

BRASIL, QUAL É O SEU LUGAR? A imagem do Brasil em livros didáticos latino-americanos¹

Juliana Pirola da Conceição*

Resumo

Este artigo versa sobre as representações iconográficas de Brasil, construídas e divulgadas em livros didáticos latino-americanos de História, tomando por base um exemplar argentino (1996) e um colombiano (2003). A intenção é investigar se contribuem para a construção de representações do país como parte cultural integrante da América Latina. O presente trabalho se fundamenta em Chartier (1990), Manguel (2001) e Choppin (2004), que consideram o livro didático simultaneamente objeto cultural e fonte desta pesquisa.

Palavras-Chave: Representação. Livro Didático. Ensino de História. América Latina.

*“Las imágenes son los clisés de la memoria,
y el manual, la textura que los soporta”².*
(Augustín Escolano)

Introdução

Há muito tempo se difunde a idéia de que é necessário organizar um “sentimento de latino-americanidade”³, tendo em vista a posição do continente no contexto mundial. Dessa intenção, surgiram desafios para a História, enquanto disciplina escolar, uma vez que ela deveria primar pela construção de uma identidade nacional e latino-americana, e em cada país

¹ Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, em Buenos Aires, e no Simpósio Internacional do Livro Didático, em São Paulo – ambos em novembro de 2007 –, em co-autoria com a profa. dra. Juçara Luzia Leite.

* Licenciada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal do Espírito Santo e pesquisa a imagem do Brasil em livros didáticos latino-americanos. Email: jupirola@yahoo.com.br

² “As imagens são os clichês da memória, e o livro didático, a textura que os suporta” (tradução nossa).

³ A questão da identidade latino-americana é abordada de maneira recorrente desde o processo de colonização, ganhando maior destaque a partir das lutas pela independência colonial e, recentemente, na segunda metade do século XX, tanto a partir dos novos movimentos revolucionários quanto sob os novos imperativos econômicos internacionais. Francisco Bilbao (1823-1865) foi o primeiro intelectual a cunhar os termos América Latina e latino-americano.

deveria ela ser pensada conjuntamente com a história do continente americano. Um passado em comum, uma história em comum, um futuro comum.

Entretanto, como pensar em uma perspectiva comum e em uma identidade brasileira e latino-americana quando o Brasil é pensado como o “outro”, o “diferente” (por si mesmo e nos demais países)? Será que, se considerarmos a construção de um imaginário latino-americano, o Brasil será percebido como parte cultural integrante da América Latina? Será que os brasileiros se veem e/ou são vistos como latino-americanos? A representação comumente difundida de que a história do Brasil é *excepcional*, *original* ou *atípica*, quando comparada ao desenvolvimento histórico dos demais países, termina por reafirmar antigos preconceitos e torna ainda mais difícil pensar em uma sua integração com o que se entende por América Latina.

Partindo dessas indagações gerais, buscou-se conhecer as representações iconográficas de Brasil construídas e divulgadas em livros didáticos de História latino-americanos e investigar se contribuem para considerá-lo parte cultural integrante desse continente.

A discussão que provocamos tem como proposta investigar a educação como estratégia política de difusão e consolidação de representações, no caso a do Brasil, no contexto das relações políticas latino-americanas.

Marc Ferro (1983, p. 11) já havia destacado que:

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à história que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanentemente indelével as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções. Esse passado não só não é o mesmo para todos como, para cada um de nós, sua lembrança modifica-se com o tempo: essas imagens mudam à medida que se transformam o saber e as ideologias, e à medida que muda, na sociedade, a função da História.

O autor também afirmava que estamos em tempo de colocar frente a frente todas as representações que fazemos de nós mesmos e que temos dos outros, porque, com a ampliação do mundo, sua unificação econômica e fragmentação política, o passado das sociedades é mais do que nunca um dos alvos do confronto entre Estados e nações, entre culturas e etnias. Portanto, tais representações são também políticas, uma vez que encerram relações de poder em suas construções, divulgações e consolidações.

A pesquisa foi realizada entre 2006 e 2007 no Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal do Espírito Santo (LAHIS/UFES), sob a coordenação da professora dra.

Juçara Luzia Leite, e teve como objeto dois livros didáticos de História de países latino-americanos: um da Argentina, que faz fronteira com o sul do Brasil e integra o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), e um da Colômbia, país que faz fronteira com o norte do Brasil e em 2007 firmou acordos de cooperação na área cultural⁴. São eles: a edição de 1996 do livro *“Historia: Europa moderna y América colonial”*, de María Ernestina Alonso, Roberto Mario Elisalde e Enrique Carlos Vázquez, publicada pelo Grupo Editorial Aique (Argentina) e a edição de 2003 do livro *“Identidades 6: sociales”*, de Vladimir Melo Moreno, Álvaro Chaustre Avedaño, Oscar Pulido Cortés, Claudia Alicia Rodríguez T. e Samuel Ávila Garzón, publicada pelo Grupo Editorial Norma (Colômbia).

Tanto o Grupo Editorial Aique, na Argentina, como o Grupo Editorial Norma, na Colômbia, são empresas especializadas na criação, desenho, produção, comercialização e distribuição de livros de todos os gêneros e formatos, operando diretamente na maioria dos países sul-americanos. Os livros didáticos, ou *“textos escolares”*, produzidos por esses grupos editoriais têm grande aceitação entre o público docente e discente dos países mencionados e anualmente recebem numerosos prêmios pela excelência na edição e pela qualidade de seus conteúdos. Os dois livros selecionados para a pesquisa foram adquiridos em sebos da Argentina e da Colômbia. Seus vendedores informaram serem os mais vendidos e procurados, juntamente com os livros da editora Santillana, um bom indicador de sua aceitação.

A escolha do livro didático como fonte/objeto para esta pesquisa deve-se à sua multiplicidade de funções e à sua importância no ensino de História como instrumento privilegiado de comunicação da disciplina a ser ensinada e de elaboração e divulgação de memória e identidade cultural coletivas que devem ser construídas pela educação.

O entendimento do livro didático como objeto cultural em circulação, carregado de representações para a construção de uma imagem do sobre “si” e sobre “o outro” latino-americano torna necessário delinear as principais categorias a serem utilizadas ao longo deste trabalho. São elas: *representação e identidade*, situando a educação e, mais especificamente, o ensino de História como objeto de investigação de vital importância para compreender a formação cultural e política de uma sociedade.

