

IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: SEUS ENSINAMENTOS, SUA PEDAGOGIA...

Prof^a. Dr^a. Ivaine Maria Tonini

Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará

ivaine@terra.com.br

RESUMO

Este estudo realiza uma leitura sobre o significado de ser país “desenvolvido” e “subdesenvolvido”, nas imagens inscritas nos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental. Ele se inscreve no terreno das discussões que examinam as relações entre poder e produção de significados, ancorada em ferramentas teóricas da Geografia Cultural. A investigação demonstra que essas invenções identitárias produzem significados por meio de vários referentes. A problematização e a discussão desenvolvida permitiram evidenciar existir regularidade na maneira de produzir as identidades. Também demonstram serem as identidades posicionadas com significados fixos, cristalizados e universais, predominando uma homogeneização de sentido. As diferenças entre as identidades são produzidas em diversas dimensões e constantemente alteradas, mas sempre seguindo uma política interessada em permitir serem posicionadas como distintas. Pelas diferenças, as identidades são definidas e classificadas, autorizando e legitimando uma hierarquia territorial binária entre elas.

Palavras chave: Livro didático de Geografia, imagens, identidade.

ABSTRACT

This study makes a reading on the meaning of being ‘developed’ and ‘underdeveloped’ country, in images in primary school Geography textbooks. It is inscribed in the discussion field which look at relationships between power and meaning production, anchored in theoretical tools from Cultural Geography. Investigation shows that these identity inventions produce meanings through various references. The problematization and developed discussion made it possible to show that there is regularity in the way identities are produced. They also show that identities are positioned with fixed, crystallized and universal meanings, a homogenisation of meanings being predominant. Differences among identities are produced in various dimensions and constantly changed, but they are always following politics interested in positioning them as different. Identities are defined and classified according to differences, authorising and legitimating a binary territorial hierarchy among them.

Key words: Geography books, imagery, identity.

Introdução

É indiscutível o lugar ocupado pela imagem no mundo atual. Sua centralidade na constituição dos significados sobre as coisas do mundo faz com que seja um dos *insights* atuais na fabricação das nossas subjetividades. Ela está presente em todas as atividades que desenvolvemos, quer fora ou dentro da sala de aula. Nessa direção, parece oportuno e instigante investigar a materialidade geográfica nas imagens dos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental.

Os livros didáticos têm se inserido nesta tecnologia cultural(1) ao colocar em suas páginas expressiva quantidade de imagens(2). Tudo isso evidencia que atualmente esse tipo de livro deixou a cultura escrita para trás como predominante e entrou numa nova, centrada numa cultura da imagem. Nesse sentido, ele passou a conter nova tecnologia para a produção do conhecimento, uma máquina óptica poderosa para veicular significados. Diante disso, precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutoras cujo impacto massivo sobre nossas vidas todos conhecemos.

O ensino da Geografia certamente deve deter-se nessa nova cultura imagética, na tentativa de desenvolver uma pedagogia preocupada com a leitura das imagens inscritas nos livros didáticos. Desse modo, é possível encontrar outra ampla dimensão educativa, outro campo de constituição de sujeitos muito úteis nas nossas práticas pedagógicas.

Ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando ao mesmo tempo a forma como são elas construídas e o modo como operam na construção do conhecimento geográfico. É o que Douglas Kellner (1995) denomina de alfabetismo crítico de imagens, do qual precisamos nos “indumentar”.

Caminhos do olhar

Ao entender que a imagem ensina uma visão de mundo, de valores e quais comportamentos sociais e econômicos são aceitáveis, percebo existir ali regime de verdades. A imagem, por possuir estoque de verdade, vai moldando, constituindo nossas subjetividades. Ela é precisamente um veículo dos significados e mensagens simbólicas. As imagens são como textos culturais, segundo Hall (1997a, p. 34) porque “constroem o significado e o transmitem [...] são veículos ou meios que carregam significação por funcionarem como símbolos, que significam ou representam (i.e., simbolizam) os significados que desejamos comunicar”.

A importância da escolha do livro didático como material a ser analisado está longe de denotar questão trivial, tanto por ser um artefato eminentemente escolar, por estar no centro dos atuais projetos educacionais(3), como um campo de produção do saber, moldado pelas relações de poder que o constituem.

O livro didático tem funcionado como a engrenagem principal da prática pedagógica. Por seu intermédio o conhecimento se organiza, quer adotando-o, quer seguindo-o como fonte de consulta. Nele se entrecruzam práticas de significação, identidade e poder. O livro didático, ao estar inserido na política educacional, atua, como macrodiscurso, por expressar as visões e os significados do projeto dominante, ajudando a reforçá-las, a dar-lhes acolhida e, como microtexto, como prática de significação em sala de aula, pela escolha e maneira de trabalhar seus conteúdos pelos professores e pelas professoras.

