os Snrs. Juizes de Facto que amando a sagrada Lei da Liberdade de Imprensa mostrão com sua assiluidade á casa da reunião do Jury amor a uma tão justa Instituição, e a Magna cauxa do Brasil: tem existido entre elles aquella consideração sempre esperada pelos de mais Brasileiros que os elegeraõ; e o que deve alegrar sobre tudo é, que, a união tem apparecido mesmo entre alguns dos Snrs. Juizes outro’ra desunidos por intrigas e simples suspeitas, que devem acabar-se: [...] (O Brasileiro, n.12, 26 mai.1830, p.1).

O redator argumenta que a aplicação da lei de imprensa é mais importante que a influência de figuras políticas, redatores ou religiosos, defendendo também que os tempos em que a lei não era aplicada por conta dessas figuras já havia passado. Ao longo da edição, o redator vai elogiar alguns dos novos juízes de fato, louvando suas convicções por estarem presentes nas convocações atuais. Para Lemos, a situação agora era diferente dos júris convocados anteriormente, que arrumavam desculpas para não comparecerem às reuniões:

Estes louvres são dados aos Snrs. Juizes de Facto que tem comparecido sempre, e não aquelles que por qualquer dorsinha de cabeça, pedem uma attestação de doente,

para não comparecerem, devendo por isto ficarem conhecidos para no futuro não serem reeleitos; e nem chamados para couza alguma: quizerão ser eleitos para só disserem muito ufanos “Eu sou amado dos meus cidadãos” e quando se trata do serviço é o que se está vendo n’elles! Envergonhem-se: O Sr. Conego M. P. de Barredo carregado de annos e achacado de molestias que pedem todo o descanso, vendo a necessidade de reunir-se o Jury sabendo a injusta falta de alguns dos seus colegas; tem comparecido até muito doente, importando-se pouco que os ant-constitucionaes, os preguiçosos e os inconstantes o critiquem (O Brasileiro, n.12, 26 mai.1830. ed, p.1-2).

Lemos, após esses elogios, vai informar que o redator do *Farol Maranhense* também fez elogios à nova composição do júri em seu periódico. Durante o restante das edições não tivemos mais nenhuma denúncia sobre o abuso à liberdade de imprensa ou à atuação do júri de fato. Finalizando assim essa primeira etapa do periódico, que tinha Antonio José de Lemos como seu redator.

Ao fazermos um levantamento sobre Lemos após a época de publicação do periódico vemos que antigo redator entrou para a política na província. Na sessão de 22 de dezembro de 1832 do conselho de presidência do Maranhão, podemos encontrar a nomeação de Antonio José de Lemos para o cargo de escrivão do juízo de paz da freguesia de Nossa Senhora da Conceição. Sendo ela a mesma freguesia a qual escrevia com frequência no jornal *O Brasileiro*.

O Snr Prezidente apresentou os seguintes Requerimentos 1º de João de Deos do Rego por seu Procura-dor Bernardino de Sena Leal queixando-se da Camara Municipal desta Cidade por ter nomea-do a Joze Antonio de Lemos para Escrivão do Juizo de Paz da Freguezia da Conceição do qual é o Supplicante serventuario = rezolveu-se que visto ter-se pedido esclarecimento ao Governo Central sobre aquem pertence o prover este emprego, não tem lugar decisão alguma a respeito portanto a seu tempo será deferido. (Galves; Cirino. 2021, p. 559).

A sua nomeação para o cargo que vemos acima, seria a sua porta de entrada para o ramo da política. Mais à frente, Lemos teve um filho ao qual colocou o seu mesmo nome, Antônio José de Lemos, que nasceu em São Luís em 1843, alguns anos depois seu filho mudou-se para o Pará e tornou-se uma figura política de grande importância para a região.

A importância do filho de Lemos para a região do Pará resultou em muitas pesquisas acadêmicas sobre seus feitos, em uma delas menciona seu pai, o redator do jornal *O Brasileiro*, relatando que:

No anno da graça de 1843, a 17 do mez de Dezembro, veiu á luz Antonio José de Lemos, filho de um guerreiro de igual nome (capitão mór das antigas milícias e veterano da campanha da Independencia) e de sua esposa dona Olivia de Sousa Lemos. Na cidade de São Luiz — capital da província do Maranhão. — terra de seu berço, — fez ainda na primeira infância o curso elementar e concluído este, passou ao secundario no Lyceo Maranhense, onde estudou humanidades, entre outros mestres. [...]. (Fernandes. 1904, p. 97)

A partir dessas afirmações do texto de Carlos Fernandes, vemos que o antigo redator manteve uma boa condição financeira após sair do jornal. Tendo em vista que seu filho estudou no Liceu maranhense, que era uma instituição de grande renome.

Passando para a segunda etapa do jornal *O Brasileiro*, tendo como seu redator João Francisco Lisboa, o periódico teve algumas mudanças em relação à etapa anterior: na tipografia em que era impresso, antes Constitucional agora Liberal; e na estrutura de apresentação dos conteúdos, de uma para duas colunas.

Sobre o novo redator, João Francisco Lisboa foi um escritor, historiador e figura de grande importância para a política do Maranhão. Nas palavras de Antonio Lopes:

O Maranhão deu ao Brasil grandes figuras de jornalistas, podendo se enumerar, entre os maiores, Garcia de Abranches, Odorico Mendes, José Cândido (o “Farol”), Estêvão Rafael de Carvalho e, finalmente, João Francisco Lisboa, que no conceito emitido por Antônio Lopes, nesta monografia, é “o maior jornalista maranhense e um dos cinco ou seis maiores do Brasil [...]” (Lopes, 1959, p. 7).

Lisboa nasceu em Pirapemas no Maranhão em 1812. Ao longo de seu crescimento estudou em São Luís, fazendo alguns retornos ocasionais a Pirapemas. Em sua adolescência, começou a estudar latim, como afirma Antonio Henriques Leal:

Arrastado pois por esse pendor tam proprio ao verdor dos annos, entregou-se Lisboa com o ardor e sem interrupção ao estudo de humanidades, cursando com solicitude as poucas aulas publicas, que então havia; e com tal empenho e talento o fez, que em pouco tempo apromptou-se d’ellas, sendo para notar que em breve praso aperfeiçoou-se no latim, sob o sensino do snr. Francisco Sotero dos Reis, que quando explicava ao discipulo as difficuldades da lingua, cujos mais intimos segredos tem devassado, mal podia suspeitar que esse joven ainda imberbe ao deixar os bancos escolares viria a ser seu digno emulo nas lides jornalisticas (Leal, 1864, p. XIV).

A atuação inicial de Lisboa no *Brasileiro* ocorre em momento de importantes mudanças políticas, dado que em 1831 D. Pedro I abdicou do trono, tempo que deu origem ao período que conhecemos como Regencial; outro evento de grande importância nesse período foi a Setembrada³⁰, que resultaria em grande movimentação política na província do Maranhão.

Contudo, Lisboa reitera a pretensa imparcialidade do jornal, e o desejo de corroborar com o governo da província com as notícias de suas edições. Assim, como tinha o intuito de fazer que os outros redatores seguissem esse pensamento, já que na epígrafe dessa segunda fase, era dito: “Jornalistas do mundo inteiro, despi-vos dos preconceitos nacionais: denunciad os crimes, nomeai os criminosos” (*O Brasileiro*, n.1, 23 ago.1832, p.1)

Já em se tratando da liberdade de impressão e as leis de imprensa nessa segunda etapa do periódico, vemos que, logo na primeira edição, Lisboa direciona parte de seus escritos aos

³⁰ Como vemos em Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus, “A Setembrada (1831) foi uma rebelião urbana composta por diversos segmentos da sociedade, entre eles as camadas mais baixas e dissidentes dos quartéis. O “povo e a tropa” reunidos no Campo de Ourique exigiram do governo medidas que expulsassem os portugueses do Maranhão em forma de uma Representação, atendidas em parte pelo então presidente Araujo Viana. Logo os manifestantes perceberam que foram enganados, deste modo, em 19 de novembro voltaram a protestar. Os anos que se passaram após a independência maranhense foram marcados por agitações, disputas pelo poder que agora as elites nativas tanto ansiavam” (Mateus, 2022, p. 2).

“restauradores”, que queriam a volta de D. Pedro I para o Brasil e sustentavam que o antigo imperador nunca feriu ou reprimiu a lei de imprensa e não fez nada de ruim para o Brasil.

O redator classificou essas assertivas como mentirosas, e trouxe exemplos de perseguições feitas a redatores como prova da lei de imprensa sendo utilizada para reprimir os redatores.

[...] Que imprudencia, e que mentiras, se não he a única imputação de illegalidade do Jury! E todavia é este um crime que se o comparamos com os atroses commetidos no tempo do Ministerio do Redactor do Carijó, e do seu illustre irmão o Tutor, nada avultará; que o Feijó com ser de um caracter tão violento e impetuoso ainda não deportou a ninguém, ainda não mandou cortar dedos ao Redactor da Malagueta, nem obrigou ao do Correio a assignar termo de mais não escrever contra os fieis Ministros de S. Magestade [...] (O Brasileiro, n.1, 23 ago.1832, p.2).

Como evidenciado acima, o redator utiliza de ironia para mostrar as perseguições que ocorreram no primeiro reinado no Brasil, como o caso do jornal *A Malagueta*, que vimos anteriormente nesse capítulo. Posteriormente, nessa edição, Lisboa sustenta que essas perseguições tiveram não somente a participação de D. Pedro I como de seus ministros.

A perseguição contra os redatores utilizando a lei de imprensa é descrita pelo redator como uma maneira pela qual o governo operava para reprimir e perseguir os seus opositores e demais indivíduos. Com ironia, denunciava: “[...] Quem mais que elle deu traças para acabar com a liberdade da imprensa, já assassinando os redactores, já chamando-os e jurados por entemedio dos seus doceis Promotores como o Veiga, o Sabino, e outro tais? [...]” (O Brasileiro, n.1, 23 ago.1832, p.2). A fala de Lisboa sobre D. Pedro I nos mostra que a memória desses casos da utilização da lei de imprensa contra os redatores na década de 1820 ainda tinha força naquele momento.

Devido aos impactos dos eventos que ocorreram após a implementação da lei de imprensa de 1830, como a abdicação de D. Pedro I e em especial a Setembrada, o redator dedicou grande parte dessa segunda etapa do jornal para discutir sobre esses eventos.

Contudo, embora o foco de Lisboa fosse discutir esses eventos, ao analisarmos as 13 edições dessa segunda etapa, conseguimos entender algumas mudanças que ocorreram na província após a aplicação da lei de imprensa de 1830.

Podemos notar que o novo conselho de jurados criados pela lei de 1830, que vimos anteriormente em Gonçalves (2021, p. 33), estava em atividade na província do Maranhão, visto que na última edição de 1832 o conselho fora mencionado na carta de um dos leitores do jornal.

A carta do leitor refere-se a uma acusação contra o juiz de paz da freguesia de Nossa Senhora da Vitoria. João Ignacio Guimarães descreve que foi impedido de trabalhar como escrivão no tribunal de júri, razão para que fizesse a denúncia: “[...] Despotas que já tem perdido

o brio não curaõ nada dellas; porisso já daqui protesto que mal se reuna o respeitavel Tribunal do Jury hei proceder contra essa sua arbitrariedade” (O Brasileiro, n.13, 16 nov.1832, p.4).

Devemos lembrar que esse novo conselho de júris, de acordo com a lei de imprensa de 1830, é composto inteiro de caráter popular, ou seja, nenhum dos membros do conselho poderia ocupar um cargo no governo. Como também, o conselho de júris deveria seguir as condutas do Código Criminal que vimos anteriormente.

Desse modo, notamos como a nova composição jurídica criada pela lei de 1830 já fora implementada na província, substituindo assim o Conselho Presidial com os “*juris de facto*” no julgamento dos crimes de liberdade de imprensa, conforme estipulado pela lei.

Contudo, o Conselho Presidial na província do Maranhão continuava ativo julgando outras áreas para a atuação das leis. Na edição de número 7 do *Brasileiro* de 1832, vemos uma denúncia de abusos na alfândega na província, feita por meio de uma carta de um leitor intitulado “O Inimigo da arbitrariedade”:

Mas como não ha-de isto assim succeder se o Conselho Presidial conhecer, ou ao menos constando-lhe a impossibilidade do predito Camillo para exercer em tal emprego, por ser muito achacado de hemorroidas benercas, que o fasem andar em uma roda viva da Mesa para um Armazem, e deste para aquella, de tal sorte que as vezes não lhe da tempo nem de assignar os Despechos[...] (O Brasileiro, n.7, 04 out.1832, p.2).

O Conselho Presidial também é mencionado em outras edições, demonstrando assim a continuação de suas atividades. A segunda etapa do periódico *O Brasileiro* teve somente 13 edições, devido à saída de João Lisboa para atuar no jornal *O Farol Maranhense*. Sobre a saída de Lisboa, Sebastião Barros Jorge menciona que: “[...] Essa paralisação foi em decorrência da morte de José Cândido de Moraes e Silva, redator de o Farol, tendo, então, João Lisboa assumido o compromisso de continuar o trabalho à frente dessa filha” (Jorge, 1987, p. 82).

João Lisboa desenvolveu uma grande atuação com os periódicos no Maranhão, tendo em vista que além dos jornais já mencionados, esteve à frente dos periódicos *A Crônica Maranhense* e *O Publicador Maranhense*. Lopes (1959) relata que Lisboa, durante sua atuação com os jornais, foi um apóstolo da liberdade e entendia a necessidade dos periódicos para o bem público.

Igualmente ao primeiro redator do *Brasileiro*, João Lisboa também entrou para a política após sua saída do periódico, sendo eleito na Assembleia Provincial em 1834. Como podemos ver em Rodrigo Turin:

Inserido no grupo dos liberais exaltados, Lisboa atua desde cedo na imprensa, publicando jornais como O Brasileiro, Farol Maranhense, Ecos do Norte e Crônica Maranhense. Graças a essa atuação, ganha destaque no Partido Liberal, sendo eleito para a Assembleia Provincial do Maranhão entre os anos de 1834-1837 e de 1838-1841, durante os quais também ocupou o cargo de secretário do governo (1835-1838),

Em 1840, em meio aos rearranjos no cenário político ocasionados com a renúncia de Feijó e com a Balaiada, da qual é acusado de ter ligação, Lisboa enfrenta a experiência do alijamento político, tendo seu nome sido preterido na lista de deputados em favor de um membro da tradicional família Jansen. Tentaria voltar à política em 1848, mas novamente não encontrando os meios necessários para se sustentar em meio às disputas locais, logo a abandona de vez, dedicando-se a partir de então à atividade letrada! (Turin, 2018, p. 1).

Logo após esse período, João Francisco Lisboa escreveu um folheto intitulado *Jornal de Timon*, participando de diferentes maneiras na província como redator, escritor, historiador e na política. Ao longo dos anos foi intitulado como o “Timon Maranhense” tornando-se uma grande figura na história do Maranhão.

De volta ao nosso tema sobre a liberdade de imprensa, Joaquim Serra em 1883 menciona em seu texto *Sessenta anos de Jornalismo: A imprensa no Maranhão 1820 – 1880*, a forma como foi modificada as perseguições aos redatores pelas figuras políticas. Destacando que:

O caporalismo imperava altivo e insolente em muitas províncias do império nos anos que vão de 1822 a 1830, sobretudo na interferência que exercia em assumptos de imprensa. Posterior á essas epochas, as perseguições movidas contra os jornaes que combatiam as administrações provinciaes manifestavam-se por outra fôrma. O recrutamento de typographos, a deportação de artistas estrangeiros, o suborno de typographias, foram meios de que lançaram mão certos presidentes guerreados pela imprensa da província, em quadra que não é conveniente apontar aqui (Serra. 1883, p. 84).

Dessa maneira, conforme afirma Serra, após 1830, ano da implementação da segunda lei de imprensa, a perseguição aos redatores ainda ocorria na província, mas sem tanto alarme como na década de 1820. Embora não possamos afirmar que essa mudança na perseguição tenha como fator principal a lei de imprensa de 1830, podemos cogitá-la como fator importante, dado que as punições para os indivíduos que ferissem a liberdade de imprensa descritos na lei de 1830 e no Código Criminal aumentaram significativamente em relação à lei anterior de 1823. Ainda segundo Joaquim Serra: “Todas essas manobras eram disfarçadas; os factos explicados de modo que não parecessem filiados á questão de imprensa, e não se ia de frente, ostensivamente, como nos dias do Pharol, fazer alarde de compressão, dando de publico a causa de que ella provinha” (Serra. 1883, p. 84).

Notamos assim que, na década de 1820, a perseguição aos periódicos e os abusos à lei de imprensa era algo mais frequente e nítido, diferente do início da década seguinte em que essa perseguição ganhou outras notações. Deste modo, fazendo esse exercício com as duas etapas do jornal *O Brasileiro*, podemos compreender o cenário no qual estava a província do Maranhão nessa transição da lei de imprensa de 1823 para a lei de 1830.

CAPÍTULO 2. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: OS JORNAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Após nosso estudo sobre os jornais do século XIX e a temática da liberdade de imprensa, vamos adentrar nas metodologias de ensino presentes na disciplina de História que viabilizam trabalhar esse tipo de material em sala. Para isso, a ideia é compreender as teorias de ensino de Jörn Rüsen e David Paul Ausubel, que formularão nossas propostas didáticas com esses materiais no terceiro capítulo.

Ao longo de nosso segundo capítulo vamos compreender as duas metodologias de ensino salientadas e a forma como os livros didáticos do PNLD argumentam sobre o uso dos jornais na disciplina de História. Concomitante a isso vamos assimilar a melhor conduta para o professor pensar essas metodologias em sala.

Para esse propósito, necessitamos perceber que a formação metodológica do ensino de História apresenta-se como uma estrutura de diretrizes de ensino que o professor pode abordar ao ministrar uma aula, sendo da escolha do professor, qual parte dessa estrutura pretende seguir, como também quais ferramentas/fontes pretende utilizar em sala de aula.

Fazer uma reflexão sobre qual diretriz de ensino pode mais bem se adequar ao ambiente escolar em que se está inserido, ou sobre qual abordagem deve ser utilizada ao escolher determinada fonte (como é o caso dos jornais, foco deste capítulo), aparecem como perguntas que devem ser levantadas ao idealizar uma aula na disciplina de História.

Para alcançar as respostas adequadas a essas perguntas, é importante compreender inicialmente quais são essas abordagens metodológicas, assim como a função de cada uma para o ensino. Com isso, escolher a que mais se adequa à sua aula, colocando em primeiro plano o aprendizado do aluno, torna-se mais fácil.

O campo do ensino de História passou por diversas transformações, deslocando-se de uma disciplina com poucas variações didáticas, para uma disciplina que reconhece a importância de muitos sujeitos na produção do conhecimento histórico. Como salienta Circe Bittencourt (2018, p. 127):

O ENSINO de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial [...].

Tomando como destaque do texto de Bittencourt, a importância dessas mudanças citadas resultou em uma abertura estrutural na disciplina de História, possibilitando o uso de

materiais diferentes em sala, e também novas formas de se pensar os conteúdos trabalhados nas aulas.

Perante o exposto, o professor apresenta-se como um investigador social e metodológico diante da disciplina, utilizando da nova estrutura no campo para elaborar um saber histórico mais bem fundamentado para seus alunos, podendo usar de fontes e linguagens como aprimoramento para sua didática com o conteúdo.

Para tanto, o professor necessita usar uma metodologia que possibilite essa forma de ensino, exercendo um papel de mediador do diálogo entre o aluno e a fonte histórica. Assim, o ambiente de sala de aula vai ser um lugar de não apenas transmissão, mas também de produção dos saberes históricos.

A conduta do professor ao se valer de uma metodologia deve ter como intuito uma aprendizagem estimulante e de boa compreensão, buscando um ambiente em sala de aula com maior interação dos alunos. O desenvolvimento dessa concepção metodológica pode ser fundamentado nas bases de duas vertentes aplicadas no ensino de História, sendo elas a consciência histórica e a aprendizagem significativa.

Em nossa pesquisa, vamos utilizar como base principal a consciência histórica, tendo em vista que suas concepções trazem bastantes reflexões para o estudo. Posteriormente vamos analisar a aprendizagem significativa para utilizá-la como reforço de nossas propostas didáticas.

Iniciando com a consciência histórica, como já salientado, essa teoria de ensino vem de uma concepção de Jörn Rüsen no campo da metodologia da História, assumida no Brasil por importantes pesquisadores, como: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia e Luis Fernando Cerri, dentre outros que fizeram grandes avanços no campo da educação e ensino de História com produções sobre essa vertente.

Os apontamentos que a consciência histórica, pela concepção desses pesquisadores, nos traz diante do ensino de História, possibilita que novas visões sobre esse ensino sejam elaboradas, e também novas formas de utilizar as fontes históricas, como é o caso dos jornais, cuja aplicação pode aproximar-se dos conceitos encontrados nessa vertente de ensino.

2.1 A consciência histórica em Rüsen e na perspectiva de autores brasileiros

Ao traçarmos o objetivo de entender os fundamentos da consciência histórica, devemos inicialmente compreender as bases que formam esse conceito. Com esse propósito, trazemos para diálogo Jörn Rüsen, em especial o livro *Razão Histórica* e a discussão ensejada no capítulo *Experiência do tempo e auto-identidade – a origem da consciência histórica*. Nele, o autor

discorre sobre a consciência histórica na vida cotidiana e em seus fundamentos diante do conhecimento histórico:

Para se chegar a esses fundamentos, é preciso demonstrar que o resultado obtido pela ciência da história, isto é, o conhecimento histórico, é um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano. Para tanto, é necessário extrair do produto cognitivo especificamente histórico tudo o que for próprio à sua particularidade científica; com isso, impor-se-á ao olhar que nele houver de genérico e elementar. Como resultado desse processo abstrativo, que deve conduzir aos fundamentos da consciência histórica, a consciência histórica: todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história –, é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária (Rüsen, 2001, p. 56).

Cabe ressaltar aqui o modo como a consciência histórica se apresenta como um processo, visto que é notada como uma trajetória com a qual devemos percorrer nosso pensamento sobre o campo, para entender as possíveis representações da História.

Ao buscar os ensinamentos de Rüsen para o ensino de História, podemos notar que essa trajetória é vista como um alinhamento da forma pela qual o aluno compreende o conteúdo, com a sua percepção do ambiente em que vive. Esses ensinamentos podem referenciar um modo para fazer que o aluno obtenha novas maneiras de entender a disciplina e a sociedade.

Ainda a respeito de nosso diálogo sobre a consciência histórica, quando buscamos entender a sua base conceitual, Rüsen a define como “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57).

Essa definição de Rüsen sobre a consciência histórica nos abre a possibilidade de entender o professor como mediador do conteúdo trabalhado em sala, para desenvolver a experiência do aluno com a evolução temporal. Com isso, o discente pode ter uma melhor aprendizagem diante do tema estudado.

Um estudo apropriado dessa vertente pode melhorar a relação professor-aluno, pois ao debater um tema escolhido para a sala de aula, buscando uma interação do discente com o tema ao trazer sua experiência sobre o assunto, se dá a valorização da comunicação em sala, e o aprimoramento da dinâmica de interação com esse aluno.

Outro ponto que podemos ressaltar dessa definição de consciência histórica é a ideia de orientar intencionalmente sua vida no tempo. Essa noção pode ser um fator bastante relevante para o ensino de História, pois ao fazer o aluno se entender como um agente incluso no contexto da História, pode servir como posto-chave para a sua compreensão do assunto.

A orientação temporal pode servir ainda como um guia para o aluno, alocando sua noção da História em uma espécie de ponto de orientação. Assim, ao buscar entender a distância temporal do tema que o professor está trabalhando, o aluno pode se basear no ponto presente em que está vivendo, pois terá compreendido sua posição como atuante na História.

O pensamento de orientação temporal, quando tratamos dessa noção em sala de aula, necessita ser feita à medida que se elabora uma abordagem didática, pois a orientação do aluno vai ser executada conforme a construção da consciência histórica, servindo como uma forma de aprendizagem, de modo a possibilitar reflexões sobre o tema proposto. De volta à Rüsen:

[...] Essas formas de aprendizado são genuinamente históricas, são caracterizadas portanto, em contraposição às abordagens didáticas impregnadas de pontos de vista a respeito dos desenvolvimentos da consciência moral de crianças e jovens, por uma orientação temporal específica: elas incluem o tempo na construção da consciência histórica, ou seja, fazem com que essa consciência seja reconhecida, abordada e posta didaticamente em movimento como parte da consciência histórica (Rüsen, 2012, p. 218).

Portanto, refletindo o proposto pelo autor, vemos que o aprendizado histórico é feito por meio de processos didáticos que ocorrem simultaneamente à aplicação de uma aula, sendo necessário utilizá-los de maneira que colaborem para um melhor aprendizado.

Rüsen, ao trabalhar sobre a consciência histórica em suas obras, nos faz compreender o seu grande potencial para o ensino, mas sempre ressalta que essa vertente não é um fator que engloba toda uma disciplina, e sim um conceito que caminha junto com as didáticas no ensino de História, que a complementam. O autor também nos lembra de que a consciência histórica pode ter diversas maneiras de ser interpretada.

A consciência histórica pode ser vista de muitas maneiras diferentes, não serve como já dito, como uma área com um objeto definível, e é insuficiente para justificar uma disciplina especialmente dedicada a ela. A consciência histórica não foi arbitrariamente escolhida como categoria central da didática da história³¹(Jeismann); mas sua orientação disciplinar como objeto para esta área é bastante consistente, diante da questão de como a história é ensinada e aprendida, de como isso pode e deve ser. Nesse caso, se leva em consideração a perspectiva de que "A consciência histórica é direcionada exatamente à organização dos fatores de ensino e aprendizagem e se divide em dois aspectos: em primeiro lugar, trata-se de trazer o lado subjetivo que todos os professores e alunos de história têm, a tal ponto que ele não possa apenas ser transportado ou transmitido, mas referem-se sempre, e ao mesmo tempo, a processos determinados de individualização e socialização, nos quais a autocompreensão histórica do sujeito afetado forma sua identidade, por meio de experiências históricas seletivas, normativas e de uma apropriação significativa. Ao mesmo tempo, trata-se de deixar aparecer sobre a folha da vida prática humana, um princípio organizador (principalmente do ponto de vista escolar), do ensino e a aprendizagem de história. Isso significa reconhecer sua constituição por meio da presença e orientação objetiva da memória histórica não-organizada, que desempenha um papel importante no equilíbrio mental e cultural de um indivíduo (Rüsen, 2012, p. 71).

³¹ A Didática da História é definida em Rüsen (2012) como “a ciência da aprendizagem histórica”, sendo mencionada pelo autor como uma ciência que produz o conhecimento determinado pela prática. Portanto, podemos pensá-la como uma forma de analisar os âmbitos condicionantes para o aprendizado da História.

