

A inclusão do personagem negro em livros didáticos de geografia: quando a diferença é banalizada?

Inclusion of black in didactic books of geography: when the difference is trivialized?

Wellington Oliveira dos Santos¹

RESUMO: Este artigo discute o modo como os personagens negros são incluídos em livros didáticos brasileiros, a partir da análise de personagens negros e brancos presentes em ilustrações de livros didáticos de Geografia para o 2º ano do ensino fundamental, recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010. O objetivo foi analisar o resultado da política educacional que busca garantir diversidade étnico-racial em livros didáticos. Partimos do ponto de vista da teoria de ideologia, proposta por Thompson (1995), para interpretação dos resultados. Utilizando procedimentos de análise de conteúdo, trabalhamos com uma amostra de nove livros. Do total de 3217 personagens, 60% eram brancos e 20,6% negros. Como parte de uma agenda antirracista em políticas educacionais do livro didático, além de uma maior participação de negros em ilustrações, o modo como o negro é incluído precisa ser revisto, pois a inclusão pode, em certos casos, contribuir para a estigmatização e racialização do negro no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso Racista. Livros Didáticos de Geografia. Programa Nacional do Livro Didático.

ABSTRACT: *This paper analyzes how the black characters are included in Brazilian didactic books, from the analysis of black characters and white present in illustrations of didactic books of Geography for the second level of primary school recommended by Programa Nacional do Livro didático (PNLD) 2010. The aim was to analyze the outcome of educational policy that seeks to ensure ethnic and racial diversity in didactic books. We use the theory of ideology, proposed by Thompson (1995) for the interpretation of the results. Using content analysis procedures, we work with a sample of nine books. Of the total 3217 characters, 60% were white and 20.6% black. As part of an anti-racist agenda in the educational policies of didactic books, as well as greater participation of blacks in illustrations, how the black is included needs to be revised, because the inclusion can, in some cases, contribute to the stigmatization and racialization of black in Brazil.*

KEY-WORDS: *Racist Discourse. Didactic Books of Geography. Programa Nacional do Livro Didático.*

INTRODUÇÃO

Neste artigo, discutimos o modo como os personagens negros são incluídos em livros didáticos brasileiros, a partir da análise de personagens negros e brancos presentes em ilustrações de livros didáticos de Geografia para o 2º ano do ensino fundamental, recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010. O objetivo foi analisar o resultado da política educacional que busca garantir diversidade étnico-racial em livros didáticos de Geografia. Empregando técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 1985) e utilizando a proposta de ideologia de Thompson (1995) para a interpretação dos dados,

¹Psicólogo, mestre em Educação na Universidade Federal do Paraná, professor de Educação para as relações étnico-raciais. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR). psicologowell@gmail.com.

argumentamos que essa inclusão pode, em certos casos, contribuir para a estigmatização e racialização do negro no Brasil, quando ocorre de forma banalizada.

Os critérios de combate ao racismo e promoção da igualdade racial, nos livros didáticos, resultam de pressões junto ao Estado feitas por pesquisadores e movimentos sociais negros, para mudanças na forma como a população negra brasileira vem sendo tratada pelos currículos e materiais didáticos. A alteração feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 10.639/2003, que inclui o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo do ensino básico, foi um primeiro passo para essa modificação. Tanto é que ela teve desdobramentos na política dos livros didáticos brasileiros: a partir do edital do PNLD de 2005, ficou estabelecido que os livros didáticos também devem observar a Lei 10.639/2003 (PAIXÃO et al., 2010), posteriormente alterada para a Lei 11.645 em 2008, que incluiu na lei original o ensino de História e Cultura Indígena. Santos (2010) destaca que, após o momento de conquista, por parte dos movimentos negros, a Lei 10.639/2003 torna-se um instrumento para o fortalecimento da luta do movimento no campo educacional:

[...] e isto lhe coloca novas pautas: articulação e capacitação de secretarias, escolas e professores, produção de materiais de referência, pesquisa e produção de conhecimento, revisões de currículos, advocacy frente ao não cumprimento da lei, entre tantas outras. (SANTOS, 2010, p. 142).

Consideramos que a análise da presença de negros e brancos entre os personagens das ilustrações dos livros didáticos é importante para destacarmos o quanto os critérios dos editais dos livros didáticos, como definidos pelo Ministério da Educação (MEC), conseguem garantir que parte da diversidade étnico-racial brasileira esteja presente nos livros didáticos. O texto busca avaliar, então, o resultado de uma política educacional que tem como objetivo garantir diversidade étnico-racial em livros didáticos de Geografia. Na primeira parte do texto, apresentamos de maneira breve a teoria utilizada para interpretação dos resultados, a ideologia segundo Thompson (1995). Na segunda parte, relacionamos algumas pesquisas sobre relações raciais e livros didáticos, em especial livros didáticos de Geografia. Na terceira parte, apresentamos a metodologia de análise dos dados. Na quarta parte, discutimos os dados, relacionando-os com a teoria e pesquisas anteriores. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

