



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação de Infância

*Que educação “inter/multicultural” para o
jardim-de-infância?*

Os livros infantis e os seus efeitos

Mónica Andreia Brandão Gameira Borges

Dissertação orientada pela Professora Doutora Gabriela Gonçalves

FARO
2008

NOME: Mónica Andreia Brandão Gameira Borges

DEPARTAMENTO: Departamento de Ciências da Educação e Sociologia

ORIENTADOR: Professora Doutora Gabriela Maria Ramos Gonçalves

DATA: 22 de Fevereiro de 2008

TÍTULO: Que educação “inter/multicultural” para o jardim de infância? Os livros infantis e os seus efeitos.

JÚRI: Professora Doutora Teresa Pires Carreira (Presidente do Júri)

Professora Doutora Maria Cristina Campos de Sousa Faria

Professora Doutora Gabriela Maria Ramos Gonçalves

Resumo

As reflexões em torno das sociedades «multiculturais», por um lado, e em torno da educação «inter/multicultural», por outro, têm vindo a tornar-se num verdadeiro imperativo e estão nas agendas das Ciências Sociais em geral e das Ciências da Educação em particular. A reflexão e a investigação em torno do tratamento do inter/multicultural no âmbito da educação pré-escolar não pode, naturalmente, deixar de acompanhar essas preocupações.

Uma vez que a educação inter/multicultural constitui uma temática explicitamente contemplada nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* emitidas pelo Ministério da Educação, esta investigação procurou, em primeiro lugar, perceber como é que, actualmente, os educadores de infância a desenvolvem nas suas actividades quotidianas com as crianças. Isto é, procurou-se indagar até que ponto a educação inter/multicultural faz parte das práticas educativas realizadas nos nossos jardins de infância e também que tipo de actividades, estratégias e materiais os educadores mais mobilizam para esse efeito.

Em segundo lugar esta pesquisa pretendeu, não apenas identificar os materiais pedagógicos – nomeadamente em termos da literatura para a infância – mais utilizados pelos educadores de infância no âmbito da educação inter/multicultural, como avaliar em que medida é que esses mesmos materiais recorrem a imagens estereotipadas acerca da diversidade cultural, étnica ou «racial».

Por último, tentou-se compreender a influência da manipulação de livros infantis de teor inter/multicultural mais utilizados nos jardins de infância nas percepções e atitudes das crianças relativamente aos outros povos e culturas e saber se essa influência varia – e em que sentido - com o grau de estereotipização dos livros manipulados.

Palavras-chave

Educação Inter/multicultural, Educação de Infância, Livros Infantis, Estereótipos, Crianças, Diversidade Cultural

Abstract

(Inter/multicultural education at play-school? Books for infants, and their effects)

Consideration of “multicultural” societies, on one hand, and of “inter/multicultural” education, on the other, have become real imperatives, and are now on Social Science programs in general, and on those of the Educational Sciences in particular. Naturally, consideration of, and research on inter/multicultural aspects of pre-school education cannot be ignored in this context.

Since inter/multicultural education constitutes a theme explicitly contemplated in the publication *Curricular Guidelines on Pre-school Education*, published by the Ministry of Education, this work attempted, first, to discover how pre-school teachers are developing it in their everyday practices with children. That is, to try to discover the degree to which inter/multicultural education forms part of the normal activities in our play-schools, and what types of activities, strategies and materials the teachers are using to this effect.

Secondly, the intention was not only to identify pedagogic material; the pre-school literature used most by the teachers for inter/multicultural education, but to evaluate the degree to which these same materials resort to stereotypes of ethnic, cultural or “racial” diversity.

Lastly, an attempt was made to understand the influence of the pre-school literature most used in play-schools, on the perception and attitudes of the infants with regard to other peoples and cultures, and to learn whether or not this influence varies – and, if so, to what extent – depending on the degrees of stereotyping in the books concerned.

Key-words: Inter/multicultural education, Infant education, Infant literature, Stereotypes, Children, Human Diversity

Agradecimentos

Acima de qualquer agradecimento, esta tese é dedicada ao meu marido, João Filipe, pelo amor. Foi essa a fórmula que suportou a elaboração deste trabalho e acredito que é essa a fórmula para a realização dos sonhos e projectos que se seguirão.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Gabriela Gonçalves da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve por ter aceite orientar esta dissertação, pela sua disponibilidade e, acima de tudo, por ter sempre acreditado que esta viagem chegaria a bom porto!

Ao Guilherme Castela e à Eugénia Castela da Faculdade de Economia da Universidade do Algarve, Professores e amigos, pelas tardes de Agosto (entre muitas outras) consumidas frente a este trabalho.

Ao Professor e amigo Jeffrey Wallace da Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente da Universidade do Algarve pelo apoio nas traduções.

Às Educadoras de Infância Ana Teresa Faria, Ana Reis e Anabela Paulo e aos seus alunos pela disponibilidade para participarem neste estudo.

Aos meus alunos do Centro Infantil da Santa Casa da Misericórdia de Faro dos anos lectivos 2005/2007 por aquilo que me ensinam todos os dias.

Às minhas colegas, por todo o apoio e preocupação.

Agradeço aos meus amigos por isso mesmo, por serem meus amigos!

Ao meu médico, Dr. Luís Dominguez, pela amizade e por todas as atenções.

À minha família, aos Brandão e aos Gameira Borges por respeitarem e compreenderem as minhas ausências.

Ao meu irmão Ricardo, à Ana e aos meus sobrinhos Inês, Leonor e Alexandre

simplesmente por compreenderem que tenho estado ocupada!

À Pipa, obrigada pela companhia prestada aos meus pais. Tem sido uma ajuda preciosa.

E, claro, aos meus pais, Lurdes e Júlio Borges, por todo o amor e por me terem educado assim. Quando for grande quero ser como vocês!

Índice

Introdução	1
Parte I: Enquadramento teórico e conceptual	8
1. Cultura, relativismo cultural, etnocentrismo	9
2. «Multiculturalismo», «Interculturalismo» e Educação	12
2.1. «Multiculturalismo», polissemia de um conceito.....	12
2.2. Educação inter/multicultural.....	15
2.3. Igualdade de oportunidades educativas	21
2.4. A escola face à diversidade dos seus alunos.....	24
2.5. A formação dos professores e educadores face à educação inter/multicultural	26
2.6. Legislação portuguesa sobre o ensino inter/multicultural	31
2.7. Limitações e riscos da Educação Inter/multicultural.....	34
3. Os livros infantis e a educação inter/multicultural	37
3.1. O papel dos livros ilustrados na educação de infância	37
3.2. A literatura inter/multicultural.....	41
3.2.1 Por detrás das boas intenções	43
3.3. Selecção, análise e avaliação dos livros infantis	46
4. Os estereótipos sociais.....	50

Parte II: Estudos empíricos.....	62
5. Estudo I – A educação inter/multicultural no jardim de infância e os seus materiais pedagógicos	63
5.1 <i>Overview</i>	63
5.2 Variáveis	65
5.2.1 Variáveis do inquérito aos educadores	65
5.2.2 Variáveis da avaliação estereotípica dos livros infantis	66
5.3 Metodologia.....	66
5.3.1 População e amostra	66
5.3.2 Procedimentos	68
5.3.3 Instrumentos	69
5.4 Apresentação e análise dos resultados.....	71
5.4.1 Educação pré-escolar e a educação inter/multicultural	71
5.4.2 Grau de abordagem da educação inter/multicultural.....	72
5.4.3 Actividades desenvolvidas no âmbito da educação inter/multicultural.....	73
5.4.4 Os livros infantis na educação inter/multicultural.....	74
5.4.5 Avaliação do conjunto de livros infantis segundo o seu grau de estereotipia.....	77
5.5 Discussão	82
5.5.1 Narrativas metafóricas no tratamento da diferença	84
6. Estudo II - Avaliação estereotípica dos livros infantis e percepções das crianças	88
6.1 <i>Overview</i>	88
6.2 Exposição das hipóteses	88
6.3 Exposição das variáveis.....	89
6.3.1 Variáveis independentes	89
6.3.2 Variáveis dependentes	89
6.4 Metodologia.....	90
6.4.1 População e amostra	90
6.4.2 Procedimentos	90
6.4.3 Instrumentos	92