Para Chartier (1990), as representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. Elas devem ser entendidas como esquemas intelectuais que criam figuras graças às quais a

⁴ Um dos convênios busca a cooperação, o intercâmbio, a promoção e a divulgação da cultura afrodescendente; o outro tratado está orientado para a preservação e a difusão de obras cinematográficas dos dois países. Os acordos foram assinados no dia 29 de outubro de 2007, em Bogotá, Colômbia.

realidade pode adquirir sentido. Essas representações, no entanto, pressupõem conflito, pois são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Assim delimitado, este trabalho está diretamente relacionado à compreensão dos processos de produção, circulação e apropriação de representações sobre o Brasil na América Latina. Já para a utilização da categoria *identidade*, será feito uso das definições de Sandra J. Pesavento (2004, p. 89-90):

Enquanto representação social, a identidade é uma construção simbólica de sentido que organiza um sistema compreensivo a partir da idéia de pertencimento. A identidade é uma construção imaginária que produz a coesão social, permitindo a identificação da parte com o todo, do indivíduo frente a uma coletividade, e estabelece a diferença. A identidade é relacional, pois ela se constitui a partir da identificação de uma alteridade. Frente ao eu ou ao nós do pertencimento se coloca a estrangeiridade do outro. [...] Para elaboração identitária, que cria o sentimento partilhado de pertencer a um grupo dado, as identificações se dão a partir do defrontamento com o outro, identificações de reconhecimento estas que podem ou não guardar relações de proximidade com o real. As representações de identidades são sempre qualificadas em torno de atributos, características e valores socializados em torno daqueles que integram o parâmetro identitário e que se colocam como diferencial em relação à alteridade.

A esse respeito, Juçara Luzia Leite (2004) comenta que a questão das identidades está atualmente associada à construção de uma consciência histórica que surge do terreno das memórias (individual, coletiva, partilhada), podendo ser definida como “a imagem de si para si e para os outros”, ou seja, é a *representação* que fazemos de nós mesmos e dos outros para nós e para os outros.

Já Mario Carretero (2007) ressalta a importância da construção de identidades no ensino de História. Segundo o autor, o ensino de História que surge em finais do século XIX com fins identitários, ligados ao espírito romântico e vinculado à construção das nações, se estrutura em meados do século XX sobre a contradição entre esses mesmos fins e outros mais próximos da compreensão disciplinar da História, sendo profundamente marcado pela oposição entre a racionalidade crítica da Ilustração e a emotividade identitária do Romantismo. O autor identifica nas versões escolares atuais da História a articulação de uma experiência que dá forma a uma memória emocional particular, carregada de identidades, assumindo cada vez mais sua função “romântica” (CARRETERO, 2007. p. 20-24).

Para a leitura e análise das imagens, tomou-se por base o método utilizado por Alberto Manguel. Seu livro “*Lendo imagens: uma história de amor e ódio*” (2001), de acordo com o título, privilegia a história de como a obra veio a existir, a história de seu criador e a visão do espectador. Foram selecionadas as imagens de obras de arte que fizessem referência direta ao

Brasil e que estivessem inseridas em unidades ou capítulos destinados à história da América Latina, entendidas dentro de seu contexto, representado pela tríade *texto/legenda/imagem*.

Esse objeto, o livro didático...

A educação é uma dimensão importante para a conformação cultural de uma sociedade. O livro didático, por sua vez, é fonte riquíssima para a constituição de uma nova historiografia da Educação à luz da História Cultural. Por configurarem um *objeto em circulação*, os livros didáticos tornam-se veículos de circulação de idéias que traduzem valores e comportamentos que se desejou que fossem ensinados. Como afirma Agustín Escolano Benito (apud OSSENBACH e SOMOZA, 2001. p. 35):

Como un verdadero micromundo educativo, el libro escolar resulta ser, además, un espejo que refleja en sus marcos materiales los rasgos de la sociedad que lo produce, la cultura del entorno en que circula y la pedagogía que, a modo de sistema autorreferente, regula sus prácticas de uso.⁵

Nessa perspectiva, essa tipologia de fonte pode servir como um indicador do projeto de formação social desencadeado pela escola, servindo como instrumento de análise da "mediação" que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social.

La memoria depositada en los textos didácticos puede ser percibida hoy, pues, por los historiadores de la educación como una *paideia*, como expresión de un *ethos* pedagógico-social y como testimonio de un *modo de producción* didáctica; en definitiva, como la objetivación cultural de un curriculum en todas sus dimensiones, es decir, en sus estructuras y contenidos, en sus imágenes sociales y en sus formas de desarrollo. Toda una imagen sistémica de la escuela a la que representan y aun de la sociedad que los escribe y los utiliza (ESCOLANO apud OSSENBACH e SOMOZA, 2001. p. 39).⁶

Além disso, o livro didático assume um papel preponderante na cultura escolar, pois apesar da variedade de recursos disponíveis ele segue como um elemento determinante na

⁵ “Como um verdadeiro micromundo educativo o livro didático resulta ser, também, um espelho que reflete em seus marcos materiais, os traços da sociedade que o produz, a cultura do entorno em que circula e a pedagogia que, como um sistema autorreferente, regula suas práticas de uso” (tradução nossa).

⁶ “A memória depositada nos livros didáticos pode ser percebida hoje pelos historiadores da educação como uma *paideia*, como expressão de um *ethos* pedagógico-social e como testemunho de um modo de produção didáctica; por fim, como a objetivação cultural de um currículo em todas as suas dimensões, ou seja, em suas estruturas e conteúdos, em suas imagens sociais e em suas formas de desenvolvimento. Toda uma imagem sistémica da escola a que representam e ainda da sociedade que os escreve e os utiliza” (tradução nossa).

prática de grande parte do professorado. De acordo com Maria de Fátima Sabino Dias e Leia Adriana da Silva Santiago (2007, p. 01), o livro didático:

[...] juntamente com as disciplinas e o currículo, encontra-se inserido no interior de uma cultura escolar, exercendo um papel fundamental na escola, posto que o mesmo é canal de transmissão das ideologias, de valores, mitos, estereótipos. Nesse sentido, é portador de um saber escolar articulado às finalidades sócio-políticas e culturais de uma dada sociedade.

Como objeto cultural, o livro didático é resultante da interação de um conjunto de normas, disposições e determinações culturais. Este não pode ser compreendido fora do contexto social e escolar. Ele possui especificidades e é adaptado segundo a lógica da sociedade e da escola no qual se encontra inserido.

