

Livros didáticos e mídia televisiva na construção das representações de América espanhola dos alunos de Ensino Básico do município de Inhumas – Goiás

Didactic textbooks and television media in the building of representations of Spanish America to students of Primary School in the city of Inhumas, state of Goiás

Manuales didáctico y la televisión en la construcción de representaciones de la América española a los estudiantes de Educación Básica en la ciudad de Inhumas, estado de Goiás

Luciano dos Santos*

Resumo: Os estudos sobre livros didáticos de história têm avançado muito no Brasil. Todavia, ainda há questões pouco abordadas. Uma delas é o espaço que a temática hispano-americana ocupa nessas obras e quais são as repercussões disso na representação de América espanhola que os alunos do Ensino Básico assumem. Nosso trabalho foi desenvolvido na busca de contribuir para lançar luz sobre esse objeto-problema. A pesquisa foi feita em duas fases: primeiro, analisamos os livros didáticos adotados pelos professores do município de Inhumas, no estado de Goiás, em 2007, e, depois, realizamos uma análise dos questionários e entrevistas feitos com os alunos da região. Os resultados levam-nos a sustentar a hipótese de que a condição acessória que a América espanhola ocupa nos livros didáticos de História e a forte representação dessa temática criada pela mídia televisiva têm contribuído para a prática de diferenciação dos alunos em relação à América de colonização hispânica.

Palavras-chave: Representações. História da América espanhola nos livros didáticos. Percepção dos alunos de Ensino Básico.

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo. Professor de História da América no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
E-mail: <professorlucianosantos@yahoo.com.br>

Abstract: The study of history textbooks has advanced considerably in Brazil, however, there are still some gaps, objects and problems still not addressed. One of these is the space that the subject of Spanish America holds within these didactic works and its repercussions in the formation of the view elementary school students build of Hispanic America. This work was conducted searching to help shed light onto this object-problem. The research was done in two phases: an analysis of history textbooks adopted by the teachers in the city of Inhumas in 2007, and, then, an analysis of questionnaires and interviews with elementary school students in the region. The results have led us to believe that the incidental condition that the history of Spanish America occupies in history textbooks, and the strong representation of the subject created by television media has contributed to the formation of a strong process of differentiation of students in relation to America Hispanic colonization.

Keywords: Representations. History of Spanish American in Textbooks. Perception of students in Basic Education.

Resumen: El estudio de manuales didácticos de Historia se ha avanzado considerablemente en Brasil. Sin embargo, todavía hay algunos objetos y problemas no abordados. Uno de ellos es el espacio que el tema de la América española tiene dentro de estas obras didácticas y sus repercusiones en la formación de la opinión de los estudiantes primarios acerca de la América hispana. Este trabajo se llevó a cabo la búsqueda de ayudar a arrojar luz sobre este objeto-problema. La investigación se realizó en dos fases: un análisis de los libros de Historia adoptados por los profesores en la ciudad de Inhumas en 2007 y, a continuación, un análisis de cuestionarios y entrevistas con estudiantes de escuelas primarias de la región. Los resultados nos han llevado a creer que la condición incidental que la Historia de la América española ocupa en los libros de historia, y la fuerte representación del objeto creado por los medios de televisión, han contribuido a la formación de un fuerte proceso de diferenciación de los estudiantes en relación a la América de colonización hispana.

Palabras clave: Representaciones. Historia de América hispana en los manuales. Percepción de los estudiantes en la Educación Básica.

A imagem que nós temos dos outros povos ou de nós mesmos é associada à história que nos foi contada quando éramos crianças.

Marc Ferro

Os livros didáticos parecem restringir-se a transmitir informações de caráter técnico-científico e a desenvolver habilidades. Aparentemente, eles passam a ideia de que transmitem conhecimentos neutros; isto, no entanto, não ocorre.

Roberto Martins Ferreira

Num mundo todo permeado de comunicação – um mundo de sinais –, num mundo todo teinformatizado, a única realidade passa a ser a representação da realidade...

Pedrinho A. Guareschi

Introdução

As três epígrafes acima apresentam elementos interessantes para se pensar a construção e a circulação de imagens e representações que os livros didáticos e a teleinformação proporcionam. Esses difusores culturais não se limitam, no entanto, a transmitir informação de maneira supostamente neutra. Na verdade, as representações que eles constroem, ou põem em circulação, sobre os povos, os grupos sociais e étnicos acabam por serem tidas como a própria realidade, atingindo um número substancial de pessoas e tendo forte apelo junto às gerações mais jovens.

Na busca de compreender como se dão essas construções, os estudos sobre livros didáticos têm avançado muito no Brasil nas últimas décadas. Sob os mais variados aportes teóricos, esses estudos se dedicam a analisar a imagem das mulheres (NEGRÃO; AMADO, 1989), a questão dos povos indígenas (SILVA, 1993), a discriminação dos negros (SILVA, 1995), entre outros grupos, temas e assuntos representados nos livros didáticos. Em certa medida, há uma preocupação com a relação entre livros didáticos, ensino e a construção das identidades culturais.

Não é diferente a perspectiva dos estudos de ensino de História da América no Brasil e da representação da América espanhola e/ou América Latina¹. Vários estudos têm demonstrado que a maior parte dos discursos de identidade nacional brasileira foi construída de modo a se diferenciar da América Latina e se aproximar da Europa. Nas lutas pela hegemonia da construção da identidade nacional, os projetos que propunham a representação do Brasil como pertencente à América Latina foram vencidos², ficando historicamente colocada a questão de “quanto nós somos, realmente, latino-americanos” (NADAI, 1988, p. 111).

Circe Maria Fernandes Bittencourt (2005) defendeu que a posição e o espaço que o ensino de História da América e, sobretudo, de História da América espanhola tem ocupado nos livros didáticos e no ensino da História no Brasil varia de acordo com a proposta de construção da identidade nacional. Além disso, ela também acrescenta que tem predominado a perspectiva de que a História da América – e junto com ela a História do Brasil – vem a reboque da História europeia. Ao final do texto, Bittencourt (2005, p. 14) deixou em aberto um grupo interessante de questões: “o problema que permanece, no entanto, refere-se à

¹ A temática da história da América nos livros didáticos e no ensino de História vem a algum tempo chamando a atenção dos pesquisadores brasileiros, com destaque para Circe Maria F. Bittencourt (USP), Maria Auxiliadora Schmidt (UFP) e Tânia Maria Braga Garcia (UFP). As referências a seus estudos serão apresentadas no decorrer de nosso artigo.