Podemos destacar alguns pontos a respeito da ideia de Rüsen supracitada. O primeiro refere-se à identidade histórica. A formação dessa identidade é entendida como o resultado de fundamentos históricos, sendo adquiridos de acordo com o conhecimento que o aluno vai recebendo sobre determinado tema, e também de sua reflexão acerca desse assunto, pensando seus significados.

O segundo ponto está vinculado à ideia de organização dos temas históricos na mente do aluno. A importância dessa noção para o ensino de História é bastante visível, pois esse pensamento entra em contato com a ideia de orientação temporal, visto que ambas estão vinculadas à organização mental dos conteúdos e resultam em uma melhor compreensão dos temas.

A organização dos períodos da História, como também seu alinhamento temporal na mente do aluno, torna-se um fator de grande importância para as aulas, uma vez que, ao fazer a sua orientação no tempo para idealizar um período da história, o aluno precisará incorporar noções de distância temporal em relação a cada período.

Entender como essas interpretações da consciência histórica são necessárias para o ensino de História torna-se uma medida essencial quando buscamos um aprimoramento de nossa didática em sala de aula, pois em suas várias perspectivas essa vertente pode ser de grande ajuda para diversos níveis de ensino.

Assim, a consciência histórica se torna um objeto da didática da história, que o ensino e a aprendizagem da história não perdem de vista, mas sim aguça o olhar didático: consciência histórica significa, nesta perspectiva, em última análise, a aprendizagem histórica no nível fundamental e básico do trabalho de memória necessário para a vida prática. Neste nível, podemos situar tudo o que é abordado, pragmaticamente ("metodicamente") no contexto de uma aula ou conceber uma didática da história mais como teoria curricular do que como um fenômeno da área (Rüsen, 2012, p. 71).

Lembramos, com essa menção no texto de Rüsen, como a didática no ensino de História pode ser trabalhada de várias maneiras. A metodologia pensada para a sua aplicação pode contar com diversos princípios que a construa de maneira adequada para as suas aulas.

Rüsen menciona a consciência histórica como um agente gerador para outros conceitos, nos fazendo entender como a sua implicação precisa ser vista diante da nossa perspectiva da disciplina. Para tanto, ao pensarmos em trabalhar formas didáticas para construir uma consciência histórica, buscando aguçar nosso método de ensino, necessitamos compreender a sua importância para a disciplina e para a vida do aluno.

Ressaltamos que durante a elaboração de uma aula, pensar somente a consciência histórica como objetivo, não é o recomendado. Esse conceito precisa ser pensado como um fator que vai ser construído de acordo com a compreensão do aluno com o tema. Portanto, é

proposto incentivar narrativas em sala com diferentes metodologias para que ocorra no aluno essa consciência da História.

Entretanto, esse conceito pode surgir em diversos lugares, não estando fixado apenas na escola, visto que onde o aluno tiver uma interação com os temas da história, pode ocorrer influências na compreensão do discente sobre esses temas.

A importância do professor diante dessa perspectiva fica mais evidente, uma vez que ao tentar articular orientação para os alunos construírem uma consciência histórica em sala de aula, o professor pode guiar esses alunos para uma compreensão adequada sobre os conteúdos escolhidos. Portanto, uma didática com fontes e exemplos para uma aula, torna-se vital para exemplificar aos alunos a relevância das fontes e trabalhos historiográficos, conduzindo assim um conhecimento mais referenciado que entenda o valor das evidências para esse campo.

O processo de articulação dessas fontes no ensino de História possibilita que o professor facilite a construção de uma consciência histórica em sala, sendo essa construção, uma tarefa que o professor pode favorecer, conforme vemos em Aurélio Silva Fernandes:

O professor de História, como articulador do processo de ensino/aprendizagem tem a tarefa de propiciar condições para os alunos desenvolverem a consciência histórica, utilizando conhecimentos históricos que o possibilitem discutir, argumentar e compreender o mundo onde vive. Esse ensino de História vai colaborar na formação de um cidadão participativo consciente de seu passado histórico e de como esse passado se articula com o presente, sem os anacronismos de projeções do presente no passado, meramente descontextualizadas (Fernandes, 2016, p.120).

Corroborando com o texto de Fernandes, o professor, ao trazer diferentes perspectivas sobre um tema, incentiva o aluno a buscar sempre uma noção fundamentada sobre determinado assunto, tornando possível fazer que a consciência histórica, construída em sala de aula, torne-se a principal base para o aluno pensar a História. Com esse intuito, é proposto buscar sempre métodos mais aproximados a nossa realidade para uma noção adequada de aplicação do ensino.

Idealizando uma perspectiva da produção da consciência histórica no ensino de História, adentraremos nesse conceito, por meio da concepção dos autores brasileiros, à medida que buscaremos identificar suas implicações para a sala de aula, considerados os espaços escolares brasileiros.

As obras de Rüsen tiveram uma boa recepção desses autores brasileiros. As suas concepções sobre o ensino de História mobilizaram um notável reconhecimento no campo da educação, servindo como um fator de contribuição teórica para as diversas pesquisas.

Ao pensarmos uma organização no tempo em relação a recepção no Brasil sobre os trabalhos desenvolvidos por Jörn Rüsen, notamos que foram por meio de traduções iniciadas

na década de 1980/1990³², trazendo a perspectiva do autor em relação à Didática da História.

Como vemos no texto de Silmária Reis dos Santos:

Num plano cronológico, as traduções das obras de Rüsen tiveram início no final do século XX (1980-1990), porém, foi a partir das primeiras décadas do século XXI que seus trabalhos tiveram um grau relevante de traduções, publicações e influências nas pesquisas científicas no Brasil, apontando para uma maior receptividade da sua teoria na área da didática da história (Santos, 2020, p.37).

O envolvimento das obras de Rüsen nas representações didáticas brasileiras foi ganhando destaque à medida que mais obras eram traduzidas, formando o reconhecimento do que alguns pesquisadores chamaram de pensamento “rüseniano”.

Os conceitos levantados pelo autor para o campo do ensino de História foram vistos como um importante agente nas construções didáticas da disciplina, assim as suas colaborações para o campo obtiveram mais reconhecimento. Aqui, podemos mencionar como uma de suas principais obras traduzidas no Brasil o texto *Razão Histórica*, de 1983, traduzido em 2001.

Podemos propor que as traduções de Rüsen no Brasil, com especial destaque às obras *Razão Histórica* (2001), *Reconstrução do Passado* (2007a) e *História Viva* (2007b), traduzidas por Estevão de Rezende Martins e Asta-Rose Alcaide, foram a porta de entrada para as discussões alemãs acerca da ampliação do conceito de Didática da História, que ocorreram no final da década de 1960. [...]. Mas, independentemente da originalidade ou autoria da ideia, o fato é que no Brasil, conforme os pesquisadores e grupos foram aprofundando seus conhecimentos no pensamento rüseniano, maior foi o apego à ideia de uma Didática da História ampliada, já que essa ideia está posta e sistematizada nos escritos de Rüsen (Barom, 2015, p. 233).

Tomamos como destaque do texto de Wilian Carlos Cipriani Barom, a forma como os conhecimentos rüsenianos sobre a Didática da História foram bem recebidos no Brasil. Diante dos novos conceitos de ensino e perspectivas didáticas, suas obras foram apropriadas não apenas no campo da educação.

Com foco apenas na obra *Razão Histórica*, podemos mencionar como exemplo dessa recepção o grandioso número de citações feitas ao longo do tempo, como transparece no levantamento realizado por Silmária Reis dos Santos: “*Razão Histórica*, ainda é, atualmente, uma das obras mais citadas nos trabalhos acadêmicos em geral, num total de 96 pesquisas (teses e dissertações) levantados para essa pesquisa entre 2010 e 2017, o livro aparece 84 vezes nas citações bibliográficas” (Santos, 2020, p. 44).

Analisando o número de citações das obras de Rüsen feitas nos trabalhos acadêmicos, é possível depreender que os textos do autor modificaram o cenário do campo do ensino de História no Brasil.

³² Destacamos aqui a figura do historiador Estevão de Rezende Martins, que teve grande importância nessas traduções e em trabalhos envolvendo a consciência histórica no Brasil, como o texto *Consciência Histórica, práxis e cultura. A propósito da teoria da história de Jörn Rüsen* (Rezende, 1992).

Os novos olhares sobre o campo da História que essas obras³³ possibilitaram, ocasionaram a transformação do pensamento didático em sala de aula, em uma trajetória de implicações positivas no campo do ensino.

Ao longo destes 30 anos, em que a inserção dos trabalhos de Rüsen se deram no Brasil, o que se percebe é um esforço dos(as) historiadores(as) em apresentar uma nova dimensão teórica para o campo de pesquisa brasileiro. Gradativamente, devido ao processo de tradução e o aumento significativo das pesquisas acadêmicas influenciadas pelo teórico alemão no século XXI, essa perspectiva continua. Os resultados da nossa análise em resenhas, prefácios, posfácios, dossiês de revistas, em torno de suas obras, evidenciam esse olhar introdutório, de apresentação e de contribuição do pensamento teórico do autor, sem apontamento para qualquer crítica construtiva entre os(as) principais comentadores(as) e divulgadores(as). O que há, de fato, é uma aceitação positiva da sua teoria (Santos, 2020, p. 59).

Evidenciamos deste excerto da autora, que essa aceitação das teorias de Rüsen nos mostram que as suas colaborações para o campo do ensino de História, com conceitos como a consciência histórica, permitiram notáveis reflexões para a disciplina. A sua requisição nas últimas décadas reforça a hipótese aqui sustentada de sua relevância para as discussões atuais sobre o Ensino de História no Brasil.

Nesta esteira, uma série de relevantes autores brasileiros, explorados a seguir, tomaram a consciência histórica em suas obras, resultando em importante disseminação dos ensinamentos de Rüsen nos meios acadêmicos brasileiros. Basicamente, priorizaremos quatro autores: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia; Luis Fernando Cerri e Vera Lucia Trennepohl.

Maria Auxiliadora Schmidt (Universidade Federal do Paraná), ao longo de sua carreira acadêmica, formou uma notável base de trabalhos que envolvem a consciência histórica. Desde o texto *Recriando a História: a história local e a formação da consciência histórica de jovens e crianças*, publicado em 2004, a uma das obras mais recentes sobre esse conceito, *Didática Reconstitutivista da História e a formação da consciência histórica dialógica*, publicada em 2021. A autora também participa, desde 2003, de um projeto no âmbito da Educação Histórica, tendo como objetivo do projeto o estudo da consciência histórica em jovens brasileiros e portugueses. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia (Universidade Federal do Paraná), publicou relevantes trabalhos sobre a consciência histórica, um dos primeiros em 2004, denominado *A história local e a formação da consciência histórica de crianças*. A autora também publicou trabalhos com a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, entre os quais, *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História*, publicado em 2005. Luis Fernando Cerri (Universidade Estadual de Ponta Grossa), líder do grupo de Estudos

³³ Estamos mencionando obras de Jörn Rüsen como Razão Histórica (2001), História viva (2007) e Aprendizagem Histórica Fundamentos e Paradigmas (2012), consideradas importantes para o campo do Ensino de História.

em Didática da História, é um importante pesquisador sobre a consciência histórica, fazendo publicações de obras como: *Didática da História: leitura teórica sobre a História na Prática*, de 2010 e *Consciência histórica sul-americana e consciência histórica europeia*, de 2016. Por fim, Vera Lucia Trennepohl (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul) produziu importantes contribuições relacionadas aos estudos sobre consciência histórica, como a publicação do texto *A consciência histórica como potencial para leitura do mundo*, publicado em 2020.

A escolha desses quatro autores como base principal para trabalharmos a consciência histórica no Brasil se deu em vista de suas notáveis trajetórias acadêmicas em torno desse conceito, visto que são figuras de destaque nessa área com publicações, participações em eventos, palestras e participações em grupos de pesquisa em torno dos ensinamentos de Rüsen. No decorrer das discussões vamos utilizar, pontualmente, outros autores brasileiros que se dedicaram a estudos sobre a consciência histórica.

As contribuições dos autores brasileiros para o conceito de consciência histórica, nos possibilita ter ângulos de pensamentos mais diversificados, não apenas para compreender a construção de uma melhor didática para o ensino de História, como também entender novos meios para a formação dessa consciência histórica.

Pensando um melhor estudo sobre as implicações positivas da consciência histórica para o ensino, como já mencionado, vamos separar para análise quatro aspectos que sua construção pode beneficiar, aqui nominados como: orientação no tempo; realidade histórica; sociedade na História e competências narrativas. À medida que trabalharemos com os autores brasileiros sobre cada aspecto, exemplificaremos seus benefícios.

Iniciamos com o aspecto da “orientação no tempo”, que tem como intuito unir a forma como o aluno compreende a História com o conhecimento da sociedade em que vive. Esse aspecto vai servir como um guia metodológico, organizando a visão do aluno sobre cada período, buscando assim a orientação no tempo.

Idealizando a orientação temporal, um ponto que podemos tomar como destaque é a melhor forma de vincular o conteúdo aplicado com o conhecimento do aluno, de modo que seu sentido de tempo surja conforme a sua consciência de si e do ambiente em que vive. Nesse sentido, Luis Fernando Cerri nos traz a seguinte menção:

O conceito de consciência histórica conduz à compreensão mais sistematizada de que não se espera pela escola para ter orientação temporal. Se precisamos estabelecer – mesmo que sempre de modo provisório – um sentido do tempo, de modo a nos posicionarmos nele e tomarmos nossas decisões, nossa coleta e organização de dados e conceitos sobre o tempo surge praticamente junto com a consciência de si. E as fontes do saber histórico variam e podem diferir muito em relação ao que se aprende

na escola, a começar pelos próprios modelos de tempo e de passado apreendidos a partir da própria experiência de vida (Cerri, 2010, p. 269).

Refletindo sobre o proposto por Cerri, vemos que a orientação temporal pode surgir desvinculada da escola, sendo um agente de grande impacto no estudo do aluno sobre o conteúdo, como também da sua imersão no aprendizado. Portanto, é importante que o professor desenvolva a orientação temporal na sala de aula, de forma que sirva como um orientador para trabalhar a perspectiva que o aluno tenha desenvolvido em sua vida anteriormente.

Ao tentarmos promover uma orientação temporal com os alunos, podemos tomar como destaque os modelos de tempo e de passado mencionados por Cerri, criados a partir das experiências dos alunos, fundamentados nos conhecimentos que os alunos já possuem sobre os dados históricos. Podemos ainda exercitá-los a partir do conteúdo da disciplina.

Trazer o conteúdo trabalhado em sala de aula para um cenário mais próximo do aluno, torna-se uma metodologia bastante relevante para seu estudo, à medida que a construção do saber seja promovida a partir da narrativa proposta pelo professor. Devemos ressaltar que a narrativa não deve ser voltada apenas para as experiências do aluno, mas sim que o professor a utilize para aprimorar a imersão do aluno no tema abordado.

Pensando essa forma de aproximação do conteúdo, podemos utilizar os jornais do século XIX que trabalhamos no capítulo anterior como exemplo. Em um cenário de aplicação de uma aula sobre o tema da liberdade de expressão no Brasil imperial, a utilização de um jornal que circulou na região em que está sendo ministrada a aula pode fazer essa aproximação do conteúdo. Desse modo, utilizando como exemplo o jornal *O Brasileiro*, que circulou em São Luís do Maranhão, o professor pode explorar, desde a rua de impressão do periódico (perguntar se os alunos conhecem) até questões estruturais, como a liberdade de expressão, ontem e hoje. A partir dessa metodologia, o professor pode fazer a narrativa em sala, alternando entre o conhecimento anterior dos alunos da cidade e do tema da aula, aumentando a imersão dos alunos no conteúdo.

Para uma metodologia de aproximação do conhecimento, projetamos estabelecer um diálogo entre o conteúdo trabalhado, que estamos tentando aproximar do aluno, e o modelo de passado obtido da experiência de vida desse aluno.

Organizando uma visão sobre o conhecimento existente do aluno, Cerri (2010) abre uma contestação intrigante em relação a esse conhecimento, visto que embora apresente-se como um fator do qual podemos trazer a fundamentação para os debates em sala, estruturando uma consciência histórica, os jovens podem apresentar formas distintas de identificar a disciplina e os conteúdos da História.

Se adentrarmos os conceitos de caráter pedagógicos de composição de uma sala de aula, encontraremos barreiras e dificuldades diante do caráter heterogêneo dos ambientes escolares em vários tipos, principalmente no ensino fundamental. Como podemos corroborar no texto de Paulo Eduardo do Nascimento Silva:

O desenvolvimento do ensino de história nos anos iniciais apresenta-se perpassado por singularidades conceituais e metodológicas advindas de um contexto educacional heterogêneo, reunindo na mesma sala de aula, sujeitos com formações outras, que, mesmo possuindo a mesma faixa etária, possuem vivências e experiências que impactam o processo de ensino e aprendizagem. Em meio às adversidades que possam emergir, o ofício do ensino dessa ciência precisa prevalecer, ancorado numa perspectiva sólida de ampliação do conhecimento, direcionando suas ações no sentido da transformação da sociedade em que estamos imersos (Silva, 2021, p. 6-7).

O texto de Silva ressalta o cenário que encontramos ao entrar no ambiente escolar. Essa diversidade vista em sala de aula engloba um desafio presente na vida cotidiana de um professor. Portanto, intencionamos sempre ter como base uma didática que consiga “alcançar” todos os jovens em sala.

Quando pensamos em uma didática no ensino de História que tenta trabalhar o conteúdo com as experiências dos alunos sobre modelo de tempo, a proposta é trazer esse conteúdo para um senso comum que os alunos conheçam, seja por meio de elementos da cidade em que vivem ou questões da atualidade, como salientamos no exemplo anteriormente.

Portanto, essa aproximação das questões da atualidade torna-se uma maneira de alcançarmos uma orientação temporal, conforme tentamos construir um conhecimento do discente. Pensando essas dificuldades para a orientação temporal, Cerri faz a seguinte menção:

O modelo de conhecimento dos alunos em idade escolar é, na maior parte dos casos, empírico, ou seja, a possibilidade do conhecimento se dá desde que possamos ver ou experimentar de algum modo as coisas; o conhecimento é uma função da experiência. Isso dificulta a ideia de relatividade dos pontos de vista, já que as visões só podem ser, nesse modelo, verdadeiras ou falsas, e no limite, se não podemos experimentar algo diretamente, o conhecimento é impossível. Em geral, a consciência histórica do aluno está condicionada pela ideia de que a história conta “o que aconteceu”; então, se aconteceu, não há o que questionar. Por isso, as afirmações possíveis tendem a ser aquelas que cabem na realidade que os alunos conhecem [...] (Cerri, 2010, p. 269-270).

Podemos destacar aqui a maneira como é mencionada a consciência histórica do aluno, apresentada como algo vinculado a visão que o discente tem do conteúdo de História como algo “imutável”. Esse pensamento compreende uma dificuldade em relação ao ensino que temos que superar. Todavia, a busca por metodologias para enfrentar as dificuldades no ensino pode sempre ser vista como oportunidade de aprimorar nossa didática, pensando assim diferentes abordagens para as nossas aulas.

Ao apresentar diferentes fontes para determinado assunto, levantar debates em sala, apresentar exemplos que se aproximam com a realidade que os alunos conhecem, podemos apresentar os conteúdos de História de diferentes formas, com diferentes narrativas.

A desvinculação da ideia da História como algo “imutável” pode ser um ponto para pensarmos fontes alternativas para sala de aula, como as diferentes linguagens no ensino de História, de modo que a consciência histórica do aluno seja construída com uma orientação, fazendo o discente questionar e buscar sempre as fontes sobre os temas trabalhados.

Diante das variações de ensino, uma abordagem metodológica que consiga atrair a atenção dos alunos, buscando transformar a visão dos discentes sobre a disciplina de História, se mostra como uma boa maneira de pensar a didática para a sala.

Esse primeiro aspecto que propomos discutir em relação as formas de orientação temporal, nos faz refletir sobre os ensinamentos de Rüsen (2012) ao retratar a consciência histórica como um pré-requisito para a orientação no tempo, pensamento esse que Tânia Braga Garcia corrobora mencionando que “Isto significa que a consciência histórica funciona como um ‘modo específico de orientação’ nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (Garcia, 2008, p. 127).

Ressaltamos, do texto de Garcia, a noção da consciência histórica como um modo de orientação, bastante relevante quando pensamos o cenário da sala de aula, uma vez que o diálogo entre as questões do passado e do presente condicionam a orientação temporal.

Como já observado em Rüsen (2012), “a consciência histórica pode ser de muitas maneiras diferentes”, abrindo espaço para pensarmos as implicações de seu surgimento em sala de aula. Assim, o pensamento histórico apoiando-se no “modo de orientação” da consciência histórica, conforme mencionado em Garcia, nos permite trabalhar os temas da história em ligação com o contexto atual.

A possibilidade de interpretar a explanação de Garcia como uma forma de tornar relevante essas experiências no tempo, traz à tona uma representatividade do aluno diante dos estudos do conteúdo aplicado em sala, uma vez que esses elementos estão inseridos como componentes da consciência histórica.

Portanto, trabalhar o saber histórico articulado aos temas com a atualidade, abre caminho para o desenvolvimento da orientação temporal. Essa noção aproxima-se dos ensinamentos de Rüsen (2012) ao mencionar a consciência histórica como algo natural para o homem, sendo uma condição existente que precisa apenas ser desenvolvida.

A estrutura de uma didática que busca comparar momentos diferentes no tempo para a compreensão do conteúdo de História articula-se às contribuições de Fernandes ao trazer uma perspectiva da visão de Rüsen sobre a consciência histórica, em que menciona:

Válido ressaltar que a consciência histórica penetra no passado, mas esse impulso de resgate do passado é sempre dado pelas experiências do tempo presente. É da relação existente entre experiências do passado e carência de orientação do presente que emergem os critérios que decidem quanto àqueles, dentro do que foi o caso no passado, que “merecem” vir à superfície da história [...] (Fernandes, 2016, p.82).

As experiências que o professor pode promover ao buscar uma aproximação do conteúdo com as “experiências do tempo presente”, questão presente no texto de Fernandes, nos faz perceber que a formação de uma consciência histórica, quando falamos de uma orientação temporal, resulta em relevantes benefícios para o aprendizado em sala de aula, superando algumas dificuldades encontradas no cenário heterogêneo escolar.

Passando para o segundo aspecto relacionado à consciência histórica, aqui nomeado de “realidade histórica”, tendo em vista o intuito de modificar a visão dos alunos em relação a História. Podemos defini-la como a noção de construção da consciência histórica com a intenção de refutar a ideia desenvolvida em alguns alunos ao tratar a História como ficção ou como literatura.

Ressaltamos que não estamos fazendo uma crítica à utilização das categorias de literatura ou ficção, mas sim explanando a dificuldade que alguns alunos têm em fazer a divisão entre os dados históricos e a ficção, como também a noção de alguns discentes em retratar de forma negativa a relevância da história para a sua realidade atual. Pensando nas problemáticas que os alunos vão enfrentar durante seu processo de formação, Vera Lucia Trennepohl observa que:

Para o enfrentamento dessa problemática, os alunos, durante o seu processo de formação, deverão perceber que, além de ter domínio de conteúdos, deverão estar capacitados a lidar com categorias, como: o tempo – presente, passado e futuro –, a historicidade, o processo, o pensar histórico, espaço, entre outros, como fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica como fundamentais para a compreensão da sociedade (Trennepohl, 2020, p. 53).

Salientamos, do texto de Trennepohl, como o desenvolvimento da consciência histórica para o aluno pode servir como guia sobre a orientação no tempo, de modo que o discente entenda a relevância desses temas e processos para a sua compreensão da sociedade. Portanto, para a estruturação da consciência histórica de maneira efetiva, propomos que seu contexto seja efetuado de forma que o discente entenda a importância da história em sua vida.

Uma perspectiva para a construção das aulas na disciplina de História que sugerimos com esse intuito é a de uma didática que tenha em seus objetivos a interação do aluno durante

os debates, para assim analisarmos, por meio dessa interação dos discentes, padrões de conhecimentos adquiridos com o decorrer das aulas.

Uma das dificuldades no ensino de História atual, que pode ser enfrentada com o recurso à consciência histórica, encontra-se na “importância” que o aluno atribui para a disciplina de História. A discussão acerca dessa dificuldade está no distanciamento que alguns alunos veem da disciplina e seus conteúdos para uma aplicação em suas vidas.

Por intermédio dessa noção de afastamento dos temas trabalhados na disciplina com a realidade dos alunos, é condicionada uma ideia de que o passado se apresenta como “ficção”, ou ainda como uma outra realidade, fora do presente vivido, depreciando a utilidade que faria desse conteúdo. Portanto, por meio desse tipo de noção ocorre a desvalorização que o aluno sente em relação a importância da disciplina de História como um todo.

Para alcançarmos uma narrativa dos conteúdos que busque maior atenção dos alunos em sala de aula, uma perspectiva que podemos explorar é a de trazer os temas (ou alguns elementos desses temas) para os cenários em que os alunos conheçam, buscando com isso uma interação maior com o conteúdo.

Ao aprimorar a imersão do discente com o material que o professor está trabalhando, abrimos a possibilidade de que o aluno tenha uma perspectiva diferente desse passado, construindo assim uma consciência histórica que modifique sua percepção sobre História, conforme vemos em Cerri: “O conceito de consciência histórica também reforça o objetivo da disciplina em retirar os jovens da perspectiva de um presente fora do tempo em que se encontram imersos. [...]” (Cerri, 2010, p. 272).

Estabelecendo uma ligação com os ensinamentos de Rüsen, Cerri apresenta em seu texto como a consciência histórica pode beneficiar o ensino de História, ao retirar o jovem desse presente fora de sua realidade, de modo a compreender a importância da disciplina de História.

Encontraremos por meio dessa construção da consciência histórica, a possibilidade de trazer o conteúdo para uma perspectiva de fácil acesso para o discente, fazendo que ele se encontre imerso no material trabalhado, perspectiva essa que se articula à ideia proposta por Euzélia Teresinha Voronhuk ao tratar da relação entre consciência histórica e a participação dos alunos em pesquisas.

A partir dessas análises observa-se que uma pesquisa partindo da realidade dos alunos, onde se ressalta a participação de cada um nos processos que envolve a comunidade, e coloca-os como, além de sujeitos históricos, como pesquisadores, além de contribuir com o desenvolvimento da consciência histórica, também poderá os aproximar da disciplina de História, em uma provável diminuição na resistência ao estudar a mesma (Voronhuk, 2014, p.13).