6.5 Apresentação e análise dos resultados.....	94
6.5.1 Identificação da origem geográfica dos representados.....	94
6.5.2 Identificação da origem geográfica dos representados por associação à Ásia, América do Sul, Europa, África ou América do Norte	98
6.5.3 Atribuição dos adjectivos	101
6.5.4 Disponibilidade para a amizade.....	106
6.6 Discussão	109
Conclusões.....	115
Referências bibliográficas	133

Índice dos Gráficos

Gráfico 1 - Conhecimento e prática da educação inter/multicultural.....	72
Gráfico 2 - Nível de abordagem da educação inter/multicultural.....	73
Gráfico 3 - Actividades desenvolvidas no âmbito da Educação Inter/multicultural.....	74
Gráfico 4 - Referência a cada livro infantil	76
Gráfico 5 - Média da avaliação dos livros segundo o grau de estereotipia.....	78
Gráfico 6 - Média da avaliação de cada livro segundo as cinco proveniências geográficas.....	80
Gráfico 7 - Média da avaliação estereotípica segundo a proveniência geográfica no total dos livros infantis inter/multiculturais.....	81
Gráfico 8 - Média da avaliação do grau de metaforização dos livros «A aventura do elefante azul» e Elmer».....	82

Índice dos Quadros

Quadro 1 - Distribuição dos educadores de infância por concelho	67
Quadro 2 - Livros infantis referidos pelos educadores de infância.....	75
Quadro 3 - Respostas correctas e Não Respostas dos Grupo A, B e C para a questão: De onde são estas pessoas?»	95
Quadro 4 - Respostas correctas dos Grupos A, B e C para cada conjunto de fotografias.....	99
Quadro 5 - Grupos A, B e C – Atribuição de adjectivos positivos na questão nº3: «Como são estas pessoas?»	102
Quadro 6 – Atribuição dos adjectivos positivos por origem geográfica e por grupo de crianças.....	105
Quadro 7 - Respostas dos Grupos A, B e C à questão: «Este casal tem dois filhos da tua idade. Gostarias de brincar com eles?».....	107

*E para que serve um livro, pensou ela,
se não tem imagens nem diálogos.*

Lewis Carroll, Alice no país das Maravilhas

*Olho em redor
e vejo os homens todos separados
em grupos, cada um da sua cor.
São vermelhos, são verdes, são cinzentos,
alguns amarelos como o ouro,
todos na mesma praça, aglomerados,
mas cada um voltado ao seu quadrante.*

António Gedeão, Poema da Praça Pública

Introdução

Até à década de oitenta, à excepção da comunidade cigana e de uma pequena comunidade caboverdiana, Portugal era – relativamente aos países de imigração mais antiga – relativamente homogéneo de um ponto de vista «étnico» e cultural. As grandes clivagens culturais situavam-se entre o rural e o urbano e entre as elites e as camadas mais desfavorecidas da sociedade (Baganha, 2001).

Parece haver unanimidade entre os analistas no que diz respeito ao facto de, a partir de 1980, se ter dado uma viragem no ciclo migratório português. As saídas de emigrantes começaram a reduzir-se significativamente enquanto o número de trabalhadores estrangeiros parece não ter cessado de aumentar até aos nossos dias. Não foi apenas o número de imigrantes que aumentou, mas assistiu-se a uma crescente complexificação social e cultural dos fluxos migratórios (Baganha, 2001).

Portugal tornou-se, nos últimos trinta anos, na sociedade de acolhimento para muitos imigrantes que transportam consigo, não apenas as suas características fenotípicas, como os seus traços identitários e culturais. A imigração veio, assim, aumentar a diversidade cultural do país, tornando-se um dos principais desafios políticos, sociais e, naturalmente, educacionais que a sociedade portuguesa enfrenta.

Assumindo, à partida, que os recentes fenómenos migratórios têm vindo a transformar a sociedade portuguesa, a pertinência do trabalho de que aqui se apresenta, prende-se, entre outros factores, com a necessidade de o ensino – nomeadamente, o ensino ao nível pré-escolar - responder adequadamente aos efeitos sociais e culturais destas transformações societais.

Num mundo globalizado como é aquele em que vivemos actualmente, a educação inter/multicultural, mais do que uma necessidade constitui um verdadeiro imperativo. Um imperativo educacional que, por maioria de razão, se deve estender à educação de infância. Foi neste sentido, por exemplo, que o Ministério da Educação fez aprovar, em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, cujo conteúdo contempla inequivocamente o tratamento, neste nível de ensino, das problemáticas da «Educação Multicultural» e da «Educação para a Cidadania» (Ministério da Educação, 1997).

Nas sociedades contemporâneas, o jardim de infância é, por excelência, o local que permite às crianças «adquirir conhecimentos, desenvolver atitudes e valores que as ajudarão a desempenhar (...) papéis no respeito pela igualdade de direitos da diversidade humana com que já lidam ou irão lidar» (Secretariado Entreculturas, 2001, p. 80). Observar e compreender como são socializadas as crianças no jardim de infância no que diz respeito aos outros povos e culturas, implica necessariamente uma reflexão acerca das alternativas disponíveis aos processos que hoje se utilizam. Analisar como se “ensina” a relação com o outro, está intimamente ligado com o diagnóstico dos eventuais efeitos perversos, mas também das boas práticas.

Se estes enunciados não parecem, à primeira vista, questionáveis, existe contudo um conjunto de interrogações que se colocam à partida: como abordar o “inter/multicultural” ao nível da infância? Como tratar as culturas diferentes sem cairmos na estereotipização? Como promover o diálogo entre culturas verdadeiramente liberto de preconceitos? É precisamente em torno destas questões iniciais que gira a problemática do trabalho que aqui se apresenta. É claro que não se trata de fornecer aqui

uma resposta definitiva a estas questões. A complexidade que elas envolvem impediria, desde logo, tal pretensão.

A educação inter/multicultural consiste num conjunto de práticas que procuram dar respostas educativas à diversidade cultural da sociedade (e, naturalmente, da escola) e tem como tarefa fundamental «coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas» (Souta, 1991, p.48). Há porém uma outra questão que se coloca desde logo: como tem vindo a ser abordada a questão da diversidade cultural no âmbito da educação pré-escolar?

A educação inter/multicultural no jardim de infância é, em grande medida, realizada, por um lado, através de materiais pedagógicos fornecidos pelo Ministério da Educação e, por outro lado, através de manuais e livros diversos disponíveis no mercado. Independentemente da “boa vontade” ou das boas intenções dos educadores e produtores dos materiais referidos, não é evidente que as representações da alteridade neles contidas contribuam para uma real compreensão multicultural do mundo, livre de imagens feitas, de arcaísmos e de preconceitos. Com efeito, pode-se com toda a legitimidade pensar que o modo como actualmente socializamos para a diversidade, para a diferença e para o relativismo cultural pode fomentar, na melhor das hipóteses, o etnocentrismo e, na pior, o racismo. Como afirmou já há alguns anos e a este mesmo propósito, o antropólogo Louis Dumont,

Na ausência de uma teoria geral, corremos o risco de o relativismo ser a única conclusão que se retira de um ensino elementar. Queríamos certamente combater o racismo e admiramo-nos quando descobrimos que o favorecemos (Dumont (trad.), 1983, p. 235).

Embora se inscreva nas correntes mais recentes das Ciências da Educação, que procuram reflectir sobre as possibilidades e limites da educação inter/multicultural, este trabalho entronca também numa tradição mais antiga - e que já deu alguns passos no nosso país - que é a da análise e crítica aos materiais pedagógicos e manuais escolares. Trata-se de uma tradição científica que deu frutos sobejamente conhecidos no que diz respeito, por exemplo, às questões das desigualdades de género ou à manutenção e reprodução de determinadas ideologias e representações sociais (e.g. Almeida, 1991; Porto, 1992; Barca & Fonte, 1989; Lourenço, 1977; Amador & Carneiro, 1999; Botelho, Borges, & Morais, 2002; Cunha & Cabecinhas, 2006).