A meu ver, o livro didático significa, também, um artefato cultural: tanto é produzido a partir dos critérios avaliativos elaborados pelos pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) quanto é produtor de uma forma de pensar e fazer Geografia.

Desde a primeira implantação de um programa nacional de distribuição gratuita, em 1985, para escolas públicas, a produção de livros didáticos aumentou numa proporção progressiva(4). Este fato tem evidenciado um mercado editorial em constante expansão(5), o que é positivo pela diversidade de opções ofertadas, e pela busca de produção didática articulada aos padrões exigidos pelo MEC. Isso contrói toda uma ambiência, uma padronização geográfica presente em todos os livros. Nesse sentido, tal constatação auxilia no entendimento do modo como os livros didáticos são elaborados. O PNLD não só molda seu entendimento sobre a Geografia, como define, sobretudo, uma pauta daquilo sobre o que é necessário ser ensinado na escola. Assim, muitas vezes, os autores lançam mão de seus pensamentos, de suas criatividade, para elaborar um livro didático possível de ser aprovado pelos pareceristas(6). Como afirma Bittencourt (1998, p. 71), “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria.”

Assim, o livro didático de Geografia, ao chegar às nossas mãos como um produto pronto e acabado, já foi submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios das políticas educacionais e editoriais.

Investida teórica na Geografia Cultural, na vertente pós-estruturalista, possibilita perceber que um mesmo objeto de análise – livro didático – poderia ser examinado por ângulos diversos, conforme a teoria adotada como lente adotada para uma determinada leitura. Nestes termos, o livro didático não é somente um “depósito” de conteúdos, lugar onde os autores registravam os conhecimentos geográficos, mas também, e principalmente, um lugar de produção de significados, como um artefato cultural no qual as verdades são fabricadas e postas em circulação. O livro didático é uma peça da maquinaria escolar inserida numa arena política, cujo jogo autoriza certos discursos e desautoriza outros.

Segundo mostra essa perspectiva teórica não existe o novo em si; há, sim, um olhar que permite criar algo como novo e, assim, nova fonte de questionamentos. A investigação dá-se por meio da operacionalidade das redes de poder. Examiná-la não significa buscar sentido no que estaria oculto em cada imagem, nem pensar nas melhores e piores representações, nem nas mais corretas, muito menos pensar serem umas mais verdadeiras do que outras; significa procurar, como argumenta Said (1996), os estilos de figuras de linguagem, cenários, mecanismos narrativos, circunstâncias

históricas e sociais que a Geografia autorizou para inventar e capturar o significado das coisas sobre o mundo. Para isso, é necessário, como afirma Albuquerque Jr. (1999, p.15), chegar a esse inventário de significados, “romper com a lógica identitária e encontrar a diferença lá onde ela se aloja, decifrando suas próprias condições de possibilidade, decodificando suas regras enunciativas.”

O conhecimento geográfico registrado nas imagens dos livros está oficializado como saber, é o que está circulando na escola. Ao capturar este saber, evidenciam-se as redes e tramas que instituem, que entram em cena para constituir, para manter e perpetuar formas de significação. O interesse não é examinar os significados trazidos pelos livros didáticos com o objetivo de questionar a correspondência entre ele e uma suposta verdade, mas analisar como ocorre a produção dessa rede de regularidades.

O objetivo não é desmerecer o trabalho dos autores, nem subestimar sua importância, sua contribuição. Intenta-se inserir leitura num registro mais amplo, situado além da crítica pela crítica, trazendo contribuições pedagógicas, capazes de extravasar o ambiente escolar, resultando, até mesmo, em práticas sociais que se enraizam no mundo da vida.

Apresento neste ensaio pequenos recortes – considerados mais úteis e operacionais – para mostrar como são agenciadas algumas táticas na produção de significados sobre países ditos “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”(7): marcações e demarcações atribuídas ao processo identitário de cada um deles. A narrativa esboçada se desenvolve nas próprias imagens e nas relações construídas entre elas(8).

Todos os elementos – espaços, enquadramentos, planos, angulações, composições etc.– utilizados nas imagens expressam os significados e funcionam como linguagens. A importância desses elementos para a linguagem “não é o que são mas o que *fazem* funcionar, sua função. Constroem o significado e o transmitem. Eles significam. Não têm qualquer significado *em si*. Em vez disso, são veículos ou meios que carregam *significação* por funcionarem como *símbolos*, que simbolizam os significados que desejamos comunicar” (HALL, 1997b, p.5).

Vamos abrir o livro didático de Geografia?