Ressaltamos no texto de Voronhuk a ideia de atuação dos discentes diante dos temas. Se pensarmos essa participação em um cenário de debate dos conteúdos em sala de aula, trabalhando exemplos da realidade dos alunos e incentivando debates com seus pontos de vista, conseguiremos com isso, emergir uma maior participação em sala, assim como colocar os discentes como atuantes no processo de conhecimento histórico.

Entender a trajetória dos temas da História, como também os debates que a cercam, é um ponto interessante para os alunos compreenderem as bases da disciplina. À medida que os discentes conhecem esses processos, a construção de uma consciência histórica torna-se algo natural, fazendo assim que ocorra a diminuição da resistência do aluno em entender a disciplina de História, e sua importância.

Indo para o terceiro aspecto, nominado aqui como “sociedade na História”, vamos debater sobre a ideia de a consciência histórica abrir espaço para os alunos e professores terem diferentes maneiras de pensar a sociedade historicamente.

A efetividade de novas perspectivas dos pensamentos históricos abre caminhos para trabalhar diversos temas da História de formas diferentes, como também fazer que os alunos compreendam de novas formas a sociedade em que vivem.

O intuito da elaboração dessas novas perspectivas, além de demonstrar que as sociedades na História podem ter diferentes representações, nos permite também aprimorar o diálogo existente entre professor e aluno. A valorização da interação dos conhecimentos em sala de aula funciona como um ponto positivo das novas abordagens ao ensinar os conteúdos da História.

Nessa direção, podemos considerar que somente um ensino de História, pautado no diálogo entre professores e alunos, que valorize as muitas experiências, as histórias, as memórias, as vivências, as ideias, os saberes e as opiniões, poderá contribuir para a formação e o desenvolvimento da consciência histórica e do pensamento histórico. Um ensino no qual alunos e professores possam socializar e discutir suas diferentes representações sociais construídas a partir da compreensão dos conceitos substantivos estudados em sala de aula, constituir-se-ia em uma ferramenta poderosa de formação de consciência histórica e de maior aproximação do estudo da História da vida prática dos alunos (Fernandes, 2016, p. 120-121).

A ideia que destacamos do texto de Fernandes é a valorização das experiências dos alunos para a formação da consciência histórica. Ao buscar narrativas para os temas presentes na História que valorizem as experiências dos alunos, estaremos estimulando seus saberes e opiniões, possibilitando assim a construção de uma identidade dos alunos em torno do conhecimento da História.

Um dos fatores presentes diante das novas maneiras de se pensar a sociedade historicamente, que a consciência histórica nos possibilita, é a construção dessa identidade do

aluno em relação ao seu pensamento sobre a História. Identidade essa explorada por Lucas Fernandi ao refletir sobre a consciência histórica:

Neste ponto fica claro que o conceito de Consciência Histórica de Rüsen une duas características que não se separam da experiência de ser humano: orientação e identidade. Em outras palavras podemos supor que Consciência Histórica implica na busca da própria identidade como orientação no tempo, ela é dupla; orientadora e constituidora do indivíduo. Esse aspecto me parece casar perfeitamente com os propósitos da escola como instituição formadora do indivíduo na sociedade e também como indivíduo subjetivo dado sua experiência social dentro do universo escolar [...] (Fernandi, 2020, p. 349).

Ressalta-se aqui esse “casamento” entre a criação de uma identidade do aluno, usando sua orientação no tempo, com os propósitos da escola como formadora do indivíduo na sociedade, visto que a capacidade de reflexão do aluno sobre a sociedade em que está inserido pode ser alcançada de acordo com o processo de estruturação da consciência histórica.

Portanto, seguindo uma ótica de formação do discente para a sociedade, o saber histórico é proposto como um agente que ultrapasse a ideia da História apenas como um acúmulo de datas e acontecimentos, alcançando assim uma base como meio para o aluno orientar-se em sua vida prática.

O aprendizado histórico que consiga o objetivo de fazer o discente ponderar sobre os eventos da História necessita ter como exercício da consciência histórica o conhecimento de várias formas de se pensar as sociedades passadas, para utilizar das interpretações desse conhecimento como orientação na sociedade em que vive.

[...] Ressalto que a consciência histórica não alcança um estágio final, nunca está concluída, porém, ampara-se em conhecimentos dinâmicos, relacionando presente, passado e futuro, o que possibilita uma leitura de mundo, de realidade, como dinâmica e em constante transformação. Para tanto, informações são interiorizadas, organizadas e ao narrar fica evidente a utilização da consciência histórica (como ferramenta mental), utilizando-se disso para a sua orientação no cotidiano pessoal e social (Trennepohl, 2020, p.52-53).

A utilização da consciência histórica como “ferramenta”, salientada pela autora, é um ponto bastante interessante para refletirmos sobre a orientação dos alunos na sociedade. Uma vez que entendemos a utilização dessa “ferramenta”, notamos o sentido de estabelecer uma relação entre passado e presente. Vemos assim como o passado organizado como narrativa histórica gerou consequências que afetam as reflexões no tempo presente.

A concepção da consciência histórica para a compreensão dos jovens na sociedade nos permite considerar que sua utilização está diretamente vinculada a vida prática, passando de uma forma de orientação no tempo, para a maneira como o aluno manifesta seus saberes sobre a História.

Construir um ambiente em sala de aula que auxilie essa manifestação dos saberes do discente torna-se algo bastante positivo, considerando assim que os saberes históricos sejam

trabalhados nas aulas. À medida que avançamos com os debates sobre os conteúdos, o processo de construção da consciência histórica ocorrerá como um ponto de partida para a estruturação da identidade de pensamentos históricos do aluno, conforme corrobora Garcia.

Os estudos desenvolvidos mostram, portanto, as potencialidades do ensino de História contribuir para a formação da consciência histórica - que, na perspectiva de Rüsen, tem uma "função prática" de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica - e que Segundo Freire, pode ser indicativa do reconhecimento da desumanização como realidade ontológica e histórica e pode levar os homens à luta contra os obstáculos à humanização (Garcia, 2008, p. 133).

O destaque que fazemos sobre o texto de Garcia está no pensamento da consciência histórica como uma maneira de guiar as ações dos sujeitos. Nessa perspectiva, a compreensão do aluno sobre as diferentes maneiras de se pensar a sociedade historicamente pode servir para a construção de uma identidade de pensamentos que oriente as suas ações em sua vida.

O desafio para o ensino de História é trazer para o espaço escolar as diferentes formas de se trabalhar seus conteúdos, para assim intensificar o aprendizado histórico. A elaboração dessas maneiras de trabalhar os conteúdos permitirá que os alunos tenham condições de refletir sobre as implicações dos eventos na História.

A capacidade de refletir sobre a sociedade por meio da consciência histórica possibilita ao aluno entender que os “acontecimentos históricos” que moldaram uma sociedade são construções humanas. Deste modo, o estudo sobre os dados históricos juntamente com as figuras destacadas pelos historiadores, nos permite compreender mais sobre a formação dessa sociedade.

Transformar a forma de leitura do mundo que um aluno tem por meio do ensino de História é um compromisso passível de ser atingido por meio da consciência histórica, noção essa que Daniel Hortêncio de Medeiros corrobora ao trabalhar o conceito dessa vertente: “Fica evidenciado que, para Rüsen, a consciência histórica é o que se pretende com o ensino da história, ou melhor dizendo, o aprendizado é o processo através do qual vai se modificando a consciência histórica, de sua esfera mais refletiva para uma esfera mais reflexiva” (Medeiros, 2005, p. 81).

O destaque que fazemos do texto de Medeiros está na posição que o aprendizado de História ocupa em relação a certo da consciência histórica, visto que essa vertente não é pensada como o resultado final da disciplina, mas sim um desenvolvimento das formas de pensar os dados históricos, refletindo sobre passado e presente.

Devemos ressaltar que, ao conseguirmos fazer os alunos terem contatos com essas diferentes abordagens dos eventos históricos, resultando assim na reflexão sobre os temas do

presente, não estamos almejando que os discentes entendam um conjunto amplo de características que envolvem os dados históricos, mas que alcancem o raciocínio sobre as implicações que esses eventos têm para a construção da sociedade atual em que vivem.

A maneira pela qual o professor pode trabalhar essas novas perspectivas sobre os temas da História pode ser a entrada para o trabalho com diferentes abordagens para seu conteúdo em sala e diferentes usos de fontes históricas para auxiliar nessas abordagens, visto que a aproximação dos alunos com esse tipo de material permite uma visão diferente sobre esses conteúdos.

Aproximando o aluno com as fontes históricas (como é o caso dos jornais que salientamos em nosso estudo) teremos uma imersão mais efetiva em relação ao envolvimento do discente como atuante na História, assim como, abre espaço para novos debates sobre os temas trabalhados. As possibilidades que essas fontes nos permitem potencializam novas maneiras de se pensar esses temas.

Na esteira desses autores, pode-se afirmar que assumir o primeiro princípio da Didática da História torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real (Schmidt; Garcia, 2005, p. 299-300).

A reflexão que Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia abrem em seu texto ao trabalhar sobre a didática da História nos permite entender que essa renovação dos conteúdos pode facilitar aos alunos o sentido de pertencimento aos conhecimentos históricos.

Por meio de uma renovação dos conteúdos trabalhados em sala, temos a oportunidade de utilizar das fontes variadas para o ensino de História, criando assim, um espaço de diálogo entre as fontes e as experiências individuais e coletivas dos alunos. Por meio disso, estaremos produzindo saberes históricos baseados em diferentes perspectivas dos dados históricos, servindo para estruturar a identidade do aluno em relação ao conhecimento desses temas da História.

Por fim, passando para o quarto e último aspecto que propomos debater sobre a consciência histórica, sendo ele a “competência narrativa”, trata-se da aplicação efetiva dos conteúdos trabalhados por meio dessa metodologia, valorizando assim os conhecimentos dos alunos.

Pensando a noção de competência narrativa, vamos adentrar na ideia de transmissão de um sentido do saber histórico para o aluno, por meio de uma aprendizagem de fácil acesso, que traga para o discente o significado desses saberes.

A competência narrativa está atrelada à consciência histórica, uma vez que é por meio de uma narrativa efetiva dos conteúdos da História que podemos chegar à orientação temporal, conforme vemos em Cerri:

[...] Trata-se da ideia de competência narrativa. Em Rüsen, a competência narrativa é a competência específica e essencial da consciência histórica, uma vez que é através da narrativa que se pode realizar a orientação temporal, sintetizando historicamente as dimensões do tempo, do valor e da experiência (Cerri, 2010, p. 274).

Ressaltamos do texto de Cerri a relevância que a competência narrativa tem para a consciência histórica, visto que é por meio da narrativa dos conteúdos da História que podemos alcançar cada um dos aspectos da consciência histórica que trabalhamos anteriormente.

Quando falamos em competência narrativa, podemos entendê-la como a maneira de apresentar um conteúdo da História de forma clara e objetiva, de modo que a descrição desse passado seja transformada em compreensão para a orientação no tempo.

Necessitamos entender que a competência narrativa descrita em Rüsen não se trata de competência de oratória, mas sim de organização dos saberes históricos pensando a melhor forma de externar o conhecimento. Portanto, a competência narrativa resultará na capacidade de manifestar o saber histórico para o aluno, atribuindo um sentido para esse saber, assim como a melhor maneira para orientar o discente no tempo trabalhado.

A produção da narrativa para a História precisa sempre estar em transformação, procurando se adaptar ao cenário atual do discente, uma vez que as formas didáticas precisam manter a sua efetividade.

Ao buscarmos uma narrativa que auxilie na construção de uma consciência histórica, indicamos que ela acompanhe as novas ligações com as experiências dos discentes no sentido de tempo, mudanças na realidade atual, dentre outras alterações que sugerimos ser pensadas para a elaboração de uma narrativa. A questão da transformação da narrativa no contexto do ensino de História pode ser vista em Schmidt e Garcia.

Trata-se da possibilidade de aproximar professores e alunos das formas como são produzidos os saberes, permitindo que eles se apropriem e/ou construam maneiras pelas quais esses saberes possam ser ensinados e aprendidos. E, nessa direção, torna-se possível compreender que a forma pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar história não será a mesma também (Schmidt; Garcia, 2005, p. 305).

Podemos destacar do texto de Schmidt e Garcia para reflexão, como a forma de ensinar a História vai mudando com o decorrer do tempo, de modo a encontrar a melhor maneira de se

ensinar os conteúdos. Portanto, podemos atribuir à competência narrativa esse objetivo de renovação para o ensino, uma vez que a busca por narrativas aprimoradas para uma aula, mantém a metodologia de ensino atualizada.

Vale ressaltar que a competência narrativa vai atuar como uma capacidade de interpretação e orientação dos materiais trabalhados, buscando colocar o aluno como um agente incluso no contexto que o professor pretende trabalhar, exemplificando o conteúdo com as experiências dos discentes.

Entretanto, embora a competência narrativa tenha que trabalhar a experiência do aluno com o conteúdo, a narrativa não deve se valer exclusivamente do cotidiano do discente, mas sim, buscar nessas experiências uma contribuição para a compreensão do aluno para facilitar o aprendizado. Portanto, por meio desse balanceamento dos conteúdos podemos construir uma orientação temporal, como já observado.

Os ensinamentos de Rüsen (2012) apontam para a competência narrativa como uma capacidade de narrar a História para uma compreensão temporal de fácil acesso, pensando assim como uma habilidade produzida para o processo de construção da consciência histórica por parte do professor. As possibilidades que uma boa narrativa no ensino de História nos permite podem ser vistas como fator para pensar alternativas para a disciplina.

Ao pensarmos os benefícios que a competência narrativa pode trazer para o ensino, notamos que sua construção narrativa pode se beneficiar com o uso das diferentes fontes históricas, visto que as diversas abordagens para o desenvolvimento do conhecimento histórico que essas fontes possibilitam facilita as discussões sobre os temas, assim como a orientação temporal do aluno.

Os conceitos tomados de Rüsen (1992) apontam para o fato de que a construção da consciência histórica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contra narrativa, na medida em que tais conteúdos buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado relacionadas a sua própria experiência. [...] (Schmidt; Garcia, 2005, p. 303-304).

Corroborando com o texto de Schimidt e Garcia, podemos mencionar que para o processo de estruturação de uma consciência histórica, a utilização de diferentes fontes, pode permitir o desenvolvimento da argumentação histórica crítica, uma vez que as diferentes narrativas que essas fontes permitem, abre espaço para debates em sala, buscando assim uma melhor noção dos dados históricos.

Idealizando os jornais do século XIX no ensino de História, a competência narrativa pode ser aplicada para o professor pensar a melhor forma de conseguir trazer essa fonte para a

sala de aula. Para tanto, o professor precisa estruturar o conteúdo de sua aula com o jornal, para facilitar o aprendizado do aluno.

Podemos pensar essa junção entre competência narrativa e o uso das diferentes fontes históricas como uma maneira de facilitar a leitura de mundo, conforme vemos em Cerri (2010, p. 275) “A competência narrativa faz decorrer, para o ensino, a perspectiva presente também na proposição freiriana, ao dirigir-se à alfabetização: o objetivo não se resume em ler as palavras, mas em ler o mundo. No nosso caso, o mundo no tempo”. Aqui, a capacidade de leitura do mundo está voltada para a reflexão sobre a sociedade passada e presente, e é vista como um dos benefícios da consciência histórica.

O conceito de competência narrativa não está atrelado apenas à narrativa do professor, mas pode ser pensado também como a maneira de externar o aprendizado adquirido pelo aluno. A expressão dos conhecimentos pode ser uma boa forma de melhorar a participação do aluno com o material trabalhado em sala.

Encaminhou-se, então, a pesquisa na direção de procurar saber como se dá a construção da competência narrativa, uma operação constitutiva da consciência histórica que distingue o ensino e a aprendizagem histórica de outras formas de aprender. Ao “narrar” a História, o aluno pode se converter em um participante ativo e produtivo no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando-se ainda que tanto alunos como professores já possuem parte do conhecimento histórico que vai ser objeto de estudo em sala de aula (Garcia, 2008, p. 129).

Ressaltamos do texto de Garcia, a importância do aluno se sentir um participante do processo de ensino, externando o seu conhecimento ao narrar a História e suas implicações, para isso, o discente precisa ter uma maior interação com esse conteúdo da História.

Portanto, para melhorar o contato dos discentes com os conteúdos, podemos pensar alternativas para a interação dos alunos com a História, aproximando-os de materiais históricos, como documentos oficiais, pinturas, jornais, dentre outras fontes que possibilitem que o discente “vivencie” a História.

A capacidade de trazer materiais que auxiliem em sua didática no ensino de História, transformando a explicação dos conteúdos com a interação dos alunos, pode ser entendido como uma ferramenta para uma competência narrativa. Por meio disso, podemos fazer os discentes participarem dos processos de ensino, assim como refletirem sobre as diferentes fontes que constroem nosso contexto histórico.

A reflexão sobre o sentido do aprendizado histórico com a vida prática pode ser estabelecida de acordo com a competência narrativa, uma vez, ao ponderar sobre as diferentes narrativas da História, o aluno poderá refletir sobre as implicações referentes às diferentes formas de organização de um passado histórico.

A competência narrativa do aluno, expressa ao externar o que aprendeu do conteúdo da disciplina, em debates e apresentações, pode ser um importante fator para o professor analisar o aprendizado do discente. Fazer uso da competência narrativa na compreensão do aluno sobre a sociedade no tempo pode ser um elemento importante para que consiga refletir sobre os dados transformados em acontecimentos e suas implicações por meio do estudo da História.

O ensino a partir da alteridade é fundamental na própria elaboração de uma perspectiva do passado que considere o que não aconteceu, os projetos dos vencidos, uma História das ideias de mundo: para que não se ensine e não se aprenda que o presente tal como o conhecemos era a única possibilidade, com o que acabamos organizando o conhecimento do passado em função do presente, o que é um objetivo cognitivo central na formação da competência narrativa para a contemporaneidade (Cerri, 2010, p. 277).

O destaque que fazemos do texto de Cerri está no benefício da competência narrativa para o ensino, de modo que as reflexões sobre os eventos históricos evidenciem o valor educativo da História para o aluno em sua preparação para a sociedade, ao fazer que os discentes ponderem sobre a relevância desses eventos históricos para a sociedade atual.

Os ensinamentos de Jörn Rüsen em torno da consciência histórica, continuados pelos pesquisadores brasileiros no decorrer dos anos, oportunizaram reflexões como as ensejadas nesta dissertação.

Durante o decorrer de nossa explanação sobre os aspectos da consciência histórica, podemos perceber que cada um dos quatro aspectos aqui explorados possui características que viabilizam o uso de fontes históricas para seu aprimoramento. Esses aspectos possibilitaram pensar as propostas didáticas que vamos salientar no terceiro capítulo de nosso estudo. Diante disso, vamos utilizar a consciência histórica como um conceito auxiliador para o pensarmos o uso dessa fonte, dialogando com outras teorias sobre o ensino.

2.2 A aproximação entre aprendizagem significativa e consciência histórica

Durante a primeira parte de nosso segundo capítulo, na qual trabalhamos a consciência histórica de Jörn Rüsen e seus princípios para o ensino de História, pudemos vislumbrar importantes bases para utilizarmos os jornais no ensino e melhorarmos nossa didática em sala. Com isso, conduzimos nosso objetivo de desenvolver as metodologias que serão utilizadas nas discussões do terceiro capítulo de nosso estudo.

Contudo, outra teoria de aprendizagem que pode auxiliar-nos com as propostas didáticas que trabalharemos no terceiro capítulo é a aprendizagem significativa, que juntamente com a consciência histórica, pode mudar a visão dos alunos sobre a disciplina de História.

Embora a teoria de aprendizagem principal de nosso estudo seja a consciência histórica, vamos agregar a aprendizagem significativa como um reforço para as nossas propostas didáticas. Em função da utilização dos jornais no ensino, assim como a aplicação do tema de liberdade de impressão e expressão, iremos nos orientar com a junção dessas duas teorias do ensino.

Ao longo do presente tópico, vamos discorrer sobre a teoria da aprendizagem significativa e suas semelhanças com a consciência histórica. Como resultado, vamos correlacionar essas duas teorias no terceiro capítulo e demonstrar que elas podem auxiliar em nossa proposta de utilizar dos jornais em sala e aplicação do tema da liberdade de impressão e expressão.

A aprendizagem significativa, estruturada por David Paul Ausubel, é uma noção de ensino voltada para os âmbitos psicológicos dos alunos em sala de aula. Ausubel (1918-2008) foi um psicólogo educacional nascido em Nova York nos Estados Unidos que se dedicou a elaborar uma noção de ensino que fizesse os alunos aprenderem significativamente os conteúdos.

A noção de aprendizagem significativa é voltada para o conhecimento prévio do aluno, buscando a melhor forma de trazer novos conteúdos para incorporar nesse conhecimento já adquirido, tornando assim uma aprendizagem com significados para o discente. Ausubel (1982) nos explica que quando um novo conteúdo não consegue ligar-se a algo já conhecido pelo aluno, ocorre o que ele vai chamar de aprendizagem mecânica.

A aprendizagem mecânica para Ausubel pode ser resumida como a repetição e memorização, fazendo com que o conteúdo necessite ser trabalhado repetidas vezes para ser armazenado isoladamente ou por associação arbitrária na mente do aluno. O que resulta no discente decorando números, fórmulas e leis, que vão ser esquecidos rapidamente após a avaliação, caso não seja trabalhado mais vezes após essa mesma avaliação.

Entretanto, a principal crítica de Ausubel a essa forma de ensino é que o conteúdo memorizado pelo aluno, que não está relacionado a algo já aprendido anteriormente, pode não ser entendido em sua essência. Assim, o conteúdo vai ser reproduzido pelo aluno da mesma forma que memorizou, sem refletir ou realmente entender o material. Desse modo, de acordo com Ausubel; Novak e Hanesian (1980), esse conteúdo trabalhado pela aprendizagem mecânica não traz significado para o discente.

Apesar disso, essa aprendizagem mecânica não é inteiramente substituída pela teoria da aprendizagem significativa. Por isso, o que precisamos entender é que tanto a aprendizagem

significativa como a mecânica devem ser trabalhadas com os temas adequados para cada tipo de estudo.

Ao demonstrarem os âmbitos educacionais que viabilizam uma aprendizagem significativa, David Paul Ausubel, Josep Novak e Helen Hanesian nos informam que:

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as idéias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as idéias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980, p. 23).

A aprendizagem significativa, assim como a consciência histórica, discorre sobre condições didáticas que aproximam o conteúdo para mais próximo do aluno, para condicionar uma melhor aprendizagem.

Embora a teoria de Ausubel seja pensada para um âmbito geral em sala de aula, abrangendo todas as disciplinas, quando falamos de seu exercício diretamente com a disciplina de História, as suas bases trazem a mesma reflexão que já mencionamos da BNCC. Visto que a BNCC (2018) exemplifica que o conteúdo de História no ensino fundamental deve ser trabalhado vinculando o material com a realidade do aluno.

Em suma, a aprendizagem significativa é toda forma de didática que traga um novo conteúdo em sala fazendo uma correlação com a noção que o aluno já tem sobre esse conteúdo, realizando, assim, uma soma dos conhecimentos para fixar melhor o aprendido na mente do discente.

Já um conteúdo significativo é aquele que tem em sua construção uma ligação com um cenário ou imagem na qual o aluno tenha familiaridade. De acordo com a didática do professor, a aprendizagem significativa pode ser efetuada mesmo sem um conteúdo significativo, apenas fazendo ligação com o conhecimento do aluno ou cenários que conheçam, por meio da narrativa da aula.

Em meio a essa noção do ensino, os jornais podem ser pensados em dois cenários para buscar uma aprendizagem significativa na disciplina de História. O primeiro cenário seria como um conteúdo significativo, no qual o professor poderia selecionar jornais da região em que os alunos residem para trabalhar o tema histórico escolhido, exemplificando o conhecimento dos discentes sobre a região e sua História. Já o segundo cenário seria como um auxílio para levar os alunos a uma aprendizagem significativa, correlacionando os temas do passado com os temas do presente, como questões de gênero, liberdade de expressão, preconceito, etc.

Como vemos, essa noção de trabalhar com o conhecimento dos alunos é algo bastante reforçado na aprendizagem significativa e consciência histórica. Embora essa noção possa ser aplicada para diferentes temas, a sua utilização no ensino de História viabiliza pensarmos os jornais em diferentes abordagens para reforçar a didática na disciplina.

A pesquisadora Carolina Bitencourt Becker (2020) ao trabalhar com a aprendizagem significativa no ensino de História, nos relata que para ocorrer essa aprendizagem, o professor precisa adaptar a sua didática em sala, assim como as suas formas de avaliações. Levando em consideração essas adaptações mencionadas por Becker (2020), podemos idealizar uma forma de produzir uma aprendizagem significativa ao informar ao aluno sobre seu processo de aprendizagem.

Tendo em vista que Ausubel (1982) relata que independentemente do potencial da aprendizagem significativa, se a intenção do aluno é apenas memorizar o conteúdo, a sua aprendizagem vai ser mecânica, sendo necessário o professor adaptar a didática em sala para alcançar uma real aprendizagem. Portanto, a aprendizagem significativa pode estar atrelada ao interesse do aluno para aprender o conteúdo.

Por meio dessa noção, salientamos aqui uma metodologia de informar previamente ao aluno em sala o que é a aprendizagem significativa e seu conceito de não apenas decorar números, datas ou nomes na aprendizagem da História. Mas sim refletir sobre esses eventos, entendendo suas influências na atualidade, e compreender os motivos de estarem estudando sobre esses eventos.

Assim, o aluno vai estar mais próximo do processo de aprendizagem que está sendo desenvolvido em sala de aula, como também vai entender mais a fundo não apenas os conteúdos da História, mas as intenções da disciplina de História.

Utilizando dessa metodologia de informar o aluno sobre esse processo, possibilitamos o discente entender que não precisa se fixar apenas em decorar as datas e nomes dos eventos da História para a prova. Fazendo assim que o aluno perceba que entender os impactos dos eventos históricos e seus significados é mais importante do que apenas decorar suas datas e nomes.

A metodologia salientada possibilita também o professor direcionar as narrativas em sala para diferentes caminhos pensando no aprendizado do aluno e levando os temas adequados para a aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica. Uma vez que Ausubel (1982) nos leva a entender que existem conteúdos que devem ser memorizados pela aprendizagem mecânica e conteúdos que devem ser ponderados com a aprendizagem significativa.

Em meio ao pensamento de uma aprendizagem significativa na disciplina de História, notamos que seu exercício, assim como a consciência histórica, pode ser intensificado com o uso de diferentes fontes. Como podemos reforçar em Fernando Seffner:

Um quarto critério que nos permite reconhecer uma aprendizagem significativa em História fica assegurado quando lidamos com diversidade de fontes de leitura e pesquisa, tanto para consulta do aluno quanto do professor. Não existe possibilidade de aprendizagem significativa se ficamos limitados a um único livro didático, mesmo que este livro seja muito bom. Inevitavelmente passamos a idéia de que toda a história está contida ali. Não existe nada mais desestimulante para o aluno do que saber, já em março, tudo o que ele vai estudar até dezembro, e transformar o ano escolar num lento avanço em direção a última página do livro. Depois não é de se admirar que a disciplina de História seja tida como chata, e que os alunos saiam com uma concepção quilométrica, confundindo história com cronologia (Seffner, 2001, p.41-42).