Os livros para a infância e outros materiais pedagógicos veiculam, como sabemos, visões do mundo. É fundamentalmente com recurso ao livro e, em particular, à imagem nele contida que se propicia à criança os primeiros contactos com a alteridade. Mas que imagem do «outro», fornecem os materiais pedagógicos e outro material bibliográfico utilizado pelos educadores?

É esta a questão central deste trabalho, mas a ela vem associar-se todo um outro conjunto de questões: até que ponto é que a educação pretensamente intercultural que se pratica hoje no jardim de infância não reproduzirá estereótipos eventualmente responsáveis pela posterior formação de preconceitos? Até que ponto a imagem dos diversos povos e das suas culturas que é veiculada pelos técnicos de educação de infância corresponde à realidade contemporânea? Como afirmam Garcia-Marques e Garcia-Marques, «a diversidade tem um preço cognitivo. As generalizações e os estereótipos, com as suas consequências sociais, nefastas de discriminação são cada vez mais frequentes» (2003, p. 12).

Longe vão certamente as imagens do africano de tanga e lança ou as do esquimó eternamente vestido de peles que se dedicava à (agora proibida) caça às focas, que outrora povoavam os livros infantis. Mas com que imagens e conteúdos socializamos actualmente as crianças no que diz respeito às características culturais e civilizacionais do «outro»?

Sabemos hoje, por exemplo, que sublinhar as diferenças (culturais, étnicas, raciais, etc) não é necessariamente positivo ou benéfico. Esse processo pode mesmo fazer aparecer nas crianças preconceitos onde eles não existiam ou reforçar os já existentes. Alertar para a diferença não pode, de modo algum, significar estereotipar essas diferenças.

Torna-se, por conseguinte, necessário entender os estereótipos como «representações simples de realidades complicadas (...), o seu conteúdo não é social ou politicamente neutral, o seu conteúdo justifica psicologicamente a hierarquia social e as desigualdades sociais que dela derivam» (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2003, p. 13). Enfatizar as diferenças culturais através de uma utilização abusiva de imagens estereotipadas pode mesmo vir a fomentar aquilo que os cientistas sociais designam por “diferencialismo” e com ele o racismo (Wieviorka, 1991, p. 90; Taguieff, 1991, p.21).

A primeira parte do trabalho que aqui se apresenta é assumidamente teórica e de discussão conceptual. Assim, após uma abordagem inicial dos conceitos seminais de «cultura», «relativismo cultural» e «etnocentrismo», que é realizada logo no capítulo 1, procurámos reflectir sobre os conceitos menos consensuais de «multiculturalismo» e «interculturalismo», bem como acerca das suas relações com a educação em geral e com a educação de infância em particular. É também no capítulo 2 que serão apontados alguns riscos que a educação inter/multicultural pode, eventualmente envolver.

O capítulo 3 consiste, essencialmente, na abordagem do papel que os livros infantis desempenham na educação inter/multicultural e também nos riscos que a sua utilização acrítica pode implicar. O capítulo 4, que encerra a parte teórica deste trabalho, não podia deixar de revisitar a problemática teórica que está associada ao conceito de estereótipo, explorando, ainda que de forma necessariamente breve e impressionista, as relações entre estereótipo, cognição social, preconceito e discriminação.

A investigação empírica deste trabalho - que integra a sua segunda parte - é eminentemente exploratória e divide-se, por sua vez, em dois estudos distintos.

No primeiro estudo, de carácter eminentemente descritivo, procurou-se indagar até que ponto a educação inter/multicultural faz parte das práticas educativas realizadas nos nossos jardins de infância e também que tipo de actividades, estratégias e materiais os educadores mais mobilizam para esse efeito. Pretendeu-se não apenas identificar os materiais pedagógicos - nomeadamente em termos da literatura para a infância - mais utilizados pelos educadores de infância no âmbito da educação inter/multicultural, como avaliar em que medida é que esses mesmos materiais recorrem a imagens estereotipadas acerca da diversidade cultural, étnica ou «racial».

Este estudo permitiu então identificar os dois livros infantis dotados do maior e do menor grau de estereotipia que são normalmente utilizados pelos educadores nas suas práticas pedagógicas, esses dois livros foram, em seguida, colocados em salas de jardim de infância e livremente manipulados pelas crianças.

No segundo estudo procurámos então verificar se o contacto das crianças com livros mais utilizados no jardim de infância no âmbito da educação inter/multicultural influenciam as suas percepções acerca da alteridade e saber se essa influência varia - e em que sentido - com o grau de estereotipização desses mesmos livros.

O procedimento experimental consistiu em expor as crianças que manipularam o livro mais estereotipado, aquelas que manipularam o livro menos estereotipado e o grupo de controlo (que não manipulou livro algum) a um conjunto de imagens fotográficas de seres humanos originários de cinco regiões do globo, tendo-lhes sido pedido, em seguida, que «qualificassem» essas pessoas com recurso a um conjunto de adjectivos, «atributos» ou «traços de personalidade». Por outras palavras, na presença de cada imagem, as crianças que contactaram com o livro mais estereotipado e aquelas que contactaram com o livro menos estereotipado, bem como as do grupo de controlo, foram instadas a responder a um conjunto de perguntas acerca dos atributos ou características que reconheciam nas pessoas fotografadas.

Quisemos assim perceber até que ponto a «leitura», ou melhor, a manipulação dos livros infantis utilizados nas práticas pedagógicas de teor inter/multicultural pelos educadores portugueses tem efeitos no modo como as crianças que frequentam os nossos jardins de infância percebem os outros povos e culturas e se posicionam face a eles.

Parte I: Enquadramento teórico e conceptual

1. Cultura, relativismo cultural, etnocentrismo

Embora as múltiplas tentativas de compreensão das diferenças que existem entre as diversas sociedades humanas seja, provavelmente tão, antiga como a própria humanidade, a emergência de uma perspectiva sistemática e de uma análise científica dessas diferenças, bem como a sua definição através do termo «cultura», podem situar-se na Europa da segunda metade do século XIX, com o nascimento da Antropologia. A mais clássica definição científica de «cultura» foi elaborada pelo antropólogo evolucionista Edward Burnett Tylor, em 1871, no seu livro *Primitive Culture* e refere-se «àquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes ou quaisquer outros hábitos e capacidades adquiridos pelos seres humanos enquanto membros da sociedade» (*cit. in* Cucho, 1999, p. 38).

Apesar de, ao longo do tempo, muitas outras definições terem vindo a ser propostas e de alguma controvérsia se ter gerado em torno do conteúdo do conceito de cultura, de uma forma geral parece ter sempre existido um «alto nível de consenso» a este respeito (Villarroya, 2003, p. 297). Efectivamente, para as Ciências Sociais, a palavra cultura designa a «totalidade das manifestações do modo de vida de um grupo humano» (Villarroya, 2003, p. 297), sendo que todos os grupos humanos são, inevitavelmente portadores e produtores de cultura. Segundo uma definição contemporânea que parece sintetizar as posições mais recentes e estabilizadas,

A cultura não consiste numa amálgama aleatória de elementos dispersos, mas sim num conjunto dinâmico dotado de uma certa coerência interna, cuja forma de organização é tão importante como o seu conteúdo; não se reduz à forma de vida refinada, urbanizada ou supostamente espiritual de alguns grupos sociais, é geral e universal; não pode ser identificada exclusivamente com qualidades ou defeitos de pessoas individuais, têm um carácter geral; contudo não constitui o resultado de factores genéticos ou raciais mas sim

sociais e, conseqüentemente, é aprendida e específica; também não pode ser entendida como uma espécie de essência ou de máquina absolutamente integrada mas antes como um processo e como uma rede complexa de elementos que satisfazem as necessidades adaptativas da existência humana, exprimem a criatividade dos seres humanos e as experiências transmitidas de geração em geração (Villarroya (trad.), 2003, p. 297)