² A questão da inserção do Brasil na ideia de América Latina foi debatida por vários investigadores. Para mais detalhes, ver: Baggio (1998), Prado (2002), Bethell (2009), Beired (1988), Bittencourt (1996, 2003).

efetiva inserção dos conteúdos da história americana no cotidiano escolar. Professores e alunos dedicam-se a essas temáticas? Existem resistências quanto a esses conteúdos e a essas questões identitárias?”

Essas questões vieram ao encontro de preocupações que tínhamos sobre a temática de ensino de História da América espanhola e serviram de inspiração para que, em 2007, desenvolvêssemos uma pesquisa que buscou analisar o real espaço reservado à América espanhola nos livros didáticos de História usados na época e, sobretudo, compreender de que forma isso impactava na representação de América espanhola assumida pelos alunos do Ensino Básico do município de Inhumas e região, no estado de Goiás. Isto é, como a questão da identidade latino-americana adentrava o cotidiano escolar? Em que medida os alunos se sentiam pertencentes à ideia de latino-americanidade? Que espaço estava reservado nos livros didáticos de História à temática da história hispano-americana? Como esse espaço no livro interferia na representação de América espanhola que os alunos do Ensino Básico assumiam? Que outras fontes os alunos tinham sobre a história e a vida social e política da América espanhola?

Para responder a essas questões, dividimos a pesquisa em dois momentos: primeiro, fizemos a identificação dos livros didáticos de História usados pelos professores de quatro escolas do município de Inhumas e região – Manuel Vila Verde, Joaquim Pedro Vaz, Ari Ribeiro Valadão Filho e Francisco Alves³ –, para analisar que espaço especificamente esses livros reservavam à temática hispano-americana⁴. Em um segundo momento, aplicamos questionários e realizamos entrevistas com 20 alunos, com faixa etária entre 15 e 19 anos, que estudavam do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio nas referidas escolas⁵.

Para analisar as representações da América espanhola e como elas eram assumidas pelos alunos do município de Inhumas, fundamentamos a pesquisa em uma perspectiva interdisciplinar, relacionando proposições teóricas dos Estudos Culturais, da História Cultural, dos Estudos da Comunicação, da análise dos livros didáticos e das teorias das representações. Essa posição será fundamentada mais à frente.

³ Todas as escolas citadas são da rede pública de educação do estado de Goiás e estão sob a coordenação da Subsecretaria Estadual de Educação de Inhumas.

⁴ Os livros mais utilizados pelos professores eram os da série *História: das cavernas ao terceiro milênio*, de Myriam B. Mota e Patrícia R. Braick. Mas houve referências, em menor proporção, aos livros *História Moderna e Contemporânea*, de Tereza Rodrigues, e *História Geral*, de Cláudio Vicentino.

⁵ No segundo semestre de 2007, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás ofereceu um curso de qualificação profissional a 20 alunos com faixa etária entre 15 e 19 anos que cursavam entre o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio nos colégios Manuel Vila Verde, Joaquim Pedro Vaz, Ari Ribeiro Valadão Filho e Francisco Alves. Embora saibamos que esse curso criava um ambiente diferente do que se encontrava nas escolas, víamos nessa reunião de alunos de diferentes faixas etárias, diferentes níveis educacionais e diferentes escolas da região um interessante ambiente para trabalhar a problemática das representações da América espanhola.

Os resultados de nossa investigação nos levam a sustentar a hipótese de que a pouca visibilidade dada à América espanhola nos livros didáticos de História – que chamaremos de *condição acessória* – tem contribuído para que outras representações construídas, principalmente por força da mídia televisiva, fortalecessem nos alunos o processo de identificação com a cultura estadunidense e uma diferenciação com o mundo hispano-americano⁶.

As representações: do poder da mídia televisiva à resignificação dos consumidores

O conceito de representação já possui uma pequena história dentro das Ciências Sociais e Humanas. Émile Durkheim foi um dos primeiros a o definir como *representações coletivas*⁷. Mas é possível, segundo Minayo (2002), encontrar referências à ideia de representação social em autores clássicos, como Sapir, Malinowski, Kroeber, Bohannam, Marcel Mauss, Marx e Weber, e em autores mais contemporâneos, como Bakhtin e Bourdieu.

Preocupado em recuperar os pressupostos desses clássicos e em diálogo com as teorias dos contemporâneos, o historiador francês Roger Chartier (1990) buscou contribuir para o debate das representações propondo trabalhar com as categorias de práticas e representações de modo simultâneo. Para ele, a história cultural da sociedade poderia ser examinada no âmbito produzido pela relação interativa entre esse dois polos: o das práticas e o das representações.

Segundo o autor, as práticas são mais especificamente costumes e modos de convivência, modos de vida, atitudes, gerando padrões de vida cotidiana; em síntese, os modos de fazer. Já as representações seriam modos de ver, visões de mundo criadas pelas práticas e criadora das práticas. Assim, as representações criam práticas, e as práticas criam representações. As representações sociais sobre determinado objeto, ou sujeito, criam práticas sobre o objeto ou sujeito; de modo que as representações passam a ser percebidas como a própria realidade (CHARTIER, 1990, p. 25).

No entanto, as representações nunca são neutras, mas, sim, relacionadas a interesses dos grupos que as forjam. Elas, inevitavelmente, conforme Chartier (1990, p. 17), inserem-se “em um campo de concorrência e de competições cujos

⁶ A partir dos estudos e das proposições teóricas de Hall (1997, 2000), Woodward (2000), Silva (2000) e Castells (2001), partimos do pressuposto de que a identidade cultural é sempre construída, que não é algo dado ou natural. E, igualmente, ela não é *autorreferencial*, mas, pelo contrário, relacional. Como nasce e se desenvolve na relação com o outro, não existe identidade sem diferença. Logo, a identidade cultural é construída pelo *processo de identificação/diferenciação* (GIORGIS, 1993).

⁷ Para Durkheim (1978, p. 79), “as Representações Coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade, e não dos indivíduos”.

desafios se enunciam em termos de poder e dominação”; em outras palavras, em lutas de representações pela hegemonia do produzir representações e práticas sobre a realidade.

Para se tornarem hegemônicas, as representações precisam circular; mas, como elas não se movimentam no ar, precisam de veículos de circulação. Segundo Barros (2004, p. 80), o livro, como produto cultural, é um excelente difusor de representações e, assim, contribui para a criação de práticas.

Porém, além dos livros, há outros criadores e difusores de representações: um deles na atualidade, indubitavelmente, é a mídia televisiva. De tal modo, por mais que muitos autores (como, por exemplo, FARIA, 1994) afirmem que o livro didático tem um poder ideológico extraordinário na sociedade brasileira, percebeu-se que em Inhumas, no que se refere à temática de história hispano-americana, na luta de representações, a mídia televisiva teve maior hegemonia sobre a representação de América espanhola que os alunos assumiam.