Por meio da noção da utilização de diferentes fontes para alcançar uma aprendizagem significativa, exposta no texto de Seffner, podemos retornar à ideia já levantada anteriormente na consciência histórica, da utilização do jornal juntamente com o livro didático nas aulas da disciplina. Possibilitando com isso uma diversificação do material exposto em sala, tornando a aula mais atrativa para os alunos.

Direcionar uma aprendizagem significativa com a junção de jornais e do livro didático, tornando mais atrativa a narrativa do conteúdo, pode modificar a visão que alguns alunos têm a respeito da disciplina de História como algo “chato”, conforme vemos no texto de Seffner (2001) supracitado. Uma vez que para ocorrer a aprendizagem significativa o aluno precisa ter uma disposição para aprender (Pelizzari et al., 2022), necessitamos tornar a disciplina mais atrativa para que o aluno sinta essa “vontade” de aprender.

Ao explicar a forma como a aprendizagem significativa interage na mente do aluno, Ausubel (1982) nos relata que a chave para a aprendizagem significativa é a maneira na qual o discente percebe o conteúdo. Em virtude de que, ao relacionar o material com algo já conhecido em sua mente, vai acontecer a vinculação pelo o que o autor denominou de âncora, assim, o novo material vai se ancorar na mente do aluno por meio do conhecimento anterior.

Portanto, essa ancoragem pode ser facilitada se o aluno tiver maior motivação em aprender o conteúdo, sentindo o que chamamos anteriormente de “vontade” de aprender. Sendo mais facilmente alcançada com a utilização de materiais diferentes em sala.

A aproximação da consciência histórica com a aprendizagem significativa pode ser evidenciada em diferentes momentos de nossa explicação. Contudo, a melhor área para demonstrar essa aproximação, em especial para a utilização de fontes como os jornais, é na preparação da aula pelo professor.

A consciência histórica por meio da competência narrativa nos relata que devemos procurar a melhor forma de organizar os conteúdos para guiar os alunos em nossa narrativa

histórica. Já a aprendizagem significativa vai nos direcionar a buscar conteúdos que possam ter significado para o discente, procurando meios pelos quais podemos melhor conduzir a aprendizagem em sala.

Assim, podemos juntar as duas teorias da aprendizagem na preparação das aulas ao exercitarmos uma competência narrativa com um conteúdo significativo, buscando, assim, a melhor forma de conduzir a aprendizagem dos alunos.

Outra semelhança das teorias que podemos ressaltar está na escolha do material que será trabalhado em sala de aula dado que ambas as teorias da aprendizagem levam em consideração o senso comum dos alunos para buscar um conteúdo que “alcance” toda a turma. Tomando como destaque somente a aprendizagem significativa, a escolha desse material deve ser feita buscando um conteúdo que seja realmente significativo para toda a turma, como reforçamos em Becker:

Esse material de aprendizagem é selecionado pelo professor e deve ser “potencialmente significativo”, com significado lógico de acesso pelo aluno e que não seja relacionável de maneira arbitrária e literal. Para isso, o aluno tem que ter os conhecimentos prévios relevantes para relacionar com o material de aprendizagem a ser usado [livros, aulas, aplicativos...] e o educador precisa ter um bom diagnóstico do que seus alunos já têm de subsunções (Becker, 2020, p. 137).

Esses materiais de aprendizagem mencionados no texto de Becker, quando falamos do ensino de História, levam para a utilização das diferentes linguagens no ensino, em especial para o presente estudo, os jornais. Uma vez que as possibilidades de vinculação dos temas do passado com o presente que essas fontes disponibilizam podem ser pensadas como a ideia de subsunções ou âncoras levantadas por Becker (2020).

Outra ideia que podemos levantar por meio dessa construção didática, que pensa a melhor forma de priorizar o aprendizado do aluno, é em relação às práticas avaliativas. Já que quando pensamos em uma aprendizagem significativa em sala, refletindo sobre o que trabalhamos até o momento, notamos que a forma de avaliação precisa estar em ligação com a maneira como aplicamos o conteúdo.

A construção do conhecimento fazendo uso da aprendizagem significativa, só vai acontecer com a mediação e orientação do professor. Desse modo, a avaliação precisa ser um reflexo dessa nova conduta, sendo adaptada para fazer com que o aluno mostre essa reflexão sobre os conteúdos que abordamos em sala.

Assim, indicamos o professor padronizar a narrativa em sala com a sua forma de avaliação, para assim receber como resultado do aprendizado do aluno, uma avaliação com respostas que se assemelhe com sua narrativa. Uma vez que a forma como o aluno entende o

conteúdo recebe poucas variações de como o professor transmitiu esse mesmo conteúdo como afirma Ausubel, Novak e Hanesian:

No curso da aprendizagem significativa, um estudante deve relacionar as partes componentes à sua estrutura cognitiva. O resultado é quase sempre alguma variação mínima entre a forma como o aluno internaliza a informação e como o professor percebe a informação. Consequentemente, numa revisão mais recente de afirmações ou proposições, pode haver uma pequena discrepância entre a resposta dada pelo aluno e aquela esperada pelo professor, mesmo quando a resposta do aluno está fundamentalmente correta. Infelizmente, tais respostas são frequentemente consideradas erradas, o que incentiva a preferência por parte dos alunos da aprendizagem automática, em lugar de compreender o que lhes é ensinado (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980, p.43).

A preferência dos alunos pela aprendizagem automática/mecânica que vemos no texto supracitado deriva da construção de algumas provas avaliativas que buscam mais a repetição exata de datas, nomes e números. Concomitante a isso, o aluno tende a decorar os dados necessários anteriormente a prova, apenas com a finalidade de replicá-los na avaliação.

A elaboração de uma aprendizagem que seja significativa, juntamente com as definições explicadas da consciência histórica, vai nos direcionar a uma metodologia de ensino que busque analisar as respostas dos alunos juntamente com essas discrepâncias que vemos no texto acima. Dessa forma, vamos buscar entender inteiramente a resposta do discente, para avaliar se o aluno aprendeu realmente o conteúdo e suas implicações.

Vale lembrar que essas formas de avaliações que estamos salientando devem seguir um parâmetro de aprendizado para desqualificar as respostas que fogem do real pedido pela avaliação. O que ressaltamos aqui é uma avaliação que leve em consideração as características do aprendizado significativo para julgar mais flexivamente a resposta do aluno.

Diante de uma avaliação inflexível Ausubel; Novak e Hanesian (1980) relatam que os estudantes desenvolvem comumente uma aprendizagem mecânica. Em razão de que a pressão enfrentada pelos alunos para refletir o aprendizado de forma exata resulta no discente desenvolvendo falta de confiança em aprender um conteúdo de outras maneiras, levando apenas a memorização do material para prova.

Portanto, essa pressão para decorar um conteúdo por meio de algumas formas de avaliação coloca no aluno o medo de admitir a sua dificuldade com um determinado assunto para assim superá-los. Em vez disso, o discente julga necessário a aprendizagem mecânica para apenas “sobreviver” a essa avaliação.

Levando em consideração o relato de Ausubel; Novak e Hanesian (1980), voltamos a ressaltar a metodologia que salientamos no início do presente tópico, de informar ao aluno os processos da aprendizagem significativa que eles vão seguir. Já que ao fazer o aluno entender

que não deve apenas se apegar a decorar o material, retira-se a pressão de “transcrever” de forma exata o conteúdo na prova.

Ao seguir as bases para uma aprendizagem significativa, uma forma de avaliação que indicamos é uma prova que siga a narrativa exposta em sala, unindo a aprendizagem significativa e mecânica. Como resultado, temos uma prova que faça o aluno ponderar sobre os eventos históricos.

Para a formulação desse tipo de avaliação, podemos pensar em uma única prova questões diretas para os dados que precisamos que os alunos entendam diretamente e questões reflexivas que abram espaço para os discentes refletirem sobre os temas das aulas. Como exemplo desse segundo tipo de questão, podemos pensar em questões que peçam para os alunos vincularem as semelhanças de um tema como a situação econômica, política ou social de algum período da história do Brasil com a situação atual.

As propostas salientadas são formas de elaborar questões que façam o aluno refletir sobre o tema passado em sala de aula, exercitando o conhecimento ancorado em sua mente. Por meio disso vamos deixar espaço para as duas formas de aprendizagem, tanto mecânica como significativa, agirem na educação atual sendo adequada para cada tema, como mencionamos anteriormente.

Assim, essas idealizações das estruturas de uma prova, exigem uma mudança na maneira como o professor constrói sua aula e sua avaliação, mostrando que o docente, ao buscar uma aprendizagem significativa, precisa focar mais na aprendizagem do aluno. Como resultado, o intuito da avaliação vai focar em dar espaço para os alunos fazerem as reflexões sobre os eventos da História, em vez de questões decorativas.

Ao pensar as avaliações no ensino, assim como o papel do professor em meio a construção de uma aprendizagem significativa, Carolina Bitencourt Becker menciona que:

É necessário que se pense sobre o papel fundamental do professor no processo de ensino-aprendizagem e na função que as avaliações desempenham nessa engrenagem. O educador precisa assumir uma postura libertadora e permitir ao aluno ser autônomo na construção do conhecimento, sendo ali o mediador desse processo. As avaliações aplicadas precisam ser pensadas como uma continuidade do processo de construção de aprendizagens significativas pelo aluno, e não como uma atividade-fim em que o objetivo principal é atingir uma nota mínima para ser aprovado na disciplina (Becker, 2020, p. 136).

A visão do processo de ensino levantada por Becker, demonstra que o professor pode fazer mais do que apenas transmitir o conteúdo e torcer para que o aluno consiga a nota mínima para ser aprovado. Mas sim abrir espaço para fazer as avaliações serem um validador das discussões trabalhadas em sala, possibilitando aos discentes demonstrarem o conhecimento que adquiriram com as aulas, sem a necessidade de decorar todo o conteúdo.

Essas abordagens diferentes para o ensino de História, por meio da aprendizagem significativa e consciência histórica, viabilizam o aluno ter uma melhor visão para o papel da disciplina de História em suas vidas.

A noção que levantamos pode ser alcançada com as diferentes maneiras de se construir nossa didática em sala, sendo que Ausubel; Novak e Hanesian (1980) informam que a aprendizagem significativa vai ter uma melhor construção se durante a aplicação dos conteúdos significativos apresentarmos formas de ensinamentos diferentes dos habituais. Contudo, essa aplicação deve ser de forma gradativa para a mente do aluno notar aos poucos essa diferença na disciplina dificultando, desse modo, o esquecimento do conteúdo.

Em meio a essa forma de aprendizagem, juntamente com a utilização dos jornais como conteúdo significativo, podemos perceber as vantagens da aprendizagem significativa para a disciplina de História. Levando-nos a entender o motivo de tentarmos trazer essa forma de aprendizagem para os alunos.

Ao pensarmos uma aprendizagem significativa no ensino de História, temos a possibilidade de facilitar a aprendizagem do aluno, assim como fazer com que o conteúdo trabalhado se fixe em sua mente. Para Ausubel (1982), o novo conteúdo, ao se incorporar na mente do aluno por meio do conhecimento anterior, faz com que o discente mantenha essa nova matéria por mais tempo.

A utilização dos jornais para conseguir uma aprendizagem significativa se destaca por meio da noção já salientada de trazer uma forma de estudo diferente do cotidiano para, assim, destacar-se na mente do aluno, facilitando a consolidação dos conteúdos.

A mente humana não é programada para estocar todos os conhecimentos de uma única vez. Dessa forma, pensarmos metodologias como a aprendizagem significativa e a consciência histórica no ensino direciona-nos a melhorar a forma como os alunos vão guardar esses conhecimentos. Como reforça Adriana Pelizzari et al, ao mencionar as vantagens da aprendizagem significativa:

Segundo a teoria de Ausubel, na aprendizagem há três vantagens essenciais em relação à aprendizagem memorística. Em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. E, em terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem”, para dizer de outra maneira. [...] (Pelizzari et al., 2002, p.39-40).

Em vista disso, a aprendizagem significativa demonstra um visível potencial quando a pensamos no ensino de História. Posto que essa “reaprendizagem” que vemos na citação acima

se encaixa nos cenários nos quais os alunos precisam aprender características novas dos eventos da história aos quais já estudaram.

Assim, os alunos precisam “reaprender” os temas que já estudaram, vinculando-os aos novos elementos que o professor estiver passando em sala. O que torna o conteúdo aprendido anteriormente como o meio pelo qual vai acontecer a ancoragem que já mencionamos. De volta a Pelizzari et al:

[...] efetivamente, a aprendizagem significativa tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos (Pelizzari, et al., 2002, p. 39).

Utilizando dessa afirmação de Pelizzari et al, reforçamos como o uso das metodologias que envolvem a aprendizagem significativa beneficia a disciplina de História. Ao fazer o conteúdo se fixar na mente do aluno, dificultando o esquecimento do tema.

A respeito dessas metodologias para uma aprendizagem significativa, além de pensar o uso de conteúdos significativos, como mencionado, o professor pode repensar o cronograma de seu conteúdo durante o período letivo. Visto que uma das ideias da aprendizagem significativa é a de permanecer um período de tempo em um único tema para guiar de forma efetiva o aprendizado do aluno.

Embora em alguns casos, como o dos professores da educação básica, o professor tenha que seguir o cronograma escolar para aplicar os conteúdos. O que indicamos é pensar o material aplicado em sala, de uma forma que o aluno consiga entender o conteúdo de forma efetiva. Como reforça Seffner:

O professor precisa entender que sempre será melhor permanecer um bimestre inteiro num determinado tema – a Revolução Francesa, por exemplo -, lidando com bastante informação histórica, estabelecendo numerosas questões para pesquisa, trabalhando com materiais diferenciados (imagem, textos, músicas, filmes), auxiliando o aluno a construir conceitos que dêem conta dos temas estudados; do que sair “correndo” e tocar de forma superficial uma grande quantidade de acontecimentos históricos. Portanto, um segundo critério para a construção de aprendizagens significativas em História é este: permanecer bastante tempo num único tema, estabelecendo numerosas relações a partir dele, inclusive com auxílio de questões do mundo contemporâneo (Seffner, 2001, p.41-42).

A organização do cronograma escolar salientado por Seffner, dedicando maior tempo para um tema, leva-nos a entender diferentes caminhos para conduzir a didática em sala. Como, por exemplo, a possibilidade de gerar atividades que levem os alunos a produzir textos autorais sobre o tema para o professor entender como os discentes estão aprendendo o conteúdo.

Por meio desse maior foco no tema trabalhado, o professor pode demonstrar diferentes visões sobre o conteúdo da história, assim como ter uma maior oportunidade de esclarecer as dúvidas dos alunos.

Ainda a respeito da forma de organização do conteúdo mencionada por Seffner (2001), o auxílio dos materiais diferentes, como as variadas linguagens, para a aplicação de uma aula, leva ao questionamento inicial desse tópico, que é aproximar a consciência histórica e aprendizagem significativa para formular nossas propostas didáticas.

A aprendizagem significativa nos apresenta relevantes meios para repensarmos a nossa didática em sala, para levar ao aluno um conteúdo melhor organizado para o seu estudo. Assim como conduzir uma narrativa em sala que tenha um maior significado para o discente entender os motivos de aprender a História.

Desse modo, a união das duas teorias da aprendizagem que trabalhamos até então, viabiliza pensarmos diferentes abordagens para o uso dos jornais no ensino de História e na aplicação do tema da liberdade de expressão e impressão do século XIX em sala de aula. Temas esses que trabalharemos no terceiro capítulo de nosso estudo.

2.3 Os jornais do século XIX nos livros didáticos do PNLD de 2020 e 2022

Após nosso estudo sobre as metodologias de ensino de Rüsen e Ausubel, conseguimos entender as metodologias que formularão nossas propostas didáticas. Agora, neste tópico, a proposta é compreender como os livros didáticos do oitavo ano do ensino fundamental, aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) de 2020 e 2022, mencionam e utilizam os jornais do século XIX em suas páginas.

A nossa análise foi direcionada para o livro didático devido a sua grande importância para a educação, estando sempre presente no ensino fundamental e médio. Luiz Paulo da Silva Soares (2013) observa que o livro didático, para um professor, é bem mais que um simples “instrumento” de ensino, mas sim um recurso por meio do qual o professor conduzirá o aprendizado do aluno no ensino de História. Portanto, a nossa pesquisa busca entender como esses livros didáticos direcionam o professor a utilizar os jornais do século XIX na disciplina de História, estudando as suas orientações no manual do professor. Para isso, buscamos os livros didáticos aprovados pelo PNLD, tendo em vista que o PNLD é atualmente um dos principais programas de distribuição de livros do Brasil.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é o meio pelo qual, atualmente, o governo federal avalia obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma regular e sistemática e distribui às escolas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distritais e instituições da educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o poder público. De acordo com o portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD é o programa de distribuição de livros didáticos mais antigo do país, uma vez que o FNDE compreende que ele tenha surgido junto com a implantação no Instituto Nacional do Livro (INL), no Estado Novo [...] (Corrêa, Doro. 2023, p. 3).

Essa referência ao surgimento do PNLD remete ao ano de 1937, de criação do Instituto Nacional do Livro. Muitos anos depois, com a participação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tivemos a estrutura de avaliação de livros que se estende até a atualidade:

Entre 1993 e 1996, iniciou a cooperação entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o PNLD com o intuito de captar recursos para a compra de materiais didáticos. Além disso, foi determinado o lançamento de editais anuais para o processo de avaliação, seleção e aquisição de livros pela “incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação”. Desde então, temos a estrutura básica e funcional que conhecemos atualmente (Cirino, 2023, p. 9-10).

Desta maneira, diante da relevante atuação do PNLD apontada por Cirino, direcionamos a nossa análise aos livros didáticos aprovados pelo programa em 2020 e 2022, já que estes estão em circulação atualmente nas escolas brasileiras, como parte de um ciclo de quatro anos de uso.

Levando em consideração os ciclos de duração desse material, escolhemos estudar três livros didáticos de cada ano de aprovação do PNLD, resultando assim no conjunto que podemos ver no quadro 1:

Quadro 1 — Coleções de História aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material didático 2020 e 2022 que vamos utilizar (8º ano do Ensino Fundamental)

Livros didáticos 2020		
Coleção/Livro	Editora	Autoria/Organização
História escola e democracia	Moderna	Flavio de Campos; Regina Claro, Miriam Dolhnikoff
História.doc	Saraiva	Ronaldo Vainfas; Jorge Ferreira; Sheila de Castro Faria; Daniela Buono Calainho
Teláris História	Ática	Cláudio Vicentino; José Bruno Vicentino
Livros didáticos 2022		
Coleção/Livro	Editora	Autoria/Organização

Jornadas novos caminhos	Saraiva	Maurício Cardoso; Priscila Nina; Carolina Amaral de Aguiar; Paulo Ferraz
História.doc	Saraiva	Ronaldo Vainfas; Jorge Ferreira; Sheila de Castro Faria; Daniela Calainho
Jovem Sapiens História	Scipione	Adriana Machado Dias; Keila Grinberg; Marco Pellegrini

Fonte: Elaborado pelo autor.

De modo geral, observamos que os jornais como fonte estão presentes em todos os livros didáticos que abordamos, sendo mencionados na parte do manual do professor no início do livro com instruções de como utilizá-los em sala. Também podemos encontrar os jornais no decorrer do livro didático, estando presentes tanto no conteúdo trabalhado sobre o século XIX e nos exercícios dos alunos, quanto nas instruções ao professor, na lateral do livro.

A utilização dos jornais como fonte/recurso pelos livros didáticos na disciplina de História não é de exclusividade dos dias atuais. Manuelle Araújo da Silva e João Ernani Furtado Filho analisam a utilização de jornais nos livros didáticos de História em 2012, nos trazendo a seguinte perspectiva:

Uma preocupação que há, tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto nos Manuais do Professor das duas coleções de livros didáticos abordadas, é o fato de que é fundamental respeitar o desenvolvimento cognitivo do aluno, atentando para a distribuição adequada das atividades para cada série. Assim, nota-se que, nas coleções abordadas, há uma série estratégica para uma abordagem mais aprofundada dos jornais: o atual 9º ano, última série do Ensino Fundamental II. Há uma utilização mais propícia a ser quantitativa e qualitativa concomitantemente, tendo em vista a preparação do aluno para as mudanças provenientes do ingresso no Ensino Médio e seu correlato aumento de exigências (Silva; Furtado. 2012, p. 7).

Essa preparação dos alunos para o ensino médio, mencionada por Silva e Furtado, é algo também visto nos livros didáticos atuais, dado que trazem uma grande inspiração nas exigências feitas na BNCC em relação às competências e habilidades que o aluno deve adquirir em sua formação.

Portanto, os livros didáticos que estudamos vão explicar no manual do professor, que nesses anos finais do ensino fundamental os alunos devem começar a ter acesso a diferentes fontes históricas, de modo que construam metodologias que valorizem o conhecimento do aluno para fazer uma comparação do tema com o que eles conhecem da atualidade.

Podemos trazer um exemplo dessas metodologias com o nosso primeiro livro didático analisado do catálogo de 2020³⁴, da coleção *História Escola e Democracia* que menciona:

Nesta coleção, procuramos oferecer uma obra aberta, cuja intenção é contribuir para o processo de formação dos estudantes do Ensino Fundamental II sem considerá-los meros receptores de informações e definições. Assim, tentamos valorizar suas experiências, seus repertórios culturais e suas referências sociais no desenvolvimento dos mais diversos conteúdos conceituais da programação curricular desse segmento de ensino (Campos; Claro; Dolhnikoff. 2018, p. V).

Cabe ressaltar como as metodologias no texto supracitado nos aproximam das metodologias de Rüsen e Ausubel, nos permitindo reforçar a atualidade de nossas abordagens didáticas trabalhadas no início desse capítulo, já que remetem a uma vinculação do conteúdo da História com a atualidade, e a valorização do conhecimento anterior dos alunos.

Ainda no mesmo livro didático, em se tratando do uso dos jornais em sala, é dedicado um tópico para demonstrar a importância dos jornais como fonte histórica. Neste tópico, é utilizado o texto de Maria Helena Capelato, *Imprensa e História do Brasil*, de 1988, para explicar como os jornais atuaram ao longo da história do Brasil e a forma como os trabalhos acadêmicos utilizam os jornais como fonte. Destacamos o seguinte trecho:

É fascinante ler a história do Brasil através dos jornais. Em cada página nos deparamos com aspectos significativos da vida de nossos antecessores, que permitem recuperar suas lutas, ideais, compromissos e interesses. Manancial dos mais férteis para o conhecimento do passado, a imprensa possibilita ao historiador acompanhar o percurso dos homens através dos tempos. O periódico, antes considerado fonte suspeita e de pouca importância, já é reconhecido como material de pesquisa valioso para o estudo de uma época. A imprensa registra, comenta e participa da história [...] (Capelato, 1988, p. 13).

O intuito da utilização do texto de Capelato no livro didático é mostrar que os jornais, anteriormente considerados fontes suspeitas, hoje são vistos como uma importante fonte para a História e como recurso didático.

Continuando no catálogo de 2020, agora com o livro da coleção *História.doc*, vamos notar novamente as explicações sobre a importância da utilização de fontes históricas nesses anos finais do ensino fundamental. O destaque que essa coleção faz em torno das fontes no início do manual dedicado ao professor reforça a relevância de problematizar a fonte histórica.

Traduções e transliterações à parte, o importante é destacar a nossa opção por problematizar o documento escrito: na época de sua produção; na linguagem; no fato narrado; na agência ou no autor que o emitiu; no receptor da mensagem; na memória da fonte, sobretudo no caso de “documentos monumentais” (Vainfas et al. 2018, p. XI).

³⁴ Destacamos que todos os livros didáticos analisados do catálogo de 2020 constam com a data de publicação do ano de 2018. Porém esses livros são catalogados pelo PNLD como 2020, como podemos ver no guia do PNLD disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-historia

Outra metodologia escolhida por esse livro didático para a utilização das fontes, além da problematização do documento, é a ideia de manter o aluno como atuante no processo de ensino, por meio de interação com a fonte e debates, o que nos leva à principal menção que enfatizamos do livro dessa coleção: a forma como os autores conduzem a relevância da fonte para o ensino.

Nesse livro didático, durante o capítulo sobre o século XIX, temos uma dedicatória na parte reservada à esquerda do conteúdo para o manual do professor, colocando um trecho do texto *Cidadania e participação política na época da independência do Brasil*, de Lúcia Maria Bastos Neves, de 2002. Por meio desse texto, é demonstrado para o professor a influência dos jornais para os eventos políticos do século XIX, em especial a independência.

Em seguida, após o trecho do texto de Neves, o livro didático expressa a relevância do professor trazer recortes do jornal *Correio Braziliense* para a sala de aula, mencionando que:

Professor, seria interessante reproduzir trechos ou artigos para análise dos alunos do primeiro jornal com temas brasileiros, o *Correio Braziliense*, publicado em Londres sob a direção de Hipólito da Costa. Jornalista nascido na Colônia do Sacramento [...] (Vainfas et al. 2018, p. 106).

A indicação de trazer recortes de jornais para sala de aula apresenta ao professor a possibilidade de localizar esse material para trazê-lo aos seus alunos. Contudo, conforme vamos salientar de forma mais aprofundada no terceiro capítulo de nosso estudo, os jornais necessitam de metodologias para sua exploração em sala.

Desta forma, indicamos que a sua utilização em sala seja fundamentada com explicações das figuras ligadas a esses jornais, como o posicionamento político do redator. Outro elemento que deve ser pensado juntamente com esse recorte do jornal é o contexto histórico do período em que o jornal circulou para explicar a sua atuação nesse recorte temporal.

Passando para o último livro didático de 2020 que analisamos, da coleção *Teláris História*, vamos notar que o material também indica ao professor trazer jornais para trabalhar em sala, reforçando no manual do professor a utilização dos jornais e trazendo um recorte de um jornal como exercício para análise dos alunos.