Falar de cultura no contexto deste trabalho implica, necessariamente, mencionar (e adoptar) o princípio do «relativismo cultural». Para Cuche (1999), existem três concepções do relativismo cultural que aparecem normalmente amalgamadas e confundidas. Por um lado, o relativismo remete para uma concepção – hoje plenamente ultrapassada – segundo a qual as diversas culturas humanas constituem unidades discretas, separadas, dotadas de contornos perfeitamente identificáveis, incomparáveis e incomensuráveis entre si (Cuche, 1999, p.162). Por outro lado, o relativismo cultural é assumido como um princípio ético (normalmente designado por relativismo ético ou relativismo moral) que preconiza a neutralidade perante as diferentes culturas e perante os diversos traços culturais e defende a afirmação do valor intrínseco de cada cultura. Mas, como afirma o mesmo autor,

«da neutralidade ética passa-se, quase imperceptivelmente, a um juízo de valor: «todas as culturas valem o mesmo (...). Uma pretensa neutralidade ética, que se apresenta como um reconhecimento da diferença, pode mesmo não ser, no limite, mais do que a máscara do desprezo (...) pode também servir de caução a uma posição ideológica que se opõe a qualquer definição universal dos direitos do homem» (Cuche, 1999, p.163)¹

Por último o conceito de relativismo cultural constitui um princípio metodológico que é, no fundo, a condição imprescindível para compreensão científica da diversidade cultural e dos traços culturais de culturas diferentes da do observador. Segundo o autor que tem vindo a ser citado,

recorrer ao relativismo cultural é postular que qualquer conjunto cultural tende para a coerência e para uma certa autonomia simbólica que lhe

¹ Acerca das apropriações do relativismo cultural pelas doutrinas «neo-racistas» na Europa, ver Marques (2000).

confere o seu carácter original e singular; e que não podemos analisar um traço cultural independentemente do sistema cultural a que pertence e que só este pode dar-nos o seu sentido (Cuche, 1999, p. 163)

Deste modo, a única forma de se compreender quer uma cultura específica quer a diversidade cultural humana implica uma suspensão dos juízos de valor, ou seja, implica necessariamente uma postura de afastamento ou evitamento da atitude que as Ciências Sociais designam genericamente por «etnocentrismo».

O termo etnocentrismo foi cunhado pelo sociólogo americano William G. Summer e vê a luz pela primeira vez na obra clássica *Folkways* de 1906. A definição original, embora tenha sido sujeita a importantes modificações, mantém, em grande parte, o mesmo espírito com que é empregue nos nossos dias:

(o etnocentrismo) é o termo técnico que designa essa visão das coisas segundo a qual o nosso próprio grupo é o centro de todas as coisas, sendo todos os demais grupos medidos e avaliados por referência ao primeiro (...). Cada grupo alimenta o seu próprio orgulho e a sua própria vaidade, vangloria-se de ser superior, exalta as suas próprias divindades e considera com desprezo os estrangeiros. Cada grupo pensa que os seus próprios costumes (*folkways*) são os únicos bons e, se observa que os outros grupos têm outros costumes, estes provocam o seu desdém (*cit. in* Cuche, 1999, p. 44)

A problemática do etnocentrismo no contexto das Ciências da Educação é dupla. Por um lado, ao investigador em Ciências da Educação, como em qualquer outra ciência social impõe-se, por imperativos metodológicos e epistemológicos, que se liberte dos seus eventuais preconceitos etnocêntricos. Por outro lado, e como se verá mais adiante, os novos paradigmas da Educação «Inter/multicultural» preconizam precisamente uma educação que não reproduza nas crianças e jovens posturas etnocêntricas, eventualmente presentes na sociedade, relativamente a outros grupos e culturas.

2. «Multiculturalismo», «Interculturalismo» e Educação

2.1. «Multiculturalismo», polissemia de um conceito

Sendo uma expressão actualmente muito utilizada nas Ciências Sociais (e.g. Semprini, 1997; Taylor, 1998; Andrau, 2000), nem sempre o significado da palavra «multiculturalismo» é verdadeiramente explicitado, discutido ou aprofundado. Para simplificar a exposição, é necessário afirmar, à partida, que o conceito de «multiculturalismo» possui, por um lado, um sentido «descritivo», cujo conteúdo não acarreta, em princípio, grande controvérsia, e, por outro lado, um significado «prescritivo» ou doutrinário cujo conteúdo está rodeado de uma autêntica polémica política e mesmo epistemológica de âmbito mundial.

Por sentido descritivo, entende-se a utilização da expressão multiculturalismo para referir uma realidade social e política na qual coexistem e coabitam culturas diferentes. Ora este sentido está muito perto do senso comum pois em última análise todas as sociedades, mesmo as mais totalitárias, são sempre «multiculturais». Basta pensar que em qualquer sociedade coexistem e coabitam culturas minoritárias, como, por exemplo as culturas populares, com as culturas dominantes ou – para utilizar a expressão gramsciana – com as culturas hegemónicas.

Mas mesmo esta utilização «descritiva» pressupõe implicitamente, um significado «prescritivo», isto é, ela implica uma certa forma de reconhecimento da igualdade do valor de todas as culturas em presença, um desejo de coabitação harmoniosa e uma valorização implícita das diferenças culturais. Como sintetiza Andrea Semprini, qualquer reflexão em torno do multiculturalismo procura responder às seguintes questões: «Como tratar a diferença? Que lugar lhe deve ser atribuída no seio de um

sistema social? A diferença constitui uma riqueza ou um empobrecimento? Uma oportunidade ou uma ameaça?» (Semprini (trad.), 1997, p. 5).

O significado «prescritivo» ou doutrinário da expressão multiculturalismo, por seu turno, emergiu e popularizou-se nas sociedades que tiveram a sua génese marcada pela coexistência, num mesmo espaço político, de várias culturas: uma hegemónica e as outras dominadas ou subordinadas. Foi precisamente em países que foram, simultaneamente, sociedades pós-coloniais e sociedades de imigração - Austrália, Canadá e Estados Unidos da América - onde a reflexão política, sociológica e educacional do multiculturalismo apareceu com maior intensidade e acompanhada de uma inevitável polémica (curiosamente, ou talvez não, todos eles de matriz cultural dominante anglo-saxónica).

Estas sociedades, confrontadas com a coexistência de populações autóctones - como os *native americans* ou os aborígenes australianos - com as populações colonizadoras, às quais se vieram juntar as populações imigrantes, foram pioneiras no pensamento político, sociológico e jurídico em torno da gestão da diversidade cultural no interior de um mesmo espaço político: o Estado-nação.

Os diversos tipos de reflexões acerca do tratamento das diferenças culturais (ou particularismos culturais), do reconhecimento social, político e jurídico dessas mesmas diferenças e das medidas políticas como resposta às questões culturais, étnicas e raciais com que os E.U.A, Austrália e o Canadá se depararam, constituíram os primeiros passos realmente significativos na expressão do «multiculturalismo».

A expressão «multiculturalismo» no sentido prescritivo refere-se, então, a um conjunto de doutrinas provenientes da Sociologia e da Filosofia Políticas que, de uma forma ou de outra, defendem que a sociedade se deve organizar politicamente em

função das diferenças culturais que nela estão contidas. Isto é, trata-se não só de uma análise da sociedade e da sua história mas, fundamentalmente, de um programa político: o «multiculturalismo» aparece a si próprio como uma reflexão em torno das limitações e defeitos da democracia moderna. Para Semprini, o multiculturalismo constitui mesmo «um potente indicador da crise do projecto da modernidade» (Semprini (trad.), 1997, p.4).

Em termos estritamente políticos, multiculturalismo tem representado uma forma das sociedades pensarem e, eventualmente, solucionarem alguns dos seus problemas sociais e culturais designando, então, «um conjunto de políticas aplicadas em vários sectores de administração pública, nomeadamente no da educação, formação profissional, emprego e acção social, com o propósito de responder aos requisitos específicos das sociedades plurais.» (Rocha-Trindade, 1995, p. 249).

Para além da grande diversidade dos programas políticos que se reclamam da designação de «multiculturalistas», um dos seus denominadores comuns é a defesa de um reconhecimento jurídico e político das diferentes culturas que compõem as sociedades contemporâneas, ou seja a defesa da ideia segundo a qual as características das diversas culturas em presença devem ser reconhecidas pela Lei. O que colide, de algum modo com a ideia de cidadania universal e abstracta nascida da Revolução Francesa (Cf. Andrau, 2000).