Bucci e Kehl (2004) resumiram muito bem a relação entre as *mass media* e as diferentes nações que são por elas representadas, para esses autores: “a televisão tornou-se, desde o pós-guerra até hoje, um emissor de imagens tão onipresente e uniforme a ponto de ocupar o lugar imaginário do *outro* nas sociedades onde ela impera” (p. 46).

Esse poder de representar das *mass media* constrói-se não só em função de seu alcance – dados estatísticos do IBGE, em 2007, apontavam que no Brasil mais de 94% dos domicílios possuíam aparelho de televisão⁸ –, mas, sobretudo, por seu papel na construção e na circulação das representações. Como afirma Lisboa (2005), por meio de sua característica linguagem audiovisual – que tem forte apelo junto às gerações mais jovens –, a televisão vem assumindo uma forte função de “produtora” de saberes/fazeres compartilhados.

Tais informações construídas sob a forma de discurso da verdade, de acordo com Wolf (1985, p. 195), são produzidas pelos valores e pela cultura profissional que os jornalistas interiorizam e são marcadas por “distorção, fragmentação, dificuldade de argumentar e tratar de uma forma aprofundada e coerente”. Essa forma de tratar a realidade e construir as representações também ocorre com relação à América Latina. Segundo Clawson (2000), as concepções sobre a América Latina são geralmente sustentadas no sensacionalismo da mídia televisiva, que cria a imagem dos conflitos políticos, das ruínas econômicas e das cenas de pobreza, sem, no entanto, apresentar o que ocorre por trás dessas imagens.

Ou seja, essas representações não são neutras, não são afastadas dos interesses econômicos e das relações de poder. Conforme Foucault (1996, p. 8-9),

⁸ As entrevistas com o grupo-objeto de alunos da Educação Básica do município de Inhumas-Goiás demonstraram que 100% destes possuem aparelho de televisão em seus domicílios.

“em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes, dominar seu conhecimento aleatório [...]”. E diferente não é a construção do discurso e das representações da América espanhola feitas pela mídia televisiva⁹.

O que os teóricos da comunicação mostram é que a representação da realidade feita pelos meios de comunicação interfere diretamente na sociedade representada, que observa e, muitas vezes, termina por aceitar/partilhar essa representação. A seleção dos fatos a serem noticiados pelas *mass media* em relação a uma nação e/ou povo pode, em alguns casos, ser aceita pela sociedade, suplantando outras possibilidades de compreender determinada nação ou povo, e fazer crer que essa é, essencialmente, a representação verdadeira (TENÓRIO; RUBIM, 2009, p. 69).

Como estamos tentando demonstrar, a mídia televisiva exerce uma hegemonia na construção das representações. Todavia, não defendemos aqui a perspectiva de que haja um total controle desse aparelho – ou dispositivo, para alguns – sobre a construção das representações de América espanhola. Compartilhamos das proposições de Moscovici (1978), De Certeau (1994) e Chartier (1990), segundo as quais, os indivíduos, ou grupos sociais, não são receptores passivos, “tábulas rasas”, mas integrantes ativos, participantes, elaboradores de um pensamento social que constantemente é reavaliado para a resolução de problemas e conflitos. O contato com outras representações possibilita a construção alternativa da representação imposta. As representações estão sujeitas também a *apropriações* e ressignificações; a dominação nunca é total.

Por outro lado, devemos ressaltar que nossa pesquisa aponta para o fato de que a *condição acessória*¹⁰, isto é, a pouca visibilidade dada à história da América espanhola nos livros didáticos e nas aulas de história das escolas citadas contribuiu para que as representações difundidas pela mídia televisiva se tornassem hegemônicas.

⁹ Evidentemente, outros “veículos de informação” também fazem parte desse jogo de representações e poder. Há vários estudos sobre as representações construídas nos jornais impressos no Brasil e em outros países da América hispânica. Para citar apenas um estudo mais atual: Mendes (2011) analisou a representação de atraso construída pelo jornal *El Universal* do projeto de reforma constitucional proposto por Hugo Chávez em 2007.

¹⁰ Entendem-se aqui por *condição acessória*: os temas, eventos ou processos que ocupam espaço diminuto em um todo, que são apresentados como elementos periféricos, com função menos importante, como apêndice, e assim são compreendidos como pouco merecedores de destaque. A condição acessória pode ser percebida tanto por uma perspectiva do espaço destinado no todo (perspectiva quantitativa) como pela forma como aparece nesse todo (perspectiva qualitativa).

A América espanhola nos livros didáticos de História: a condição acessória

Para analisar os livros didáticos, adotamos uma abordagem que buscou sistematizar aspectos quantitativos e qualitativos, identificando o número de capítulos reservados a temáticas como: Europa; Brasil; Estados Unidos da América; América Espanhola; Povos orientais e Outros¹¹; depois, apontamos as formas como os livros veiculavam a representação sobre a história da América espanhola.

A análise dos livros didáticos de História usados pelos professores do município de Inhumas – que, em grande medida, são os mesmos usados por quase todos os municípios do estado de Goiás – revelou que estes destinavam um espaço muito pequeno para tratar da história da América espanhola, colocando-a na forma de uma *condição acessória* à escrita da história, marcada pelo predomínio da história europeia.

Essa condição não é nova. Segundo Bittencourt (1996, p. 206, grifo nosso) desde meados do século XIX, “a história do Brasil e da América vinha a *reboque* da história europeia, completando os estudos da Antiguidade, da Idade Média, Moderna e Contemporânea”. No período da primeira República, segundo Schmidt e Garcia (2007, p. 20, grifo nosso), essa condição permanece, pois “os livros didáticos de História da América publicados no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, mantiveram a América como um *apêndice* da história da Europa”. A Reforma Francisco Campos, de 1931, manteve essa condição da identidade nacional atrelada à Europa sob a ótica francesa de civilização, e desligada da América, sobretudo da América espanhola.

Possivelmente um dos poucos momentos no Brasil em que houve a proposta para que o ensino de história da América ocupasse, de forma mais crítica e com maior destaque, um espaço no que se chamava na época de *História da Civilização*, foi quando Manuel Bomfim (1868-1932), no final do século XIX, era Diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro. Em 1897, não por acaso, tal Diretoria promoveu um concurso para a produção de um livro didático de História da América, que foi vencido por José Francisco da Rocha Pombo (1857-1933), com o livro *Compendio de História da América*, publicado pela primeira vez em

¹¹ É importante destacar a dificuldade de produzir essa divisão de temáticas nos livros didáticos, na medida em que sua fragmentação dificulta identificar elementos de unidade histórica. A divisão que propomos foi construída como forma de análise do livro, não se apresentando como ferramenta universal para esse tipo de análise. Nesse sentido, é importante explicar que a temática *Povos Orientais*, por exemplo, agrupa todos os capítulos que tratavam da história dos povos do Oriente Médio, do norte da África e da Ásia, tradicionalmente identificados como a civilização do Nilo, hebreus, fenícios, civilização islâmica e outros; já *Outros* agrupam os capítulos que versam sobre a construção da história, a questão do tempo, periodização, as fontes históricas etc., como também os capítulos identificados com a ideia de tratar da origem da humanidade e temas que não se vinculavam diretamente às temáticas listadas em nossa divisão.