Circe M. F. Bittencourt (1993, p. 03), por sua vez, leva em consideração a natureza complexa do livro didático pelo acúmulo de características que o compõem. Segundo a autora, o livro didático:

É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época. Além disso, ele é um instrumento pedagógico “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino de seu tempo”. E, finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.

Enquanto objeto de investigação, livros didáticos são pouco a pouco reconhecidos como parte de movimentos de reflexão, ressignificação e ampliação de fontes, abordagens e temas, cujos debates ocorreram em diferentes áreas do conhecimento e campos do saber, sobretudo a partir da segunda metade do século passado. De acordo com Choppin (2004), nas últimas décadas os historiadores têm demonstrado um crescente interesse em trabalhar com manuais didáticos devido a uma demanda cada vez maior por questões de educação, ora criando, ora recuperando identidades culturais. Segundo o autor, a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diferentes e diversas, segundo época e local, apresentando a sociedade mais do modo como aqueles que conceberam o livro didático gostariam que fosse do que como ela realmente é. Para Choppin (2004), os autores de livros didáticos não são meros expectadores de seu tempo: eles reivindicam o *status* de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada e modelada da forma mais favorável.

No Brasil, as pesquisas sobre o livro didático têm sido recorrentes na interface História e Educação. A resignificação dessa fronteira reestruturou o próprio conceito de História da Educação, que passou um olhar mais crítico sobre o presente e as possibilidades de transformação da realidade educacional. Passou-se a exigir uma “*mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica*” (NÓVOA, 2005. p. 09), contribuindo para a superação de uma história da educação narrativa e linear e na consideração das práticas educativas, das idéias e dos imaginários pedagógicos, dos sistemas e das políticas educacionais. Além disso, o tratamento adequado das fontes, em suas diferentes tipologias e interpretações, a partir de rigorosa fundamentação conceitual, ampliou o reconhecimento dos sujeitos e da noção de fatos históricos.

Imagens e representações: possibilidades de olhares e leituras

Para tecer uma narrativa de leitura das imagens selecionadas, tomaram-se por base os apontamentos de Alberto Manguel (2001), segundo os quais se deve, na leitura de imagens, dar preferência à história sugerida pelo título da obra mais do que à história de como a obra veio a existir, à história de seu criador e à visão do espectador.

Neste sentido, levaram-se em conta a noção de *espectador comum* e o conceito de *leitor leigo*. Como o enfoque são as representações iconográficas do Brasil contidas em livros didáticos de História, consideraram-se como seus principais leitores os alunos do ensino elementar obrigatório dos países mencionados, de olhar/leitura/apropriação ainda não condicionados por teorias de análises de imagens. Portanto, assim como Manguel (2001), não se objetivou um método sistemático para ler imagens. Considerou-se mais importante observar como as emoções podem afetar as possíveis leituras através da inter-relação de referências culturalmente ancoradas. Dessa forma, as imagens que nos rodeiam podem fazer também parte daquilo que somos e, como as histórias, nos informam e assumem o lugar das percepções diretas, formando, conformando e transformando identidades.

Ana Maria Mauad (2007. p. 111) afirma que a imagem tem uma dupla função nos livros didáticos: educar e instruir. As imagens visuais que compõem um livro didático podem, segundo a autora, constituir um conjunto iconográfico, definindo-se historicamente no diálogo com o sistema de codificação visual vigente e na dinâmica social através das agências que concorrem para a produção social da imagem. A autora comenta, além disso, que, do ponto de vista educativo, a imagem é suporte de relações sociais, simbolizando, de diferentes maneiras,

valores com os quais a sociedade se identifica e reconhece como universais, orientando os usos e funções da imagem visual no processo de construção de representações sociais reconhecidas como educacionalmente válidas.

Ciente da impossibilidade de alcançar uma verdade, mas apenas o maior número de possibilidades de aproximação, acredita-se que os fatos da biografia do artista reproduzidos no livro didático devem ser levados em consideração, bem como os da biografia das pessoas que o rodeavam e que, de algum modo, condicionaram a produção de sua obra, além das tendências, movimentos e mudanças que afetaram o mundo no período.

Essa proposta de trabalho permite apenas vislumbrar as possibilidades de apropriações a partir das imagens de Brasil divulgadas pelos livros didáticos que se tomaram como fonte: pistas de leituras, narrativas, representações e apropriações realizadas por meio de camadas de gerações e comunidades de interpretação que estão entre a produção da obra reproduzida (que não foi criada para aquele suporte e intenção) e a leitura do espectador comum.

Imaginando o Brasil... na Argentina

A primeira imagem a ser analisada é a do livro *“Historia: Europa moderna y América colonial”*, de María Ernestina Alonso, Roberto Mario Elisalde e Enrique Carlos Vázquez, publicada pela editora Aique em 1996. O livro é dividido em seis capítulos: *La formación del mundo moderno*, *La conquista de América*, *Los orígenes de la sociedad capitalista*, *América en el siglo XVIII: dominio colonial y emancipación*, *Hacia la consolidación del capitalismo*, *La independencia de las provincias unidas del Río de la Plata*; cada qual com respectivas subdivisões.

A imagem selecionada aparece na página 210, no quarto capítulo do livro - *América en el siglo XVIII: dominio colonial y emancipación* -, sendo utilizada para ilustrar a colonização portuguesa no Brasil no século XVIII. Ela aparece sem dados catalográficos, mas, em seu lado esquerdo, há um pequeno texto explicativo:



Casa grande era el nombre que recibía la casa en la que habitaba el señor del ingenio y su familia, y la senzala era el lugar destinado a la habitación de los esclavos negros. El ingenio era la fábrica donde se procesaba la caña y se obtenía el azúcar. Casa grande, senzala e ingenio constituyeron el núcleo del latifundio productivo que fue la plantación (ALONSO; ELISALDE; VÁZQUEZ, 1996, 210)⁷.

Figura 01. Página 210 do livro “Historia: Europa moderna y América colonial”, Argentina, 1996.

A imagem é apenas uma parte da obra intitulada “Casa Grande do Engenho Noruega, antigo engenho dos bois”, desenhada pelo artista plástico Cícero Dias, por volta de 1933, para ilustrar o livro “Casa-Grande & Senzala”, de seu amigo Gilberto Freyre. Hoje, seu original pode ser encontrado no Acervo da Fundação Gilberto Freyre. A questão que incomoda de início é: dentre tantas imagens que poderiam ser utilizadas, por que justamente esta foi escolhida?