O multiculturalismo no sentido prescritivo ou doutrinário varia no grau de intensidade com que esse reconhecimento jurídico-político das diferenças é reclamado: de um «multiculturalismo moderado», defendido por exemplo por Charles Taylor (Cf. Taylor *et al.*, 1998), até aos autores apelidados de «Comunitaristas» como Will Kymlicka (Cf. Andrau, 2000).

Em todo o caso, e para evitar conotações políticas não intencionais, utilizar-se-á sempre, neste texto, a expressão «multiculturalismo» no seu sentido descritivo, isto é, apenas como forma de referir a presença de diversas culturas numa determinada sociedade.

Nas últimas duas décadas do século XX, a questão do multiculturalismo afirmou-se não só como objecto de reflexão por parte da Filosofia e da Sociologia políticas, mas também e por razões óbvias, por parte das Ciências da Educação. A presença de diversas culturas num mesmo espaço político e o reconhecimento de que todas elas possuem igual valor e dignidade coloca, inevitavelmente, enormes desafios à educação e ao ensino. Para lidar com as profundas alterações demográficas que as sociedades contemporâneas têm vindo a conhecer - nomeadamente através dos fenómenos migratórios e, por conseguinte, com a diversidade étnica e cultural que a eles se associam - o tema da educação para a diversidade cultural tem vindo a tornar-se uma preocupação por parte do sistema de ensino. Para tal, e tendo como princípio orientador o primado da «igualdade de oportunidades educativas», os governos dos países que se defrontam com problemas desta ordem, têm adoptado diferentes orientações educativas para acompanhar a diversidade cultural das populações. Trata-se, no fundo de, como refere Souta, «contribuir com soluções para os novos problemas da diversidade cultural, resultantes dos fenómenos de imigração, mas também para encarar com outra atitude, que não a dos fatalismos crónicos, os velhos problemas de escolarização das nossas tradicionais minorias» (Souta, 1997, p. 59).

2.2. Educação inter/multicultural

Tem-se verificado, nomeadamente em Portugal onde toda esta discussão é muito recente, uma grande tendência para se falar, em contexto educativo, de

«multiculturalidade» e de «interculturalidade» de forma indiscriminada e até acrítica. Como vimos, as expressões «multiculturalismo» e «sociedades multiculturais» são de origem americana ou de inspiração anglo-saxónica; a sua utilização contemporânea radica nas experiências sociais dessas sociedades. Na Europa continental, contudo, tem-se vindo a privilegiar a utilização da expressão «intercultural» para, de uma forma menos radicalizada, falar das questões da diversidade cultural, nomeadamente ao nível do ensino e da educação. Segundo Ferreira, na Europa continental estes dois termos são frequentemente utilizados,

com a mesma aceção e sentido, o primeiro em países ligados à cultura anglo-saxónica, o segundo em países mais ligados a uma cultura românica. Isto justifica, por exemplo que haja autores que designam esta educação por educação multicultural/intercultural (ou multi/intercultural) para conciliarem duas realidades, elas em si também diversas (Ferreira, 2003, p. 111).

Para evitar a confusão de sentidos que tem atravessado a reflexão e as investigações empíricas, utiliza-se neste trabalho - como, de resto, também fazem dois autores de referência neste domínio, Luísa Cortesão e Stephen Stoer - a expressão híbrida: educação «inter/multicultural».

Por conseguinte, enquanto falar em «multiculturalismo» no sentido prescritivo implica a defesa de uma certa forma de organização política da sociedade e do reconhecimento jurídico das diferentes culturas, falar em inter/multiculturalidade é falar de uma certa forma comunicação entre as culturas, nomeadamente ao nível educacional.

No tratamento da diversidade cultural por parte do sistema educativo, é possível distinguir três grandes paradigmas: o assimilacionismo, o integracionismo e o pluralismo cultural. Estes modelos políticos «correspondem a outras tantas formas de entender a educação das minorias culturais e étnicas, subentendendo diferentes significados da igualdade de oportunidades» (Pereira, 2004, p. 21).

O modelo assimilacionista, de cariz monocultural, caracteriza-se por ser um processo de afastamento/eliminação da cultura de origem dos indivíduos pertencentes a uma qualquer minoria e da sua aculturação na cultura dominante. No que se refere à educação formal (a escola), os currículos escolares são elaborados em torno dos padrões culturais dominantes, ignorando as características culturais das minorias e partindo do pressuposto segundo o qual os alunos provenientes das minorias «poderão integrar-se melhor na sociedade de acolhimento, através de uma imersão total e imediata na cultura e na língua maioritárias» (Pereira, 2004, pp. 21-22). Este modelo, devido ao seu carácter monocultural e etnocêntrico, revelou-se insuficiente no que concerne à integração económica e social das crianças e jovens provenientes de minorias étnicas ou culturais, uma vez que quer os currículos escolares, quer as estruturas dos sistemas de ensino estão concebidas apenas para os alunos dos grupos maioritários/dominantes. Diversas investigações têm vindo a demonstrar que as crianças e jovens oriundos de minorias étnicas estigmatizadas obtêm, em média, piores resultados e abandonam mais cedo o sistema educativo do que os seus congéneres maioritários (*e.g.*, Tavares, 1999)

O modelo integracionista, ao contrário do modelo assimilacionista, confere às minorias a liberdade para afirmarem as suas identidades culturais – nomeadamente no domínio privado - desde que estas não entrem em conflito com a identidade cultural do grupo dominante. Este modelo tem algum sucesso e adesão por parte dos corpos docentes que consideram o contacto com a alteridade uma forma de conhecimento, respeito e de desmontagem dos preconceitos relativamente às diferenças culturais.

Ainda no plano educativo, «o integracionismo deu origem a algumas mudanças no discurso político com a evocação de princípios e recomendações de práticas de

educação multicultural e anti-racista tendo em conta a diversidade dos “clientes” do sistema educativo» (Cardoso, 1996, p. 13).

O modelo do pluralismo cultural, por seu turno, advoga, naturalmente, o respeito pelos particularismos culturais dos alunos, bem como, a coexistência e valorização das várias culturas em presença num determinado contexto social. Como refere Pereira;

pluralismo cultural significa afirmação de cada cultura e, simultaneamente, a sua abertura às outras culturas, para com elas estabelecer relações de complementaridade. Cada cultura vale por si própria e enriquece-se no contacto com as restantes, apontando para a construção de uma cultura comum (Pereira, 2004, p. 25).

O modelo do pluralismo cultural, paradigma que mais tarde influenciou a génese da moderna educação inter/multicultural, compreende a preservação das diferenças; entende as sociedades de forma plural e diferenciada, sociedades «metaforicamente ilustradas como mosaicos, já que constituem entidades unas, mas compostas por elementos, distintos e separados entre si» (Rocha-Trindade, 1995, p. 253).

No entanto, é necessário que se afirme que, em maior ou menor escala, os modelos políticos subjacentes às práticas educativas numa sociedade multicultural continuam a ser predominantemente o de «assimilação» e o de «integração» (Gonçalves, J., 2004).

James A. Banks, professor e investigador norte-americano de renome no domínio da educação inter/multicultural, define esta última como algo muito amplo e que abrange:

os estudos étnicos, a educação multiétnica e a educação anti-racista. Consiste numa reforma educacional cuja finalidade é modificar o ambiente da escola de tal forma que, diferentes tipos de grupos, incluindo os grupos étnicos, as mulheres e os grupos de alunos com necessidades educativas especiais (ex. os que têm dificuldades de aprendizagem e os sobredotados) tenham uma educação igual e paridade na escola (*cit. in* Ferreira, 2003, p. 117).