1900. Outro momento em que, por intermédio de um programa oficial, o ensino de História da América tornou-se obrigatório para a 2ª série ginásial foi em 1951, mas não apresentava uma perspectiva muito crítica e dava grande ênfase à história dos Estados Unidos (BITTENCOURT, 2005, p. 8-10).

No início da ditadura militar, houve certa retração no ensino de história da América¹², mas, nas décadas de 1970 e 1980, reintroduziu-se a temática no que na época era chamado de 2º grau. Nesse período, a Teoria da Dependência, de certa forma, também penetrou nos livros didáticos de História. Na maior parte das vezes, encontramos simplificações que reduzem a história da América Latina a etapas sucessivas de dependência econômica: a dependência colonial, a dependência primário-exportadora, a dependência tecnológica e financeira (BEIRED et al., 1988, p. 219).

A questão da história da América vir a reboque, apêndice, como dependência ou como condição acessória à história da Europa – e/ou aos Estados Unidos –, continua nos livros didáticos de História que analisamos em 2007.

O primeiro livro didático analisado foi o de Mota e Braick (2005), publicado em três volumes, que compreendiam sequencialmente as três séries do Ensino Médio: no primeiro, as autoras propõem abordar *Das origens da humanidade à reforma religiosa*; no segundo, parte-se *Da conquista da América ao século XIX*; e, por fim, o terceiro é *Da proclamação da República no Brasil aos dias atuais*. Quantitativamente, o primeiro volume possui 18 capítulos, o segundo, 25, e o terceiro, 15. Assim, a série perfazia um total de 58 capítulos.

Para identificar, em uma perspectiva quantitativa, que espaço é reservado à história da América Espanhola na obra, fizemos uma distribuição por temas e obtivemos os seguintes dados:

¹² Segundo Bittencourt (1996, p. 208), na época da ditadura militar brasileira, predominava a “ideia de que a História da América era um ato suspeito e que deveria ser evitado para alunos mais jovens e mais numerosos”.

Tabela 1 - Distribuição numérica de capítulos por tema do livro *História, das Cavernas ao Terceiro Milênio*

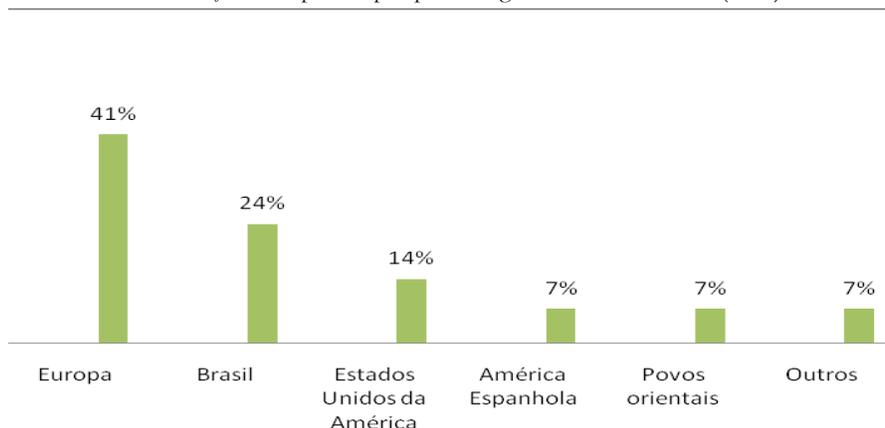
TEMAS	Europa	Brasil	Estados Unidos	América espanhola	Povos orientais	Outros temas	Quantidade total de capítulos
QUANTIDADE DE CAPÍTULOS	24	14	8	4	4	4	58

Fonte: O autor.

Pela tabela 1, percebe-se que, de forma quantitativa, o tema América espanhola é um dos que recebem menor espaço na série de livros. De um total de 58 capítulos, apenas 4 são dedicados à história hispano-americana. A tabela mostra que há uma desproporção entre o espaço reservado à história europeia (24 capítulos) e aos demais temas. Essa temática possui não só mais espaço que a América espanhola, mas também maior que a história do Brasil (14 capítulos). Em termos numéricos, a América espanhola recebe o mesmo tratamento que os povos orientais (4 capítulos) e os temas de reflexão do fazer histórico (4 capítulos), ficando inclusive atrás do espaço reservado à história dos Estados Unidos (8 capítulos).

Vejamos agora a distribuição desses dados por porcentagem:

Gráfico 1 - Distribuição de capítulos por porcentagem de Mota e Braick (2005)



Fonte: O autor.

Como mostra o gráfico, apenas 7% do conteúdo do livro trata da história da América espanhola, enquanto 41% versam sobre história da Europa. A diferença é de quase seis vezes. Mesmo com relação aos Estados Unidos, não há igualdade de distribuição de espaço, já que este recebe quase o dobro de espaço da América espanhola¹³. A diferença entre história do Brasil e história da América espanhola é de mais de três vezes. O livro mantém a desproporção ao reservar apenas 24% do conteúdo à história nacional e quase o dobro para a história da Europa.

Nessa série de livros didáticos, o conteúdo de história da América espanhola aparece nos volume 2 e 3, dividido em quatro capítulos: *Colonização da América Espanhola*; *Independência da América Espanhola*; *América Latina no século XIX*; e, por fim, *A experiência de esquerda na América Latina*.

Por mais que a bibliografia utilizada pelas autoras da referida série de livros didáticos seja de reconhecido valor acadêmico¹⁴, isso não se traduziu em um aprofundamento sobre a temática da América hispânica. Evidentemente, não se pode transformar o livro didático de História em um livro exclusivo de história da América Espanhola; no entanto, é interessante observar que mais de trezentos anos de colonização e exploração se transformam em um único capítulo; o complexo processo de independência, em cinco páginas; e, de igual modo, todo o longo século XX resume-se a alguns parágrafos. Excelente poder de síntese, ou resultado do que seja a importância atribuída ao ensino de história da América espanhola?

Em comparação com a história da Europa e dos Estados Unidos, a história da América espanhola apresenta-se como lugar menos importante para a compreensão da dinâmica histórica. Isso parece corroborar a proposição de que a América espanhola ocupa nos livros didáticos, ainda hoje, uma condição acessória.