É interessante observar que o texto didático, acima da imagem, dá ênfase ao ciclo do ouro no Brasil do século XVIII e apenas comenta o declínio do ciclo do açúcar, já em finais do século XVII. Não teria sido mais interessante, então, ilustrar o ciclo do ouro no Brasil? Por que a equipe responsável pelo livro escolheu esta imagem especificamente?

Artista brasileiro de grande renome internacional, Cícero Dias nasceu no Engenho Jundiá, município de Escada, a 50 quilômetros de Recife (capital do estado de Pernambuco), em 5 de março de 1907. Neto de senhor de engenho, o Barão de Contendas, e sétimo entre os onze filhos do casal Pedro dos Santos Dias e Maria Gentil de Barros Dias, sua infância não foi diferente da dos demais meninos de engenho, com brincadeiras e traquinagens, a presença do

⁷ “Casa grande era o nome que recebia a casa em que vivia o senhor de engenho e sua família, e senzala era o lugar destinado a habitação dos escravos negros. O engenho era a fábrica onde se processava a cana e se obtinha o açúcar. Casa grande, senzala e engenho constituíram o núcleo do latifúndio produtivo que foi o plantation” (tradução nossa).

cangaço e visitas aos engenhos vizinhos. Esse mundo infantil aparece num poema que Cícero Dias criou:

Havia então esse mundo fantástico: a casa-grande de Jundiá era uma casa-grande clássica, o assoalho era feito de tábuas de madeira-de-lei, a casa, uma casa absurda, cheia de histórias fantásticas. Caíram paredes, partiram-se telhados, a casa hoje está em ruínas, parede podre, carcomida pelos cupins, habitadas por fantasmas e lendas mágicas. Saudade de minha cama no Jundiá [...] (apud SCARPA, 2007).

Ainda menino, Cícero Dias foi estudar em Recife, mas é no Rio de Janeiro, aos treze anos, que o pintor começa a ter contato com o movimento modernista. Matriculando-se na Escola Nacional de Belas Artes, desde o início se apresentou com um temperamento irrequieto e inconstante. Começou estudando escultura e, em pouco tempo, desistiu e migrou para a pintura.

Os trabalhos do pintor revelavam o mundo estranho dos canaviais, das paixões furiosas e dos sonhos. Seu grande interesse era experimentar novas tendências, idéia que o colocou em choque com a orientação severa da Academia, fazendo com que a partir de 1928 iniciasse seus estudos por conta própria. Nesse mesmo ano, Cícero Dias realizou sua primeira exposição individual.

Em 1929, Cícero Dias voltou ao seu estado natal. Sua permanência em Recife transformou-se em um momento de íntima relação com sua terra e seu povo. Com Gilberto Freyre, relembrou o passado andando pelos engenhos e senzalas de todo o estado de Pernambuco por quase um ano, em busca de material para a obra de Freyre, “Casa-Grande & Senzala”, editada em 1933 e ilustrada com seus desenhos.

A partir de 1937, o pintor se fixa em Paris, cidade em que passaria a maior parte de sua vida, e onde entra em contato com surrealistas como Paul Eluard e Pablo Picasso. Preso pelos nazistas durante a ocupação da França, o pernambucano só retornaria a Paris depois de um apelo dos amigos. Eluard comparara Cícero Dias a Picasso, dizendo que ambos combinavam a herança de sua terra natal com a realização de uma arte de entendimento mundial.

Cícero Dias morreu em 2003, aos 95 anos, em sua casa em Paris. O artista foi enterrado no cemitério de Montparnasse, na capital francesa. Era casado com a francesa Raymonde e tinha uma filha, Sylvia, também pintora.

Não foi por acaso que Cícero Dias ilustrou a primeira edição de “Casa-Grande & Senzala”, de 1933. A gravura Engenho Noruega, impressa na publicação, é uma referência imediata à obra do sociólogo.

Quando Gilberto teve que procurar pintores para ilustrar Casa-Grande & Senzala, eu era o mais chegado a ele, e o que estava mais por dentro da matéria, por causa dos engenhos, dessas conversas todas. Então eu procurei me esmerar bem. Mas os desenhos para Casa-Grande & Senzala são apenas de informação, de forma que são muito chatos, entendeu? Você não tem liberdade. Por exemplo, a casa-grande do engenho Noruega, tudo dela está lá no desenho. Infelizmente a casa caiu, no tempo em que era governador Carlos de Lima Cavalcanti, que, por causa de brigas políticas, negou dez contos para preservá-la. Todas essas casas-grandes caíram. Essas casas todas, inclusive Jundiá, onde nasci, caíram (apud BANDEIRA; FONSECA; POLO, s. d.).

Olívia Mindêlo, em seu artigo “*Laços fraternos: Cícero, Gilberto e Zé Lins*” (2007), afirma que o engenho está para Cícero Dias na pintura assim como para Gilberto Freyre na sociologia, pois os dois seriam filhos da casa-grande e da cultura colonial que brotou na Zona da Mata e permeou seus trabalhos. Não só por terem nascido e crescido lá, mas, sobretudo, porque puderam produzir a partir dessas referências. Foi o engenho, simbolicamente falando, que uniu afetivamente os dois grandes amigos durante toda a vida.

Décadas antes, em 1948, o autor de “Casa-Grande & Senzala” haveria de registrar algo semelhante. No texto “*Presença de Cícero*”, escrito em Paris, Freyre afirmava que já havia mais de 20 anos que ele e Cícero Dias se aproximaram “*para nunca mais deixar de ser companheiros da mesma aventura: a de procurarmos chegar ao universal através do regional*”. A obra-prima de Freyre ultrapassou várias fronteiras e foi publicada em lugares como Argentina, Estados Unidos, França, Portugal, Alemanha, Itália, Venezuela, entre outros, tornando-se ela mesma uma representação de Brasil.

Mas, por que a ilustração do livro de Gilberto Freyre foi utilizada para representar a colonização portuguesa no Brasil no livro didático em questão? Por que só uma parte da obra original foi utilizada? Que implicações isso pode trazer para a construção de uma imagem do Brasil na América Latina?