Ideologia de Thompson

Neste texto tomamos os livros didáticos como formas simbólicas capazes de atuar, em contextos sócio-históricos específicos, de maneira a criar ou sustentar relações de dominação, conforme a proposta de John Thompson (1995). Para Thompson, nas

sociedades modernas as formas simbólicas difundidas em larga escala, como os livros didáticos, têm um papel fundamental na manutenção de desigualdades de acesso a bens materiais e simbólicos. Elas podem ser usadas para manter e sustentar relações de dominação entre indivíduos ou grupos de indivíduos. Nesse caso, essas formas simbólicas estariam atuando de maneira ideológica ou, em outras palavras, a serviço do poder. Poder, aqui, é o acesso a bens materiais e simbólicos. Formas simbólicas são falas, ações, imagens, sons, escritas etc. que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos. Quando discute o papel das formas simbólicas nas sociedades contemporâneas, Thompson (1995) está interessado em analisar como elas podem atuar de maneira ideológica; isto é, servindo em circunstâncias sócio-históricas específicas para estabelecer e sustentar relações de dominação. Relações de dominação não se restringem ou se submetem às relações do capitalismo: as desigualdades assimétricas podem ser baseadas em critérios raciais, sexuais e culturais, entre outros. Como afirmam Roso et al. (2002, p. 77), nenhuma relação de dominação pode ser considerada mais importante que outra porque:

[...] o resultado de qualquer um é o agravamento do processo de exclusão, ou seja, são extraídas das pessoas seus direitos à cidadania simplesmente por pertencerem à determinada classe social, por serem de determinada raça, ou representarem um gênero específico.

Thompson (1995) apresenta alguns modos gerais de operação da ideologia; modos como o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação em contextos sócio-históricos específicos, sintetizados no quadro a seguir (quadro 1). A análise desses modos gerais pode ser útil na interpretação da ideologia. Ao atentarmos para os modos gerais, verificamos que o conceito de ideologia em Thompson é um conceito prático, ou seja, ideologia é uma prática que serve para criar ou manter relações assimétricas desiguais, como afirma Guareschi (2000) e não, como nas concepções neutras do termo, as ideias de determinados grupos sociais. Devido às limitações de página, neste texto não exploramos o histórico do conceito de ideologia nas Ciências Sociais, bem como outros teóricos da ideologia; o leitor pode aprofundar discussão na leitura de Thompson (1995) e Guareschi (2000).

Quadro 1: Modos gerais e estratégias de operação da ideologia²

Modos Gerais	Estratégias típicas de construção simbólica
Legitimação	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Racionalização</i> • <i>Universalização</i> • <i>Narrativização</i>
Dissimulação	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Deslocamento:</i> • <i>Eufemização</i> • <i>Tropo</i> - <i>Sinédoque</i> - <i>Metonímia</i> - <i>Metáfora</i> • <i>Silêncio</i>
Unificação	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Padronização</i> • <i>Simbolização da unidade.</i>
Fragmentação	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diferenciação</i> • <i>Expurgo do outro</i> • <i>Estigmatização</i>
Reificação	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Naturalização.</i> • <i>Eternalização</i> • <i>Nominalização</i> • <i>Passifização</i>
Banalização	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Divertimento</i> • <i>Fait-Divers</i> • <i>Ironia</i>

Fonte: Adaptado de Thompson (1995, p. 80-89), com aportes de (GUARESCHI 2000; ANDRADE, 2004; SILVA, 2008).

Esses modos não são os únicos modos que a ideologia pode operar, e nem sempre operam independentemente um do outro. Circunstâncias concretas é que indicam os usos ideológicos das formas simbólicas, ou seja, fenômenos simbólicos não são ideológicos em si.

Neste texto, voltamos o foco para um modo de operação da ideologia sugerido por Guareschi (2000). Quando analisa o discurso de um programa televisivo que utiliza o humor para falar de política e de problemas da sociedade brasileira, o autor sugere que o discurso pode atuar de maneira ideológica quando banaliza a importância de determinados temas que são relevantes para os grupos dominados, induzindo à conformação. Esse modo geral pode atuar de acordo com três estratégias típicas: *divertimento*, que é o desvio, por meio do cômico, da atenção das relações de dominação para questões triviais ou ridículas; *fait-divers*, que é uma forma de lidar com o assunto de maneira sensacionalista, exagerando seu valor emocional e desviando o foco de atenção; e a *ironia*, que é o dizer o contrário do

²Para auxiliar na diferenciação de modos gerais e estratégias típicas adotamos como forma de destaque no quadro 1 e no decorrer do texto, o **negrito** para os **modos gerais** de operação da ideologia e o *itálico* para as *estratégias típicas*.

que se pensa, de maneira intencional, com uma lacuna entre o explícito (o que se diz) e o implícito (o que se quer dizer).

O que sugerimos é que a proposta inicial de banalização, como modo geral de ideologia, também pode ser aplicada quando o discurso atua de modo a tratar a caracterização racial como uma diferença equivalente as desigualdades construídas sócio-historicamente, desconsiderando as relações de poder existentes entre os grupos raciais no Brasil, ao mesmo tempo em que a presença negra é explicitamente inferior à presença de personagens brancos nos livros didáticos.

Racismo em Livros Didáticos

Consideramos os livros didáticos formas simbólicas que podem ser relacionadas a outras, tais como a literatura, mas não deixamos de lado suas particularidades. Entre elas damos destaque ao discurso de ciência/verdade que acompanha esses livros; discurso esse que também resulta da concepção dos livros didáticos como manuais de ensino de disciplinas aos estudantes. Como argumenta Apple (1995) o livro didático frequentemente define a cultura legítima a ser transmitida, estabelecendo grande parte das condições de ensino e aprendizagem em muitos países. A cultura que tende a ser considerada a legítima é aquela dos grupos dominantes. De acordo com o autor, “[...] a escolha de conteúdos particulares e das formas como devem ser abordados na escola está relacionada tanto com as relações de dominação existentes quanto com as lutas para alterar essas relações” (APPLE, 1995, p. 84). Por essa razão ele (o livro didático) é objeto de estudo e reflexão de pesquisadores, movimentos sociais e do próprio Estado, no que se refere ao combate a desigualdades socialmente construídas.