Não poderíamos, portanto, deixar de apresentar aqui os principais objectivos da educação inter/multicultural. Uma das melhores sínteses é a de Sales e Garcia (1997) retomada por Miranda (2004). Segundo estes autores, constituem os objectivos básicos da educação inter/multicultural

a) Oferecer as condições para a igualdade de oportunidades educativas e para participar activamente na sociedade e na transformação da cultura, dentro de uma sociedade democrática em que se formam novas gerações de cidadãos críticos que tomam decisões públicas para o desenvolvimento das estruturas e práticas sociais e culturais.

b) Valorizar a diversidade e respeitar a diferença como elemento dinamizador e enriquecedor na interacção entre as pessoas e os grupos humanos. A inter-relação destes objectivos é a que melhor define o modelo intercultural porque a interculturalidade só pode ser entendida como igualdade na diferença, como a possibilidade de instaurar um verdadeiro diálogo entre diferentes culturas, que procurará ser enriquecedor e não discriminatório.

c) Procurar valores comuns que possam dar sentido à interculturalidade como pontos de referência axiológicos para desenvolver ideologias, políticas e modelos educativos num mundo plural, ameaçados por um certo relativismo pós-moderno, através de estratégias comunicativas, sociais e educativas baseadas no diálogo, como forma de intercâmbio de perspectivas culturais e busca de consensos e modelos culturais e sociais alternativos.

d) Tomar consciência das práticas sociais e educativas individuais e colectivas que resultam de atitudes estereotipadas e preconceitos étnicos, culturais, sexuais ou sociais e desenvolver habilidades cognitivas, afectivas, comportamentais, pessoais

e sociais para transformar estas práticas e as estruturas que determinam e legitimam o racismo, para evitar a sua produção (preconceitos individuais) e a sua reprodução (ideologias institucionais).

e) Desenvolver as competências multiculturais: conhecer, entender e valorizar diferentes percepções culturais para superar os etnocentrismos paralisantes e discriminadores.

f) Favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível (Sales & Garcia *cit. in* Miranda, 2004, pp. 21-22).

Podemos, então, encarar a educação inter/multicultural como o modelo educativo que «propicia o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e respeito pela diversidade, através do intercâmbio e diálogo, na participação activa de uma sociedade democrática baseada na igualdade, tolerância e solidariedade» (Miranda, 2004, p. 21).

Neste sentido, parece hoje indispensável que a educação formal integre ao nível dos seus currículos, conteúdos e práticas pedagógicas que suportem, não só a tomada de consciência e a compreensão das realidades sociais que emergem das mudanças das nossas sociedades, do desenvolvimento tecnológico e dos mercados de emprego, mas também que tenham como objectivo alcançar uma sociedade consensual e tolerante, como uma nova atitude de aceitação face à diversidade cultural. Como refere Ramos;

As problemáticas do domínio intercultural, os problemas originados pelo pluralismo e multiculturalidade, impõem desenvolver uma competência social, pedagógica e comunicacional, construída na experiência da alteridade e da diversidade, no equilíbrio entre o universal e o singular (Ramos, 2001, p. 156).

2.3. Igualdade de oportunidades educativas

Não teria sentido falar de educação inter/multicultural sem considerar um dos seus principais objectivos: a igualdade de oportunidades educativas.

O conceito de igualdade de oportunidades educativas apresenta diversas interpretações conforme se refira: «à formulação legal do princípio de igualdade de oportunidades; ao acesso no sistema educativo; às condições reais de frequência do sistema; ao impacto das qualificações académicas no prosseguimento de estudos ou, por último ao impacto das qualificações académicas no mercado de trabalho» (Cardoso, 1996, p. 9).

Torna-se, pois, pertinente a revisão, ainda que sucinta, de cada um destes significados. Na sua dimensão formal, político-legal, a igualdade de oportunidades significa que, perante a lei (Constituição, Lei de Bases do Sistema Educativo, etc.), «todos os indivíduos, independentemente das suas condições sócio-económicas, étnicas e culturais, têm direito de ingressar, participar no sistema educativo e dele beneficiar» (Cardoso, 1996, p. 9).

No que se refere à igualdade de oportunidades no acesso ao sistema educativo, parte-se do pressuposto segundo o qual todas as crianças devem ter frequentar a escola e, por extensão, alguma forma de ensino pré-escolar. Pressuposto que ainda está distante da realidade observada em Portugal, onde ainda há crianças que não frequentam nem a escola nem o jardim de infância (sobretudo no interior do país) e onde ainda se verificam elevadas taxas de desistência e abandono antes de concluído o ensino obrigatório (9º ano de escolaridade).

A igualdade de oportunidades nas condições de frequência do sistema educativo refere-se, sobretudo, às disparidades qualitativas e quantitativas que existem entre os diversos estabelecimentos de ensino. Estas disparidades podem ser observadas não só

através da comparação entre as escolas públicas e as privadas, mas também no diferencial de recursos humanos e materiais das diversas escolas, nos aspectos organizacionais e nos aspectos metodológicos, nas desigualdades regionais, etc.

Mas a igualdade (ou, antes, a desigualdade) de oportunidades observa-se também no diferencial de condições sociais e económicas das famílias das crianças e jovens pertencentes a minorias étnicas ou culturais que frequentam estes estabelecimentos de ensino e no modo como professores e educadores lidam com essas diferenças. Esta questão possui uma especial importância para a problemática da educação inter/multicultural, isto é, existem factores endógenos que dificultam a realização de uma verdadeira igualdade de oportunidades educativas. Estes são, como refere Cardoso,

a natureza etnocêntrica do currículo, as ideologias assimilacionistas de muitos professores, a sua falta de preparação para lidar com as minorias, as suas baixas expectativas em relação a esses alunos, a integração das crianças em grupos de níveis diferentes em função da sua etnia, a classificação desproporcionada de crianças pertencentes a minorias em grupos com «necessidades especiais» ou consideradas «difíceis», etc (Cardoso, 1996, p.12).

A igualdade de oportunidades estende-se também aos impactos das qualificações académicas no mercado de trabalho e/ou no prosseguimento de estudos. Neste sentido, o impacto comparativo das qualificações académicas dos estudantes dos diferentes grupos étnicos e sociais no prosseguimento de estudos serve como outro indicador das eventuais desigualdades de oportunidades em que, uma vez mais, as minorias culturais saem em desvantagem.

Perante estas várias perspectivas da noção de «igualdade de oportunidades» no âmbito do sistema educativo, e reconhecendo a escola e o jardim de infância como o espaço privilegiado da diversidade cultural (Vieira, Machado & Vieira, 2006, p.22),

torna-se pertinente questionar o papel dos professores e educadores no que diz respeito à instituição dessa igualdade de oportunidades.

Aos professores atribui-se o papel de criar condições de ensino/aprendizagem que anulem, ou pelo menos, desvalorizem os problemas externos que desfavorecem as minorias, assumindo como principal objectivo a concretização da real igualdade de oportunidades educativas, independentemente da origem social, étnica ou até mesmo de género dos seus alunos: trata-se da velha teoria da «escola compensatória».

No entanto, sabemos que são muitos os limites que, dentro e fora do sistema educativo, inibem a realização da igualdade ou igualitarização das oportunidades educativas. Os discursos dos professores acerca das minorias, por exemplo, são frequentemente marcados por aquilo que Cardoso designa como «efeito de externalidade». Segundo este autor,

por um lado, os professores afirmam-se defensores dos princípios liberais da igualdade, do tratamento igual para todos os alunos; por outro lado, tendem a afirmar que eles e a escola pouco ou nada podem fazer enquanto não mudarem factores externos, particularmente, os relativos às famílias e culturas dos seus alunos pertencentes a minorias (Cardoso, 1996, p. 10).

Na verdade, ainda que munida das melhores intenções, esta atitude face às minorias está claramente marcada pelas perspectivas assimilacionistas e, de algum modo, etnocêntricas. Quando se proclama a igualdade de oportunidades como um objectivo a atingir no âmbito da educação, não se espera que seja aplicado o mediático slogan «todos diferentes, todos iguais», tal seria não apenas muito pouco democrático como até injusto para aqueles que, de facto, são diferentes. A igualdade de oportunidades no contexto da educação inter/multicultural implica que se trate como diferente aquilo que, na realidade é diferente e não que se crie uma igualdade artificial onde ela não existe.