Diferente dos livros analisados anteriormente que traziam fotos do primeiro jornal do Brasil para ilustrar a sua aparência para os alunos, o livro da coleção *Teláris História*, ao trabalhar o período regencial, traz também um recorte do jornal *A Matutina Meiapontense*. O intuito é de fazer os alunos lerem as epígrafes interpretando o posicionamento político desse jornal, respondendo ao exercício que vemos abaixo:

Analise um jornal de época 7) A imagem abaixo é uma reprodução da primeira página do jornal goiano *A Matutina Meiapontense*, datado de 2 de novembro de 1833. Foi o primeiro periódico de Goiás; seu número de estreia é de 5 de março de 1830. Observe-

o atentamente e depois responda às questões. a) Que informações é possível extrair das manchetes em relação à opção política de sua linha editorial? b) É possível associá-las a alguns dos grupos políticos que atuaram no Primeiro Reinado? c) Em sua cidade existem jornais locais? Como eles se posicionam diante do poder local? (Vicentino; Vicentino. 2018, p. 203).

A escolha do livro didático em abordar o jornal diretamente para o aluno se afasta de algumas das metodologias que salientamos anteriormente, tendo em vista que não explicaram sobre a figura do redator ou dos eventos da região de Goiás para montar uma contextualização para o aluno nesse exercício. Essas escolhas enfraquecem a aplicação do jornal em sala, já que as figuras ligadas aos jornais foram transformadas em uma massa que seguia o posicionamento político do Rio de Janeiro, sem explicações sobre a complexidade de cada região, assim como as influências políticas, comerciais e sociais de cada grupo.

Contudo, o conteúdo trabalhado ao longo do capítulo sobre o período regencial permite que o aluno responda de forma geral o exercício, embora não abrangendo todo o potencial desse material. As respostas sugeridas pelo manual do professor para esse exercício nos possibilitam entender alguns pontos a respeito dessa atividade, sendo elas:

7. a) O jornal condiciona a legitimidade do poder real ao respeito pela Constituição. Além disso, defende a liberdade de imprensa. b) Por suas ideias, é provável que os editores do jornal estivessem associados aos liberais exaltados. c) Resposta pessoal. A questão visa desenvolver o espírito crítico dos alunos e levá-los a ler os jornais de sua cidade tentando identificar os interesses que eles representam (Vicentino; Vicentino. 2018, p. 203).

A primeira resposta trata do tema trabalhado no capítulo anterior de nosso estudo, a liberdade de imprensa, demonstrando que esse era um tema bastante presente nesse período. Já a resposta da segunda é voltada para definir quem são os membros ligados ao jornal e seus posicionamentos político. Contudo, devemos notar que essa é a resposta que o livro didático espera que o aluno faça; porém, conforme já salientamos, não foram fornecidas explicações sobre essas figuras para que os alunos consigam chegar a essa conclusão exata.

A terceira questão nos possibilita reforçar a relevância dos jornais para colocar em prática as metodologias de ensino de Rüsen e Ausubel, tendo em vista que propõe ao aluno articular o tema abordado e a atualidade.

Dessa forma, notamos como essa metodologia é algo presente no livro didático, sendo vista como uma significativa forma de facilitar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo trabalhado. Com isso, a união das metodologias de Rüsen e Ausubel com os jornais que levantamos nesse capítulo possibilita essa abordagem de maneira fundamentada no ensino de História.

Passando para as análises das coleções de 2022, notamos que as composições de seus materiais não tiveram grandes modificações em relação às coleções anteriores, dado que

reforçam a utilização de fontes históricas no ensino, assim como as metodologias que auxiliam no desenvolvimento crítico dos alunos e preparação para a sociedade. Como vemos no livro da coleção *Jornadas: Novos caminhos*:

Os Anos Finais do Ensino Fundamental devem alimentar o interesse de cada estudante em desvendar o mundo, na mesma medida em que os incentiva a inventar novos mundos, a recriar relações sociais e a potencializar a capacidade de atuação das ciências na melhoria da vida no planeta. Isso significa comprometer-se, de maneira profunda e radical, com a construção de competências e habilidades que conectam a aquisição de conhecimentos à capacidade de atuar de forma crítica e decisiva na transformação do mundo (Cardoso, et al. 2022, p. VI).

Em relação a esse período do ensino fundamental, as coleções de 2022 reforçam na parte do manual do professor o interesse em que os alunos ponderem sobre os eventos da História. O intuito é facilitar que os alunos entendam o motivo de estarem estudando o conteúdo de História e a sua influência nos dias atuais.

Para fazer os alunos terem essa visão crítica sobre os eventos da História, o livro didático da coleção *Jornadas: Novos caminhos* de 2022 ressalta que a utilização de diferentes fontes para a aplicação das aulas é algo muito importante, explicando no início do manual do professor que a aplicação de uma fonte deve seguir as metodologias necessárias para entender a construção desse material, mencionando que:

Os procedimentos de análise de fontes materiais ou iconográficas também configuram aspecto relevante do trabalho do historiador e têm equivalência na prática pedagógica do docente de História. Porém, devem-se levar em conta as especificidades da linguagem e as determinações dos suportes materiais, uma vez que esses aspectos circunscrevem o conteúdo das mensagens [...] (Cardoso, et al. 2022, p. XVIII).

O conteúdo das “mensagens” dentro da fonte, como vemos no texto supracitado, é algo bastante relevante para a aplicação desse material em sala. Por esse motivo, entender o contexto de sua criação, como também as motivações das figuras ligadas a esse material, necessita ser algo trabalhado em sala durante a aplicação da fonte. Os jornais, em especial, devido ao seu caráter de atuação na sociedade, precisam desse cuidado ao serem levados para a sala de aula.

Ainda no livro didático da coleção *Jornadas: Novos caminhos* de 2022, ao trabalhar o tema Confederação do Equador, o livro propõe um exercício para os alunos envolvendo a relevância dos jornais para o século XIX. Por meio desse exercício podemos ver a forma como o livro didático conduz a visão dos alunos sobre os jornais desse período.

No exercício é solicitado que os alunos demonstrem suas opiniões a respeito da utilização dos jornais nas atividades políticas e respondam se na atualidade esse tipo de atividade ainda ocorre. Sobre a justificativa da atividade, dentro da área dedicada ao manual do professor, é observado que: “A atividade desta página propõe uma comparação entre passado e presente no que diz respeito à utilização da imprensa como meio de difusão de ideias e de

mobilização social. Os estudantes poderão, assim, desenvolver um pensamento histórico [...]” (Cardoso, et al. 2022, p. 148).

Em vista disso, notamos a preocupação do livro didático em trazer os exercícios voltados para as fontes históricas e demonstrar ao professor como pode conduzir esse exercício. Essa forma de se pensar os exercícios pode ser reutilizada para pensar os jornais para a sala de aula, não essa que o livro didático vai propor para o professor ao final da atividade.

Como modo de ampliar a reflexão proposta pela atividade, é possível conversar com os estudantes sobre a imprensa como fonte histórica. Trabalhe com a elaboração de situações-problema, por exemplo: Se um historiador fosse pesquisar a Confederação do Equador por meio dos jornais da época, que tipo de informação ele poderia encontrar? (Cardoso, et al. 2022, p. 148)

O exercício de reflexão feito pelo livro didático é um ponto bastante interessante para pensarmos as metodologias de utilização dos jornais em sala de aula, em temáticas oitocentistas como a Independência, escravidão, Confederação do Equador ou outros movimentos insurgentes. Portanto, demonstrar aos alunos essa participação, assim como os intuitos dos indivíduos na utilização desses jornais, é uma boa forma de trazer a atenção dos discentes para o tema aplicado, visto que os jornais daquele período eram um dos principais meios de comunicação e difusão de ideais que as figuras políticas utilizavam.

A comparação com a atualidade, utilizando como exemplo as redes sociais, é algo que podemos fazer para manter essa atenção dos alunos. Outro ponto que conseguimos ressaltar é a forma como os jornais podem trazer diferentes perspectivas sobre esses eventos da História, fazendo, desse modo, com que os alunos tenham mais elementos para ponderar sobre esses eventos.

A noção de pensar “que tipo de informação ele poderia encontrar” (Cardoso, et al. 2022, p. 148) presente nesse livro didático tem muito potencial quando pensamos o jornal como fonte, uma vez que podemos demonstrar para os alunos as diferentes características de cada região, grupo ou pensamento político, deixando a critério do professor a forma como vai trabalhar esse potencial.

Passando para o nosso penúltimo livro didático analisado, o livro de 2022 da coleção *História.doc* reforça algo que notamos no decorrer das leituras dos demais livros: a maneira como os livros didáticos atuais colocam as fontes históricas com maior destaque em seus conteúdos. Percebemos isso ao notar que, nas instruções para o professor, o livro didático relata:

Documentos são de suma importância para se conhecer a história de um povo. Sem documentos, não há História. Nesta coleção, documentos em diferentes formatos (escrito, iconográfico, cartográfico, imaterial, oral, etc.) são apresentados e postos em questão, de modo que os estudantes reflitam sobre a informação veiculada, as interpretações possíveis, as características do formato, entre outros aspectos. Os documentos apresentados, definitivamente, não trazem verdade em si mesmos. Ao

longo dos volumes, com atenção à adequação do grau de complexidade a cada faixa etária, essa preocupação em questionar os documentos está presente em todas as seções e boxes que trabalham com fontes historiográficas [...] (Vainfas et al. 2022, p. VI).

Esse destaque para as fontes históricas é algo que vamos perceber no decorrer do conteúdo do livro didático. Ao tratar sobre os jornais do século XIX, há uma grande explicação sobre a História dos jornais desse período; louve-se ainda o debate sobre a importância dos jornais para o Brasil, indicando:

Orientações didáticas inicie o tópico questionando os estudantes sobre o que significou para o Brasil, naquele período, a criação de instituições de ensino superior e a imprensa. Para ampliação, solicite que pesquisem sobre os outros países da América do Sul e Central quanto às datas de criação das primeiras instituições de ensino superior e de imprensas e que façam uma comparação com o caso do Brasil [...] (Vainfas et al. 2022, p. 100).

Além da solicitação para iniciar um debate sobre a origem das instituições de ensino superior e da imprensa, o livro em questão solicita que o professor traga recortes de jornais para a sala de aula: “Acesse esse periódico e, se possível, reproduza trechos ou artigos para análise dos estudantes do primeiro jornal com temas brasileiros. O Correio Braziliense foi publicado em Londres sob a direção de Hipólito da Costa” (Vainfas et al. 2022, p. 102).

Salientamos a relevância de destacar para os alunos o papel da fonte histórica para o historiador e, no caso dos jornais, a participação desse material na sociedade na qual estava inserido, o que nos leva ao nosso último livro didático analisado, da coleção *Jovem Sapiens História* de 2022:

Jornais e revistas são recursos didáticos que proporcionam grande benefício quando utilizados em sala de aula. Explorar esses materiais permitirá aos alunos ler, interpretar, selecionar, sintetizar e organizar para compreender. São habilidades que, por consequência, possibilitam aos alunos fazer descobertas, associações, diferenciar fontes confiáveis das fake news e, por fim, construir conhecimentos pautados em referências sólidas. Ambos os recursos, jornais e revistas, devem ser utilizados de maneira a sempre motivar os alunos a expor suas ideias, opiniões e até mesmo sentimentos. O objetivo de fazer uso desses materiais pode suprir a ocasião para fundamentar determinado tema, assunto ou situação--problema e, ainda, transcender as intencionalidades, como conhecer a estrutura dos materiais e as diferentes formas de se comunicar. Uma sugestão de condução para o uso de jornais é solicitar à turma que leia, interprete e descreva tudo o que compõe esse recurso [...] (Dias; Grinberg; Pellegrini. 2022, p. XXXVIII).

Vamos dividir nossa análise sobre a condução do livro didático a respeito dos jornais em três partes. Inicialmente, o foco recai sobre a forma como o acesso dos alunos às diferentes fontes históricas, em especial os jornais, pode auxiliar o discente a diferenciar as fontes confiáveis das *fake news*.

Devido ao professor possibilitar os discentes verem diferentes matérias sobre os conteúdos escolares, o aluno vai ser conduzido a entender que um mesmo evento da história pode ser visto de formas diferentes por culturas e grupos diferentes; também podem existir

fontes históricas, como os jornais, cuja construção de seu material pode ser feita para influenciar os leitores. Destarte, o professor pode conduzir o aluno a entender que as fontes podem ter influências, tanto na História quanto na atualidade, fazendo que os alunos sempre procurem diferentes fontes que relatem o mesmo evento para entender de forma mais aprofundada o evento que está sendo noticiado, como também descobrir se alguma dessas fontes está divulgando *fake news*.

A segunda parte que podemos comentar do texto supracitado é a respeito da utilização dos jornais para motivar os alunos a expor suas ideias e opiniões sobre o conteúdo da História: a aplicação do jornal de forma que alcance esse objetivo vai depender diretamente da conduta do professor, uma vez que a fonte precisa ser problematizada, como também os debates em torno dela precisam ser feitos de maneira que conduza a participação dos alunos.

Contendo esse intuito, o professor vai precisar iniciar um debate com a fonte, de forma que a articule ao material trabalhado nas aulas anteriormente e/ou com o conhecimento dos alunos, nos fazendo lembrar das metodologias de Rüsen e Ausubel.

Conduzir o aluno a contribuir com os debates com seu conhecimento anterior, seja aprendido nas aulas anteriores ou fora da escola, é algo que coordena uma “reaprendizagem” (Pelizzari et al., 2002), uma vez que o debate sobre o conteúdo, vinculado ao que o aluno conheça, comunica-se diretamente com o conteúdo na mente do aluno, facilitando a aprendizagem.

O terceiro e último comentário que podemos fazer da citação feita do livro didático da coleção *Jovem Sapiens História* é sobre a sugestão de levar os jornais para a turma ler e interpretar o material. Como já salientado, antes de entregar o jornal para a leitura dos alunos, recomendamos que além das aulas sobre o evento histórico trabalhado em sala, para contextualização, o professor faça uma explicação sobre o jornal, informando para os alunos a forma como o jornal era distribuído, quem eram as figuras ligadas a esse jornal, assim como outras características desse jornal e da região em que circulava. Dessa forma, o aluno vai ter um ponto de apoio em sua mente para guiar uma orientação temporal a respeito da leitura que vai fazer desse jornal.

Ao longo de nossas análises dos livros didáticos, podemos ver relevantes questões a respeito dos jornais do século XIX e sua aplicação em sala de aula, como também a maneira como essa fonte aparece nos livros didáticos de 2020 e 2022 atualmente em circulação.

Em razão disso, notamos como os jornais, em geral, são vistos como uma fonte relevante para o ensino; já sobre os jornais do século XIX, aparecem tanto de forma integrada ao conteúdo quanto como fonte para o professor utilizar. Igualmente, também os livros didáticos relatam a

sua importância para os eventos do século XIX e sua importância como fonte para se estudar esse período.

Outra questão que podemos perceber com as nossas análises foi a aparição dessa fonte como leitura para os alunos e sua participação em exercícios de avaliação. A partir dessas questões, podemos entender como a sua utilização para o ensino do século XIX é algo de grande frequência em sala. Como consequência, reforçamos a condução de nossas metodologias para a utilização dessa linguagem no ensino de História, já que podemos notar como as metodologias utilizadas no presente estudo se alinham com o que já é solicitado pelos livros do PNLD para o professor exercitar em sala de aula.

CAPÍTULO 3. OS JORNAIS E A LIBERDADE DE IMPRESSÃO EM SALA DE AULA

O cenário atual das escolas brasileiras é composto por uma geração de estudantes acostumados com conteúdo online, que apelam para diferentes estímulos visuais e interativos. Portanto, acaba sendo inevitável a comparação do discente entre o ensino efetuado nas escolas e os conteúdos consumidos online.

Resulta-se, por meio desse cenário, uma necessidade ainda maior de propostas didáticas diversificadas para trazer novamente a atenção dos alunos para a disciplina, como também para melhorar a aprendizagem desses estudantes.

Assim, com o intuito de apresentar novas abordagens para uso no ensino de História, passamos para as nossas duas propostas didáticas que vamos fundamentar com as metodologias e temas trabalhados anteriormente. A primeira proposta é sobre como analisar e utilizar os jornais do século XIX em sala de aula, já a segunda proposta vai trazer as metodologias para aplicar o tema da censura e liberdade de expressão e impressão na disciplina.

Conforme mencionamos na introdução, as duas propostas metodológicas aqui trabalhadas vão resultar na criação de dois produtos educacionais: o tópico 3.1 resultará no produto intitulado *Os impressos do século XIX no ensino de História*; já o tópico 3.2 formulará as metodologias aplicadas no produto intitulado *Censura e liberdade de imprensa: Maranhão na primeira metade do século XIX*.

3.1 Os jornais do século XIX no ensino de História

No cenário da sala de aula, o professor precisa sempre que possível melhorar a sua didática e pensar metodologias que vão além do livro didático. Contendo esse objetivo, a nossa primeira proposta didática vai pensar nos jornais do século XIX como uma forma de modificar esse cenário, pois trata-se de relevantes linguagens para o ensino.

As linguagens no ensino, retomando a apresentação feita na introdução, são as fontes históricas pensadas como recursos didáticos, para por meio delas construir uma narrativa próprias dos temas. Assim a sua utilização tem um maior reconhecimento por conta das diferentes possibilidades que elas disponibilizam.

Os jornais, como linguagem na disciplina, vêm sendo procurados em sua grande parte por conta de seu arcabouço de composição histórica, tendo em vista que, além de estarem presentes em inúmeros eventos da História, a sua parcialidade em meio a esses eventos pode ser utilizada pelo professor como forma de ensino, debatendo sobre os posicionamentos desses periódicos. Contudo, os jornais do século XIX em sala de aula podem ir além disso, dado que

representam, de forma prática, os pensamentos, ideias e objetivos dos grupos aos quais pertence. Desse modo, esses impressos são a forma mais clara da visão que determinados grupos tinham desses eventos da História.

A utilização desses jornais pode dinamizar o processo de ensino-aprendizagem despertando um maior interesse do aluno, tomando como fator de sua eficácia a abordagem metodológica que o professor escolher utilizar para trabalhar com esse material.

Por meio dos periódicos do século XIX podemos trazer para debate em sala de aula, situações diversificadas, como abuso de poder, censura, opinião pública, escravidão, dentre outros temas presentes nos eventos da História do Brasil. Em relação à utilização dos jornais em sala, Selva Guimarães Fonseca nos menciona que:

Durante muito tempo, várias formas de registro da experiência humana foram ignoradas pelos historiadores – dentre elas a imprensa. Com o passar do tempo, o avanço tecnológico tornou a imprensa periódica um dos principais meios de (in)formação dos povos. Pesquisadores, professores e alunos estão mergulhados hoje, num elevado nível de informação proveniente do mundo inteiro, transmitida por poderosos aparelhos de comunicação de massa. Assim, no atual contexto, não é mais possível uma atitude de omissão, negação ou mesmo de desprezo por parte do professor em relação à imprensa periódica. A ele cabe o papel de decodificador de mensagens e informações, incorporando-as ao processo de ensino e aprendizagem, no dia-a-dia da sala de aula (Fonseca, 2003, p. 213).

Corroborando com o texto de Fonseca, sobre o reconhecimento da importância da imprensa como fonte historiográfica e linguagem no ensino, relembramos a sua utilização sendo proposta nos livros didáticos do PNLD, vistos anteriormente. Contudo, como salientamos no primeiro capítulo, essas propostas do uso dos jornais não são acompanhadas das metodologias adequadas para se utilizar os periódicos em sala.

Dessa maneira, o presente tópico tem como propósito estruturar uma base metodológica para utilizar de forma produtiva os jornais do século XIX na disciplina de História, trabalhando as maneiras de se pensar esses periódicos no ensino, assim como entender as suas complexidades.

Atualmente temos um notável arcabouço de pesquisas acadêmicas que utilizam dessa fonte em seus trabalhos, seja como fonte de pesquisa, ou como próprio objeto de estudo. Igualmente às pesquisas que trabalham com os jornais no ensino de História, tendo em consideração as suas diversas temporalidades, os impressos são relevantes meios de reflexão histórica.

Tomando como destaque apenas os trabalhos acadêmicos de nosso programa de pós-graduação em História da UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), temos interessantes pesquisas que reforçam a utilização dos jornais como fonte e linguagem para o ensino. Destacamos os trabalhos de: Drielle Souza Bittencourt (2018), Josieuder Silva Pereira (2021),

Ana Raquel Alves de Araújo (2017), Adriano Negreiros da Silva (2018) e Manoel Afonso Ferreira Cunha (2018).

Ao analisarmos os diversos trabalhos apresentados no programa de pós-graduação da UEMA, destacamos essas pesquisas por conta de seu cunho metodológico para se trabalhar os jornais para a disciplina. Dessa maneira, tentando nos aproximar do cenário atual de ensino de História do Maranhão, ressaltamos a relevância de utilizarmos esses trabalhos como reforço em nossa argumentação metodológica sobre o uso dos impressos.

Sendo assim, passando para as metodologias que vão estruturar nosso produto a respeito da utilização dos jornais do século XIX no ensino de História, precisamos inicialmente entender que, para utilizarmos esse recurso, recomendamos articular os objetivos que pretendemos alcançar com o uso desse jornal em sala. Uma vez que o conhecimento que pretendemos transmitir para os alunos precisa ser coerente para facilitar sua aprendizagem.

Considerando isso, propomos que o professor reflita sobre as características da turma na qual pretende trabalhar esse jornal, caso a turma escolhida seja uma em que o professor conviva diariamente fica mais fácil de estruturar uma abordagem. Em virtude de o professor montar a aplicação do jornal em sala considerando o número de alunos nas turmas, a disponibilidade de horários das aulas, assim como a disponibilidade de recursos, para adaptar à sua realidade escolar. A partir das características da turma, o professor pode utilizar as metodologias que vamos salientar, para construir a melhor forma de abordar os jornais em sala, dado que temos inúmeras composições de turmas no ambiente escolar, as metodologias de ensino podem não funcionar para todas. Por esse motivo, o professor precisa adaptar sua forma de ensino a fim de superar essas dificuldades.

Após analisar as características da turma, a próxima tarefa que precisamos entender é a forma que vamos utilizar os jornais do século XIX na aula. Há, pelo menos, quatro principais abordagens (nem sempre aconselháveis) para levar os jornais para a sala de aula: utilizar um jornal no ensino apenas como ilustração, situação em que o professor apenas reforça a existência e o formato do periódico, trazendo imagens de suas capas e ressaltando o período ao qual está vinculado; utilizar os jornais como um instrumento de reforço de uma ideia ou noção expressa na aula, reforçando a informação transmitida pelo professor ou pelo livro didático; utilizar o jornal como uma introdução ao tema que se pretende trabalhar em sala, alocando o periódico como a problemática do conteúdo, de modo a conduzir um tema trabalhado em sala para que o aluno compreenda a influência dos jornais nesse período com debates; por fim, utilizar os jornais para analisar a situação social e política de um período, buscando por meio dessa análise entender as ações de sujeitos, grupos e regiões em meio aos eventos históricos,

evidenciando situações que podem aprofundar o conhecimento dos eventos narrados no livro didático.

Isto posto, o professor pode escolher a abordagem que mais se encaixa ao tema que pretende trabalhar, levando em consideração as características da turma para facilitar a aplicação. Reforçamos também a necessidade de compreender que como qualquer fonte histórica, para usar os periódicos é preciso preparação metodológica para analisar o seu conteúdo. Como afirma Cunha:

Além dessas contribuições, os jornais impressos passam a se constituir, a partir de seu uso como ferramenta pedagógica, referência de utilização da norma culta da língua, proporcionando o contato tanto de alunos e professores determinado registro histórico. Mas para que estas benesses sejam alcançadas é necessária uma preparação do professor para lidar com esse tipo de recurso de ensino (Cunha, 2018, p. 55).

A preparação para utilizar os periódicos como recurso de ensino, mencionada no texto de Cunha, é voltada a entender algumas metodologias que vão direcionar o professor a analisar os conteúdos desse material de forma adequada. Com esse objetivo, separamos essas metodologias em quatro partes, assim compostas: entender que o jornal não é uma fonte neutra; desenvolver a capacidade crítica dos alunos por meio dos jornais; compreender os procedimentos para problematizar a fonte; compreender as maneiras de se trabalhar as imagens e ilustrações nos jornais.

Iniciando com a primeira parte, demonstrando que o “jornal não é uma fonte neutra”, temos que compreender que, assim como a maioria das fontes históricas, é necessário pesquisar o seu contexto para trabalhar corretamente esses impressos. Isto posto, os jornais apresentam uma maior complexidade para sua análise. Em virtude de que os jornais do século XIX não são transmissores neutros dos eventos, a imprensa desse período é formada de interesses e influências, que moldam a sua narrativa de acordo com os membros que tem ligação com o jornal. Portanto, recomendamos ao professor entender que, para desmistificar esta percepção sobre a imprensa, é preciso analisar o que está por trás das edições, quem são as figuras ligadas aos jornais, como os produtores, redatores, a tipografia e os membros políticos que tem ligação com esse periódico.

Ao analisar as figuras presentes nessas posições, é possível entender a intenção do jornal em destacar certos pontos dos eventos ao mesmo tempo em que oculta outros. Fazendo uma manipulação dos leitores ao construir essa organização da narrativa.

Contudo, um ponto que podemos ressaltar é que, devido ao pouco tempo para pesquisa que os professores têm disponível, indicamos fazer uso dos trabalhos acadêmicos para entender

esse contexto dos jornais. Tendo em vista que, nas últimas décadas, temos relevantes pesquisas acadêmicas que desbravam os jornais do século XIX em diversos setores.

Dentre as pesquisas acadêmicas temos artigos, monografias, dissertações e teses, que fazem um importante trabalho analisando todo um contexto dos jornais para seus estudos. Por meio disso, temos um vasto acervo que pode auxiliar nas pesquisas dos professores sobre os jornais que atuaram nos eventos desse período.

Ao analisarmos as pesquisas acadêmicas que trabalharam os periódicos desse período, podemos entender a existência do “não-dito³⁵” (Certeau, 1982) das edições desses jornais, uma vez que essas análises são construídas por meio de um olhar crítico que estudaram os padrões, omissões, público alvo e composições desses periódicos.

Desse modo, o professor tem à sua disposição a análise desses trabalhos acadêmicos, assim como pode fazer a leitura do jornal que pretende trabalhar em sala, para estruturar a sua compreensão sobre o cenário que está estudando.

O uso dos jornais do século XIX precisa estar alinhado ao compromisso de compreender a composição desses periódicos, antes de trabalhar com o conteúdo das edições. Por consequência, conseguiremos utilizar a imprensa de maneira mais frutífera, desvendando questões econômicas, políticas, costumes e opiniões referentes ao tema estudado.

No entanto, devemos ressaltar que para levarmos um jornal para sala de aula, é importante evidenciar aos estudantes que esse material em grande parte não possui discursos neutros. Levando em consideração que independente da abordagem que pretende utilizar em sala, recomendamos que os jornais sejam trabalhados em torno de sua parcialidade, servindo como uma base para debates sobre a posição desses periódicos.