Pela maioria das imagens presentes nos livros didáticos de Geografia, constato construção de matriz territorial para dividir o mundo de maneira bipolar. É uma operação produtora de demarcações com significados desiguais, em que as diferenças e as semelhanças, ao mesmo tempo em que vão sendo garimpadas, vão sendo destinadas a territórios distintos. Tal matriz produz uma divisão do mundo em dois territórios: “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”. Seus significados estão articulados a essa matriz territorial porque “sua estruturação depende sobretudo dessa apropriação simbólica no/com o território” (HAESBAERT, 1999, p. 179). Isso evidencia a existência de uma ordem geopolítica moderna, a qual focaliza toda a produção de significados dos países num centro: o território.

Nesses discursos imagéticos, o território é visto como lugar de habitação, como o primeiro marcador de identificação. Cocomitantemente, o território funciona para o significado como lugar e prisão. É lugar no sentido de produção, e prisão por fabricar saberes estáveis, posto que os significados ali produzidos são cristalizados e perpétuos.

Portanto, o entendimento de território não se limita a uma distinção física, a um simples recorte espacial, refere-se, primordialmente, a um campo de lutas e de produção cultural de significados, ancorado numa pseudo-unidade geográfica. A configuração de supostos países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, aderida a uma fração do espaço geográfico, é invenção discursiva. Trata-se de recorte espacial com história e tradição de pensamento e de vocabulário, que foi adquirindo coerência e integridade ao longo do tempo para produzir identidades territoriais com distintos significados. Nesse sentido, todo território também é uma identidade social, a ocorrer numa relação de apropriação de significados construídos culturalmente e que toma como ponto de fixação um espaço geográfico, cuja cartografia pode ser reticulada, sobreposta e/ou descontínua (ALBUQUERQUE JR., 1999; HAESBAERT, 1999).

As imagens dos livros didáticos de Geografia, ao estabelecerem o que é ser país “desenvolvido”

e “subdesenvolvido”, produzem uma verdade com significados distintos para cada um, definindo as maneiras de ver e falar sobre eles. Esses significados são atribuídos seguindo uma ordem discursiva, e, nesse sentido, nos espaços escolares, esses significados tornam-se, para os alunos, elementos formadores de sentido sobre esses países.

Nas imagens analisadas, encontrado várias estratégias(9) para construir as identidades territoriais nestes dois pólos geopolíticos: “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”. No sentido foucaultiano, não seriam simplesmente procedimentos para dividi-las, descrevê-las, mas uma maneira de produzir verdade sobre elas. As estratégias foram escolhidas entre todas as possíveis, principalmente entre as que poderiam “[...] ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e a respeito de que se poderá dizer: é falso, é verdadeiro. É o dispositivo que permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável” (FOUCAULT, 1995, p. 247). De acordo com tal assertiva, os significados de países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” são invenções, não têm origem, nem estão escritos na natureza.

Assim, por exemplo, a definição de país “subdesenvolvido” no livro didático está estreitamente relacionada com a marcação de sua diferença com a de país “desenvolvido”, a qual é estabelecida nas relações sociais em que está contextualizada. Conforme as imagens mostram, a escolha da marca – lugar de produção agrária, baixa tecnologia, altas taxas de crescimento vegetativo, renda *per capita* – é a operação do poder. Desse modo, país “subdesenvolvido” só existe pela cadeia discursiva das diferenças: ele é aquilo que o outro não é; ou seja, ser país “subdesenvolvido” é não apresentar as mesmas características de país “desenvolvido”. Embora o país “subdesenvolvido” seja posicionado pela diferença, o significado dessa diferença não é fixo ou completo. Ele é simplesmente contingente. Anteriormente à Revolução Industrial, ser “desenvolvido” possuía várias características atualmente destinadas aos “subdesenvolvidos”.

Consoante tal constatação, o deslocamento do significado pode ser visto em sua própria fluidez. Por exemplo, um dos principais marcadores do estágio de desenvolvimento de um país é seu índice de renda *per capita*. Alguns países do Oriente Médio têm um índice superior ou igual ao apresentados pelos Estados Unidos, Japão e alguns países da Europa. Nesse caso, o discurso ocidental exclui esse indicador para classificar esses países do Oriente Médio como países “desenvolvidos” e inclui outros, como, por exemplo, tecnologia de ponta nas indústrias, cujo valor é bem diferenciado dos parâmetros ditos corretos pelo Ocidente para ter a identidade de país “subdesenvolvido”. O processo de apagamento sofrido pela renda *per capita* nessa relação mostra como, na trama das relações de poder, são usadas estratégias que relativizam a marca da diferenciação para atender a determinados interesses. Segundo Said (1995), essa relatividade não é algo desprezível ou insignificante. Assim como uma cultura pode predispor e aprontar ativamente um país para ocupar uma posição, ela também pode preparar um país para permanecer em outra posição. As estratégias discursivas, dessa forma, em pouco tempo, podem derrubar fronteiras aparentemente cristalizadas: podem, ainda, recriar antigas ou instituir outras.