A permanência de desigualdades sociais entre negros e brancos no Brasil costuma ser justificada como consequência direta da escravidão. Silva (2005) afirma que tal argumento desconsidera as oportunidades de ascensão social após a abolição (ou mesmo antes, pois a maior parte dos negros já era livre antes da Lei Áurea) e ao racismo dirigido aos negros. Santos (1984) argumentam que culpar a escravidão pelo fracasso dos negros em competir na sociedade moderna desvia a atenção do que mantém as desigualdades atuais, apontando para um passado que não pode ser alterado. Parte das desigualdades existentes é consequência de práticas sociais que privilegiam o grupo branco, desprezando a existência do negro (e do indígena) na sociedade brasileira.

O racismo no Brasil é interpretado, neste texto, como baseado principalmente nos traços físicos das pessoas, como cor de pele, formato do nariz e textura do cabelo. Tal racismo pode ser considerado um racismo de *status*, que privilegia os traços brancos em

detrimento dos traços negros (GUIMARÃES, 1997), ainda que, em determinadas esferas da sociedade, negros e brancos convivam em igualdade, o que indica que as relações entre grupos raciais no Brasil podem ocorrer de maneiras horizontais (sem hierarquias) ou verticais (com hierarquias) (TELLES, 2003). As relações verticais tendem a considerar os traços físicos como marcadores de privilégios, e, no racismo brasileiro, os traços físicos são usados para competir por bens materiais e simbólicos, ou seja, o racismo tende a se manifestar abertamente em espaços de competição (SANTOS, 1984).

No discurso brasileiro, a tendência sócio-historicamente construída a um tratamento desigual de negros e negras estabelece espaços distintos de apresentação desses personagens na mídia. Em revisão de literatura sobre o racismo em livros didáticos e seu combate no Brasil, nas cinco últimas décadas do século XX, Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) constataram que os resultados dos estudos com livros didáticos, que tiveram como marco o estudo de Dante Moreira Leite nos anos de 1950, já captavam a manifestação de formas de preconceito racial não explicitada, como a não apresentação do negro na sociedade e/ou sua representação em situação socialmente inferior. Leite (2008 [original 1950]) destacou que os/as negros/as apareciam somente em situações subalternas, como empregados. Segundo o autor, “[...] a maneira de ver a posição das raças [inferiores e superiores] se traduz pelo lugar *destinado* aos negros no mundo social” (LEITE, 2008, p. 220, grifo do autor).

Nos anos de 1970 e 1980, as pesquisas, no geral, indicavam: a naturalização e universalização da condição de ser branco, pois sua condição racial geralmente não era explicitada e aparecia com mais frequência nas capas dos livros; a sub-representação de negros (e indígenas) em textos e ilustrações; negros, adultos e crianças, como coadjuvantes – associação à subalternidade; sub-representação de alunos e professores negros; e associação do negro à animalidade (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003).

As produções mais recentes (décadas de 1980 e 1990) apontavam algumas mudanças, como maior humanização da criança negra; ausência de associação entre o negro e animais negros; destaque maior nas ilustrações; e maior diversificação de contextos sociais, familiares e profissionais na representação de negros, além de valoração positiva de traços físicos (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003). Os pesquisadores apontam a presença de discursos igualitaristas nos livros que conviviam com representações discriminatórias de personagens. Ou seja, ao mesmo tempo em que o tratamento igualitário é evocado pelos livros didáticos, apoiando-se na mestiçagem da população brasileira, personagens negros continuam a ocupar menos posições de destaque, sendo, portanto, tratados de maneira desigual; personagens brancos ainda tendem a ser usados como

referência de humanidade (o próprio público leitor suposto tende a ser branco); a Europa ainda é tomada como referência de civilização e humanidade.

No caso dos livros didáticos de Geografia, de acordo com Tonini (2001), precisamos atentar para o fato de que eles assumem discursos de verdade, de ciência, sobre etnias e continentes. De acordo com Carvalho (2008), os estudantes negros sentem incômodo com a constante presença de negros em fotografias nos livros didáticos em situações de miséria, tais como morando debaixo de viadutos e mendigando. Na sua pesquisa, os estudantes também relataram que percebem quando os professores valorizam a aparência de determinados estudantes (via de regra com traços da raça branca) em detrimento de outros; e quando alguns estudantes começam a fazer piadas de mau gosto durante as aulas, no momento em que os professores começam a falar da África (CARVALHO, 2008).

Discutindo o ensino de Geografia e as relações raciais no Brasil, Anjos (2005, p. 175) destacam dois pontos que contribuem para a inferiorização da população negra:

Primeiro, são os livros didáticos que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agentes ativos da formação territorial e histórica. Em seguida, a escola tem funcionado como uma espécie de segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades afrodescendentes e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma autoimagem positiva, nem dar referência a sua verdadeira territorialidade e sua história, aqui e, sobretudo na África.

O silêncio acerca da participação histórica da população negra brasileira e a segregação do negro na educação, de que o autor fala, podem ser relacionados ao mal estar que foi relatado pelos estudantes na pesquisa de Carvalho (2008) pouco era dito nos livros didáticos quanto à participação de sujeitos de sua cor/raça na construção do país, o que lhes deixava poucos modelos de identificação além dos que eram apresentados em situações socialmente inferiores. Situações como essa, denunciadas por pesquisadores e pelo movimento negro, levaram o Estado a adotar avaliações mais criteriosas no seu PNLD quanto à participação dos grupos racializados (negros e indígenas) (SILVA, 2005).