Devemos ressaltar que este não é um problema exclusivo da série *História: das cavernas ao terceiro milênio*. Outros livros consultados apresentaram semelhante distribuição e configuração, senão problemas mais sérios de distribuição de espaço e interpretação da história da América espanhola.

Em *História Geral*, de Cláudio Vicentino, a condição acessória atribuída à temática da América espanhola é ainda mais evidente. As referências indicam que o livro foi publicado pela primeira vez em 1992 e teve nove edições até

¹³ Essa situação de predomínio de estudos sobre os Estados Unidos em detrimento da América espanhola já era uma realidade no início do período republicano brasileiro no Colégio Pedro II, como demonstram as pesquisas de Bittencourt (2005).

¹⁴ Na bibliografia do livro aparecem nomes como Tulio Halperin Donghi, David Clawson, Leslie Bethel, Paulo Barsotti, Ciro Flamarion Cardoso, Donald Dozer, Celso Furtado, Jacques Lambert, Richard Morris, Miguel León Portilla, entre outros.

2003¹⁵. Na capa, aparece sua destinação ao Ensino Médio, e na apresentação o autor diz que “da pré-história à era do capitalismo globalizado de nossos dias, o livro que você vai iniciar foi pensado para apresentar-lhe todo o processo histórico” (VICENTINO, 2003, p. 3). Com essa perspectiva, o livro é dividido em seis unidades: *A Antiguidade Oriental*, *A Antiguidade clássica*, *A Idade Média*, *A Idade Moderna*, *A Idade Contemporânea (séculos XVIII e XIX)* e *A Idade Contemporânea (séculos XX e início do XXI)*. Assim, embora o livro não explicita para qual série exatamente é destinado, as palavras do autor e as informações da capa e do sumário levam a crer que seja para as três séries do Ensino Médio.

Tabela 2 - Distribuição numérica de capítulos por tema do livro *História Geral*

TEMAS	Europa	Brasil	Estados Unidos	América espanhola	Povos orientais	Outros temas	Quantidade total de capítulo
Quantidade de capítulos	23	1	6	3	5	3	41

Fonte: O autor.

Gráfico 2 - Distribuição de temática no livro *História Geral* em porcentagem



Fonte: O autor.

¹⁵ É interessante ressaltar que essa quantidade de edições, de certa forma, demonstra a aceitação que o livro teve pelo mercado, indicando uma possível grande circulação.

Pela tabela e pelo gráfico, é possível perceber a grande discrepância entre o espaço reservado para a história da Europa e para os demais temas. Dos 41 capítulos do livro, apenas 3 são reservados à temática da América espanhola, enquanto a história da Europa é apresentada em 23. O livro reserva 57% do seu conteúdo à história da Europa e apenas 7% à história da América espanhola. O espaço reservado à temática europeia é oito vezes superior ao da América hispânica. É interessante também observar que os Estados Unidos aparecem diretamente em seis capítulos, detendo 14% do espaço do livro, isto é, o dobro da América espanhola.

Nessa obra, em comparação com o que se apresentou em *História, das cavernas ao terceiro milênio*, os temas “Povos orientais” e “Brasil” sofreram substancial modificação. Enquanto o primeiro livro reservava 24% de seu conteúdo à história do Brasil, no segundo este espaço foi reduzido para 2%. A história do Brasil aparece de forma indireta em um capítulo, intitulado “O mundo colonial”. Já a temática “Povos Orientais” quase dobrou de tamanho de uma obra para outra, enquanto na série de livros de Mota e Braick correspondia a 7% do conteúdo; em Vicentino, aparece em 13%. A explicação, possivelmente, está no fato de que Vicentino recorre à divisão entre História Geral e História do Brasil, centrando suas atenções no processo de formação da história ocidental e cristã, deixando a história do Brasil para outro espaço específico, isto é, outro livro. Não é intenção aqui tratar das consequências desse tipo de separação para o ensino de História. Em todo caso, o problema da condição acessória da história da América espanhola permanece e se agrava em sua obra, pois pode se justificar a história do Brasil ter menor tratamento, já que se busca a história geral, mas o que justificaria o menor espaço à história da América espanhola?¹⁶

No livro de Vicentino ainda predomina a visão de que a América, da qual o Brasil faz parte, não tem história, mas entra para a história a partir da Europa. Quando o autor trata da *Pré-história, Os primórdios da humanidade, O fim do coletivismo primitivo*, ou mesmo da *Antiguidade clássica*, nada é dito sobre os povos da América antes de Colombo. Só depois que analisa a *Expansão Marítima, o Renascimento Cultural, a Reforma religiosa, o Estado moderno versus absolutismo* (todos os títulos e expressões são de Vicentino), o autor aborda a América pré-colombiana. Embora isso possa não ser a intenção do autor, a seqüência em que são colocados os conteúdos reforça a ideia de que a América só passa a ter história no momento da chegada dos europeus.

¹⁶ Embora o livro *História do Brasil*, de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, não fosse citado nas entrevistas e questionários aplicados aos alunos que participaram de nosso estudo, consultamos o livro e não constatamos substanciais modificações a ponto de refutar a tese da condição acessória da América espanhola no livro didático dos autores. Nesse livro, publicado originalmente em 1997 – consultamos a 8ª edição de 2004 –, dos 15 capítulos, apenas o primeiro, intitulado “Pré-história brasileira”, faz referência aos povos pré-colombianos em três parágrafos. Consultamos também *História para o ensino médio – História Geral e do Brasil*, publicado pelos mesmos autores em 2005, e o resultado não foi diferente. Dos 44 capítulos do livro, a temática de história da América espanhola aparece de forma destacada apenas em quatro.

Os outros eventos da história da América espanhola – o processo de independência, por exemplo – só são tratados depois de serem analisados vários acontecimentos europeus. O processo de independência da América hispânica não é apenas tratado após o que tradicionalmente se relaciona a sua deflagração – Iluminismo, Revolução Industrial, Revolução Francesa, Guerras Napoleônicas –, mas, sim, só depois da explicação sobre o *Socialismo utópico*, *Anarquismo*, *Socialismo marxista*, *Doutrina social da Igreja Católica*, *Era Vitoriana*, *Restauração*, *Unificação Italiana* e *Unificação Alemã*. Parece que só se pode compreender o processo de independência da América espanhola após conhecer todos os acontecimentos que se deram na Europa até aproximadamente o final do século XIX – nem uma perspectiva cronológica justificaria tal procedimento, já que as unificações da Itália e da Alemanha só se constituíram depois do processo de independência das Américas. O mesmo pode ser dito da *Revolução Mexicana*, do *Chile de Salvador Allende*, das *Revoluções da América Central*, pois só são tratados após a exposição de toda a *Guerra Fria*, o *Fim da União Soviética* até o atentado as torres do *World Trade Center* e ao Pentágono, em 2001¹⁷.