Nesse exemplo, é o poder que está afirmando o valor do índice. É o poder que escolhe qual a marca para assinalar a diferença. Isso evidencia as estratégias acionadas pelo poder de incluir/excluir quais as marcas autorizadas para construir as identidades.

Ser o que o outro não é, ser país “subdesenvolvido” não é apenas uma aplicação de poder na relação em que a diferença não é estabelecida “de forma isolada e independente” (SILVA, 1999a, p.26), é também participar dos “processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão” (ibidem). Conforme afirmam Grossberg (1997), Hall (1996b) e Woodward (2000), esse sistema classificatório é problemático para os estudos de significados, pois apontam para a lógica moderna de construir a identidade pela negatividade do outro. Os autores reivindicam a adoção de uma política de identidade segundo a qual a diferença é “uma fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora” (SILVA, 1999a, p. 53) para as práticas sociais.

Conforme mostram as imagens dos livros didáticos, a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções pelo exercício do poder. A presença do poder nessa

produção é percebida pelas escolhas de marcas de diferenciações usadas, a partir das quais é desencadeada uma série de processos tradutores dessa diferenciação. O poder, ao definir quem deve ser ou quem será incluído e excluído, estabelece uma linha divisora entre os envolvidos, pois a demarcação de fronteiras “significa fazer distinções entre quem fica dentro e o que fica fora [...] essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder” (SILVA, 2000, p.82). Elas definem a posição das identidades nas relações sociais, tratando-se de “indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder” (ibidem).

Assim, africanos, latino-americanos e asiáticos, por terem marcas de diferenciação diferente do Ocidente, têm sido posicionados no outro lado da fronteira. Suas imagens estão articuladas ao lugar do errado, do mau – *pobre, analfabeto, indolente, sujo, corrupto* – diferente do lugar em que os estadunidenses, japoneses e a maioria dos europeus estão posicionados – *rico, alfabetizado, trabalhador, limpo, correto*. Essa maneira de fixar lugares, garante que nós (estadunidenses, japoneses e a maioria dos europeus, os ocidentais) estejamos aqui e eles lá (africanos, latino-americanos e asiáticos, os outros), cada um no lugar determinado. Ser o outro não é somente uma categoria, mas uma manifestação do poder, pois ele é traduzido como o diferente, e isso envolve relações de participação e acesso, em possibilidades de se deslocar para determinados locais de atividade, de pertencer a eles de tal forma a ser aceito. A diferença é uma máquina de capturar significados.

Ser diferente da cultura ocidental significa estar confinado a um território comum – o lugar dos outros. E os lugares dos “alienígenas” da cultura ocidental são recorrentemente descritos em retóricas que endereçam para os seguintes significados: *África: o espectro da fome; Ásia: superpoluição e pobreza; América Latina: fragmentação*.

As descrições trazidas pelas imagens sobre os países “subdesenvolvidos” estão articuladas como não pertencentes à cultura ocidental. Elas tendem a generalizações, estão localizadas num mesmo lugar, por serem entendidas como possuidoras de uma mesma e única identidade. Conseqüentemente, os outros, os considerados diferentes, são descritos como iguais entre si, apresentando características homogêneas e bem definidas, inscritas num mesmo quadro valorativo de referência. Nas imagens, ser latino-americano é a mesma coisa que ser africano e asiático.

Essa maneira de posicionar, a um só tempo, constrói identidades semelhantes para os países com profundas diversidades históricas. Segundo Hall (1996, p.71),

[...] as fronteiras da diferença, além disso, são continuamente reposicionadas em relação a diferentes pontos de referência. Contrapostos ao Ocidente desenvolvido, somos mais ou menos “os mesmos”. Somos os marginais, os “outros”. Estamos nos limites extremos, nas “bordas” do mundo metropolitano – sempre ao sul de *El Norte* de alguém mais(10).