Questões como essas orientam na construção de possíveis respostas e conduzem a investigação na busca de outras pistas, como o processo de edição e a função pedagógica ou ilustrativa da imagem presente no livro didático, afinal:

Los textos escolares son también, como se indicó, un espejo de la sociedad que los produce, es decir, un espacio en el que se representan los valores, las actitudes, los estereotipos y incluso las ideologías que caracterizan lo que los historiadores han denominado el imaginario de una época, que viene a ser al mismo tiempo un correlato de la mentalidad colectiva dominante. Las imágenes de los manuales escolares son, a este respecto, simulacros de la memoria social de una comunidad que transmite de forma intuitiva el currículum explícito y oculto que el sistema promueve, acepta o tolera. [...] Mas el poder pregnante de lo icónico asegura, de forma aún más acrítica y subliminal, la inculcación capilar de las sensibilidades en

las que el lenguaje de la imagen se apoya (ESCOLANO apud OSSENBACH; SOMOZA, 2001. p. 44).⁸

Ao observar a parte da imagem selecionada, percebe-se que foi priorizada a parte em que a presença de negros é visivelmente maior, como a cozinha, a senzala e o pátio que separa a casa da senzala, fato também percebido nas capas da 20^a e da 26^a edição de “Casa-Grande & Senzala”, de 1980 e 1989. Além disso, é visível a simplificação (redução) da imagem, com exclusão de vários cômodos da casa.

Em traços que podem ser considerados naïfs, Cícero Dias representa quase que literalmente passagens do livro de Gilberto Freyre, como as brincadeiras entre os filhos dos senhores de engenho e seu “moleque leva-pancadas”, “*espécie de vítima, ao mesmo tempo que camarada de brinquedos, em que se exerciam os ‘premiers élans génésiques’ do filho-família*” (FREYRE, 2003. p. 113). Contudo, o problema não está na obra de Cícero Dias, e sua subsequente simplificação e/ou redução, mas no fato de o Brasil exótico de Freyre, em finais da década de 1990, ainda servir de parâmetro para a construção de suas representações no exterior, principalmente na América Latina.

De acordo com Sandra Jatahay Pesavento (2006, p. 41), Gilberto Freyre é uma figura controversa, seja pelas discutíveis posições por ele assumidas, seja pela ousadia de suas idéias em interpretações muito avançadas para seu tempo. Segundo a autora, desde a publicação de “Casa-Grande & Senzala”, sua obra tem sido alvo ora de ataques, ora de defesas entusiasmadas por parte da Academia, por endossar uma imagem exótica do Brasil através da mestiçagem e da ênfase na acomodação e negociação sexual, amistosa e bem-humorada entre classes, raças e etnias, oferecendo uma visão harmônica do social que redimia as elites de sua tradicional função dominante.

O que se pode afirmar é que, sem sombra de dúvida, sua obra foi ao encontro de uma série de demandas que se encontravam presentes naquele Brasil dos anos 30, correspondendo a certo horizonte de expectativas. Tais demandas e expectativas poderiam ser resumidas como a busca de uma comunidade simbólica e imaginária de sentido, expressa pela reconstrução ou invenção de uma identidade nacional nova (PESAVENTO apud DIMAS, LEENHARDT e PESAVENTO, 2006. p. 41).

⁸ “Os livros didáticos são também, com se indicou, um espelho da sociedade que o produz, ou seja, um espaço em que se representam os valores, as atitudes, os estereótipos e inclusive as ideologias que caracterizam o que os historiadores denominaram como o imaginário de uma época, que vem a ser ao mesmo tempo um correlato da mentalidade coletiva dominante. As imagens dos livros didáticos são, neste aspecto, simulacros da memória social de uma comunidade que transmite de forma intuitiva o currículo explícito e oculto que o sistema promove, aceita ou tolera. [...] Mas o poder impregnante do iconográfico, de uma forma ainda mais acrítica e subliminar, a inculcação capilar das sensibilidades em que a linguagem da imagem se apoia” (tradução nossa).

Para as finalidades do presente estudo, a representação do Brasil como o “exótico”, o “diferente”, o “outro” em países latino-americanos, em detrimento de uma visão em que prevaleçam as similitudes de nosso processo histórico – como a colonização, marcada pela conquista ibérica, e o transplante e adaptação para o novo mundo de instituições correspondentes no campo da política, do direito e da religião, e pela larga duração de regimes de trabalho coercitivo impostos a amplos contingentes de nativos, bem como de cativos da África, pedra angular de sistemas de produção baseados na concentração da propriedade – termina por reafirmar antigos preconceitos e torna ainda mais difícil pensar numa integração do Brasil no que se entende por América Latina.

Imaginado o Brasil... na Colômbia

A segunda imagem a ser analisada é a do livro “*Identidades 6: sociales*”, de Vladimir Melo Moreno, Álvaro Chaustre Avedaño, Oscar Pulido Cortés, Claudia Alicia Rodríguez T. e Samuel Ávila Garzón, publicado em 2003 pelo Grupo Editorial Norma. O livro se divide em oito unidades, com os respectivos eixos temáticos. A imagem selecionada encontra-se na página 134.

Ámbito temático 28

Situación actual de los afrodescendientes en América

Logros		
Cognitivo	Procedimental	Actitudinal
Reconocer las particularidades de las comunidades afrodescendientes en América.	Relacionar la situación actual de los afroamericanos con la de los indígenas.	Valorar la lucha de las comunidades afroamericanas.

¿Quiénes son los afroamericanos?

Se consideran como afroamericanos al conjunto de familias de ascendencia africana, que poseen la misma cultura, similar historia, tradiciones propias y conservan una conciencia de identidad, que las distingue de otros grupos étnicos. Se puede afirmar que los afroamericanos suman, aproximadamente, unos 90 millones de personas en América Latina, lo que constituye un 23% del total de la población. En Norteamérica se estima que la población afrodescendiente llega, aproximadamente, a 28 millones de personas.

Los afroamericanos hacen presencia en todos los países del continente. Tienen sus raíces en las culturas africanas pero con el paso de los años, han mezclado sus tradiciones y costumbres con múltiples culturas como la indígena, la española, la rusa, la francesa y la holandesa.

En cuanto a la religión, la mayoría de los afroamericanos actuales se declaran católicos o protestantes, pero existen algunos grupos que aún mantienen los cultos africanos ancestrales como el candombe, el ubanda, el vudú y la santería. Esta última muy común en Cuba.

Las manifestaciones lingüísticas de los afroamericanos van desde el patois, el pidgins, el creol y el papiamentu, hasta los vestigios de lenguas africanas como el ikongo que se habla en San Basilio de Palenque, en Colombia.

Las comunidades afroamericanas a través de algunas actividades han comenzado a ser visibles e importantes para todos los habitantes de América Latina. Estas actividades son el deporte, la música y la danza. En cualquiera de los países donde exista presencia afroamericana sus ritmos musicales como la cumbia, el merengue y la salsa, son de dominio nacional y las personas los identifican como propios. De igual manera, deportistas de raza negra han demostrado su superioridad en el fútbol, el boxeo, el atletismo y el baloncesto.