METODOLOGIA

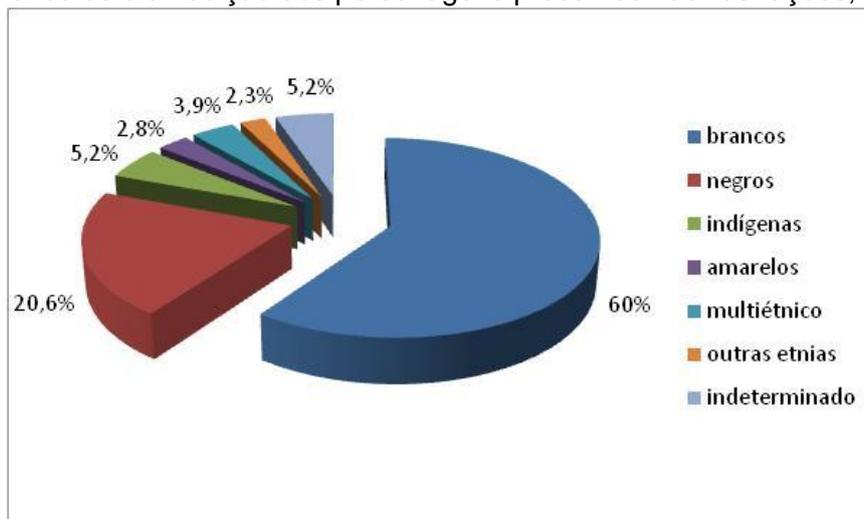
Trabalhamos com amostra de nove livros, das 22 coleções de livros didáticos de Geografia aprovadas no PNLD/2010. Selecionamos os livros de Geografia de 2º ano do ensino fundamental para compor a amostra. Optamos por livros de 2º ano do ensino fundamental por duas razões: 1) são os primeiros livros da disciplina de Geografia que os estudantes recebem no ensino fundamental de nove anos, ou seja, é o primeiro contato que

os estudantes têm com as coleções; 2) o edital de 2010 para as coleções de Geografia aponta que os livros de 2º ano são dedicados à introdução dos conceitos básicos e elementares do componente curricular. Ainda que as questões relativas ao conteúdo dos livros não sejam objeto de análise de nossa pesquisa, interessa saber que personagens são utilizados para apresentar esse conteúdo.

Utilizamos procedimentos de análise de conteúdo (BARDIN, 1985) para análise preliminar das ilustrações. Bardin (1985) apresenta três fases distintas da análise de conteúdo. A primeira, a pré-análise, em nossa pesquisa consistiu no momento em que entramos em contato com os livros didáticos de Geografia de cada coleção, fazendo uma leitura flutuante, iniciando a formulação de hipóteses, objetivos e melhor maneira de preparar o material para o tratamento. Na segunda fase, de exploração do material em codificação com regras pré-estabelecidas, buscamos transformar os dados brutos em unidades de análise. Criamos com o auxílio do programa computacional *Excel*, para *Windows XP*, planilhas de frequência. Na terceira fase, fizemos o tratamento dos resultados obtidos com o auxílio do programa computacional *Statistical Package for Social Sciences 17* (S.P.S. S) para *Windows 7*.

Banalização da Diferença

Contamos 3217 personagens nas ilustrações dos livros da amostra. A maioria deles (98,8%) foi classificada como personagens humanos. A participação de personagens masculinos (57,9%) foi maior que a de femininos (33,8%). Grandes grupos com ambos os sexos foram 4,8% do todo. Também verificamos 3,5% de personagens cujo sexo não foi possível determinar (partes do corpo, por exemplo). Personagens brancos foram 60% do total (1929), pretos 16,1% (517), pardos 4,5% (146), indígenas 5,2% (167), amarelos 2,8% (89), personagens grupo multiétnico 3,9% (127), personagens de outras cores/etnias 2,3% (74), e como personagens indeterminados (que não se encaixavam em nenhuma das categorias utilizadas) 5,2% (168). Considerando pretos e pardos como negros, então temos um percentual de 20,6% de personagens negros na amostra. No gráfico seguinte (figura 1) representamos a participação dos personagens na amostra, de acordo com cor-etnia.

Figura 1. Gráfico de distribuição dos personagens presentes nas ilustrações, por cor-etnia.

Fonte: Dados da pesquisa.

Contamos em taxa de branquidade (divisão do número de personagens brancos pelo número de personagens negros, conforme proposta por (SILVA, 2005) 2,9 personagens brancos para cada personagem negro. Essa taxa de branquidade é menor que a encontrada por Silva (2005) entre as ilustrações de personagens de livros de Língua Portuguesa editados no período de 1994 a 2003, de 3,9 brancos para cada personagem negro, ainda que esteja distante de representar a participação de negros e brancos na população brasileira. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, em 2008 a população negra (declarados pretos e pardos) correspondia a 50,7% da população brasileira, enquanto a declarada branca correspondia a 47,7%. Foi a primeira vez na história dos censos do IBGE que a população negra superou o percentual da população branca (IBGE, 2011).

Após leitura flutuante dos livros da amostra, decidimos analisar contextos em que os personagens atuam de modo a compor quadros de diversidade. Verificamos que em determinados contextos dos livros (capítulos ou seções), os textos e ilustrações buscavam apresentar personagens em um quadro de diversidade humana. O critério que utilizamos para selecionar os contextos de diversidade foi semelhante ao critério que Beleli (2005) usou para selecionar peças publicitárias que evocavam diferenças entre os corpos de brancos e negros, e de homens e mulheres, em sua pesquisa. Selecionamos os personagens presentes em ilustrações, independentemente de sua cor-etnia, que estivessem em contextos que evocavam a diferença – tais como textos que solicitavam comparações entre os personagens, ou que indicavam a importância da convivência entre os diferentes. Não selecionamos contextos que evocavam diferenças e que não apresentavam personagens em ilustrações. Contamos 25 contextos de diversidade. Apenas

três livros da amostra não apresentaram contextos de diversidade segundo os critérios que utilizamos.