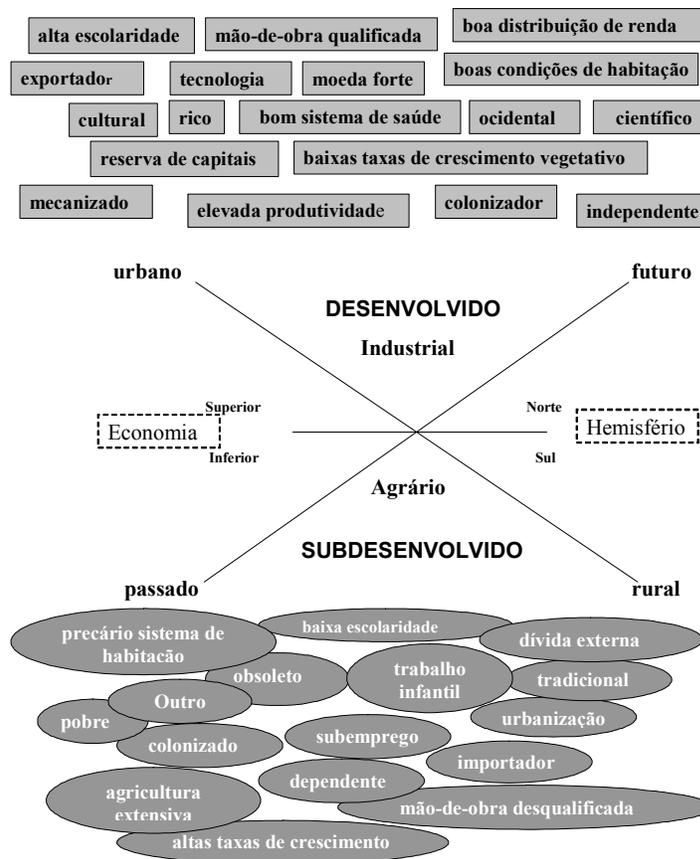
A demarcação de fronteiras entre os territórios “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” proporciona uma classificação. É freqüentemente por meio de um sistema classificatório que se originam oposições binárias entre eles, a partir de um significado construído por determinada cultura. Sobre esse dualismo pelo qual a diferença se expressa, Woodward (1997, p.51) argumenta, seguindo inspiração em Jacques Derrida, que “os termos em oposição recebem uma importância diferencial, de forma que um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado ou mais forte que o outro [...] um é a norma e o outro é o ‘outro’ – visto como ‘desviante ou de fora’.” Numa posição binária, sempre o primeiro termo ganha valores positivos, enquanto o outro aufere valores negativos.

As oposições binárias são recorrentes nas imagens dos livros didáticos: ocidental/outros; “desenvolvidos”/“subdesenvolvidos”; urbano/rural; centro/periferia; adulto/idoso; homem/mulher. Todas são exemplos de como as identidades estão classificadas por dualismo, evidenciando as posições, marcadas pelas relações de poder de cada uma na relação. Pelas imagens, alguns referentes permitem construir um binarismo territorial como ilustrado no quadro 1.

As diferenças entre os referentes ocasionam uma hierarquia de valoração e de categorização entre os países, a partir da qual os países “subdesenvolvidos” são construídos pelas imagens como os outros, os inferiores, os anormais. Desse modo, eles são apenas aquilo que os “desenvolvidos” não são. Essa oposição territorial torna-se um meio pelo qual o significado é fixado. Por intermédio disso, o discurso ocidental tem garantido a permanência das relações de poder mantidas na atualidade.

Os discursos imagéticos, ao usarem sistema classificatório para marcar a diferença, estão regulando as identidades, estão apontando um modo de ser ao assinalar suas separações, entre o tido como correto e o errado. Segundo Hall (1997b), “classificar ações e comparar condutas e práticas humanas de acordo com sistemas de classificação cultural é mais uma forma de regulação cultural” (p.43).

Quadro 1 – Oposições territoriais inscritas nas imagens dos livros didáticos de Geografia



O uso de sistema classificatório deve ser entendido como um ato de fixar a significação de valores sobre os países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” no qual as relações de poder elegem quais valores terão características positivas, corretas, desejáveis. Ao mesmo tempo, tal uso possibilita a hierarquização entre eles. O território posicionado no primeiro termo do binarismo é tido como o superior; portanto: ele será a norma. Para Silva (2000, p.83), normalizar significa “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. [...] atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.”

Por ser a norma estabelecida pelas relações de poder, a identidade vista como normal nessa relação será a dominante, ela será “a norma invisível que regula todas as identidades” (SILVA, 1999b, p.49). A cultura ocidental tem bem demarcados os valores significativos para suas verdades com vistas a construir sentido sobre países “desenvolvidos”. Qualquer outro valor que não constate desse enquadramento é minimizado, carregado de todo tipo de desmerecimento e se tornará um pertencente aos países “subdesenvolvidos”. Seu discurso aspira à totalidade, tende a pensar em termos globais, por meio dos quais fornece modelos capazes de circular em qualquer situação. Nessa relação entre

países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, predomina a hierarquia há muito cristalizada – os “desenvolvidos” são superiores, dominantes, capazes, e os “subdesenvolvidos” são inferiores, dominados e incapazes. Para Said (1996), essa maneira de representar é oriunda do poder de uma cultura imperial, que, discursivamente, opera um remodelamento ou reordenamento dos significados, conforme as convenções por ela estabelecidas.

Nos livros didáticos de Geografia as imagens, os países “desenvolvidos” – ricos, industriais, brancos, masculinos, cristãos – são tidos como a identidade normal e, por funcionar como norma, não aparecem como tal. Os países “subdesenvolvidos” é que são os anormais. Como miscigenados, com diversidades religiosas, econômicas, etc., eles aparecem como identidade visível: a identidade dos países “subdesenvolvidos”, marcada pela falta, pelo déficit em relação aos “desenvolvidos”. A identidade subordinada é sempre um problema: um desvio da normalidade, que carrega toda a carga e todo o peso do significado.