Além disso, Vicentino trata América Latina como sinônimo de América espanhola. O nome América Latina aparece 21 vezes no decorrer do livro e, até onde conseguimos identificar, nunca associado diretamente ao nome do Brasil. Há vários exemplos em que é feita a associação de América Latina exclusivamente à América de colonização espanhola. Vejamos dois exemplos: em dada passagem que apresenta um mapa com o título “A América Espanhola”, o autor escreve “Divisão política da *América Latina* antes das guerras de independência” (VICENTINO, 2003, p. 233, grifo nosso); páginas depois, ao tratar da Independência da América espanhola, ele escreve: “Bolívar, o Libertador, [...] comandou a luta pela libertação da *América Latina*” (VICENTINO, 2003, p. 325, grifo nosso). Não estamos defendendo que o autor do livro tenha de adotar a perspectiva de que o Brasil faz parte de uma suposta identidade latino-americana, mas demonstrando que o livro traz a representação de que a América Latina é exclusivamente a América espanhola. Isto evidentemente não diminui a qualidade do livro, mas explicita a forma como o livro mantém uma representação de não associar o Brasil à ideia de América Latina.

Vejamos agora *História Moderna e Contemporânea*, de Tereza Rodrigues. O livro não apresenta ano de publicação, e na capa é indicado para a 8ª série

¹⁷ É importante destacar que a construção de um livro didático, na atualidade, não é necessariamente uma obra individual; as equipes de ilustração, edição, revisão e pesquisa iconográfica e, sobretudo, os interesses de mercado da editora atuam de forma decisiva na configuração da obra final. Evidentemente, isso não significa que o autor seja vítima desse processo, mas, sim, que ele não possui toda a liberdade que às vezes se pode chegar a crer.

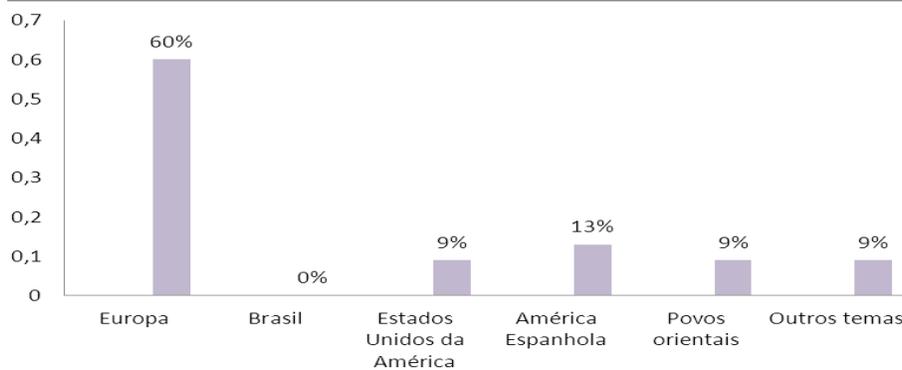
(ou 9º ano) do Ensino Fundamental. É dividido em 24 capítulos¹⁸ e apresenta a seguinte distribuição numérica de capítulos:

Tabela 3 - Distribuição numérica de capítulos por tema do livro *História Moderna e Contemporânea*

TEMAS	Europa	Brasil	Estados Unidos	América espanhola	Povos africanos e orientais	Outros temas	Quantidade total de capítulo
Quantidade de capítulos	14	0	2	3	2	2	23

Fonte: O autor.

Gráfico 3 - Distribuição de temática no livro *História Moderna e Contemporânea* em porcentagem



Fonte: O autor.

Os dados mostram a mesma tendência das obras anteriores, isto é, o domínio da história da Europa no livro didático, com 60% do conteúdo. Mas apresentam também uma *nuance* com relação aos dois livros anteriores. No livro de Rodrigues, há maior espaço reservado à América espanhola (13%), superando

¹⁸ Os títulos dos capítulos são: “Principais aspectos da Idade Moderna”, “As grandes navegações”, “O renascimento”, “Crise religiosa: reforma e contra-reforma”, “As culturas pré-colombianas”, “América: conquista e colonização”, “Absolutismo na França”, “A monarquia parlamentar inglesa”, “Cromwell”, “O Iluminismo e os déspotas esclarecidos”, “A Independência dos Estados Unidos da América”, “A Revolução Francesa”, “A época napoleônica”, “A independência dos países latino-americanos”, “A Revolução industrial e a Era Vitoriana”, “A França no século XIX”, “Unificação da Alemanha e da Itália”, “A nova expansão colonial”, “Os Estados Unidos no Século XIX”, “A Primeira Guerra Mundial”, “O período entre-guerras”, “A Segunda Guerra Mundial”, “A Descolonização” e “Desenvolvimento cultural na época contemporânea”.

inclusive o espaço destinado à história dos Estados Unidos (9%). Houve apenas uma referência ao Brasil no capítulo “A independência dos países latino-americanos”. Ao falar dos *precursores da independência*, a autora cita Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes (todos os títulos e expressões são da autora). É interessante ressaltar que a forma como Rodrigues faz sua narrativa do processo de independência acaba por colocar o Brasil como membro da América Latina.

Todavia, essa obra carrega uma série de problemas. O primeiro é a afirmação de uma história dos grandes homens e heróis da pátria, segundo a autora:

Nas colônias espanholas e no Brasil houve patriotas que tentaram, sem conseguir, a independência da pátria. Esses patriotas são chamados precursores e, entre os brasileiros, o melhor exemplo é o de Tiradentes. (RODRIGUES, [1993?], p. 130).

Essa perspectiva de narrar a história a partir dos heróis nacionais fica difícil de ser sustentada na medida em que a historiografia brasileira já mostrou que a imagem de Tiradentes herói da nação, precursor da independência do Brasil, é uma construção da República brasileira do final do século XIX (CARVALHO, 1990).

Há ainda no livro generalizações, comparações e afirmações desprovidas de qualquer sentido histórico. Rodrigues, ao tratar do processo de independência da América, faz associação de continuidade entre as ações e planos de unificação da América de colonização espanhola feitas por Simón Bolívar (1783-1830) com o panamericanismo presente na Doutrina do presidente estadunidense James Monroe (1758-1831)¹⁹. Podemos, com certo esforço, compreender em Monroe e Bolívar a proposição de afirmação “pan-americanista”, porém as razões e os fins de cada proposta são de natureza muito diferente. É certo que a História deve trabalhar com comparações, como defendia Marc Bloch (1963), no entanto, uma das funções da História também é demonstrar as especificidades, as características próprias de cada processo histórico e evitar generalizações simplificadoras.