Espera-se que a igualdade de oportunidades se traduza, não só, no acesso à escola mas também na capacidade, por parte da escola, para lidar com as minorias e com as suas culturas, o que passa, necessariamente, pela alteração radical da natureza dos currículos (ainda muito etnocêntricos), pela criação de turmas menos homogêneas no que toca às origens étnicas, sociais e económicas dos alunos, pela adopção de paradigmas menos assimilacionistas por parte dos professores e, sobretudo, pelas alteração das expectativas dos professores em relação aos seus alunos provenientes de qualquer tipo de minorias (Cardoso, 1996; Pereira, 2004).

2.4. A escola face à diversidade dos seus alunos

Sendo um dos locais privilegiados da diversidade cultural, a escola contemporânea depara-se com o desafio de contribuir para uma sociedade mais atenta, mais receptiva e integradora e, por isso mais justa. A função das instituições escolares no domínio da educação inter/multicultural é um dos temas que tem sido alvo da atenção de diversos autores. (*e.g.* Banks, 2002; Cortesão & Stoer, 1997; 1999; Souta, 1997).

Se se assume a necessidade de uma educação inter/multicultural no interior de um quadro de igualdade de oportunidades, não são apenas as acções e atitudes dos professores e educadores que estão em causa. Os novos desafios que se colocam à escola nas sociedades plurais passam também por uma alteração dos currículos escolares, no sentido da renovação dos planos de estudo, dos programas e mesmo dos regimes de avaliação. Nas palavras de Martins, «torna-se necessário um currículo receptivo, que origine um enfoque flexível, e diferenciado em relação às diversas necessidades e motivações dos alunos» (Martins, 2000, p.55).

Conhecer os alunos e adequar o currículo às suas realidades sócio-culturais reveste-se de grande importância. De acordo com Cortesão e Stoer,

É preciso descobrir, procurar fazer a identificação do contexto em que vivem e as características que informam os grupos e os alunos com que se trabalha. É preciso portanto ultrapassar o nível do reconhecimento dos alunos para se chegar ao seu conhecimento: conhecimento de saberes experienciais que detêm, dos valores em que se socializaram, dos interesses que partilham, dos conhecimentos que adquiriram, etc., etc. Só assim se terá uma maior possibilidade de adoptar práticas de ensino/aprendizagem que lhes sejam adequadas (Cortesão e Stoer, 1997, p. 40),

Esta intenção de valorizar e integrar, ao nível do currículo, os saberes e os valores dos alunos respeitando as suas identidades culturais e a grande heterogeneidade que os define supõe, para além de uma atitude de respeito pelas suas eventuais manifestações culturais, a promoção da sua auto-estima. Sabe-se, pois, que a auto-estima e/ou o auto-conceito das crianças e jovens se reveste de grande importância no que diz respeito ao seu sucesso escolar (Pereira, 2004).

À luz das considerações acima apresentadas, podemos acrescentar que o que se espera do educador de infância é, fundamentalmente uma gestão flexível dos conteúdos a tratar nas suas práticas educativas. Espera-se que o educador de infância planifique as suas actividades com base no conhecimento sócio-económico e cultural das suas crianças e respectivas famílias. O educador deverá ser capaz de identificar com rigor o «mosaico cultural» que o rodeia e conhecer, com a profundidade possível, os traços culturais e identitários das crianças com quem trabalha. Isto é, deve procurar ultrapassar os estereótipos frequentemente folclorizantes do senso comum.

Na planificação e realização de actividades no âmbito da educação intercultural, é fundamental que o educador esteja particularmente atento no que concerne à selecção dos materiais pedagógicos a utilizar. Muitos destes materiais, independentemente das boas intenções dos seus autores, continuam a apresentar alguns perigos, nomeadamente, como veremos, ao nível da «folclorização das diferenças» e por se focarem apenas nos

«aspectos, as manifestações visíveis das culturas (danças, cantares, formas de alimentação, etc.)» (e.g. Stoer & Cortesão, 1999,p.23).

Em suma, qualquer currículo ou abordagem ao nível dos conteúdos no âmbito da educação inter/multicultural desafiam o professor/educador de infância a uma permanente articulação entre os conteúdos, os processos de ensino/aprendizagem e a realidade sócio-cultural envolvente.

É ainda de referir que a educação intercultural não se circunscreve à realidade escolar ou pré-escolar tendo, também, grande importância ao nível da educação social, da educação não formal e informal e da educação de pessoas adultas (Martins, 2000).

2.5. A formação dos professores e educadores face à educação inter/multicultural

A formação dos professores e dos educadores de infância para uma prática de educação inter/multicultural é de inegável importância para que se atinjam os objectivos pretendidos neste domínio. Tal como afirma Reis,

não há dúvida de que a formação de uma atitude multicultural entre os professores, capacitando-os a tirar partido da heterogeneidade social e cultural para ensinar, representa um passo fundamental na construção de uma escola que defenda e promova os direitos sociais e culturais dos indivíduos (Reis *cit. in* Stoer & Cortesão, 1999, p. 53).

No entanto, em Portugal, as instituições de formação de professores – Universidades e Institutos Politécnicos – têm mostrado alguma resistência em incluir nos seus currículos a dimensão inter/multicultural sendo que, as poucas que a contemplam, se situam precisamente nas zonas de maior concentração de minorias (Cardoso, 1996). O acesso à informação acerca da educação inter/multicultural, das questões do «multiculturalismo», assim como acerca de todas as outras temáticas associadas como a educação para a cidadania, tem dependido, quase exclusivamente do interesse pessoal de professores e educadores.

A frequência de seminários e formações e, eventualmente, projectos que proporcionem conhecimentos e oportunidades de troca de experiências acerca da educação inter/multicultural pode, indiscutivelmente, ajudar na reflexão e na consolidação de aspectos mais críticos. No entanto, a formação de professores e educadores para a diversidade cultural deverá, para além da formação inicial, contemplar uma formação contínua e todo um tipo de experiências de investigação que visem uma tomada de consciência de valores e de atitudes em relação a pessoas de outras culturas e/ou grupos étnicos.

Mas essa formação não deverá passar apenas pelo acesso aos modelos, teorias e estratégias de educação inter/multicultural. A utilização de metodologias activas – do tipo investigação-acção - e a participação em projectos de inovação curricular têm vindo a ser apontadas como suportes privilegiados nos projectos de formação de professores e educadores (Leite, 1996).

O ensino para a diversidade implica necessariamente a preparação dos docentes nesse tipo de conteúdos, mas implica também uma tomada de consciência face aos preconceitos, aos estereótipos, às injustiças sociais, à discriminação e ao racismo.

Segundo o Secretariado Entreculturas,

o perfil docente para a diversidade estrutura-se em torno da adesão a princípios e valores congruentes com a promoção de oportunidades educativas a todos os alunos. Espera-se que os professores desenvolvam perspectivas ideológicas que lhes permitam a leitura e análise crítica e reflexiva dos problemas e questões sociais vistos em perspectiva local, nacional e mundial e as interdependências a esse nível; e que, nessa análise, tenham em conta a situação dos diferentes grupos humanos (Secretariado Entreculturas, 2001, p. 69).

A prática de uma educação inter/multicultural que promova a igualdade de oportunidades implica, portanto, um empenho significativo por parte do professor ou

educador; não só empenho afectivo e ideológico, mas também um grande empenho científico. É indispensável,

ter-se presente que, a informação superficial, sem reflexão e referência nas práticas, só por si, tem limitações. Pode levar à construção de imagens estereotipadas acerca dos elementos de outras culturas, ao reforço de perspectivas etnocêntricas e patológicas acerca dessas culturas e reforçar a relação entre diferenças culturais e discriminação (Cardoso, 1996, p.38).

A reflexão acerca das suas práticas pedagógicas constitui um dos aspectos fundamentais na formação de qualquer professor ou educador envolvido num processo de educação inter/multicultural. Utilizando o conceito de «professor reflexivo», Pereira (2004) aponta três atitudes básicas que este deverá revelar: «abertura de espírito», «responsabilidade» e «empenhamento». Para além destas atitudes, o professor deverá ser capaz de reflectir «sobre o conteúdo do que ensina, o contexto, a competência didáctica e as finalidades do ensino», bem como sobre o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem (Pereira, 2004, p.102).