As imagens dos países são tomadas por lugares diferentes. Geralmente os países “desenvolvidos” estão associados ao *espaço urbano, com suas metrópoles e arranha-céus, ruas limpas, shopping-centers*, e os “subdesenvolvidos” associados ao *espaço rural, casebres, modo de produção artesanal, escassez de recursos tecnológicos*. Esses lugares são recortes cujos significados remetem para as categorias de “desenvolvidos/subdesenvolvidos”. Mostram, na maior parte das vezes, negativa e pejorativamente, o espaço rural, considerando-o um lugar de atraso, valorizando, em contrapartida, o espaço urbano, entendido como representativo de progresso. São imagens operadas para construir territórios distintos. O problema não está na distinção, mas nas desigualdades como são construídos.

No comentário de Grossberg (1997), as identidades são construídas a partir da negatividade do outro. Isto é, os países “desenvolvidos” são aquilo que não são os “subdesenvolvidos”. As imagens veiculadas nos livros didáticos de Geografia estão articuladas ao sentido de diferença vinculado à lógica da modernidade, a qual

[...] transforma todas as relações de identidade em relações de diferença. Assim sendo, o moderno constitui não a identidade a partir da diferença, mas a diferença a partir da identidade. O moderno nunca se constitui como identidade (diferente dos outros), mas como diferença (sempre diferente de si mesmo Tanto longo do tempo e do espaço). Nesse sentido, estruturas fundamentais da modernidade são sempre produções de diferenças (GROSSBERG, 1997, p.93).

Ainda segundo afirma Grossberg (1997, p.94), o pensamento moderno não é apenas oposto, mas um “tipo particular de máquina produtora de binários, onde os binários tornam-se diferenças constitutivas em que o outro é definido por sua negatividade.” O ato do poder não vem na imposição de algo do nada, mas na redução de algo a nada. Ao reduzir, por exemplo, a positividade do outro com toda sua diversidade a nada além de um outro singular, ao diferente, o poder é precisamente esta articulação da diferença acima do estado de ser o outro. É o que torna o ponto material do “poder discursivo e que é [...] uma lógica fundamental da formação do poder moderno” (ibidem, p.96).

Por perceber nos discursos imagéticos nos livros didáticos uma natureza fragmentária, conflitante, e a heterogeneidade do poder, as identidades dos países estão seguindo uma lógica de produção da identidade do outro como diferente e não como diversidade. Isso mostra sua vinculação com a lógica de construção da identidade pela modernidade. “O moderno em si é constituído pela lógica da diferença através da qual o moderno é construído como espaço adversário subsistindo em uma ansiedade devido à contaminação por seu outro” (WOODWARD, 1997, p. 55).

Considerações finais

Esta lógica de construir uma matriz territorial pela diferença deve ser problematizada cada vez mais nos estudos geográficos. A questão da identidade adquire importância crescente nas práticas

sociais e educacionais por causa da emergência e visibilidade dos diferentes grupos e movimentos que reivindicam voz e participação no jogo da política de identidade. Acada dia, a política de identidade vem adquirindo mais visibilidade em diversos fóruns de debates. Nessas discussões, busca-se o direito de ser aceito no mundo.

As identidades dos países que circulam pelas imagens nos livros didáticos têm sido produzidas, predominantemente, por uma política de identidade com significados fixos, coerentes e estáveis no transcorrer do livro. É um entendimento essencialista de significados, por buscar um centro produtor de certezas para cada um dos deles, seja pelas raízes da história, seja pelas características da configuração física do território. Apesar das mudanças em escalas globais e locais pela transnacionalização da economia e da cultura, com mudanças nos padrões de produção e consumo, os quais, por sua vez, produzem novos significados, os saberes a circular nas imagens dos livros não sofreram, em sua maioria, interferência alguma; continuam apresentando a mesma política, isto é, produzidas por estruturas essencialistas.

Como os discursos imagéticos inscritos nos livros didáticos de Geografia conseguem estabelecer significados únicos e estáveis para os países diante de tantas diversidades que os envolvem? Como conseguem acomodar os africanos, os asiáticos e os latino-americanos num mesmo patamar? Se cada um deles têm se constituído por processos tão diferentes, se em cada continente existem vários países e povos, cada um com suas pluralidades, se o rural do deserto dos países “desenvolvidos” é diferente do rural da planície dos países “subdesenvolvidos”, como podem ser entendidos como únicos?

Comprender essas paradoxais construções de identidades é vê-las “construídas multiplamente através de diferentes discursos, práticas e posições, com frequência, interligadas e antagonísticas. Elas estão sujeitas a uma historização e estão constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 1997c, p.4). Isso mostra serem elas estabelecidas no jogo do poder e, desse modo, “são mais o produto da determinação da diferença e da exclusão, do que marca de alguma unidade idêntica naturalmente constituída – uma ‘identidade’ no seu sentido tradicional” (ibidem).