De modo geral, os livros analisados corroboram a hipótese de condição acessória da história da América espanhola nos livros didáticos, não só quantitativamente, como também na forma como constroem a abordagem da temática. Quando não incorrem em interpretações e erros de generalizações desprovidas de caráter histórico, compreendem a história da América espanhola exclusivamente a partir da história da Europa. Além disso, mostram apenas uma perspectiva da América espanhola, não levando os alunos a terem visões diferentes do processo histórico.

¹⁹ Textualmente, a autora escreve: “Foi ele [Bolívar], portanto, o criador do pan-americanismo, que depois se fortaleceu com a doutrina fundada por Monroe, presidente dos Estados Unidos” (RODRIGUES, [1993?], p. 132).

As práticas e o processo de diferenciação: como os alunos assumem a representação da América espanhola

Os problemas que nortearam esta parte da pesquisa foram: como os alunos do Ensino Básico viam a América espanhola? Qual é a fonte das representações que eles têm dessa parte da América? Como eles se apropriam dessas representações? Em que medida essas representações se refletem em práticas de identificação/diferenciação à América hispânica?

Os dados quantitativos e as entrevistas mostraram que a representação construída pela mídia televisiva – sem outra perspectiva substancialmente estruturada que mostrasse a representação da América espanhola em seu complexo processo de construção histórica – reforçou a prática dos alunos de Inhumas-GO de verem a América hispânica como um lugar estranho, exótico, atrasado, violento e desprovido de cultura e avanços tecnológicos. No entanto, deve-se ressaltar que, como a dominação nunca é total, houve ressignificações e perspectivas mais críticas.

Na maior parte dos casos, os entrevistados tenderam a construir uma prática de pouco interesse e de pouca identificação com o mundo hispânico-americano; por outro lado, verificou-se uma dinamização da identificação com os elementos associados à cultura estadunidense. A partir do conceito de *processo de identificação-diferenciação*, cunhado por Giorges (1993), se percebeu alunos, em função das representações midiáticas, identificavam-se com os Estados Unidos e se diferenciavam da América espanhola, o que reflete em seu não reconhecimento como latino-americanos²⁰.

Nos questionários e entrevistas, parte substancial dos alunos (80%) disse que uma das principais fontes de conhecimento que tinham sobre a América espanhola era a televisão²¹. Quando perguntados sobre o que conheciam a respeito da América espanhola, a grande maioria, inicialmente, respondeu que não sabia nada, mas no decorrer das entrevistas muitos acabavam por descrevê-la como um lugar que tinha muita violência, drogas e prostituição. Afirmavam que não tinham muito interesse em visitar os países que viam na televisão, pois havia muitas guerras, sequestros, mortes, bandidos e fome²².

²⁰ Não estamos defendendo que os alunos tenham de obrigatoriamente se identificar com a América de colonização espanhola, mas, sim, evidenciando como as representações midiáticas se refletem na visão dos alunos de Ensino Básico e o que elas têm ocasionado.

²¹ O principal veículo de informação citado pelos alunos foi o *Jornal Nacional* da Rede Globo, mas houve referências ao *Globo Repórter*, ao *Jornal da Record* e a outros telejornais locais.

²² Não é nosso interesse analisar as representações da mídia televisiva, mas, para exemplificar, de 2005 a 2007 não era muito raro serem veiculadas notícias que relacionavam os países hispano-americanos a questões de drogas, violência e vontade da população de deixar seus países. Em 3 de novembro de 2005, o *Jornal Nacional*, da Rede Globo, por exemplo, trouxe a matéria “Preocupação com a Colômbia”, em que afirmava que “é um

Venezuela, Colômbia e Cuba foram os países pelos quais os alunos apresentaram maior aversão. É interessante notar que justamente esses países têm suas representações mais veiculadas na mídia televisiva brasileira.

Por essa perspectiva, percebeu-se que as representações construídas pela mídia televisiva, de um mundo moderno e sofisticado ligado aos Estados Unidos e, em contrapartida, de um mundo atrasado, violento e “sem cultura” ligado à América espanhola, sem outra visão apresentada por professores, livros e/ou acesso dos discentes a outros veículos de transmissão de conhecimento e informação, tornaram-se hegemônicas e, logo, levaram a práticas de repulsão e diferenciação com relação à América espanhola.

Todavia, deve-se ressaltar que, em turmas nas quais o professor, percebendo as limitações da temática história da América nos livros didáticos, buscou outros materiais didáticos e também a construção de atividades interdisciplinares que pudessem contribuir para a ampliação das visões que se construíam sobre a América Latina, os alunos tiveram outras práticas.

Na escola²³ em que os professores usavam outros materiais didáticos que não apenas o livro, os alunos responderam à pergunta *Para qual país da América você não iria e por quê?* de forma diferente aos que ficaram restringidos ao livro. Vejamos um exemplo: “Eu irei para todos, pois, mesmo que existam países com menor nível de desenvolvimento, eles também produziram uma cultura enorme” (fala de A).

Já os alunos das escolas em que os professores não usaram outros materiais além do livro didático, a mesma pergunta foi respondida da seguinte forma: “Nenhum” (fala de B). Ou então: “Cuba, porque lá é muito pobre, tem muita guerra e fome. Lá é tão violento, que Fidel Castro é de lá, os guerrilheiros das Forças Armadas brasileiras trabalham lá impedindo bombardeios e ataques terroristas contra o povo” (fala de C).

Outras repostas também manifestaram forte aversão a Venezuela e Colômbia. As falas dos alunos A, B e C, que exemplificam a de vários, demonstram duas visões diferentes sobre a América espanhola. Enquanto a fala de A – que representa quase 20% dos entrevistados – apresenta uma visão da América espanhola conhecedora de seus problemas de desenvolvimento social e econômico

país violento. Nas montanhas, combates intermináveis entre dois grupos de esquerda, uma força paramilitar de direita e o exército nacional”. Em 2007, veiculou a matéria “Adeus Cuba”, em que afirmava que, naquele ano, mais de 45 mil cubanos já haviam fugido da ilha de Fidel para os Estados Unidos. Para outras reportagens, ver: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional>>.