Ressaltamos também que o jornal, conforme compreendemos no capítulo anterior, pode ser um conteúdo significativo, desse modo, o professor pode escolher um periódico que circulou na região em que o aluno mora. Auxiliando assim, na narrativa do conteúdo em sala por meio de exemplos da região, possibilitando uma aprendizagem significativa.

O conteúdo do jornal, embora seja moldado em torno dos reais eventos, não pode ser dissociado do seu contexto histórico e regional, para que seja possível trabalhar a respeito das razões que levaram o periódico a noticiar determinado assunto.

³⁵ O não-dito de acordo com Certeau, são os elementos que estão por detrás de um discurso, referente àquilo que não foi confessado diretamente no texto, “Aqui, o não-dito é ao mesmo tempo o inconfessado de textos que se tomaram pretextos, a exterioridade daquilo que se faz com relação àquilo que se diz, e a eliminação de um lugar ou de uma força que se articula numa linguagem” (Certeau 1982, p. 69).

Sendo assim, indicamos que, ao levar um periódico para sala de aula, o professor pode levar as informações sobre o jornal, como os membros que o compõem, a classe social ao qual está inserido, assim como seu público alvo.

A metodologia de explicar a composição do jornal entra na segunda fase do uso dos documentos no ensino desenvolvida no texto de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli: “A fase de explicação do documento é diferente da apresentação. Explicar o documento significa fazer o aluno confrontar seus conhecimentos ou os dados que obteve em uma pesquisa com os elementos constitutivos do documento” (Schmidt; Cainelli, 2004, p.100).

Por meio do processo de trazer as informações dos jornais, juntamente com as suas edições, podemos auxiliar nos debates sobre o tema. Como resultado, juntamente aos alunos, os debates podem levar a compreensão sobre as intenções dos redatores.

Mediante a esse processo, podemos também ajudar os discentes a desenvolverem uma maior capacidade de interpretação sobre os conteúdos da História, estruturando habilidades necessárias para seu desempenho escolar. O desenvolvimento dessa autonomia do aluno em entender o conteúdo da História nos remete ao terceiro aspecto da consciência histórica que vemos no capítulo anterior, dado que por meio desse procedimento, vamos desenvolver uma identidade própria no aluno para entender os temas da disciplina.

Vale lembrar que a forma com a qual o professor vai se aprofundar a respeito das opiniões trabalhadas nos jornais precisa se adequar ao nível de ensino que pretende aplicar. Dado que, de acordo com o nível de interpretação dos alunos, a construção de sua aula pode utilizar mais ou menos dos jornais. Outro destaque que podemos fazer em relação à análise dos jornais do século XIX está em sua escrita, visto que para utilizar os periódicos desse período pode ser necessário que o professor procure o significado de algumas palavras para explicar para os alunos.

Em virtude da escrita do jornal, o professor pode optar por atualizar a grafia do documento ou levá-lo com a escrita original, oportunizando o professor a ter um debate interessante com os alunos sobre a mudança na forma de escrita das palavras no Brasil ao longo do tempo.

Cabe lembrar que para que esses debates sejam possíveis, primeiro precisa ser feita uma contextualização desse material em sala. Sendo que “Contextualizar o documento é situá-lo no tempo e no espaço, procurando realizar uma reconstituição, a mais razoável possível, dos elementos e acontecimentos que possibilitem esclarecê-lo” (Schmidt; Cainelli, 2004, p.100).

Por meio dessas metodologias para se estudar os jornais do século XIX, podemos desmitificar tal material, trabalhando a sua imparcialidade a favor da disciplina de História. Dessa forma, o seu uso em sala, pode ser pensado para diferentes temas sobre esse período.

Passando para a segunda parte das metodologias que buscam “desenvolver a capacidade crítica dos alunos por meio dos jornais”, vamos precisar vincular essa noção com alguns entendimentos que adquirimos com a consciência histórica no capítulo anterior.

Iniciamos com a ideia de aproximar o conteúdo ao aluno para facilitar seu aprendizado, essa noção vai se basear nas metodologias de Rüsen e Ausubel, como também aparecem no manual do professor nos livros do PNLD, conforme salientamos anteriormente. As bases dessa metodologia adequam-se ao ensino fundamental, período do calendário escolar em que se trabalha o Brasil no século XIX, uma vez que essa aproximação dos conteúdos para estimular o desenvolvimento do aluno é solicitada nos livros didáticos do PNLD e na BNCC como apresentado.

Dessa forma, podemos pensar nessa aproximação dos conteúdos por meios dos jornais, vinculando seu material, com a região na qual os alunos moram ou usando temas presentes no periódico com a atualidade. Concomitantemente, abrimos espaço para pensar os jornais como uma ferramenta que vai possibilitar os alunos a verem diferentes perspectivas de um evento.

Como resultado, temos diferentes maneiras de guiar os alunos em uma narrativa dos eventos da História. Aqui, enfatizamos uma das possibilidades para o uso desse material, sendo juntamente com o livro didático. Fazendo esse diálogo entre o conteúdo do livro didático com os periódicos, possibilitamos a criação de uma narrativa com diferentes perspectivas para os alunos, e formularmos um debate fazendo uso de uma competência narrativa para organizar a melhor forma para os alunos compreenderem esse material. A união entre livro didático e os jornais é reforçada por Manoel Afonso Ferreira Cunha:

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem em História se torna muito mais enriquecedor através da utilização de recursos didáticos variados, como no caso dos jornais. No entanto, sabemos o quanto indispensável ainda é o livro didático para o aprendizado dos conteúdos das diversas disciplinas. Sendo assim, é fundamental estabelecer um diálogo entre essas ferramentas, perceber que elas podem muito se complementar dentro de sala de aula (Cunha, 2018, p. 56-57).

Ao fazermos esse diálogo entre o livro didático e os jornais, apresentando diferentes perspectivas sobre os eventos da História, podemos facilitar a compreensão dos alunos com uma aproximação do tema. Com isso, viabilizamos o aluno a compreender a sociedade na História de diferentes formas, como formula o terceiro aspecto da consciência histórica que vimos no capítulo anterior.

Diante do exposto, podemos conduzir os diálogos com essas metodologias evidenciando as características do período, como a possibilidade de existir notícias alteradas ou demonstrações de posicionamento político dos redatores. Cabe explorar com os alunos o fato de esses tipos de notícias alteradas não serem exclusividade da atualidade, fazendo o discente perceber a necessidade de sempre procurar diferentes fontes sobre um evento para entendê-lo.

A metodologia levantada permite o professor vincular os temas da História a temas relevantes da atualidade, tendo em vista que estudar o passado para compreender o presente, é um dos pensamentos-base da consciência histórica, como já salientado.

Essa metodologia, embora possa ser utilizada em diferentes níveis de ensino, corresponde, em especial, ao ensino fundamental, já que possibilita o desenvolvimento do aluno dialogando com o tempo real, como reforçamos na BNCC:

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual (Brasil, 2018, p. 397)

Pensar o exercício dessa metodologia com o uso dos jornais do século XIX viabiliza um processo de debates em sala bastante produtivo, em função de que os periódicos desse período tinham uma participação mais ativa nas discussões políticas, como vimos no primeiro capítulo, com os decretos e leis que tentavam controlar a imprensa.

Devido ao exposto, os debates podem ser conduzidos para fazerem os alunos refletirem sobre essa participação dos jornais. Assim, durante os debates o professor pode auxiliar com as dúvidas dos alunos e direcionar o debate para entender todo o material escolhido.

Como resultado, o discente vai desenvolver uma compreensão mais abrangente sobre o assunto, já que teve a possibilidade de entender diferentes visões sobre o material. Outro fator resultante de colocar os alunos para debaterem esse posicionamento dos jornais está na metodologia de alocar os discentes como sujeitos históricos (Voronhuk, 2014), conforme visto no capítulo anterior, posto que a participação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, vai fazer com que a sua percepção sobre o material seja mais atrativa. Por consequência, valorizamos os conhecimentos dos discentes e melhoramos suas percepções sobre a disciplina de História.

Em meio a essa forma de narrativa dos conteúdos, podemos exercitar o conhecimento dos alunos fazendo uso de perguntas previamente criadas para estimular a participação dos discentes nos debates. Ao levantar problemáticas sobre os temas, o professor pode incitar o aluno a participar mais ativamente da discussão. As perguntas levantadas pelo professor podem ser relacionadas às curiosidades do jornal, vinculação com a atualidade, posicionamento de

diferentes redatores, como também comparação com o conteúdo do livro didático. Utilizando desses levantamentos, o professor pode facilitar o aprendizado do aluno conduzindo uma orientação temporal ao organizar os tópicos debatidos na aula.

Dessa forma, destacamos que o professor de História, ao utilizar os jornais do século XIX, dispõe de diferentes maneiras para auxiliar no desenvolvimento crítico dos alunos. Isto posto, a proposta didática apresentada pelo professor em sala pode articular uma boa experiência dos discentes com esses periódicos.

Quanto à terceira parte das metodologias para se pensar os jornais do século XIX em sala, vamos entender como “problematizar a fonte”. Para a aplicação de qualquer fonte histórica no ensino, precisamos primeiramente problematizá-la. A contextualização de uma fonte, assim como a explicação das características de sua criação é algo necessário para que os alunos entendam sobre a sua importância para o tema aplicado. Em especial no ensino fundamental, no qual o aluno precisa entender a atuação dessa fonte no período no qual estamos trabalhando, conforme reforçamos na BNCC:

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais [...] (Brasil, 2018, p. 397).

Os jornais do século XIX, essencialmente, precisam dessa problematização, assim como uma contextualização para trabalharmos a sua parcialidade. Dessa forma, indicamos que o professor estimule um objetivo nítido sobre qual o papel que esse jornal vai exercer na aula em que está criando.

Por intermédio desse objetivo que o periódico vai exercer na aula, o professor pode entender como vai problematizar essa fonte para os alunos, podendo assim valer-se do jornal como um segundo ponto de vista do evento, demonstrar as opiniões de dois grupos políticos ou exemplificar as características de diferentes regiões nesse período.

A utilização desse material, tendo em vista o caráter opinativo dos jornais do século XIX, abre diferentes maneiras para se pensar a problematização de seus conteúdos.

Ressaltamos que a forma como o professor vai problematizar o seu conteúdo precisa estar alinhada à maneira como vai abordar o periódico em sala, já que se o professor for apenas utilizar o jornal como exemplo de uma afirmação feita no livro didático, a sua problematização vai ser juntamente com a explicação de sua criação.

Diferente de uma abordagem que o professor vai utilizar o jornal durante toda a aula, nesse cenário será necessária a explicação de toda a criação desse periódico, e, posteriormente, a problematização do conteúdo presente em suas páginas. Em virtude disso, a estruturação da aula envolvendo os jornais deve ser pensada com antecedência.

A problematização da fonte tem vínculo com a forma como o professor organiza sua didática em sala, ficando a seu critério a maneira como pretende abordar o material. Contudo, organizar o material de fácil compreensão vai depender de sua competência narrativa.

Isto posto, indicamos trazer pequenos recortes do jornal, para limitar a atenção dos alunos sobre o material, como também levar apenas os recortes que tem ligação direta com o tema trabalhado. O procedimento de levar apenas pequenos recortes pode facilitar para trabalhar com os alunos do oitavo ano do ensino fundamental. Reforçamos essa metodologia em Ana Raquel Alves Araújo:

Mas há ainda a possibilidade de realizar atividades com turmas do ensino fundamental mesmo o tema apresentando um nível elevado de complexidade. A saída é fazer o recorte da temática para que a sua explanação não necessite de um trabalho prolongado de explicação, ou mesmo de horas-aula, para que os alunos consigam assimilar o conteúdo (Araújo, 2017, p. 92).

À medida que o nível escolar vai aumentando, o professor pode pensar em trazer mais recortes ou questões de reflexão sobre o material, fazendo que essa metodologia para se trabalhar os jornais possa ser pensada em diferentes níveis de ensino.

Outra medida que pode ser alinhada com o nível de ensino trabalhado é o vocabulário da escrita do jornal do século XIX, visto que, para as turmas de nível mais básico, como as do oitavo ano, algumas palavras precisam ser explicadas para não impedir o entendimento da turma.

Ao equilibrar esses elementos para se pensar os jornais nas aulas, a problematização do conteúdo vai ser mais facilmente construída, para que a aprendizagem do discente ocorra de forma mais simples, facilitando também a orientação temporal no conteúdo.

Por meio dessa organização dos conteúdos, o professor pode pensar a conduta que pretende trabalhar em sala. Utilizando como exemplo a aplicação de debates propostos no tópico anterior, o professor pode problematizar os temas presentes nos periódicos e dividir a turma para trabalhar diferentes visões sobre conteúdo. Dessa forma, o professor vai conseguir abranger um âmbito maior do conteúdo trabalhado.

A problematização do periódico pode ser pensada de diferentes maneiras, ressaltando diferentes elementos como: o posicionamento do jornal ser contrário aos eventos relatados no livro didático; o periódico demonstrar acontecimentos que não estão visíveis no livro didático;

o posicionamento do redator demonstrar a opinião de grupos diferentes em meio aos eventos históricos. Assim como outros elementos que podem ser problematizados em sala.

Podemos idealizar também a problematização sobre a própria criação do periódico, já que grande parte dos jornais do século XIX foram criados nas capitais com o intuito da participação nos debates políticos; participaram também em diferentes temas presentes na época como a censura, escravidão, revoltas, e na independência do Brasil.

Com esse rico acervo de temas que os jornais tiveram participação, a problematização feita para esse material fica mais fácil, e abre espaço para o professor, ao escolher o tema analisado, conseguir trabalhar de diferentes formas o periódico em sala.

A maneira como o professor vai problematizar a fonte pode ser escolhida também levando em consideração um tema da atualidade que acredite “alcançar” melhor os alunos da sua turma, possibilitando ao aluno ver esse tema atual sob uma nova perspectiva, como nos mostra Drielle Souza Bittencourt:

Ao trabalhar com um jornal, o professor precisa, num primeiro momento, explicar um pouco ao aluno sua estrutura, fundamental também para compreendê-lo como uma fonte. Ou seja, em uma determinada parte pode ter uma opinião contrária ao que aparece no editorial, por exemplo. Então, é necessário entender que apesar da influência inicial dos donos, ali é uma construção coletiva e nem sempre as opiniões andam alinhadamente (Bittencourt, 2019, p. 96).

Com o intuito de aprimorar o material para a sua aplicação nas turmas de nível fundamental, como no texto de Bittencourt, destacamos a relevância de fazer a problematização do jornal e a estrutura da aula de modo que incentive a participação dos alunos, tendo em vista que o processo do ensino de História, pode alocar o aluno para participar do ensino/aprendizagem.

Outra possibilidade para o problematizar os jornais do século XIX é fazer uso dos posicionamentos políticos distintos existentes na época. Dessa forma o professor pode trabalhar dois jornais de regiões diferentes que tratam do mesmo assunto, demonstrando com isso como eram as discussões no período.

Para apresentar essa forma de problematização com mais de um jornal do século XIX, trazemos como exemplo recortes de dois periódicos que circularam durante a independência do Brasil em 1822. Guardando os demais distanciamentos dos cenários de impressão dos dois jornais, vamos utilizar os recortes das primeiras menções dos redatores ao receber a notícia da independência do Brasil, para exemplificar as problematizações que podemos ressaltar em sala.

O primeiro jornal é *O Conciliador do Maranhão*, que trabalhamos no primeiro capítulo de nosso estudo. Destacamos novamente, para o entendimento do recorte, que os dois redatores

do periódico eram figuras reconhecidas como portugueses que tinham grande ligação com o governador do Maranhão.

O periódico já havia se posicionado contra as ações de D. Pedro I, referentes as ações de antes da independência, assim ao receber as notícias da independência o jornal fez a seguinte menção:

PROVINCIAS DO NORTE-BRASIL. Conciderada a louvavel constancia com que as Provincias do Norte-Brasil tem zelado a sua unido com o Reyno de Portugal e as vantagens, reaes que por suas circunstancias de localidade, e Commercio, lhe resultão desta união, he de crer que ella seja inquebrarel e permanente se as Provincias do Sul não concluirem a independencia, que as facções lhes preparão: a porém verificada tão desastrosa independencia, qual deverá ser o destino das Provincias do Maranhão, Pará, e Pihahuy? Eis hum problema politico da maior transcendencia para occupar a attenção do Soberanno Congresso, e o zeloso patriotismo dos illustres Deputados por quem estas trez Provincias são representadas: porém estes Senhores (com raras excepções) parece haverem-se esquecido de hum tão ponderoso objecto; e o Soberanno Congresso, não possuindo a devina omni-presença que necessitaria para cabalmente conhecer os votos de longiquos Póvos, que ou são mudos, ou frouxamente se explicão no Augusto Recinto Nacional, mal poderá proporcionar-lhes providencias análogas ás suas circunstancias, e eficazes para conservar no grémio Constitucional huma tão vasta e interessante parte do Brasil; talvez a mais consideravel por sua proximidade da Europa, pelo espirito dócil, e brioso de seus habitantes, e por suas vantajosas proporções elementares. He pois minha humilde opinião, que sendo predominante o voto dos Póvos do Norte-Brasil pela sua Constitucional união com Portugal; conhecendo o Soberanno Congresso este voto; e firmando sobre elle a efficacia de providentes resoluções; esta grande e importante porsão do Brasil formará sempre com reciprocas vantagens huma parte integrante da Constitucional Monarchia Portuguesa, qualquer que seja o destino das outras Provincias do Sul: a demonstração desta asserção faz o objecto das seguintes reflexões (O Conciliador, n.140, 13 nov, 1822, p. 5).

Concomitante a esse recorte do posicionamento dos redatores do jornal *O Conciliador do Maranhão*, podemos pensar a utilização de um segundo material para demonstrar o outro lado desses eventos, que é um dos jornais que apoiaram a decisão de D. Pedro I. Para isso, trazemos o periódico *Correio do Rio de Janeiro*, que, ao longo de 1822, teve diferentes abordagens para noticiar os embates entre a corte de Lisboa e o príncipe regente.

No entanto, com as notícias sobre a independência, o seu redator João Soares Lisboa, um português que se reconhecia como brasileiro, defendeu os ideais liberais presentes nessa nova fase do Brasil. Apontando, assim, que as províncias do Norte deveriam tomar cuidado ao posicionar-se a favor de Portugal, relatando:

As Provincias do Sul do Brasil tem já conhecido claramente, que de Portugal nenhum bem tem de esperar; mas parece-nos, que ainda não estão convencidas dos males, que temer; e que o Governo de Lisboa vai a representar no Brasil as mesmas scenas, que Madrid exhibio na America Hespanhola; e por isso colligimos neste numero as noticias que levão com sigo o desengano; até para que as provincias do Norte coaheção a sorte que tambem as espera (Correio do Rio de Janeiro, n.125, 12 set, 1822, p.1).

Por meio desses dois recortes podemos problematizar diferentes elementos presentes nos periódicos, possibilitando ao professor, ao longo da aula, levantar apontamentos como: a

proximidade das províncias do Norte com Portugal; o posicionamento das províncias do Sul juntamente com o príncipe regente; explicar os aspectos econômicos e sociais que resultaram dessas diferenças entre as províncias do Norte e do Sul; demonstrar que o processo de independência não foi algo da noite para o dia, dentre outras possibilidades.

O professor pode também abrir espaço para fazer outras explicações fazendo uso desses posicionamentos dos jornais, como também exercitar o conhecimento dos alunos sobre o tema durante as explicações dos conteúdos.

Outro exemplo que podemos trazer sobre a problematização dos jornais e organização do conteúdo é com a utilização do jornal *O Brasileiro*. Conforme vimos no primeiro capítulo, temos algumas menções dos redatores do jornal sobre a liberdade de imprensa e aplicação dessa lei no Maranhão. No entanto, nessas discussões são utilizados bastantes decretos, leis e a Constituição em várias edições. Vimos exemplos disso no primeiro capítulo, quando o redator Antonio José de Lemos utilizou o artigo 6º da Constituição e o artigo de mesmo número da lei de imprensa de 1823.

Dessa forma, o professor, ao utilizar esse periódico em sala para melhor organizar o conteúdo para os alunos, necessita levar recortes dos materiais citados pelo redator. Como resultado, a estruturação do conteúdo vai ter um maior alcance para os alunos, já que cada elemento vai ser explicado na aula.

Por fim, passando para quarta metodologia, na qual vamos entender como trabalhar “as imagens e ilustrações nos jornais”, ressaltamos que os recursos de ilustrações e outros elementos iconográficos estão presentes nos jornais do Brasil desde a primeira metade do século XIX. Diante disso, ao pensarmos em trabalhar os jornais em sala, precisamos compreender que esse tipo de recurso pode estar presente no periódico escolhido.

Isto posto, ressaltamos que como nosso intuito não é de fazer uma explicação aprofundada de cada característica dos elementos iconográficos e suas definições, vamos tomar como foco apenas a maneira na qual podemos pensar a utilização desses recursos (aqui denominados de elementos imagéticos).

Uma abordagem em sala com esses elementos imagéticos presentes nos jornais possibilita diferentes atividades que podem ser desenvolvidas nas aulas, uma vez que com o auxílio dessas imagens na narrativa de nosso conteúdo com os jornais, a orientação dos alunos em nossa didática pode ser mais atrativa.

Contudo, as imagens presentes nos jornais em grande parte não podem ser trabalhadas separadamente, devendo ser pensadas como elementos em conjunto com o periódico,

mostrando que o sentido da imagem precisa ser analisado. Conforme reforçamos em Peter Burke.

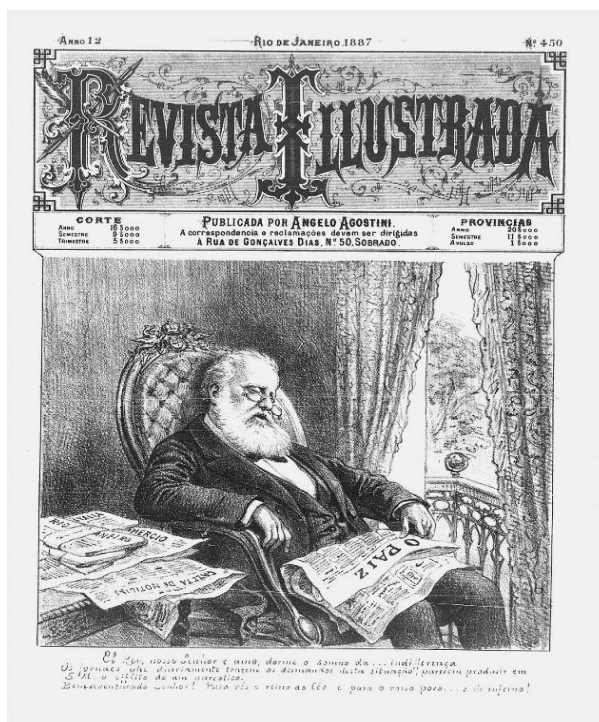
Antes de tentar ler imagens “entre as linhas”, e de usá-las como evidências é prudente iniciar pelo seu sentido. Porém, pode o sentido de imagens ser traduzido em palavras? O leitor deve ter observado que o capítulo anterior descreveu imagens como nos “contando” alguma coisa. De certa maneira ela assim o fazem; imagens são feitas para comunicar. Num outro sentido elas nada nos revelam. Imagens são irremediavelmente mudas [...] (Burke, 2004, p. 43).

Por meio dessa reflexão de Burke, podemos entender a maneira como vamos trabalhar as imagens nos jornais. Para isso, ressaltamos a importância da ligação entre texto e imagem para entender a intenção do redator.

Colocando como ponto de análise a menção de Burke (2004), as imagens em alguns sentidos são irremediavelmente mudas. Assim, os jornais em grande parte utilizam as imagens e ilustrações como reforço para seu texto, demonstrando a sua posição/opinião em relação ao evento. Desse modo, o texto e os elementos iconográficos, em boa parte dos casos, não devem ser analisados de forma separada. Visto que a imagem pode perder o contexto exposto no jornal, se analisada isoladamente.

Como exercício de nosso argumento, vamos tomar como exemplo as ilustrações presentes no periódico *Revista Ilustrada*. Essas ilustrações foram feitas durante o governo de D. Pedro II em 1887, por Angelo Agostini.

Imagem 01: D. Pedro II desenhado na Revista ilustrada em 1887



Fonte: Revista Ilustrada, n.450, 5 fev,1887, p. 1.

Analisando a imagem separadamente do texto, podemos ter diferentes interpretações da mensagem do redator. Tendo em vista que devido aos diferentes elementos presentes na imagem a interpretação do leitor pode ser influenciada.

Entretanto, ao analisarmos juntamente com o texto elaborado pelo periódico, vamos entender de forma mais clara a crítica que o redator queria comunicar. Dado que abaixo da imagem tinha os seguintes dizeres:

El rei, nosso senhor e amo, dorme o sono da... indiferença. Os jornais que diariamente trazem os desmandos desta situação, parecem produzir em Sua Majestade um efeito narcótico. Bem aventurado Senhor! Para vós e reino do Céu e para o nosso povo... e do inferno! (Revista Ilustrada, n.450, 5 fev, 1887, p. 1).

Juntando o descrito no texto aos elementos da imagem, conseguimos identificar de forma mais aprofundada a crítica do redator, direcionada ao governo de D. Pedro II. Em suma: embora os jornais tentassem comunicar os problemas encontrados no Brasil, o imperador sentia sono ao ler os periódicos ignorando os problemas da sociedade.

Lembramos que o professor ao trabalhar com esses tipos de elementos imagéticos dos jornais que tendem a ilustrar eventos “reais” ou “irreais”, como charges e ilustrações, precisa utilizar os ensinamentos que demonstramos anteriormente, como, por exemplo, explicar para os alunos as intenções do jornal ao criar essa ilustração, vinculando com as explicações do contexto histórico do período.

A vinculação do texto com a imagem precisa ser pensada de maneira que combine com a narrativa de nossa aula. Para isso, o professor pode pensar em quais significados essas imagens podem alcançar nos alunos.

Outro cenário que podemos nos deparar ao usar esse recurso é com periódicos que possuem imagens que podem ser problematizadas sem a necessidade de texto. Contudo, essas imagens ainda precisam ser contextualizadas ao fazer a explicação dos jornais.

Como exercício desse tipo de elemento imagético, trazemos o anúncio feito no *jornal Pacotilha* em 1894:

Imagem 02: Anúncio de roupas para crianças em 1894 no jornal Pacotilha



Fonte: Pacotilha, n.1, 2 jan,1894, p. 4.

Utilizando esse anúncio como exemplo, notamos elementos que o professor pode problematizar ao estruturar a sua aula. A problemática pode ser voltada para as formas de anúncios de roupas ou a composição da vestimenta da época. Como o exemplo que estamos utilizando é uma ilustração, feita como propaganda no século XIX, a problematização pode ser feita comparando o recorte do jornal com fotografias do período para evidenciarmos as propostas que eram levadas para virarem moda no Maranhão, local onde circulou o periódico.