Nessa direção, os latino-americanos, africanos e asiáticos constantemente mostrados nas imagens como – *pobres, famintos, sujos, preguiçosos* –, não estão numa posição de exterioridade às relações de poder que os inventaram dessa maneira. Eles são subjetivados por esse mesmo discurso, pois o poder está atravessando esses sujeitos e produzindo seus efeitos também sobre eles. Tais adjetivos não são condições sociais, mas uma declaração de poder que define o acesso, a mobilidade e as possibilidades num mundo global.

O significado sobre os países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” nas imagens não preexiste, não é dado a priori. Isso não significa não terem esses termos existência material, “mas é dizer que seu significado resultante não é de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo” (HALL, 1997a, p. 29).

O inscrito nas imagens dos livros didáticos sobre os países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” não são significações falsas ou verdadeiras; pertencem, no entanto, a “regimes de verdades que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário; assim os discursos não descobrem verdades, senão as inventam” (VEIGA-NETO, 1995, p. 36).

Ao perceber o livro didático como um artefato cultural; penso ser impossível fazer um estudo “total” dele, até porque a própria constituição do objeto depende desse nosso olhar. Minha tentativa não foi mais do que lançar uma hipótese de leitura ao mapear a anatomia política que opera as imagens na construção do significado sobre a cidade. Minha análise está presa em amarras provisórias, denominado por Veiga-Neto (idem) de *hipercrítica*, por entender que ela também deve ser submetida a crítica, a suspeita, a desconfiança.

As verdades produzidas nessas imagens vão materializando espacialmente os países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, vão “geografizando-os”. São essas “materialidades geográficas” que acabam “marcando”, nos/as estudantes do ensino fundamental, um ensinar e um aprender que os “disciplinam” na maneira de “geografizar” esses países.

Ao perceber o livro didático de Geografia como um programa curricular, o qual, como já abordado, coloca em ação um sentido de ensinar/aprender sobre o mundo, e disseminam uma produção de

sentidos, corporificam uma relação entre saber, poder e identidade. Ali está inscrito qual conhecimento é considerado válido, o que os/as estudantes devem saber sobre os países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”. É mais uma forma de direcionar, de controlar, de regular significados.

Essa prática também é problemática pelo sentido estático adquirido, pela tentativa de fixar significados. Isso implica em uma política curricular que julga, nega e exclui outras práticas de significação sobre países.

Os discursos imagéticos dos livros didáticos, privilegiando essa perspectiva curricular, assinalam as diferenças entre as identidades – o africano é diferente do europeu; o latino-americano do japonês, o asiático do estadunidense. Mencionada visão faz funcionar a diferença, radicalizando-a no ato de articulá-la a processos simplificados. Por afirmar a diferença como marca de separação, tal visão produz um efeito perverso, pois colabora para criar em nossos estudantes um sentimento de discriminação entre os países. Quem de nossos estudantes gostaria de morar na África? Residir na África significa ser negro, rural, pobre, morrer cedo, enquanto morar na Europa é viver em ótimas condições de vida, é ter longa vida, usufruir todos os benesses de uma economia contemporânea.

São ensinamentos/aprendizagens geradores de uma política curricular que contribui para separar as identidades, bipartir o mundo. Mediante essa política, “aprendemos a discriminar das formas mais inocentes e confiantes, de maneira que conseguimos apreciar as diferenças entre o civilizado e o primitivo, o Ocidente e o Oriente, o primeiro e o terceiro mundo. Tornamo-nos peritos no que consideramos ser a verdadeira natureza da diferença” (WILLINSKY, 1998, p. 23).

Nesse sentido, seria importante que no ambiente da sala de aula, nós, professores e professoras, nos despojássemos das concepções tradicionalistas de ensino, e trabalhássemos com a riqueza e a complexidade das imagens na construção do conhecimento geográfico.

A meu ver, o grande desafio consiste em trabalhar com outras formas de ensinar no intuito de propiciarem elas novas temáticas com significados para nossos alunos. Trabalhar com imagem, seu impacto e sua influência na subjetividade é um desafio legítimo e sedutor: a imagem cruza fronteiras, especificidades e bairrismos; possibilita novas formas de buscar o saber num dos mais antigos recursos pedagógicos, e tão disponível na escola.