La esclavitud, origen de la presencia afroamericana

La presencia de personas africanas en América se dio desde la trata de negros o venta de personas de raza negra, convertidos en esclavos por los europeos. Este proceso se inició hacia el siglo XVI. Los africanos fueron traídos a América como mano de obra esclava para trabajar en minas y plantaciones.

La esclavitud, con todas sus consecuencias, es el origen de la presencia africana en América y la causante de muchos de los problemas que aquejan a las comunidades negras.

Grabado que presenta la venta de esclavos en Brasil, en el siglo XVI.

Figura 02. Página 134 do livro “*Identidades 6: sociales*”, Colômbia, 2003.

A imagem aparece no canto direito da página. Assim como no caso argentino, também não traz nenhuma referência catalográfica que permita ao leitor identificar a obra. Há apenas um pequeno texto acima da imagem informando: Grabado que presenta la venta de esclavos en Brasil en el siglo XVI (MORENO et al, 2003. p. 134).⁹

A imagem, na verdade, é apenas uma parte descolorida da obra de um importante pintor do século XIX, conhecido como Rugendas (1802-1858). A obra original é de 1834 e intitula-se “*Mercado de Escravos*”.

Pintor alemão, Johann Moritz Rugendas nasceu em Augsburg em 29 de março de 1802. De família de artistas, cursou a Academia de Belas-Artes de Munique, especializando-se na arte do desenho. Aos 19 anos de idade foi contratado para integrar a missão do barão de Georg Heinrich von Langsdorff, que viajaria por todo Brasil entre 1822 e 1825 para descrever cenas urbanas e da natureza do país.

No Brasil, o pintor morou por dois anos no Rio de Janeiro, na casa do Barão Wenzel von Marschall. Em 1824, Rugendas viaja para Minas Gerais, registrando paisagens, cenas de costumes e o trabalho escravo. De regresso, abandona a expedição por um desentendimento com o Barão de Langsdorff e é substituído pelo desenhista Adrien-Aimé Taunay. Rugendas começa então a viajar sozinho, passando por Mato Grosso, Bahia e Espírito Santo. Em 1825, retorna ao Rio de Janeiro e segue para a Europa, levando cerca de 500 desenhos e 70 quadros. Em Paris, em 1835, publica uma luxuosa edição litografada do livro “*Voyage Pittoresque dans le Brésil*”, pela Engelmann & Cie, com apoio do naturalista Alexander von Humboldt. A obra foi traduzida para o português por Sergio Milliet e publicada no Brasil em 1940, sendo reeditada várias vezes.

Em 1831, novamente no Brasil, Rugendas viaja por conta própria e decide conhecer o restante do continente latino-americano com o objetivo de retratar paisagens e cenas do cotidiano. De 1831 a 1833, se instala no México; envolve-se em questões políticas e se muda para o Chile, onde permanece por doze anos, período em que também viaja para a Argentina, o Peru e a Bolívia, registrando cenas da vida campesina e indígena.

Em 1845, Rugendas retorna ao Rio de Janeiro e realiza retratos de D. Pedro II, da imperatriz Tereza Cristina e do príncipe D. Afonso e é convidado a participar da *Exposição Geral de Belas Artes*. No ano seguinte, parte definitivamente para a Europa, passando por Salvador e Recife. Por motivos financeiros, cede sua coleção de desenhos e aquarelas ao Rei

⁹ “*Gravura que apresenta a venda de escravos no Brasil no século XVI*” (tradução nossa).

Maximiliano II, da Baviera, em troca de uma pensão anual. Rugendas morreu em 29 de maio de 1858, em Weilheim, Alemanha.

De acordo com Paulo Roberto Pereira (2000):

Como os demais viajantes do século XIX, Rugendas era comprometido por princípio com a documentação de um mundo que permaneceu desconhecido devido às práticas defensivas e protecionistas da coroa lusa. Esse esforço documental incluía, porém, o registro da situação particular de percepção. [...] A tarefa de Rugendas não se restringia, portanto, à documentação de uma situação objetiva, envolvendo o esclarecimento do valor do dado sensório (PEREIRA, 2000. p. 81).

Maria de Fátima Costa e Pablo Diener, no livro “*A América de Rugendas*” (2002), comentam que a abrangência temática de sua obra tem características enciclopédicas e, segundo as palavras do próprio artista, o projeto consistia em “*tornar o mundo americano conhecido na Europa*”. Segundo os autores, a obra de Rugendas é pioneira, na medida em que apreende a geografia de forma integral, observando tanto a topografia quanto os detalhes da vida vegetal, animal e humana próprias de cada região.

Em todos os países que visitou, Rugendas não se limitou a uma visão global de viajante circunstancial, buscando “ver do interior” a vida das jovens sociedades americanas. É por isso que seus desenhos oferecem um valioso conteúdo histórico, rico em detalhes, abrangendo um horizonte amplo, que não se esgota numa informação pontual ou anedótica (COSTA; DIENER, 2002). Contudo, Costa e Diener (2002) compararam as cem gravuras feitas na Europa e publicadas em “*Viagem Pitoresca ao Brasil*” com os estudos e desenhos feitos pelo pintor no Brasil. Afirmam que é claro o processo de transformação que o Brasil sofreu com o artista, pois Rugendas se teria esmerado em atender a um público europeu ávido pelo pitoresco, o que torna sua obra muito bela, porém distante de um livro de caráter documental. Para Costa e Diener (2002), havia um ânimo comercial que fez com que Rugendas fizesse concessões, utilizando material de segunda mão. “*Não é um retrato fiel, mas uma visão poética do país*”, afirmam os autores (2002).

A intriga que permanece é por que, dentre tantas imagens, esta foi escolhida? Por que apenas uma parte da obra original foi utilizada? Por que a imagem foi descolorida?

O ponto que por primeiro merece ser questionado é a legenda na parte superior da imagem, que informa tratar-se de uma gravura que representa a venda de escravos no século XVI. Ora, Rugendas, autor da obra original, viveu no século XIX e sua intenção era retratar cenas e paisagens que ele via no Brasil que ele conheceu em suas viagens, e não de momentos anteriores, distantes 300 anos no tempo. A troca das datas é um erro grave e pode trazer sérias

consequências para a construção do conhecimento histórico, implicando anacronismo. Além disso, o fato denota falta de compromisso histórico dos responsáveis pela edição do livro.