Faz parte do próprio critério de construção da cidadania, dos editais do PNLD, a valorização da diversidade entre as pessoas, seja de origem, gênero, etnia, idade, religião e outras. O edital de 2010, já na sua introdução, apresenta preocupação com a promoção positiva da imagem de afrodescendentes e indígenas, e da temática de gênero, apontando para a promoção positiva da imagem da mulher. Também há a preocupação na abordagem da temática das relações étnico-raciais:

Quanto à construção de uma sociedade cidadã, os livros deverão:

1. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
2. Abordar a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;
3. Promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade;
4. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
5. Promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos;
6. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária. (BRASIL, 2007, p. 31).

O edital de 2010 aborda, ainda, preconceitos étnico-raciais e de gênero nos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas:

Observância aos preceitos legais e jurídicos no que diz respeito aos princípios éticos e de cidadania

Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, as obras não poderão:

- (i) veicular preconceito de condição econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação;
- (ii) fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- (iii) utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. (BRASIL, 2007, p. 31, grifo do autor).

A valorização da diversidade também faz parte do discurso da democracia racial no Brasil, que afirma que no país existe uma harmonia entre diferentes grupos raciais, étnicos e religiosos. O mito da democracia racial se sustenta, entre outras coisas, porque existe uma mistura racial relevante no Brasil, em comparação com países como Estados Unidos e África do Sul (TELLES, 2003).

Entretanto, argumentamos que quando diferentes eixos de desigualdade são tratados como equivalentes, sem considerar as construções sócio-históricas específicas

entre sofrer discriminação por ser gordo e sofrer discriminação por ser negro, por exemplo, poderíamos estar diante de uma possibilidade de **banalização** das diferenças. Aqui utilizamos a interpretação do modo geral da ideologia que Guareschi (2000) chama de banalização, pois consideramos que a banalização pode atuar no discurso sem necessariamente estar ligada às estratégias típicas de *divertimento, fait-divers ou ironia*. Consideramos que ao apresentar variadas diferenças em um mesmo contexto que se propõe a valorizá-las, pode ocorrer uma **banalização** de temas que são relevantes para os grupos dominados, o que pode induzir à conformação. Trata-se, portanto, da **banalização** do direito à diferença. Assim como outros modos de operação da ideologia, consideramos que a banalização, como a empregamos, apenas pode ser considerada ideológica, isto é, a serviço de determinadas relações de dominação, considerando o contexto sócio-histórico em que é veiculada.

Poderíamos dizer que apresentar esses personagens juntos é apresentar juntos aqueles que Goffman (1988) chama de socialmente estigmatizados. Quando discute uma das formas de interação entre estigmatizados e pessoas “normais”, o autor aponta para uma forma de discurso que tende a neutralizar as desigualdades existentes ao afirmar que tanto os estigmatizados quanto os normais têm problemas cotidianos, portanto os estigmatizados não deveriam sentir autopiedade ou ressentimento. Entendemos que o que ocorre nesses casos é uma banalização das diferenças, ao colocar estigmas de naturezas distintas em um mesmo plano. Bento (2003) explica que mesmo no discurso dos engajados na luta pela superação das desigualdades sociais no Brasil, existe a tendência a relativizar (banalizar, em nossos termos) o debate sobre desigualdades raciais quando esse incomoda o *status quo* do branco e, por sua vez, o branco passa a admitir, por exemplo, que os negros sofrem discriminação, mas argumenta que outros grupos, como pessoas obesas, também sofrem. Tal discurso é utilizado para evitar enfrentar o problema e manter os privilégios, o que significa dizer que o discurso age, em casos como esse, de maneira ideológica. De acordo com o estudo realizado por Cavalleiro (2005), as reclamações de discriminação racial dos estudantes, nas situações de sala de aula, tendem a ser tratadas como de pouca importância pelos professores, que geralmente resolvem conflitos utilizando o discurso da igualdade entre todos, mas sem discutir com os estudantes as relações raciais.

Ao **banalizar** desse modo as diferenças, o discurso pode diminuir a efetividade da luta dos grupos estigmatizados, já que aponta que eles são de certo modo iguais aos normais (afinal todo mundo tem problemas), ao mesmo tempo em que são retirados das situações em que desafiam o *status quo* dos normais – o que Goffman (1988) chama de “bom ajustamento”. Um dos discursos possíveis sobre os estigmatizados: aponta que todos são humanos, ao mesmo tempo em que apresenta um padrão de normalidade.

A seguir apresentamos alguns dos contextos de diversidade encontrados, que consideramos relevantes para a discussão.

O livro *A Escola é Nossa* apresentou ilustrações que dialogavam com a diversidade ao tratar da convivência entre as pessoas que os estudantes encontram no ambiente escolar. Em uma das ilustrações (figura 2), uma menina branca pede auxílio a um menino branco cadeirante em uma atividade, enquanto um menino branco pede desculpas por ter derrubado o caderno de um menino negro.