Por meio dessa problematização, usando unicamente imagens, conseguimos abrir espaço para novos debates em meio aos eventos narrados em sala. Idealizando uma proposta didática mais atrativa, a utilização desses recursos visuais presentes em alguns jornais apresenta-se como uma ferramenta para facilitar o diálogo entre o aluno e a fonte.

Destacamos que a utilização de recursos imagéticos tem maior apelo nos cenários atuais, conforme nos afirmam Adriano Cecatto e Antônio Germano Magalhães: “Pode-se apontar que o texto imagético ocupa em nosso olhar muito mais espaço do que o texto escrito, considerando a imensidão de imagens apresentadas no cotidiano contemporâneo pelos diversos veículos de comunicação” (Cecatto; Magalhães, 2011, p. 2).

Levando em consideração o cenário atual das escolas brasileiras, em que o professor tem que “competir” com as redes sociais pela atenção dos alunos, os recursos visuais podem ser uma notável ferramenta didática juntamente com os jornais.

A partir desse entendimento, podemos estabelecer uma análise das iconografias além dos aspectos visuais, exercitando texto e imagem para corroborar com a nossa narrativa do conteúdo histórico escolhido.

Após as nossas quatro metodologias que vão orientar a proposta de utilizar os jornais em sala de aula dentro do produto educacional, vamos demonstrar como o professor pode encontrar esses periódicos. Para auxiliar na sugestão que levantamos no início do presente tópico, mencionaremos também os sites para o professor encontrar as pesquisas acadêmicas que estudam os jornais.

Um dos principais acervos digitais no qual conseguimos encontrar os jornais do Brasil é a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Sendo acessada por meio de seguinte endereço: [BNDigital](#), dentro do site da Hemeroteca Digital, conseguimos encontrar de forma organizada por período, nome e região, os jornais do século XIX e demais períodos.

Já em se tratando da sugestão que levantamos sobre a leitura de pesquisas acadêmicas para corroborar com o entendimento sobre o jornal, em grande parte, esses trabalhos estão vinculados a universidades, sendo referentes a publicação de discentes, docentes e historiadores. Assim, os sites que armazenam esses trabalhos podem conter apenas os trabalhos das universidades de sua região.

O primeiro exemplo que trazemos é o site do Núcleo de Estudos do Maranhão oitocentista (NEMO) disponível no endereço www.nemouema.com. O site do NEMO disponibiliza diferentes trabalhos acadêmicos sobre o século XIX, em grande parte envolvendo os jornais, em ebooks, livros, artigos, monografias, dissertações, teses e paradidáticos que trabalham diferentes assuntos do Maranhão oitocentista, assim como analisam os jornais desse período.

Outro site que contém diferentes trabalhos acadêmicos envolvendo os jornais do século XIX, é o acervo digital da Universidade Federal do Pará. Disponibilizado no endereço: [Navegação BIBLIOTECA DIGITAL: Teses & Dissertações por assunto "Jornalismo"](#).

O acervo conta com diferentes trabalhos acadêmicos da UFPR, na qual podemos pesquisar os assuntos e palavras chave dos trabalhos. Com isso, podemos encontrar os trabalhos relacionados aos jornais da região.

O próximo acervo que trazemos como exemplo é da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na qual temos uma vasta coletânea de trabalhos acadêmicos envolvendo os jornais. Estando disponibilizado no endereço: [Navegação Teses e Dissertações defendidas na UFRGS por Assunto "Correio do Povo \(Jornal\)"](#).

Caso o jornal escolhido não for de nenhuma das regiões dos sites cujos exemplos deixamos, uma sugestão é de procurar o site das universidades da região em que o jornal residiu. Desse modo, podemos procurar os trabalhos que estudem esse jornal por meio dos sites das universidades dessa região.

Fazendo uso das metodologias salientadas anteriormente e dos trabalhos acadêmicos para entender o jornal escolhido, o professor pode estruturar sua aula com a utilização dos periódicos. Corroborando com o ensino de história mais diversificado, colocando como ênfase de sua estruturação o aprendizado dos alunos.

3.2 O controle da imprensa e a liberdade de expressão: uma orientação no tempo

A nossa segunda proposta didática vai abordar as metodologias para se trabalhar a temática da censura e liberdade de impressão e expressão do século XIX. As bases dessas metodologias didáticas, trabalhadas nesse tópico, vão servir como estrutura para a construção do produto educacional intitulado *Censura e liberdade de imprensa: Maranhão na primeira metade do século XIX*, direcionado para os alunos do 8º ano do ensino fundamental. Para isso, vamos utilizar as metodologias de ensino que vimos no segundo capítulo juntamente com os conteúdos pesquisados no primeiro capítulo.

Devemos reforçar que essa temática pode ser trabalhada de diferentes formas na disciplina de História. Contudo, o caminho metodológico aqui salientado tem como intenção conseguir uma aprendizagem significativa e uma orientação no tempo para os alunos, conforme a metodologia que estamos estruturando ao longo do estudo.

Com esse intuito, relembremos que para conseguirmos uma aprendizagem significativa, precisamos trabalhar um conteúdo significativo ou fazer que esse conteúdo se torne significativo para o aluno por meio de uma vinculação com o seu conhecimento. Essa noção assemelha-se com as bases da orientação no tempo presente na consciência histórica, por esse motivo vamos trabalhar com esses dois pensamentos.

Quando pensamos o tema da censura e liberdade de impressão e expressão do século XIX, podemos alcançar a orientação temporal dos alunos vinculando com a liberdade de expressão dos dias atuais. O acesso dos alunos as redes sociais, jogos online, televisão e streamings, torna-se um meio para o professor fazer essa vinculação para o discente.

As plataformas online atuais são os principais meios de comunicação dos alunos, como também os principais meios pelos quais eles se informam sobre os acontecimentos do mundo.

Isto posto, devemos notar que essas plataformas possuem suas diretrizes que controlam a liberdade de expressão, limitando o que pode ou não ser publicado.

Para conseguirmos estabelecer articulações do tema da liberdade de impressão e expressão do século XIX com a atualidade, precisamos compreender como é a nossa liberdade de expressão nos dias atuais, tendo em vista que esse é um dos meios necessários para conseguirmos transformar esse tema em um tema significativo para os discentes.

A liberdade de expressão na atualidade é vinculada ao âmbito dos Direitos Humanos, sendo defendida pelas constituições de diversos países. Localizando-se também como uma das principais bases para a democracia, expressa em diferentes documentos de organizações internacionais. Como nos mostra Jorge dos Reis Bravo:

A liberdade de expressão é reconhecida, desde há muito, como um dos mais importantes direitos humanos, em si mesma e enquanto fundamento de outros direitos e liberdades democráticos. No direito internacional, a liberdade de expressão encontra-se consagrada num conjunto de significativos instrumentos internacionais e regionais dos sistemas de direitos humanos – no art. 9.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no art. 19.º do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (PIDCP), no art. 13.º da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), no art. 9.º da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (CADHP) e no art. 10.º da Convenção Europeia dos Direitos do Homem (CEDH) (Bravo, 2021, p.81-82).

A noção da liberdade de expressão, defendida por esses órgãos internacionais, é disseminada na atualidade como a faculdade de expressar livremente as suas ideias e pensamentos. A liberdade de expressão é vinculada também à noção do direito de informação, que consiste na liberdade de comunicar e receber notícias sobre os acontecimentos.

O direito à liberdade de expressão vai abranger as suas diferentes características comunicativas, dando liberdade para os indivíduos expressarem seus ideais por meio de palavras, desenhos, músicas, teatros, danças, dentre outros meios. A forma da liberdade de expressão atual que mais se assemelha aos jornais é a do direito de informação, tendo em vista que por meio dele podemos mobilizar, informar, comunicar ou alertar sobre os eventos do mundo.

No âmbito digital, de acordo com a diretriz de cada plataforma, a liberdade de expressão possibilita aos indivíduos transitar entre consumidor e produtor dos conteúdos. Contudo, cada plataforma deve responsabilizar-se sobre a fiscalização dos materiais para impedir conteúdos indevidos para seu público, assim como evitar os discursos de ódio (sendo ele a manifestação de preconceitos, discriminações, violência verbal/escrita ou intolerância religiosa).

A Era digital potencializa uma experiência de expansão virtualmente ilimitada da liberdade de expressão, mas, por outro lado, dada a amplitude, dispersão e capacidade de encobrimento dos meios tecnológicos que dificultam a identificação e responsabilização, permite aumentar e avolumar os respectivos excessos e violações, com o risco de grandes margens de impunidade (Bravo, 2021, p. 95).

Dessa forma, uma noção interessante que o professor pode levantar para os alunos, com os exemplos da atualidade, é a diferença entre liberdade de expressão e o discurso de ódio. Para isso, pode ser utilizado como exemplo a semelhança entre as leis sobre os abusos a liberdade de imprensa no século XIX e as leis constitucionais atuais a respeito de usar da liberdade de expressão para praticar discriminação, racismo ou discursos de ódio na atualidade.

No século XIX, as impressões que fossem consideradas como ataques, ultrapassando o imposto pela lei de imprensa, seriam denunciadas aos jure. Já na atualidade, cada plataforma online tem suas diretrizes para censurar publicações contendo intolerância religiosa, racismo ou ataques a diferentes grupos, como também a possibilidade de outras pessoas denunciarem essa publicação.

Em se tratando das normas que regem a liberdade de expressão atualmente no Brasil, podemos encontrar sua estrutura na constituição de 1988, atualmente em vigência, na qual determina:

Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição. § 1º Nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV. § 2º É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística (Brasil, 1988, p. 129).

A Constituição de 1988 determina a liberdade de expressão sem a censura prévia, possibilitando criação e difusão de pensamentos. No entanto, o ato de ultrapassar os limites da liberdade de expressão, manifestando discursos de ódio, é também criminalizado pela constituição.

A junção dos artigos 5º, 220º a 224º e seus incisos, constroem a liberdade de expressão, assim como estabelecem seus limites. Trazendo outro exemplo dos limites dessa liberdade, temos o inciso terceiro do artigo 220:

§ 3º Compete à lei federal: I – regular as diversões e espetáculos públicos, cabendo ao Poder Público informar sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada; II – estabelecer os meios legais que garantam à pessoa e à família a possibilidade de se defenderem de programas ou programações de rádio e televisão que contrariem o disposto no art. 221, bem como da propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente (Brasil, 1988, p. 129).

Os direitos constitucionalmente protegidos, como a saúde pública, meio ambiente, moralidade pública, integridade territorial e a segurança pública, são regidos por esses incisos. Como o inciso 4º que proíbe a propaganda de cigarro, assim como exige a explicação de seus malefícios nas suas embalagens.

Dessa forma, encontramos outro exemplo que podemos vincular entre o século XIX e os dias atuais. Já que no século XIX as leis de imprensa tinham como um de seus grandes focos impedir ataques dos periódicos ao governo. Diferente da construção da liberdade de expressão atual que tenta abranger diferentes áreas para evitar ataques a grupos e prejuízos à população.

A construção das leis de imprensa do século XIX, como vimos no primeiro capítulo, incorpora a expressão por meio da escrita e por meio da fala. Assim como a lei atual tenta abranger as diferentes formas de expressão, seja impressa, digital ou pela voz.

Contudo, devemos resguardar os distanciamentos das trajetórias que levaram a construção dessas leis atuais e a trajetória das leis do século XIX, fazendo apenas a comparação de suas atuações. O conhecimento dessas leis atuais vai possibilitar o professor a construir uma narrativa do conteúdo do século XIX com os exemplos da realidade em que o aluno vive.

A defesa da liberdade de expressão tornou-se primordial para a sociedade atual, a medida que essa liberdade é construída juntamente com a democracia. Portanto, a sociedade democrática precisa da liberdade de expressão, como nos afirma Edilson Pereira Farias:

Como é fácil ver, democracia e censura são termos antitéticos, antagônicos, inconciliáveis. A democracia é inconciliável com a censura porque a censura obsta o regular funcionamento da democracia. É que uma das condições essenciais para o funcionamento da democracia é a livre circulação de idéias, opiniões, fatos e o pluralismo político, ideológico e artístico. E a censura é uma imposição autocrática e unilateral de idéias e opiniões. É a instituição do monopólio político, ideológico e artístico na sociedade, conforme observou-se durante amarga experiência de regime de censura imposto pela ditadura militar, que até recentemente vigorou em nosso País. Aliás, cumpre evocar que a censura está sempre aliada aos regimes autoritários e antidemocráticos (Farias, 2000, p. 78-79).

A aplicação da censura pelos governos que vemos no texto de Farias é algo bastante interessante para pensarmos os dias atuais. Uma vez que a censura ainda pode ocorrer na atualidade, no entanto, precisa seguir o descrito pela constituição.

Nesses casos, para que ocorra uma censura, o indivíduo acusado precisa ultrapassar alguns dos limites que vimos anteriormente na constituição. Como também após a denúncia desse caso de abuso à liberdade de expressão, o caso vai ter que passar por diferentes tribunais para a aprovação.

Podemos refletir com isso a respeito da necessidade de entendermos que o poder de comunicação conduzido nas últimas décadas, e, atualmente, o fácil acesso às redes sociais, permite a produções de diferentes materiais pelas pessoas. Dessa forma, a consciência na produção desses conteúdos precisa ser pensada para evitar a aglomeração de materiais indevidos, como discriminações e preconceitos.

Por meio desses pensamentos, é colocado a oportunidade para o professor trazer essa reflexão para a sala ao trabalhar esse tema. Tendo em vista que um dos objetivos fundamentais das escolas é preparar os alunos para a sociedade.

Embora a constituição atual do Brasil determine esse direito à liberdade de expressar as opiniões, ela também vai estabelecer seus limites, colocando como papel das pessoas respeitar a funcionalidade desse direito. Portanto, esse possível ponto de reflexão é relevante devido ao grande acesso dos alunos às redes sociais.

A ponderação sobre o respeito a liberdade de expressão é um ponto relevante que Fernanda Carolina Tôrres nos informa:

Dessa maneira, é correto dizer que, conexos e intrínsecos à liberdade de expressão, encontram-se também outros direitos, como o direito de informar e de ser informado, o direito de resposta, o direito de réplica política, a liberdade de reunião, a liberdade religiosa etc. Por conseguinte, a concepção de liberdade de expressão deve ser a mais ampla possível, desde que resguardada a operacionalidade do direito (Tôrres, 2013, p. 63).

Por meio da noção levantada por Tôrres a respeito da estrutura dessa liberdade, vamos entender a liberdade de expressão na atualidade como um princípio constitucional, sendo dever de cada pessoa resguardar o seu funcionamento. Dado que o direito à liberdade de expressar as opiniões e pensamentos, não sobrepõe os demais direitos previstos pela constituição.

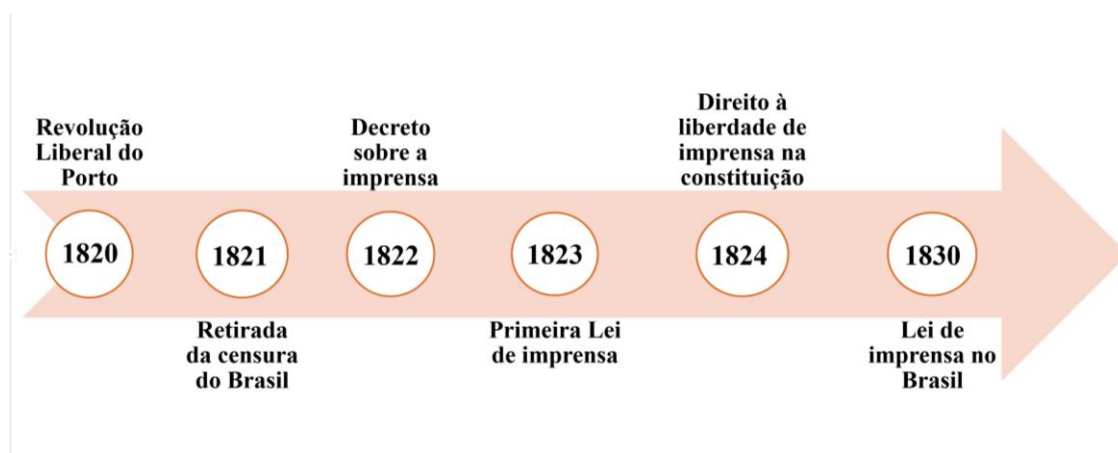
Entendendo a noção de liberdade de expressão nos dias atuais no Brasil, que vai ser utilizada como ponto de conhecimento para fazer a orientação no tempo dos alunos, podemos passar para as metodologias de nossa didática sobre o tema proposto. Para isso, vamos relembrar que os anos finais do ensino fundamental precisam alimentar o interesse dos alunos em desvendar o mundo e incentivar e recriar relações sociais (Cardoso et al. 2022).

Isto posto, podemos estruturar a nossa metodologia para guiar os alunos a um conhecimento que desenvolva seu interesse na disciplina, construindo uma narrativa estimulante para o aprendizado desse aluno.

O professor pode iniciar a construção de sua narrativa fazendo uma linha temporal dos eventos que influenciaram no desenvolvimento da liberdade de impressão e expressão no Brasil do século XIX. Dessa forma, o aluno pode organizar mais facilmente os eventos em sua mente, compreendendo a evolução temporal dos eventos (Rüsen, 2001).

Estruturamos abaixo uma linha do tempo na qual podemos utilizar como base para a orientação temporal:

Figura 1: Linha do tempo dos eventos relacionados a retirada da censura e estabelecimento da liberdade de impressão e expressão no Brasil no século XIX.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A linha temporal pode iniciar com os eventos da Revolução Liberal do Porto em 1820, na qual foi estabelecida a retirada da censura sobre os impressos de Lisboa, e, como vimos anteriormente, isso refletiu no Brasil (lembrando que nesse período o Brasil estava na condição de Reino Unido de Portugal e Algarves).

Dessa forma, a narrativa da aula pode demonstrar as formas de censura que ocorriam na época, em Portugal e no Brasil, como a fiscalização das embarcações que tinha como intuito evitar que impressos proibidos circulassem no Brasil.

Durante nossa explicação sobre a revolução vintista podemos mencionar que a retirada da censura em Portugal construía uma noção de liberdade de expressão, na qual era permitida pelas cortes de Lisboa contanto que fossem respeitados os bons costumes, o rei, a religião e outros temas. Nos permitindo assim vincular o tema com a atualidade, comparando com o permitido pela nossa constituição para a liberdade de expressão, como vimos antes.

O próximo ponto de nossa linha temporal é a retirada da censura no Brasil por meio dos dois decretos de 1821. Nele, pode ser ressaltada a atuação dos censores que fiscalizavam os impressos no Brasil, e a aplicação dos dois decretos para a retirada da censura, o primeiro em março de 1821 e o segundo em agosto do mesmo ano.

Em meio a esse levantamento de transição da censura para a liberdade de imprensa, o professor pode trazer em sua narrativa a noção de opinião pública que era utilizada na época. Para isso, relembremos a explicação de Luciano da Silva Moreira (2011), na qual nos mostra que a ideia de opinião pública no século XIX surgiu como legitimação política, sendo usada pelas figuras políticas e pelos jornais.

A ideia de que a opinião pública poderia ser influenciada pelos jornais foi um ponto que frequentemente aparecia nas discussões governamentais durante a construção desses decretos e

leis relacionados à imprensa. A explicação desses elementos durante a narrativa da linha temporal torna-se necessária devido à grande utilização dessa ideia durante o período.

A próxima parada da linha temporal é em 18 de junho de 1822, com o primeiro decreto que construía uma norma para a imprensa do Brasil. A importância desse decreto é dividida ao estabelecimento de uma comissão que julgaria os casos de abuso à liberdade de imprensa, tornando-se a base para as próximas leis que seriam criadas no Brasil.

Mais à frente, em 1823, temos a primeira lei de imprensa feita no Brasil, iniciada pela Assembleia constituinte a mando de D. Pedro I. Contudo, foi considerada como temporária pelo príncipe regente, ficando em exercício por 7 anos.

O professor pode explicar sobre o ano de 1824 na linha temporal, mencionando sobre a liberdade de imprensa sendo definida como um direito da população pela primeira constituição do Brasil. Direito esse que também está presente na atual constituição brasileira, como vimos antes, abrindo espaço para as vinculações com o contexto atual.

Em seguida, em nossa linha temporal temos o ano de 1830, com a principal lei de imprensa do século XIX, sendo solicitada por D. Pedro I desde 1827. Esse ponto é interessante trabalharmos com os alunos, tendo em vista que no artigo 5º dessa lei estabelecia os casos de abusos da liberdade de expressão pelo ato escrito e por meio da fala.

Fazendo uso desse artigo 5º, podemos demonstrar para os discentes que as discussões sobre a liberdade de expressão no Brasil tiveram início por meio dos impressos. Desse modo, as leis de imprensa também abrangiam as diferentes formas de liberdade de expressão.

Fazer uma orientação no tempo com a utilização da linha temporal e os elementos que ligam o conteúdo com a atualidade é uma das metodologias para trabalhar o tema da liberdade de impressão e expressão. Outra forma de melhorar a aplicação desse tema em sala é com o uso dos jornais, tendo em vista que foram a linha de frente nos eventos de nossa linha do tempo.

A narrativa dos eventos de nossa linha do tempo pode ser feita utilizando os impressos, tendo em vista que os jornais são materiais significativos como demonstrado no segundo capítulo. Logo, o professor pode pensar em diferentes jornais para utilizar durante cada parada da linha do tempo.

Dessa forma, a utilização dos jornais permite uma aprendizagem diferente da habitual, para deixar a aula mais dinâmica. Assim, as metodologias do tópico anterior desse capítulo são essenciais para pensarmos nessa utilização dos impressos em nossa segunda proposta didática.

Exercitando um cenário de aplicação de uma aula no Maranhão, vamos continuar a nossa linha do tempo em 1830 com a utilização do jornal *O Brasileiro* para trazermos o tema

para mais próximo do aluno. O professor pode pensar a utilização desse jornal com recortes³⁶ das partes que mencionam as normas de imprensa para facilitar a narrativa para os discentes.

Indicamos que o professor comece com uma explicação para os alunos sobre o jornal, informando a maneira como era distribuído, quem são os redatores e outras figuras ligadas ao periódico. Como também, é necessário que seja feita uma contextualização da região na época, dos elementos relevantes para os discentes entenderem sobre o periódico.

Por meio da contextualização e explicação sobre o jornal, o professor pode fazer a orientação temporal dos alunos, utilizando *o Brasileiro*, temos os dois redatores do periódico, sendo eles, Antonio José de Lemos e João Francisco Lisboa. O segundo redator, Lisboa, é uma figura bastante conhecida em São Luís do Maranhão, na qual temos estátua e praça em sua homenagem.

Isto posto, a participação de Lisboa no jornal, pode ser um ponto de apoio para o aluno ancorar o conhecimento aprendido na sala sobre o periódico, com o conhecimento que tem da praça e estátua na cidade para uma aprendizagem significativa. Fazendo uso disso, também estaremos colocando em prática a orientação temporal com um ponto de referência na atualidade como vimos antes em Rüsen (2001).

A orientação temporal, usando como base a estátua de Lisboa, vai criar um ponto de referência para o aluno vincular o novo conhecimento. Sendo assim, o aluno, ao tentar entender a distância temporal do conteúdo trabalhado, pode se basear no ponto presente por conta de sua referência de João Lisboa.

Outro elemento da contextualização do jornal *O Brasileiro* que podemos utilizar para fazer a orientação temporal em nossa narrativa é o local em que era vendido. Como vimos em Galves, Basílio e Pinto, o periódico era vendido “na casa do redator (Rua Formosa, n.67); na Casa do Sr. Antonio Jose de Lemos (Rua grande) e na tipografia constitucional” (2019, p.189).

Fazendo uso da popularidade da Rua Grande de São Luís, podemos colocar a localização na qual era vendido o jornal como ponto de orientação. Possibilitamos com isso, o professor incentivar a participação dos alunos ao perguntar se eles já foram na Rua Grande, como também modificar a visão dos discentes sobre o local ao demonstrar que o conteúdo trabalhado na disciplina está tão próximo deles.

A partir de então, o professor pode conduzir a narrativa do conteúdo após essa orientação no tempo para os alunos, fazendo o uso dos jornais como apoio de sua didática.

³⁶ Conforme solicitado pelos livros didáticos do PNLD, que vimos no primeiro capítulo de nosso estudo, ao pensar o uso dos jornais nas aulas.

Ficando a critério do professor quais elementos pretende utilizar desse jornal para vincular à atualidade.

Como exemplo, relembramos do primeiro capítulo um recorte do periódico *O Brasileiro*, na qual o redator Antonio José de Lemos demonstra sua visão sobre o que seria a liberdade de opiniões. Nesse recorte o redator menciona que a liberdade de opiniões deveria ser um dos principais meios para a comunicação entre o governo e as pessoas, pois “Por ella sabem elles qual he o estado da opiniaõ publica; conhecem os erros ou os crimes dos administradores publicos subalternos; e por este modo tem uma norma segura tanto para dirigir suas proprias acçoens como as dos governados” (*O Brasileiro*, n.4, 1 mar.1830, p. 2).

Fazendo uso desse recorte, o professor pode auxiliar no debate sobre liberdade de expressão em sua aula, fazendo um questionamento para os alunos sobre os motivos do redator fazer essa defesa à liberdade de expressão. Possibilitando com isso, que os alunos exercitem seu conhecimento de acordo com o contexto da época e explicações do jornal, explicadas anteriormente pelo professor.

Como vimos no primeiro capítulo do nosso estudo, Lemos faz essa defesa pois acredita que a liberdade de expressão é o meio pelo qual o governo pode melhorar. Outro motivo da defesa de Lemos é demonstrar as utilidades dessa liberdade tendo em vista as grandes perseguições que os jornais enfrentavam.

Outro questionamento que podemos fazer é pedir para os alunos relacionarem a visão que eles estão tendo dos jornais do século XIX com as redes sociais atuais. Por meio disso, vamos estar utilizando o conhecimento anterior do aluno (Ausubel 1982) e incentivando a participação dos alunos para uma aprendizagem significativa.

A ligação entre as redes sociais atuais e os jornais do século XIX, podem ser vistas de diferentes formas pelos alunos. Contudo, o âmbito que queremos exercitar para os discentes é a maneira como essas formas de comunicação influenciam na liberdade de expressão de sua respectiva época.

Como reforço da linha do tempo, o professor pode também demonstrar para o aluno a transição das leis de imprensa para as normativas constitucionais atuais de liberdade de impressão. Para isso, trazemos as principais leis que abrangeram a imprensa após o século XIX, em 12 de novembro de 1953 foi criada no Brasil a lei nº 2.083 que regulava a liberdade de imprensa, sendo a primeira lei sobre os impressos feito na república brasileira.