O segundo ponto curioso é que o título do capítulo sugere o estudo da situação “atual” dos afrodescentes na América e, no entanto, é uma imagem do século XIX, referida como do século XVI, que é utilizada para ilustrar a página. Isso pode confundir o leitor e deixa margem para a possibilidade de interpretar que a venda de escravos é um fenômeno atual no Brasil. Somente com a leitura atenta do texto acima da imagem podemos entender que a ilustração se refere às origens da presença afro-americana na América, e não à sua situação atual.

Outro ponto que merece destaque é o fato da imagem ter sido descolorida para ilustrar o livro didático em questão. Certamente o argumento de economia de tinta não pode ser utilizado neste caso, uma vez que no restante da página alguns textos foram destacados com cores diferentes, como é o caso do título e da caixa de diálogo logo abaixo dele. A imagem foi intencionalmente modificada para tons de preto e branco para realçar a negritude dos personagens centrais que compõem a cena. O problema é que os leitores não são avisados. Além disso, comparando a imagem do livro com a obra original é possível perceber que na parte selecionada pela edição do livro existe a predominância de escrav(as) negras semivestidas, com os seios à mostra, em detrimento do restante da imagem, no qual também aparecem escrav(os). Essa seleção da imagem, que não está isenta de intenções, traz à tona uma representação que é comumente difundida do Brasil: a sensualidade das mulheres negras, ou das chamadas “mulatas” (termo utilizado para denominar as escravas escolhidas para exploração sexual por seus senhores). Nesse sentido, o livro didático colombiano está reforçando esse tipo de representação.

Observando atentamente a imagem, em seu original e no livro em questão, um detalhe chama à atenção: os negros parecem estar à vontade e aparentemente não se incomodam com o fato de estarem ali para serem vendidos. Isso talvez esteja em consonância com a imagem/representação que Rugendas tinha dos escravos e da escravidão no Brasil. Em um capítulo intitulado “Usos e costumes dos negros”, presente em “*Viagem pitoresca através do Brasil*” (1954), ele comenta:

Dir-se-ia que após os trabalhos do dia, os mais bulhentos prazeres produzem sobre o negro o mesmo efeito que o repouso. À noite, é raro encontrarem-se escravos reunidos que não estejam animados por cantos e danças; dificilmente se acredita que tenham executado, durante o dia, os mais duros trabalhos, e não conseguimos nos persuadir de que são escravos que temos diante dos olhos (RUGENDAS, 1954. p. 196).

Rugendas, assim como Freyre quase cem anos depois, também não percebia a situação dos negros no Brasil do ponto de vista da tristeza e da inconformação. Em ambos os autores o que se vê é a imagem/representação do negro que parece ter sua liberdade negociada e que mesmo em situação de inferioridade não perde a alegria.

Segundo Susana Dias (2006), em um artigo intitulado “*O exótico e o pitoresco nas pinturas*”, a análise das imagens do Brasil produzidas por artistas viajantes desperta interesse entre pesquisadores há muito tempo, em parte porque essas imagens dizem algo da história, do povo que aqui vivia, dos estrangeiros que para cá vieram, de como se organizavam as cidades, as formas de trabalho, e as plantas e animais que aqui existiam. Mas, sobretudo, porque as imagens dos viajantes dizem também da história dos seus autores, dos lugares e sociedades a que pertenciam, das influências que recebiam e que passavam para as suas obras, e das escolhas técnicas que faziam. Segundo a autora, isso nos dá a condição de nos vermos pelos olhos deles.

Dias (2006) afirma que as imagens dos viajantes participam da construção da identidade européia e brasileira num jogo de aproximações e distanciamentos, de estabelecimento de diferenças e semelhanças. Nesse sentido ela cita Elisa de Souza Martinez, coordenadora da Pós-Graduação em Arte do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília:

Não é de admirar que predomine na maior parte das cenas pintadas pelos viajantes um Brasil exótico, reiterando a necessidade de identificar o nativo do Brasil como um ser diferente, produto de um mundo que não é europeu (MARTINEZ apud DIAS, 2006).

Susana Dias (2006) também comenta sobre a impossibilidade de retratar as viagens pelo Brasil de forma objetiva e neutra, pois durante as expedições grande parte dos artistas buscava colher a maior quantidade possível de informação visual em pouco tempo e por isso davam preferência ao desenho ou à aquarela sobre papel em pequenos formatos. Em outro momento, muitas vezes já longe do Brasil, como aconteceu com Rugendas, as anotações, os desenhos rápidos e os rascunhos se transformaram em pinturas a óleo sobre tela ou madeira em um processo de execução que poderia demorar vários meses. Durante esse tempo, uma viagem pelo imaginário, pela memória, pelos registros e pelas técnicas dava forma às cenas. A autora afirma que muitas imagens eram retratadas a partir de lugares-comuns para se ajustarem ao gosto do público europeu, pois ao retornarem aos seus países de origem os

pintores adequavam suas observações aos gostos difundidos entre o público-alvo de suas obras.

Feitas essas considerações, pode-se concluir que, assim como no caso do livro argentino, a imagem utilizada pelo livro colombiano também reforça as representações pitorescas do Brasil – neste caso a da negra brasileira que parece à vontade com a condição de escrava, e que tem sua sensualidade ressaltada pelo artista – em detrimento de uma visão integrada do que de fato representou a escravidão negra no continente.

Todavia, o livro em questão merece ser valorizado pela tentativa de apresentar a influência e a permanência da cultura negra na América Latina como um todo, e não como um fenômeno exclusivo do Brasil. O problema está em fazer com que o Brasil seja lembrado apenas pela sua condição de afrodescendente, o que novamente o coloca na posição de *exótico*, de *diferente*, em relação aos demais países da América Latina, pois que a escravidão negra era um fenômeno muito mais acentuado nos países de colonização portuguesa.

Conclusão

Este trabalho teve por objetivo investigar as representações iconográficas de Brasil divulgadas em livros didáticos de História latino-americanos e perceber se elas contribuíam para um melhor entendimento do Brasil como parte cultural integrante da América Latina. Nos livros analisados, pôde-se observar que ele segue representado como *exótico*, *pitoresco*, o “outro” latino-americano, em detrimento de uma visão integrada da história do continente, em que prevaleçam as semelhanças de nosso processo histórico, o que torna ainda mais difícil pensar em sua integração.