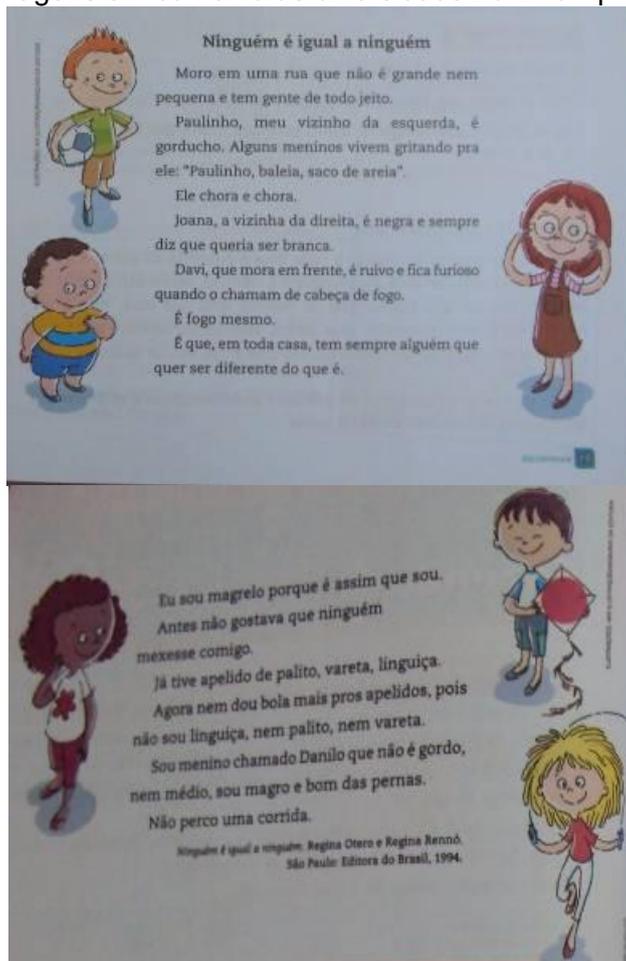
Figura 2. Personagens em contexto de diversidade no livro *A escola é nossa*.



Fonte: (MARTINEZ; VIDAL, 2008, p. 155).

A convivência com o diferente, com a diversidade, é representada nessa sequência de ilustrações. Nesse sentido, a diferença da deficiência parece ser tratada no mesmo modo que a diferença entre os grupos raciais. Por outro lado, o menino na cadeira de rodas é aquele que presta ajuda a sua colega, o que nos parece uma busca pela desconstrução do estereótipo do cadeirante que sempre precisa de ajuda. Outro rompimento de estereótipo parece ocorrer entre a menina negra e o menino branco: quem possui o lápis é ela, o que pode sugerir que ela tem mais posses materiais que ele.

O livro *Aprendendo Sempre* apresentou, entre seus contextos de valorização da diversidade, a seguinte ilustração (figura 3):

Figura 3. Personagens em contexto de diversidade no livro *Aprendendo sempre*.

Fonte: (VESENTINI; MARTINS; PÉCOR, 2009, p. 19-20).

A ilustração vem acompanhada de um poema de Regina Otero e Regina Rennó, chamado "Ninguém é igual a Ninguém". Antes, o texto do livro é assim apresentado:

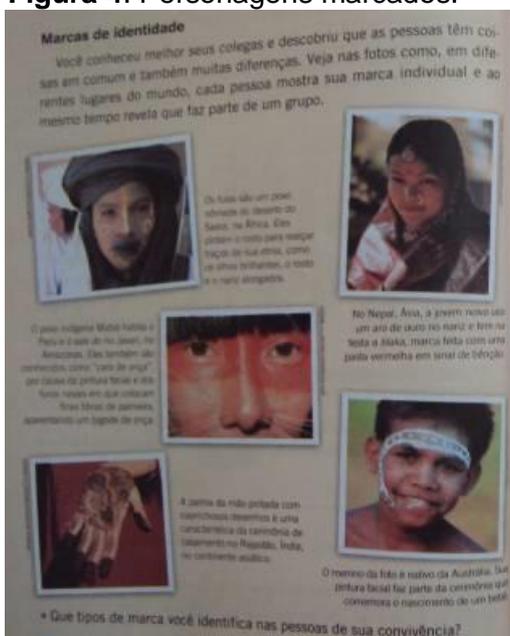
Alto ou baixo, gordinho ou magrinho. Moreno, loiro, negro, sardento, ruivo, corado. Cabelo crespo, encaracolado, liso, fino, grosso ou espetado. Falante ou calado, bagunceiro ou comportado, tímido ou estabanado. Quais dessas palavras você acha que servem para falar como você é? E quais delas servem para o colega ao seu lado? (VESENTINI; MARTINS; PÉCOR, 2009, p. 19).

Ao trabalhar as diferenças desse modo, interpretamos que o livro desconsidera como as variadas diferenças são construídas de modos distintos, o que consideramos uma **banalização** das diferenças, o que pode levar a conformação (GUARESCHI, 2000), pois se todos são em alguma medida diferentes, não se justifica a luta por igualdade. Ainda, a única personagem que tem sua cor marcada é a menina negra, que o poema indica que não quer ter essa cor de pele. É como se a diversidade fosse trabalhada, mas sem abandonar o tipo ideal, isto é, o branco, tomado como norma de humanidade ao mesmo tempo em que todos os outros são tomados como diferentes (GIROUX, 1999). O tipo branco é encarado como representante da espécie humana e ser gordo, ruivo, alto ou mesmo negro são variações

desse tipo humano ideal. O branco não é tratado como uma possibilidade pelo discurso. Ele é, assim como as pesquisas com livros didáticos têm apontado, sinônimo de neutralidade racial (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003).