Já no dia 9 de fevereiro de 1967, durante a ditadura militar no Brasil, tivemos a lei nº 5.250, que controlava a imprensa e a manifestação de pensamentos da população. Por fim, em

2010 foram revogadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) as leis de imprensa, pois não eram compatíveis com a constituição de 1988.

A explicação sobre os eventos que modificaram as leis de imprensa para a liberdade atual pode ser um reforço para a aprendizagem do aluno. Tendo em vista que, como vimos em Cerri (2010), a orientação temporal pode ser pensada para fazer o aluno entender a distância temporal em relação a cada período.

Com isso, a explicação dos eventos para os alunos, mesmo que brevemente, nos permite demonstrar que o conteúdo trabalhado não está tão distante de nosso presente. Retirando assim o jovem da noção de que os temas da história estão “fora do tempo em que se encontram imersos” (Cerri, 2010, p. 272).

Utilizando essa linha do tempo com fontes alternativas como os jornais, levantando debates, questões que incentivem a participação dos alunos, apresentar exemplos da atualidade para aproximar o conteúdo para o aluno, vamos construir uma didática produtiva em sala. Por meio dessas metodologias, a narrativa em sala vai conduzir o aluno para uma aprendizagem que não fica presa apenas no ato de decorar datas e números, mas sim refletir sobre o material proposto.

Outro fator que vamos conseguir com essa forma de didática é fazer com que os alunos reflitam sobre a sociedade em que vivem, para o desenvolvimento de uma consciência histórica (Trennepohl, 2020, p. 53). Tendo em vista que os alunos iriam compreender sobre o desenvolvimento da liberdade de expressão no século XIX, refletindo sobre a liberdade de expressão atual. Almejaríamos com isso, a noção levantada pelos livros do PNLD e da BNCC, sobre a preparação dos alunos para a sociedade, que vimos antes.

Por fim, podemos pensar a avaliação após a nossa proposta metodológica, na qual devemos alinhar a nossa forma de narrativa com a avaliação, para validarmos a reflexão dos alunos. Dessa forma, a avaliação precisa fazer que o aluno demonstre sua compreensão do conteúdo e quais reflexões tirou da narrativa.

Para isso, utilizando do conteúdo que trabalhamos do jornal *O Brasileiro*, com o tema da liberdade de impressão e expressão, estruturamos algumas questões que podemos utilizar como exemplo em nossa proposta.

A primeira questão é pensar a noção que os alunos adquiriram sobre a censura imposta no Brasil do século XIX, perguntando sobre quais os principais métodos de censura que ocorriam no Brasil do século XIX e quais os motivos de Portugal estabelecer essa censura? Por meio dessa questão estaríamos juntando aprendizagem significativa e mecânica, conforme estipulamos antes, para testar a aprendizagem do aluno.

Outra questão que podemos fazer é pedir para fazerem uma ligação entre o início da liberdade de expressão no Brasil com a forma de liberdade de expressão atual. Em função disso, os alunos vão demonstrar o conhecimento que adquiriram da aula sobre liberdade de expressão, usando a narrativa do professor sobre o século XIX, e os exemplos que o professor trouxe da atualidade.

O próximo exemplo de questão pode ser relacionado aos jornais, na qual o professor pode solicitar que os alunos respondam, qual a importância que eles viram nas discussões sobre liberdade de expressão dentro do jornal *O Brasileiro* utilizado em sala. Diante dessa questão, o aluno pode ponderar sobre o papel dos jornais do século XIX, como campo de defesa no processo de desenvolvimento da liberdade de expressão no Brasil.

Por fim, podemos levantar uma questão para o aluno sobre qual a semelhança entre os jornais do Brasil imperial com as redes sociais atuais. Dessa forma, os alunos vão poder apresentar suas reflexões sobre a relevância dos jornais para o período, conforme entenderam da aula, e ponderar sobre a importância da liberdade de expressão que utilizam diariamente nas redes sociais.

Por meio dessa nossa metodologia, que visa unir as noções de aprendizagem significativa de Ausubel à consciência histórica de Rüsen, conseguiríamos uma metodologia de ensino que busca focar no aprendizado do aluno. Dessa maneira, a aplicação do tema da liberdade de expressão e imprensa do século XIX, utilizaria de narrativas que focassem na melhor forma de transmitir o conteúdo para os discentes.

O produto educacional resultante dessa proposta vai ser direcionado para o aluno, contendo os conteúdos da linha temporal que estabelecemos, a vinculação com a atualidade e os exercícios e outros elementos. Em vista disso, o produto educacional pode ser pensado para sua utilização juntamente com as metodologias aqui salientadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historiografia sobre o império do Brasil nos mostra a grande relevância dos jornais para esse período, estando presentes nas discussões sobre escravidão, revoltas, denúncias políticas e opiniões de grupos sociais. Em meio a essa relevância dos jornais, o âmbito de interesse de nosso estudo foi o processo da extinção da censura para o estabelecimento da liberdade de impressão no Brasil.

Diante dessa trajetória dos periódicos no Brasil que analisamos, desde o primeiro jornal *A gazeta do Rio de Janeiro* até *O Brasileiro*, notamos a relevância histórica que esse meio de comunicação alcançou, nos fazendo entender que seu estudo é essencial para compreendermos diferentes eventos da história do Brasil no século XIX.

Dessa forma, ao longo da presente dissertação, analisamos e estruturamos uma pesquisa que tem como intuito demonstrar a relevância desses periódicos para a historiografia e para o ensino de História. Portanto, como resultado foi pensado a estrutura de dois produtos educacionais que podem ser utilizados para diversificar as aulas na disciplina.

Ao longo de nossa pesquisa, produzimos três capítulos de modo a estruturar esses produtos.

No capítulo 1, estudamos a trajetória dos jornais do Brasil passando pela retirada da censura até a lei de imprensa de 1830, as discussões parlamentares e solicitações de D. Pedro I para a aplicação dessas leis e, por fim, a forma como o jornal *O Brasileiro* no Maranhão entendia a utilização dessas leis de imprensa. Assim, conseguimos entender o contexto e as normativas que eram impostas para os jornais desse período.

Já o segundo capítulo buscou entender as metodologias que poderíamos utilizar para formular nossas propostas didáticas, na qual usamos a consciência histórica e aprendizagem significativa como base. Entre os temas explorados, está a forma como os livros didáticos adotados pelo PNLD utilizam-se de jornais, base para a proposição de outros usos, nos produtos educacionais apresentados.

Dessa maneira, com esse segundo capítulo conseguimos construir uma metodologia que se baseia na forma como o aluno vai absorver o conteúdo, estruturando uma narrativa que melhore esse aprendizado. As noções que absorvemos com as metodologias de Rüsen e Ausubel estão presentes tanto na dissertação quanto nos produtos.

Por último, o terceiro capítulo de nosso estudo contém as propostas didáticas que estão presentes em nossos produtos, por meio delas vamos construir os dois materiais. Como

resultado disso, os produtos educacionais podem ser pensados para a aplicação juntos, como também de forma separada, ficando a critério do professor.

Cada uma das metodologias e conteúdos analisados em nosso estudo está presente nos produtos educacionais.

Em se tratando do primeiro produto intitulado *Os impressos do século XIX no ensino de História*, utilizamos as metodologias de Rüsen e Ausubel, como também das demandas que vimos nos livros do PNLD, para demonstrar as abordagens didáticas que o professor pode pensar ao utilizar um jornal em sala. Por fim, a proposta didática do tópico 3.1 da presente dissertação formulou o material presente nesse produto.

Já em se tratando do segundo produto intitulado *Censura e liberdade de imprensa: O Maranhão na primeira metade do século XIX*. Utilizamos da pesquisa sobre a trajetória dos jornais e leis de imprensa para formular o conteúdo do produto, como também foi utilizada as metodologias aqui formuladas. Por último, a proposta didática do tópico 3.2 de nossa dissertação serviu como um guia para a construção e organização do produto.

Dessa maneira, como resultado de nossos esforços os dois produtos educacionais podem ser utilizados para a preparação e aplicação de uma aula no oitavo ano do ensino fundamental, ao trabalhar o Brasil Imperial. Mas também podem ser pensados de modo separado para auxiliar em diferentes aulas. O intuito de nossas produções é corroborar de diferentes formas para as aulas na disciplina de História, demonstrando assim a importância dos jornais para o ensino.

O tema da censura e liberdade de expressão dos jornais é algo que ainda pode ser bastante explorado, tendo em vista que nossa análise apenas se baseou na primeira metade do século XIX. Assim, ainda temos como âmbito de estudo a maneira como a lei de imprensa era utilizada no segundo reinado e início de república, como também durante todo o século XX.

Outro ponto que ainda pode ser explorado é a utilização os jornais do século XX no ensino de História, demonstrando a relevância dos jornais para tal período, que tiveram que “lutar” contra os outros meios de comunicação que surgiram, como o telegrafo, radio, telefone, televisão e internet. Contudo, os jornais ainda seguiram atuando nos âmbitos políticos e sociais durante todo o século XX.

Portanto, o estudo dos impressos para as análises historiográficas e para o ensino torna-se de grande importância para pensarmos diferentes temas da história do Brasil. Assim, a utilização desse material nos permite compreender os diferentes processos políticos de nossa história.

REFERÊNCIAS

a) Documentos

CÂMARA DOS DEPUTADOS

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

BRASIL. Constituição (1988). CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em: [*Constituição da República Federativa do Brasil](#)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Coleção das Leis do Império do Brasil, de 1821. pt II. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional 1889.

Coleção das Leis do Império do Brasil, de 18/6/1822.

Coleção das Leis do Império do Brasil (1808 - 1889), Índice dos Decretos, Cartas e Alvaras de 1823, Parte II

Coleção de Leis do Império do Brasil – Rio de Janeiro, Typographia Nacional – 1830. Vol. 1 pt I

b) Manuscritos

ARQUIVO HISTÓRICO ULTRAMARINO

Ofício do gov. e cap-gen. do Maranhão, Bernardo da Silveira Pinto da Fonseca, para o secretário de Estado da Marinha e Ultramar, Joaquim José Monteiro Torres, sobre ser útil a criação de uma imprensa e tipografia no Maranhão. AHU_ACL_CU_009, ex. 167/doc. 12182.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES

Item documental Panf_407-05-07_1829-05-03 - Impresso original do discurso do Imperador D. Pedro I (1798-1834) na abertura da Assembléia Geral em 03 de maio de 1829. BR DFMRE RIO-AHI-SNEIB-FIM-ROPFJ-Legis-Asg-Panf_407-05-07_1829-05-03

SENADO FEDERAL: ARQUIVO DIGITAL

Item AUT01 - Autógrafo de 05-09-1827 do Projeto de Resolução sem data aprovado pela Câmara dos Deputados e remetido à Câmara dos Senadores sobre abuso da Liberdade da Imprensa. BR DFSF F01-S07-D25-1827-AUT01

c) Impressos

A ESTRELA DO NORTE DO BRASIL: São Luís: 1829 – 1830.

A GAZETA DO RIO DE JANEIRO: Rio de Janeiro: 1808 – 1822.

A MATUTINA MEIAPONTENSE: Goiás: 1830 – 1834.

CORREIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro. Officina de Silva Porto, 1822-1823.

O BRASILEIRO: São Luís: 1830 – 1832.

d) Livros didáticos

CAMPOS, Flavio; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **HISTÓRIA ESCOLA E DEMOCRACIA:** Manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

CARDOSO, Maurício; FERNANDES, Priscila Nina; AGUIAR, Carolina Amaral; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Jovem Sapiens História: 8º ano** — 1. ed. — São Paulo: Scipione, 2022.

OLIVEIRA, Paulo Ferraz de Camargo. **Jornadas: Novos caminhos: História: 8º ano** — 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S. A., 2022.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc, 8º ano:** ensino fundamental, anos finais. — 2. ed. — São Paulo: Saraiva, 2018.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge Luiz; FARIA, Sheila Siqueira de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc: 8º ano** — 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação S. A., 2022.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris história, 8º ano:** ensino fundamental, anos finais — 1. ed. — São Paulo: Ática, 2018.

e) Bibliografia

ARAÚJO, Ana Raquel Alves. **A Campanha Ecológica do Comitê de Defesa da Ilha de São Luís (1980-1984): uma proposta pedagógica para a integração entre Educação Ambiental e Ensino de História.** Monica Piccolo Almeida Chaves. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís. 2017.

ARAÚJO, Roni César Andrade. **Das Margens do Ipiranga ao Estreito dos Mosquitos: O Maranhão e a Independência do Brasil nas páginas dos Jornais O Conciliador e O Argos da Lei.** 2008. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

_____. A Questão da Imprensa e o Conselho Presidial do Maranhão: as ideias “mal expedidas” do Farol Maranhense e o “magoado coração” do presidente Costa Pinto (1828). In: GALVES, Marcelo Cheche; CIRINO, Raissa Gabrielle Vieira. **O império do Brasil e o Conselho de Presidência do Maranhão (1825-1834)** – Vol. 1. 248p. – São Luís: Editora UEMA; Arquivo Público do Estado do Maranhão, 2021. p. 158-189.

_____. Entre a Província e a Corte: “Brasileiros” e “Portugueses” no Maranhão no Primeiro Reinado (1823-1829). Orientador: Lúcia Maria Bastos. Coorientador: Marcelo

Cheche Galves. 2018. 343 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em História. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. 2018.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. [1980]. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana. Tradução para o português do original Educational psychology: a cognitive view. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 223-246, 2015.

BECKER, Carolina Bitencourt. Reflexões sobre a aprendizagem significativa e as práticas avaliativas do ensino de história nos anos finais do ensino fundamental. In: BUENO, André; Campos, Carlos Eduardo; Porto, Dilza. **Ensino de História: Teorias e metodologias**. 1º Edição. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020. p. 136-146.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões Sobre o Ensino de História**. Estudos Avançados, v. 32, p. 127-149, 2018.

BITTENCOURT, Drielle Souza. **HISTÓRIA POLÍTICA, BIOGRAFIA E IMPRENSA: uma nova ferramenta para Ensino de História do Maranhão Contemporâneo por meio da Trajetória Política de José Sarney (1950-1970)**. Monica Piccolo Almeida Chaves. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís. 2019.

BITTENCOURT, Vera Lúcia Nagib. **DE ALTEZA REAL A IMPERADOR: O Governo do Príncipe D. Pedro, de abril de 1821 a outubro de 1822**. Cecília Helena L. de Salles Oliveira. 2006. Tese (Doutorado em História Social) Universidade de São Paulo, 2006.

BRAVO, Jorge dos Reis. Liberdade de expressão na era digital: A reconfiguração de um direito humano?. **R. EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 81-95, Jan.-Mar. 2021

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: História e Imagem**. Bauru: Edusc, 2004.

CAPELATO, Maria Helena, **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988. P. 13-35.

CERRI, Luis Fernando. Consciência histórica sul-americana e consciência histórica europeia. **MOMENTUM (ATIBAIA)**, v. 1, p. 31-49, 2016.

CERRI, Luiz Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na Prática. **Revista de História Regional**, n. 15, v. 02, 2010. p. 264-278.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história/Michel de Certeau**; tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CIRINO, Raissa Gabrielle Vieira. A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (2020). **Almanack**, Guarulhos, n. 34, ea01322, 2023.

CIRINO, Raissa Gabrielle Vieira. **PELO BEM DA “PÁTRIA” E PELO IMPERADOR: o Conselho Presidencial do Maranhão na construção do Império (1825-1831)**. Regina Helena Martins de Faria. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís. 2015.

CUNHA, Manoel Afonso Ferreira. **HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E IMPRENSA: Revisitando João Goulart através dos jornais maranhenses no cotidiano escolar**. Monica Piccolo Almeida Chaves. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís. 2018.

CUSTÓDIO, Kátia M. C. C. Imprensa e informação no Brasil, século XIX. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n.03, p. 434-437, 1996.

DOLHNIKOFF, Miriam. **História do Brasil Império**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 176p.

FARIAS, Edilson Pereira. DEMOCRACIA, CENSURA E LIBERDADE DE EXPRESSÃO E INFORMAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. **Revista da Justiça Federal no Piauí**, v. I, p. 77-88, 2000.

FARIAS, Ismael; MELO, D. V; OLIVEIRA, Hector; SILVA, Vibio. **A importância das primeiras tipografias no Brasil para a construção da memória e do patrimônio social**. In: XV Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Gestão da Informação e Ciência da Informação, 2013, Cariri. Informação e Sociedade: a importância da biblioteconomia no processo de preservação da memória documental. Belo Horizonte: Múltiplos olhares em Ciência da Informação, 2013. v. 3. p. 1-12.

FERNANDES, Aurélio Silva. **As concepções de ensino de História e a consciência histórica. Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular**. São Gonçalo, 2016. 136 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

FERNANDES, Carlos. **Antonio Lemos: Monographia de: o homem, o político, o administrador, esboço biográfico**. Pará: C. Wiegandt, 1904.

FERNANDI, Lucas. Desafios para a Didática da História. In: BUENO, André; Campos, Carlos Eduardo; Porto, Dilza. **Ensino de História: Teorias e metodologias**. 1º Edição. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020. p. 347-353.

FREITAS, Maria Helena. Considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 54-66, set./dez. 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 11.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

GALVES, Marcelo Cheche. **AO PÚBLICO SINCERO E IMPARCIAL: Imprensa e Independência do Maranhão (1821-1826)**. Humberto Fernandes Machado. 2010. 356 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010.

_____. “Dirigir e retificar a opinião pública”: os primeiros anos da Tipografia Nacional do Maranhão (1821-1823). In: **Histórias sobre o Brasil no oitocentos** (org.) RIBEIRO, Gladys S; CAMPOS. Adriana P. Ed. 1. São Paulo: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2016.

_____. Liberdade de imprensa? A aventura dos primeiros redatores na província do Maranhão. In: CORRÊA, Maria Letícia, CHAVES, Monica Piccolo Almeida; BRANDÃO, Rafael Vaz da Motta (orgs). **História econômica e imprensa**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016, p. 19-36.

_____. A criação da Biblioteca Pública em 1831: política e cultura escrita na província do Maranhão. **rev. hist.** (São Paulo), n.178, a00718, 2019.

_____. O Conciliador do Maranhão (1821-1823): um periódico no mundo ibero-americano: **Estudos Ibero-Americanos**, v. 46, n. 2, Porto Alegre, 2020.

_____. Muitos Brasis, um público leitor: os impressos na Independência. In: Júnia Ferreira Furtado; Andréa Slemian (org.). **Uma cartografia dos Brasis: poderes, disputas e sociabilidades na Independência**. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022, v. 1, p. 129-144.

GALVES, Marcelo Cheche. ARAÚJO, Roni César Andrade. A “Questão dos portugueses” na imprensa maranhense no final do primeiro reinado. **Revista Litteris** – ISSN: 19837429 n. 15 - julho de 2015.

GALVES, Marcelo Cheche; BASÍLIO, Romário Sampaio; PINTO, Lucas Gomes Carvalho. **Vendem-se impressos a preços cômodos na cidade do Maranhão**. São Luís: Editora UEMA, 2019.

GALVES, Marcelo Cheche; CIRINO, Raissa Gabrielle Vieira (org.). **O Império do Brasil e o Conselho de Presidência do Maranhão (1825-1834)** – vol. 2. – São Luís: Editora UEMA; Arquivo Público do Estado do Maranhão, 2021.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. A história local e a formação da consciência histórica de crianças. In: **V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas**, 2004, Rio de Janeiro. V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas, 2004. v. 1. p. 40-40

_____. Estudos sobre a consciência histórica na Universidade Federal do Paraná. In: Isabel Barca. (Org.). **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**. 1ed. Braga, Portugal: CIED/Universidade do Minho, 2008, v. 1, p. 123-134.

JORGE, Sebastião Barros. **Os primeiros passos da Imprensa no Maranhão 1821 – 1841**. São Luis, PPPG/EDUFMA. 1987.

_____. **Imprensa do Maranhão no Século XIX 1821 – 1990**. Maranhão: MEC/SESU, 2008.

KOSTER, Henry. (1816) **Viagens ao nordeste do Brasil**. 11 ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2002.

LEAL, Antonio Henriques. **Obras de João Francisco Lisboa, Natural do Maranhão; Procedidas de uma noticia biographica**. S. Luis do Maranhão. Typ. De B. de Mattos, - Rua da Paz, 7. Vol. 1. 1864.

LOPES, Antonio. **História da Imprensa no Maranhão (1821 - 1925)**. Rio de Janeiro, 1959.

LUCA, Tânia Regina. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LYRA, Maria L. V. **O império em construção: primeiro reinado e regência**. São Paulo. Atual, 2000.

MARTINS, E. C. R. **Consciência histórica, práxis e cultura. A propósito da teoria da História de Jörn Rüsen**. SINTESE (BELO HORIZONTE. 1974) , v. 19, p. 59-73, 1992.

MATEUS, Yuri Gigavo Alhadeff Sampaio. A setembrada no Maranhão (1831-1832): Lutas Políticas e participação popular. In: **IV encontro de Pós-Graduandos da SEO**. 2022.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino médio: O lugar do material didático**. Orientadora: Maria Auxiliadora Schmidt. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MEIRELLES, Juliana Gesuelli. Imprensa, Revolução do Porto e os ecos políticos no Rio de Janeiro (1820-1821). **População e Sociedade**. CEPESE Porto, vol. 38. 2022, p. 85-102.

MELLO, Janaina Cardoso. A cultura política oitocentista na época joanina entre a gazeta do Rio de Janeiro, o correio brasiliense e a idade d'ouro do Brasil. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras** vol. 3 (1), p. 79 – 89. 2009.

MERGULHÃO, Rossana Teresa Curioni; COUTINHO, Bazilio de Alvarenga; MACHADO, Elton Fernando Rossini. A Constituição Imperial de 1824: Uma breve análise dos aspectos sociais, políticos, econômicos jurídicos. Araucaria. **Revista Iberoamericana de Filosofia, Política y Humanidades**, año 13, nº 26. Segundo semestre de 2011. p. 101–118.

MOLINA, Matías M. **História dos jornais no Brasil: da era colonial à Regência (1500 1840)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. v. 1.

MORAES, Rubens Borba. A impressão régia do Rio de Janeiro: origens e produção. In: CAMARGO, A. M. de A; MORAES, R. B. de. **Bibliografia da impressão régia do Rio de Janeiro (1808-1822)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Kosmos, 1993.

MOREIRA, Luciano da Silva. **Imprensa e opinião pública no Brasil império**. Orientadora: Profa. Dra. Regina Horta Duarte. 2011. 302 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Minas Gerais, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Bastos P. Cidadania e participação política na época da independência do Brasil. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 22, n. 58, p. 47-64, dezembro 2002.

NORONHA, Ibsen José Casas. **DOM JOÃO VI E O DIREITO NO BRASIL OS BENS DE ALMA NA LEGISLAÇÃO JOANINA (1808-1822)**. Orientador: Rui Manuel de Figueiredo Marcos. 2020. 484 f. Tese (Doutorado em Direito ramo Ciências Jurídico-Históricas) - Universidade D Coimbra, Coimbra, 2020.

NUNES, TASSIA TUFFOLI. **Liberdade de imprensa no Império brasileiro: Os debates parlamentares (1820-1840)**. Orientador: Miriam Dolhnikoff. 2010, 174 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca (org). **O ensino de história em questão**. Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 97-119.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**/ Jörn Rüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 194 p.

_____. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**/ Jörn Rüsen; tradução. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n.2, p. 07-16, jul. - dez. 2006.

_____. **Aprendizagem Histórica – Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SANT'ANNA, B. C. L. Periódicos oficiais brasileiros e imprensa de língua portuguesa em Londres. **Revista Ecos** - UNEMAT - Cáceres. "Entre poesia, prosa e discurso". *Revista Ecos* (Cáceres), v. 9, p. 53-72, 2010.

SANTOS, Lucivan Vieira Junior. O Conselho e a imprensa na província do Maranhão (1825-1834). In: GALVES, Marcelo Cheche; CIRINO, Raissa Gabrielle Vieira. **O império do Brasil e o Conselho de Presidência do Maranhão (1825-1834)** – Vol. 1. 248p. – São Luís: Editora UEMA; Arquivo Público do Estado do Maranhão, 2021. p. 119 – 157.

SANTOS, Silmária Reis dos. **A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da história nas pesquisas brasileiras (2010-2017)** / Silmária Reis dos Santos. – 2020. 199f.: il.

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. M. S. Recriando a História: a história local e a formação da consciência histórica de jovens e crianças. In: **V ENCONCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA**. Sujeitos, saberes e práticas, 2005, Rio de Janeiro. V Encontro Nacional Perspectivas do ensino de História. Sujeitos, saberes, práticas. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. v. 1.

_____. Didática Reconstitutivista da História e a formação da consciência histórica dialógica. **Territórios e Fronteiras** (UFMT. Online), v. 14, p. 166-184, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set/dez. 2005.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. **Revista História** Unicruz, Cruz Alta, v. 2, p. 35-45, 2001.

SILVA, Manuelle Araújo; FURTADO, João Ernani filho. História Cultural E Ensino De História: Usos De Jornais Em Sala De Aula. In: **VI Simpósio Nacional de História Cultural. Escritas da História: Ver - Sentir - Narrar**, 2012, Teresina. Anais do VI Simpósio Nacional de História Cultural. 2012. v. VI. p. 1-12.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **A primeira gazeta da Bahia: Idade d' Ouro do Brasil**. São Paulo: 2ª ed. rev. ampl. Salvador: UFBA, 2005.

SILVA, Paulo Eduardo do Nascimento. **AS DIFICULDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: uma análise a partir dos olhares dos professores de uma escola municipal em Santa Cruz do Capibaribe - PE**. Caruaru, 2021. 30 p. Monografia (Curso de Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco.

SOARES, Luiz Paulo da Silva. Análise do livro didático: a história escolar em debate. **Revista Didática Sistêmica**, ISSN 1809-3108 v.15 n.2 (2013) p. 63-71

TÔRRES, Fernanda Carolina. O direito fundamental à liberdade de expressão e sua extensão. **Revista de Informação Legislativa**, v. 200, p. 61-80, 2013.

TRENNEPOHL, Vera Lucia. A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO POTENCIAL PARA LEITURA DE MUNDO. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 37-55, jan./jun. 2020.

TURIN, Rodrigo. João Francisco Lisboa (1812 - 1863). In: Parada, Maurício; Rodrigues, Henrique Estrada (orgs). **Os historiadores clássicos da história do Brasil**. Vol 4. Dos primeiros relatos a José Honório Rodrigues. Rio de Janeiro: Puc-Rio/Vozes, 2018.

VORONHUK, Euzélia Teresinha. História Local, como forma de desenvolver a consciência histórica em alunos do 6º ano. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produções didático-pedagógica**, 2014. Curitiba: SEED - Pr., 2016. - V.2. ISBN 978-85-8015-079-7.