²³ Para preservar a identidade dos alunos, não apresentaremos nomes ou a que colégio estão vinculados.

e, ao mesmo tempo, reconhece sua “enorme” produção cultural²⁴, as falas de B e C – que representam as falas de cerca de 80% dos entrevistados – indicam uma visão distorcida, fragmentada e mesclada da temática. Provavelmente na fala de “C” houve confusão entre Cuba e Haiti quando da afirmação sobre as Forças Armadas brasileiras. Além disso, é interessante observar que as imagens fragmentadas apresentadas pelo entrevistado de “ataques terroristas” e “muita pobreza e violência”, não por acaso, são imagens veiculadas constantemente pela mídia televisiva de forma rápida e impactante, levando muitas vezes à não compreensão do processo de formação mais complexa, ou mesmo à construção de uma visão fragmentada desse processo. Em nenhum momento, os alunos que apresentaram em suas falas essa representação de América espanhola questionaram o porquê dessa situação, o porquê de uma imagem de Fidel apresentado como violento, o porquê de uma Cuba muito pobre? A seus olhos, as representações construídas pela mídia televisiva eram a pura e simples verdade.

Considerações finais

Em certa medida, a análise dos livros didáticos de História utilizados no município de Inhumas e região corroborou a proposição de que a temática da história hispano-americana ocupa condição acessória, não só quantitativamente, mas também na forma como é abordada.

Essa condição acessória, traduzida em pouca visibilidade da temática hispano-americana, contribuiu para que a representação da América espanhola construída pela mídia televisiva formasse a maior parte das visões do continente apresentada pelos alunos do município, nas quais havia a preponderância da América espanhola como lugar de atraso, violência e drogas. Isso criou nos alunos, que participaram da pesquisa, práticas de desinteresse e diferenciação à América hispânica.

Mais de 80% dos entrevistados não se reconheceram como latino-americanos, ou pelo menos acreditam que isso seja um símbolo de inferioridade. Por outro lado, o estudo também demonstrou que, nas escolas em que os professores buscaram apresentar materiais didáticos que complementassem as limitações do livro didático sobre a América de colonização hispânica, isso se traduziu em outra prática dos alunos com relação à temática da América espanhola. Os discentes dessas escolas (cerca de 20%) apresentaram uma visão crítica e mais global quanto ao processo de formação da América. Isso mostra que as representações nunca são apreendidas completamente a partir dos interesses de quem

²⁴ Deve-se destacar que, nessa escola, os professores de História e Língua Estrangeira (Espanhol) fizeram um trabalho interdisciplinar que levaram os alunos a conhecer as obras literárias de escritores hispânicos e hispano-americanos.

as constrói e que, no campo das lutas de representações, sempre são possíveis novas apropriações e ressignificações.

Referências

BAGGIO, K. G. Duas interpretações brasileiras sobre a América Latina no final do século XIX e início do XX: Joaquim Nabuco e Manoel de Oliveira Lima. In: ALMEIDA, J. de (Org.). **Caminhos da História da América no Brasil: tendências e contornos de um campo historiográfico**. Brasília: Editora da UnB/ANPHLAC, 1998. p. 79-93.

BARROS, J. D'A. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEIRED, J. L. et al. **Os problemas do ensino de História da América**. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1., 1988, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 1988. p. 210-228.

BETHELL, L. O Brasil e a ideia de América Latina em perspectiva histórica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 289-321, jul./dez. 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. O percurso acidentado do ensino de História da América. In: IOKOI Z.; BITTENCOURT, C. (Orgs.). **Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996. p. 203-218.

BITTENCOURT, C. M. F. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 185-204.

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades. **ANPHLAC**, São Paulo, n. 4, p. 4-14, 2005.

BLOCH, M. Pour une Historie Comparée des sociétés européennes. **Mélanges historiques**, Paris, v. 1, p. 16-40, 1963.

BUCCI, E.; KEHL, M. R. **Videologias: ensaios sobre televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004.

CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (Orgs.). **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas: o imaginário na República no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, R. **A História Cultural**. Lisboa: Difel, 1990.

CLAWSON, D. L. **Latin América & The Caribbean: lands and peoples**. St. Louis: McGraw-Hill, 2000.

CERTEAU, M de. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAVIS, N. **O livro didático de História do Brasil: ideologia dominante ou ideologias contraditórias?** 1991. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1991.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril, 1978. p. 71-156. (Coleção Os Pensadores).

- FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1994.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FRANCO, M. L. P. B. **O livro didático de História no Brasil**. São Paulo: Global, 1982.
- GIORGIS, L. **El “hombre” en las fronteras de la “identidad”**. Córdoba, Argentina, 1993. Mimeo, p. 1-6.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HALL, S. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pnad 2007**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1230&id_pagina=1>. Acesso em: 1 ago. 2008.
- LARRAIN IBAÑEZ, J. **Modernidad, razón e identidad en América Latina**. Santiago: Andrés Bello, 1996.
- LISBOA, M. M. Televisão, Representações Sociais e Cultura de Movimento: tecendo reflexões de uma trama no contexto da infância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2005, Recife. **Anais...** Porto Alegre:CBCE, 2005. 1 CD-ROM.
- MENDES, G. S. da. A construção subliminar do “atraso” no noticiário de El Universal sobre a reforma constitucional venezuelana de 2007. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 17, n. 1. p. 109-124, jan./jun. 2011.
- MINAYO, M. C. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 89-111.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOTA, M. B.; BRAICK, P. R. **História, das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2005.
- NADAI, E. O ensino de História na América Latina: contrastes e confrontos. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 25/26., 1988, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 1988, p. 109-114.
- NEGRÃO, E. V.; AMADO, T. **A imagem da mulher no livro didático: estado da arte**. São Paulo: DPE/FCC, 1989.
- PRADO, M. L. C. O Brasil e a distante América do Sul. **Revista de História**, São Paulo, n. 145, p. 127-149, abr. 2002.
- RODRIGUES, T. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: IBEP, [1993?].
- SILVA, A. C. da. **Discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO, 1995.
- SILVA, A. L. da (Org.). **A questão indígena na sala de aula**. Subsídios para professores de 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Trajectórias do ensino da história da América no Brasil: uma tradição (re)inventada pelos manuais didáticos. In: VALLS, R. (Org.). **Os processos independentistas ibero-americanos nos manuais de História**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación MAPFRE, 2007. p. 17-37.

TENÓRIO, C. M.; RUBIM, L. S. A influência das representações sociais veiculadas pela televisão na formação de identidade nacional. **Comunicação e Inovação**, São Caetano do Sul, v. 10, n. 19, p. 65-71. jul./dez. 2009.

VICENTINO, C. **História geral**. São Paulo: Scipione, 2003.

VICENTINO, C. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2004.

VICENTINO, C. **História para o ensino médio**. História Geral e História do Brasil. São Paulo: Scipione, 2005.

WOLF, M. **Teoria da comunicação mass media**: contextos e paradigmas, novas tendências e feitos a longo prazo. Tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Presença, 1985.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Recebido em 03/02/2013

Versão final recebida em 23/06/2013

Aceito em 02/07/2013