NOTAS

- (1) Imagens têm sido utilizadas, há séculos, nos livros didáticos da Geografia. Mas é bem mais recente esta satura.
- (2) Só para fins de registro. Um livro didático de Geografia geralmente tem aproximadamente 200 páginas, 80% contém algum tipo de imagem (mapas, tabelas, fotografias). Na maioria dos livros existe em média, em cada página, 1,5 imagem. Para esse estudo não medi o tamanho da imagem na página, mas muitas delas ocupam a página inteira.
- (3) Sua importância no contexto escolar consolidou-se principalmente após a implantação das políticas governamentais específicas, em especial, com PNLD que o privilegiou (ao criar um programa específico) e o legitimou (ao distribuir gratuitamente) como um dos mais importantes recursos didáticos da prática pedagógica. O governo investe milhões de reais por ano na compra de livros didáticos. No caso da Geografia no PNLD 2002, aproximadamente, 20 milhões de estudantes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental possuíram livro didático. Esse PNLD atingiu mais ou menos 90% de nossos estudantes de escolas públicas.
- (4) Tal crescimento leva-me sempre a me posicionar na condição de nunca estar atualizada. A cada visita ou contatos telefônicos feito às distribuidoras encontro um livro novo em alguma editora. Minhas idas são constantes durante o ano, elas não se restringem somente ao período de divulgação.
- (5) O livro didático corresponde 60% da produção editorial brasileira. Nessa produção estão incluídos todos os gêneros literários.
- (6) Atualmente muitas editoras fazem encomendas de livros didáticos para autores e autoras, os quais devem atender aos critérios avaliativos do MEC. Ter uma coleção didática aprovada pelo PNLD é garantir sua inserção no mercado consumidor. Caso contrário, é preciso esperar até o próximo PNLD, o qual ocorre a cada três anos. Quem quer ficar fora desse mercado garantido?
- (7) Encontro nos discursos dos livros didáticos de Geografia várias denominações utilizadas para se referir a essa divisão bipolar territorial: desenvolvida/subdesenvolvida, rica/pobre, norte/sul, primeiro mundo/terceiro mundo, centro/periferia, industrial/agrário, civilizada/primitiva. Tais denominações estão articuladas na mesma lógica – produzir territórios binários. Ou seja, os países ditos desenvolvidos e subdesenvolvidos são fabricadas na mesma matriz que inventa tanto o norte e o sul como os ricos e os pobres. Minha opção vocabular para “desenvolvido” e “subdesenvolvido” está atrelada somente ao seu uso mais recorrente em relação aos outros pares binários, nos livros didáticos analisados.
- (8) Optei de não trazer imagens por dois motivos: para não sobrecarregar o texto e para instigar o leitor a estabelecer a outra leitura na próxima consulta ao livro didático.

(9) O sentido de estratégia neste estudo é o mesmo de Albuquerque Jr. (2000, P.133): “como procedimentos que nascem de um cálculo das relações de forças e que são empreendidas por um sujeito de poder e de querer para atingir objetivos previamente traçados.”

(10) A título de lembrete: Stuar Hall é jamaicano, negro e reside na Inglaterra.

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; São Paulo: Cortez, 1999. 338 p.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 69-91.
- LARROSA, Jorge. Para qué nos sirven los extranjeros? **Educación & Realidade**, n. 79, p. 67-84, ago.2002.
- COSGROVE, Denis R. Em Direção a uma Geografia Cultural Radical: Problemas da Teoria. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 92-123, 1998.
- COSTA, Marisa Vorraber (Orga.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 183p.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- GROSSBERG, Lawrence. Identity and Cultural Studies: is that all there is? In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (Eds.) **Questions of cultural identity**. London: Sage, 1997. p. 87-107.
- HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná et al. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 165-205.
- _____. Identidades Territoriais. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto L. (Orgs.) **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. p. 169-190.
- _____. Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo. In: _____. (Org.) **Globalização e Fragmentação do Mundo Contemporâneo**. Niterói: EdUFF, 2001. p. 11-53.
- HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. **Revista do Patrimônio Cultural**. Cidadania. Brasília, n. 24, 1996. p. 68-75.
- _____. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez.1997a.
- _____. The work of Representation. In: _____. (Ed.). **Representation: Cultural Representations and Signifying Proctires**. London: Sage, 1997b. p. 1-75.
- _____. Introduction: Who needs identity? HALL, Stuart; DU GAY, Paul (Eds.) **Questions of cultural identity**. London: Sage, 1997c. p. 1-17.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: Em Direção a Uma Pedagogia Pós-Moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Aliénigenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.
- SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. Tradução de Denise Bottman. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995. 459 p.
- _____. **Orientalismo** – O Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Tomás R. Bueno. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996. 370 p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a, 154 p.
- _____. **O currículo como Fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b. 120 p.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.) **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.) **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.
- WILLINSKY, John. **Learning to divide the world: education at empire's end**. Minneapolis-London: University of Minnesota Press, 1998. p. 13-35.
- WOODWARD, Kathryn. Concepts of identity and difference. In: _____. (Org.) **Identity and difference**. Londres: Sages/Open University, 1997. p. 8-58.