No caso argentino, pôde-se perceber que o exótico de Dias e Freyre continua servindo de parâmetro para a construção de representações do Brasil no exterior, em especial na América Latina, o que demonstra a dificuldade em se transcender a historiografia tradicional nos manuais escolares. Já no caso colombiano, apesar da tentativa inovadora do livro em pensar a história da América a partir da perspectiva de construção de identidades, o resultado fica bastante comprometido quando se observa que essa identidade continua imbricada de representações dissociadas do papel real do negro e da mulher na América Latina. Cabe, então, perguntar que identidade se pretende construir, e que lugar deve o Brasil ocupar nessa construção.

Um ponto muito importante, que não se pode deixar de comentar, é a falta de preocupação das pessoas envolvidas na produção desses livros em fornecer os dados catalográficos das imagens utilizadas para ilustração. No primeiro caso, o livro apresentou uma imagem do século XX para ilustrar o século XVII, sem disso advertir o leitor. Já o segundo o livro apresentou uma imagem do século XIX, afirmando que representava o século XVI, num capítulo que falava sobre a atualidade. Afora isso, não havia qualquer informação que remetesse aos autores das obras originais ou às modificações feitas nas imagens pelos editores do livro. Toda essa desinformação pode confundir o leitor e facilitar a produção de equívocos. Há que se tomar muitos cuidados na utilização de imagens em livros didáticos, principalmente porque elas servirão de base para a construção de representações que permearão o imaginário social coletivo de jovens latino-americanos.

Em suma, foi possível constatar, com essa pesquisa, que, apesar dos avanços nas discussões oficiais sobre a necessidade de se construir uma identidade nacional e latino-americana via ensino de História, os livros didáticos analisados continuam veiculando representações dos respectivos países e dos outros que não favorecem a construção dessa identidade, o que remete ao questionamento sobre o papel que esses livros ocupam nas aulas de História e as possibilidades de transcender essa realidade. Certamente, as representações de Brasil veiculadas nos livros didáticos em questão são fruto de apropriações de profissionais da História e refletem a que aprenderam quando crianças. Contudo, como afirma Chartier (1990), as representações envolvem relações de poder e implicam práticas culturais. Cabe, então, perguntar que relações de poder estão em jogo estimulando a construção de representações identitárias dissociadas na América Latina!

Algumas considerações

A pesquisa parte da consideração de que ,ao lidar com o livro didático como objeto cultural, tomado ele mesmo como fonte principal da pesquisa, deve-se confrontá-lo com outras fontes que permitam ampliar o olhar para questões que considerem, inter-relacionalmente, a produção do livro, sua circulação e a apropriação das representações por ele veiculadas, pois o livro didático não é nada sem o uso que dele se fizer, tanto pelo aluno como pelo professor.

Em último caso, considera-se que a apropriação das representações é realizada, ao menos inicialmente, por meio de uma leitura imagética livre, própria do leitor leigo e

espectador comum, que é o aluno (consumidor desse livro). Esse pensamento serviu de base para a atual investigação.

BRAZIL, WHICH PLACE DO YOU BELONG? Brazil image in latin american textbooks

Abstract

This article deals with Brazil image disclosed in textbooks of Latin American History. The intention is to investigate whether they contribute to the construction of the country representations as cultural part of Latin America. Considering the textbook both as object and cultural source of this research because of its multitude of functions and its importance to the teaching of History, this work is based on Chartier (1990), Manguel (2001) and Choppin (2004).

Keywords: Representation. Textbook. Teaching of History. Latin America.

Referências

BANDEIRA, Alexandre; FONSECA, Homero; POLO, Marco. O mundo de Cícero Dias. *Revista Continente Multicultural*. Disponível em: <<http://www.continente-multicultural.com.br>>. Acesso em: 15 mai. 2007.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Rio: DIFEL/Bertrand Brasil, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. v. 30, n. 3. São Paulo, 2004.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da; LEITE, Juçara Luzia. Brasil, Qual é o seu Lugar? A imagem do Brasil em livros didáticos latino-americanos. In: Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Lationamericana, 8, 2007, Buenos Aires. *Anais do VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Lationamericana*. Buenos Aires, 2007.

COSTA, Maria de Fátima; DIENER, Pablo. *A América de Rugendas*. Rio de Janeiro: Capivara, 2002.

DIAS, Susana. O exótico e o pitoresco nas pinturas. *Com ciência*: revista eletrônica de jornalismo científico. 2006. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=14&id=131>>. Acesso em: 25 de out. de 2007.

DIMAS, Antonio; LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). *Reinventar o Brasil*: Gilberto Freyre entre história e ficção. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

ESCOLANO, Agustín. El libro escolar como espacio de memoria. In: OSSENBACH, G.; SOMOZA, M. (orgs.). *Manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madri: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

FERRO, Marc. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. Rio de Janeiro: Ibrasa, 1983.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

LEITE, Juçara Luzia. *Ensino de História e História do Espírito Santo*. Módulo História 3 da disciplina Estudos Sociais do Curso de Pedagogia à distância. Vitória: NEAD/UFES, 2004.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MAUAD, Ana Maria. As imagens que educam e instruem – usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

MINDÊLO, Olívia. Laços fraternos Cícero, Gilberto e Zé Lins. *JC On line*. 5 mar. 2007. Disponível em: <http://www.nordesteweb.com/not010307/ne_not20070305c.htm>. Acesso em: 15 mai. 2007.

NÓVOA, António. Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação*: v. 2 – século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel (orgs.). *Manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madri: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

PEREIRA, Paulo Roberto. *Brasiliana da Biblioteca Nacional*: Guia das Fontes sobre o Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RUGENDAS, João Maurício. *Viagem Pitoresca através do Brasil*. 5. ed. São Paulo: Livraria Martins, 1954.

SANTIAGO, Leia Adriana; DIAS, Maria de Fátima Sabino. As Imagens dos Índios na Cultura Escolar no Brasil. In: Simpósio Nacional de História, 24, 2007, São Leopoldo. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História*, São Leopoldo: ANPUH, 2007.

SCARPA, Paulo Sérgio. Cícero Dias, o eterno menino de engenho. *JC On line*. 5 mar. 2007. Disponível em: <http://www.nordesteweb.com/not01_0307/ne_not20070305c.htm>. Acesso em: 15 mai. 2007.

Livros Analisados

ALONSO, M.; ELISALDE, R.; VÁZQUEZ, E. *Historia: Europa Moderna y America Colonial*. Buenos Aires, Aique, 1996.

MORENO, Vladimir Melo et al. *Identidades 6: sociales*. Bogotá: Grupo editorial Norma, 2003.