O livro *Aprendendo Sempre* também apresentou um conjunto de ilustrações para retratar as marcas de identidade de diferentes povos. O que nos chamou a atenção com relação aos diferentes personagens apresentados como exemplo é que nenhum deles é branco (figura 4). Interpretamos tal *silêncio* (SILVA, 2005) acerca do corpo branco como uma *estigmatização* de corpos não brancos. Corpos não brancos já são marcados pela sua cor de pele (BELELI, 2005), e a ausência desses corpos com marcas de identidade na referida ilustração reforça o estereótipo da cor de pele branca como aquela que representa a neutralidade de cor/raça entre os grupos humanos.

Figura 4. Personagens marcados.



Fonte: (VESENTINI; MARTINS; PÉCOR, 2009, p. 28).

O livro *Asas para Voar* também apresentou uma ilustração (figura 5) em que dois meninos negros, um menino amarelo, três meninas brancas e três meninos brancos ilustram um texto sobre diversidade. Trata-se de um trecho de um poema: “Um é feio/ Outro é bonito / Um é certinho / Outro, esquisito / Um é magrelo / Outro é gordinho / Um é castanho / Outro ruivinho”.

Figura 5. Personagens em contextos de diversidade.

Fonte: (SIMIELLI, 2009, p. 26).

Em nenhum momento esse excerto refere-se à cor dos personagens. Entendemos que essa é uma forma de se articular a diferença existente entre os personagens, de modo a igualar diferenças como cor de cabelo, ser magro ou ser gordo e até mesmo julgamento de beleza dos personagens como se estivessem no mesmo plano de discussão de diferenças raciais. Em outras palavras, interpretamos como uma **banalização** ideológica das diferenças.

Na amostra, consideramos que alguns casos de valorização da diversidade atuaram de maneira positiva quanto a personagens negros e brancos. O livro *Viver e Aprender* apresentou um exemplo em que a diversidade foi trabalhada sem que o personagem branco fosse tomado como o tipo humano ideal. Na figura 6 são apresentadas as fotografias de rosto de uma menina negra, um menino amarelo, um menino indígena e um menino branco. Todos os personagens apresentados têm nome e idade.

Figura 6. Valorização de quatro cores ou etnias brasileiras.



Fonte: (BRANCO; LUCCI, 2008, p. 12).

Mas mesmo a valorização da diversidade racial do brasileiro não ocorreu sem ambiguidade. O livro *Porta Aberta* (LIMA, 2008, p. 21, 22 e 23) apresentou um exemplo de valorização da diversidade racial do brasileiro em uma mesma família (figura 7).

[...] O avô Agostinho diz que se apaixonou pelas tranças da avó Marli, que eram muito compridas, e que ele adorava ficar puxando.

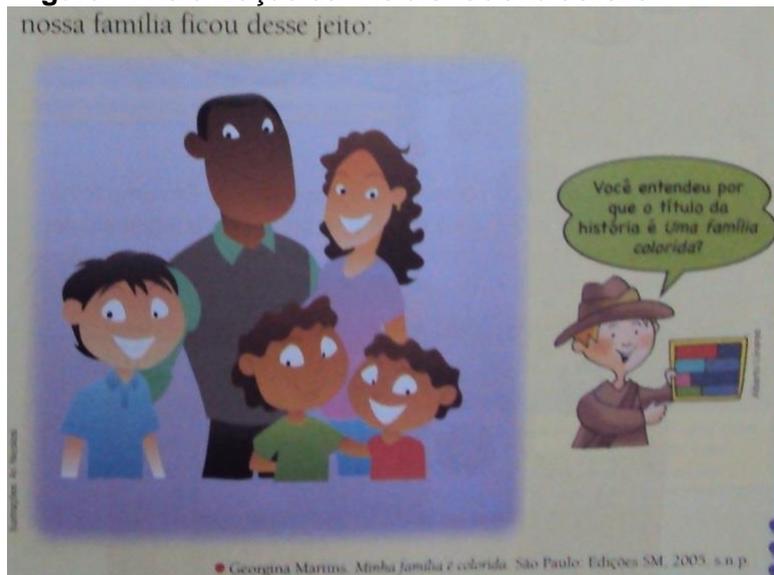
E a avó Marli conta que se apaixonou pelos cabelos do avô Agostinho, que eram, como os seus, todos enroladinhos. Pareciam os pelos dos carneirinhos que havia na fazenda do avô dela. [...]

O avô Edilson, que já morreu, era um cearense de olhos verdes. A avó Célia conta que o avô Edilson se apaixonou pela cara dela, que ele achava mais bonita do que a lua. E ela se apaixonou pelos olhos do avô Edilson, verdes como as ondas do mar.

A avó Célia e o avô Edilson, de tanto que olharam para a cara e para os olhos um do outro, acabaram querendo se casar. Olharam-se tanto, mas tanto, que também misturaram os seus pedacinhos, e dessa mistura toda nasceu a tal moça, a que depois ficou sendo a mãe do Ângelo. [...]

O pai do Ângelo, a mãe do Ângelo e o João foram morar na mesma casa. E entre o pai do Ângelo e a mãe do Ângelo era um tal de sorrisos pra cá e de caracóis pra lá que eles resolveram ter mais dois filhos, o Camilo e o Ângelo. [...]

Então, o tempo foi passando, passando, passando... e, hoje, a nossa família ficou desse jeito [...].

Figura 7. Valorização da mistura racial brasileira.

Fonte: (LIMA, 2008, p. 23).

A ilustração e o texto que a acompanha são um elogio à mestiçagem (mistura de grupos raciais diferentes) brasileira. De acordo com Telles (2003), um dos pilares do mito da democracia racial brasileira é a existência real da mestiçagem, isto é, existe uma mistura entre brancos e negros no Brasil maior que em países como os Estados Unidos, mas essa mistura está concentrada nas camadas mais baixas de renda e a pele branca tende a ser a mais valorizada. Considerando as ilustrações e o texto, de certo modo o mito da democracia racial está sendo evocado: não há conflitos entre brancos e negros. O texto valoriza a cor-etnia dos personagens da ilustração ao descrever os traços de cada um deles. A história da família começa a partir de um casal negro apaixonado. Há certos momentos de estranhamento da diferença entre as pessoas no texto: o homem negro puxa as tranças da mulher negra; ao mesmo tempo, o texto compara o cabelo negro ao pelo de carneiro (o que é uma comparação com um animal, *deslocamento* dos atributos deste para o homem), e o sorriso do homem negro se destaca em seu rosto. Também chama a atenção que os olhos verdes são elogiados no texto. Interpretamos que essa valorização da diversidade racial é ambígua, pois ao mesmo tempo em que valoriza a mistura racial, a sequência de ilustrações parece indicar um futuro cada vez mais branco para a família. Além disso, esse elogio à mistura racial coexiste com a sub-representação de personagens negros nos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos o resultado da análise de personagens negros e brancos em ilustrações presentes em livros didáticos de Geografia para o 2º ano do ensino fundamental, recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010, e o modo como personagens negros são incluídos em contextos de valorização da diversidade. A teoria que adotamos para a análise das formas simbólicas, ideologia proposta por Thompson (1995), foi explorada tendo em vista o contexto histórico e social em que os livros didáticos analisados foram produzidos. Consideramos útil expandir o conceito de **banalização** proposto ao quadro de estratégias ideológicas por Guareschi (2000), para interpretar as formas simbólicas que podem atuar de maneira ideológica, apelando para o discurso da igualdade, desconsiderando diferentes eixos de desigualdade que existem em nossa sociedade. Não que diferenças de altura, de idade, de cor/etnia etc. não possam ser trabalhadas juntas. O problema reside quando tais grupos excluídos são pouco apresentados fora de contextos que destaquem o que os torna desviantes de um padrão de normalidade, sendo apresentados com ênfase em discursos de igualdade banalizada.

Tais discursos de igualdade banalizada, em nossa interpretação, resultam da busca dos produtores dos livros didáticos pela adequação às demandas dos editais do PNLD. Mas se atentarmos para o que o edital dos livros de 2010 diz e o que é apresentado nos livros (2,9 brancos para cada negro) verificamos que os livros ainda não se adequam às demandas dos editais; e na tentativa de evitarem preconceitos acabam por perpetuarem a racialização do negro. Os interesses das editoras pela adequação podem ser entendidos, via de regra, como interesses de mercado: manter a concentração do lucrativo mercado de livros didáticos brasileiro. Como argumenta Cassiano (2007), isso também está relacionado a uma contradição: apesar do Brasil não ser um país de leitores é um excelente mercado para as editoras de livros didáticos graças à compra governamental e às dimensões da educação brasileira.

Sendo assim, a agenda antirracista, além de cobrar maior inclusão de negros nos livros didáticos, deve estar atenta aos modos como essa inclusão vem sendo feita, para que a racialização e a estigmatização do negro, aliadas à neutralidade do branco, não permaneçam no discurso dos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. F. **Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia**. São Paulo: EDUC, 2004.
- ANJOS, R. S. A. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 173-184.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1985.
- BELELI, I. **Marcas da diferença na propaganda brasileira**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade de Campinas, Campinas, 2005.
- BENTO, M. A. S. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 147-162.
- BRANCO, A. L.; LUCCI, E. A. **Viver e aprender**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2010**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CARVALHO, E. N. **Ensinar geografia, ensinar a pluriculturalidade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do programa nacional do livro didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 65-104.
- GIROUX, H. A. Por uma pedagogia e política da branquitude. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 97-132, jul.1999.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GUARESCHI, P. A. (Org.). **Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 1997. Tese. (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça** 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.shtml>. Acesso em: 20 ago. 2011.
- LEITE, D. M. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. In: LEITE, R. M. (Org.). **Psicologia diferencial e estudos em educação**. São Paulo: UNESP, 2008. p. 209-237.
- LIMA, M. **Porta aberta**. São Paulo: FTD, 2008.

- MARTINEZ, R.; VIDAL, W. P. G. **A escola é nossa**. São Paulo: Scipione, 2008.
- PAIXÃO, M. J. P.; ROSSETTO, I.; MONTOVANELE, F.; CARVANO, L. M. (Org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.
- ROSO, A.; STREY, M. N.; GUARESCHI, P.; BUENO, S. M. N. Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 74-94, jul./dez. 2002.
- SANTOS, J. R. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SANTOS, R. E. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**, Belo Horizonte, v. 1, n. 34, p. 141-160, jan./jun. 2010.
- SILVA, P. V. B. Projeto "Racismo e discurso na América Latina": notas sobre personagens negras e brancas no discurso midiático brasileiro. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO, 3., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso (NAD), 2008. p. 1-10.
- SILVA, P. V. B. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SIMIELLI, M. E. R. **Asas para voar**. São Paulo: Ática, 2009.
- TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TONINI, I. M. Identidades étnicas: a produção de seus significados no livro didático de Geografia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2001. p. 1-17.
- VESENTINI, J. W.; MARTINS, D.; PÉCORA, M. **Aprendendo sempre**. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em 18/08/2012

Aceito em 23/04/2014