Para uma prática efectiva da educação inter/multicultural, não se esperam apenas a tolerância e as boas intenções do professor face à alteridade. Espera-se antes de mais que este possua conhecimentos reais acerca da cultura das minorias que são alvo do seu trabalho. Existem, de facto, aspectos fundamentais que o professor ou educador deverá ter em consideração aquando a operacionalização de estratégias educativas de índole inter/multicultural. Este processo organiza-se, segundo Cardoso, através de oito passos fundamentais:

- 1 - Conhecer os mecanismos de funcionamento da escola face à diversidade étnico-cultural dos alunos.
- 2 - Desenvolver atitudes positivas nas relações com todos os alunos.
- 3 - Conhecer as características do currículo multicultural.

4 - Desenvolver atitudes e competências para a realização de mudanças curriculares em sentidos multiculturais, considerando nessas mudanças:

a) a margem da liberdade dos professores para realizar escolhas curriculares no sentido da permeabilidade do multicultural do currículo oficial;

b) a relevância dos processos de ensino;

c) a importância da avaliação formativa;

5 - Considerar a vertente anti-racista no currículo multicultural.

6 - Seleccionar e conceber materiais pedagógicos para a educação multicultural²

7 - Participar na promoção das relações da escola com as famílias dos alunos pertencentes a minorias.

8 - Participar na organização global da escola para a multiculturalidade (Cardoso, 1996, p. 34).

Com efeito, e embora não sendo considerada uma tarefa fácil, espera-se que o professor/educador da escola multicultural tenha em consideração os itens acima referidos estando, igualmente, capacitado para pôr em prática as diferentes conceptualizações de educação inter/multicultural, revelando abertura à diversidade cultural, sendo capaz de exercer uma prática pedagógica diferenciada e, se necessário, individualizada, tendo sempre em conta a importância do seu papel enquanto peça fundamental na gestão de uma educação pautada pelos princípios da igualdade de oportunidades.

Luiza Cortesão e Stephen Stoer (1999), em contraponto ao «professor monocultural» (aquele que encara a diversidade cultural como um obstáculo aos processos de ensino/aprendizagem), chamam a atenção para a posição dos professores

² É pertinente sublinhar que ao referir-se a educação multicultural o autor está a designar o que foi definido por nós como educação inter/multicultural.

perante os efeitos da massificação do ensino e conseqüente aumento da diversidade cultural dos alunos. Segundo estes autores, as características do «professor inter/multicultural» são as seguintes:

- 1 - Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;
- 2 - Promove a rentabilização de saberes e de culturas;
- 3 - Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição do confronto entre culturas,
- 4 - Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo ;
- 5 - Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;
- 6 - Conhece diferenças culturais através de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social (Cortesão & Stoer *cit. in* Ferreira, 2003, pp.124-125).

Stoer e Cortesão reforçam a postura do professor «inter/multicultural» indicando como pressupostos estruturantes da sua actividade: a cidadania baseada na democracia participativa, a igualdade de oportunidades relativamente ao sucesso e a promoção de uma «escola democrática» (Cortesão & Stoer *cit. in* Ferreira, 2003, pp.124-125). Os mesmos autores designam por «daltónico cultural» «o professor que não será sensível à heterogeneidade, ao “arco-íris de culturas” que tem nas mãos quando trabalha com os seus alunos na escola» (Stoer & Cortesão, 1999, pp.20-21). Recusando-se a ver as diferenças onde elas existem, o professor «daltónico cultural» é aquele para quem os alunos não apenas são todos iguais como deverão ser todos «igualizados» aplicando por isso processos de ensino/aprendizagem uniformes e uniformizadores. Estes processos de

ensino/aprendizagem uniformizados e uniformizadores frequentemente não correspondem aos interesses, necessidades e experiências dos alunos contribuindo assim, grandemente, para o seu insucesso escolar (Stoer & Cortesão, 1999; Ferreira, 2003). Ora segundo os mesmos autores, a formação de professores para a educação inter/multicultural revela-se imprescindível para a ultrapassagem desse daltonismo,

tornou-se assim evidente como será importante, através de situações de formação, ajudar o professor a ultrapassar o seu daltonismo, quanto será importante será importante fragilizar a segurança que os professores têm, construída com a sua própria socialização e a sua rotina, como é urgente contribuir para que se tornem vulneráveis à dúvida, sensíveis à importância de introduzir a interrogação, o questionamento, em suma a atitude reflexiva nas suas práticas, que é uma pré-condição para se partir para uma investigação (Cortesão & Stoer, 1997, p.40).

2.6. Legislação portuguesa sobre o ensino inter/multicultural

Logo na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) encontramos o seguinte articulado: «A criança deve ser protegida contra práticas que possam conduzir à discriminação racial, religiosa, ou a qualquer outra discriminação. Deve ser educada num espírito de compreensão, de tolerância, de amizade entre povos» (artº 10). Neste quadro de igualdade, tolerância e respeito pela diferença, inúmeros diplomas foram aprovados pela Comissão Europeia, pelo Conselho da Europa, UNESCO e pela ONU, preconizando o combate ao racismo e à xenofobia e propondo medidas de apoio à inserção de imigrantes e minorias étnicas presentes nas diversas sociedades.

Em Portugal, observou-se um certo atraso nessa tendência. Foi apenas em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), que «a abertura dos valores da convivência cultural e da tolerância bem como a formação de cidadãos plenos, capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem» passou a ser um princípio básico da educação.

Em 1991, por iniciativa do então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, é criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Despacho Normativo nº 63/91 de 18 de Fevereiro), com o principal objectivo de garantir os direitos das minorias étnicas no sistema educativo português. As competências deste Secretariado são: «coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas» (Despacho Normativo nº 63/91 de 18 de Fevereiro. DR nº 60, I Série-B, 13 de Março de 1991), competindo-lhe também planificar, lançar e acompanhar programas e projectos no âmbito da educação intercultural.

O Despacho 113/ME/93 vem evidenciar as preocupações do Governo no que diz respeito à partilha de saberes e de experiências educativas; renovação das dinâmicas organizacionais, apoio ao desenvolvimento de projectos educativos em escolas carenciadas, apoios à comunidade científica e pedagógica, divulgação de materiais didácticos, edição de publicações que ajudem a formar os professores nas dimensões da gestão curricular e da educação multicultural. Com o Despacho nº 170/ME/93 é criado o Projecto de Educação Intercultural que, por um período de dois anos, vai ser desenvolvido num pequeno grupo de escolas.

Aquilo que ficou conhecido por Segunda Fase do Projecto de Educação Intercultural, teve como objectivos principais: proporcionar um melhor acolhimento dos alunos de origem estrangeira ou aos nacionais com vivências sociais e culturais diferentes, facultar o ensino da Língua Portuguesa como língua materna, accionar processos que ajam directamente em benefício da auto-estima e da auto-confiança dos alunos das minorias étnicas, promover a partilha de conhecimentos, valores e

expressões estéticas das diferentes culturas presentes na comunidade educativa; fomentar a abordagem, por parte das escolas, dos conteúdos educativos na perspectiva de transmitir a herança multicultural, ajudando os jovens a prezarem a solidariedade e a tolerância.

Em 1995, o Secretariado dos Programas de Educação Multicultural é substituído pelo Secretariado Entreculturas que virá a ter como competências: conceber, lançar e coordenar projectos e programas interministeriais que visem promover os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade, bem como assegurar o apoio técnico especializado a projectos e programas sectoriais no âmbito do sistema educativo, nomeadamente em matéria de conteúdos de formação multicultural.

No âmbito da Educação Pré-Escolar há que realçar algumas mudanças verificadas no âmbito de uma educação para a diversidade cultural. O reconhecimento da importância da educação inter/multicultural no âmbito da Educação Pré-Escolar é referido na Lei-Quadro do Pré-Escolar (1997), quando se sublinha a importância de este nível de ensino no que diz respeito a

promover o desenvolvimento pessoal e social de cada criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência com o mundo da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao sucesso de aprendizagem (*cit. in* Borges & Silva, 2000, p. 2).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), por seu turno, podemos encontrar um item designado por «educação multicultural» e no qual pode ler-se:

A aceitação da diferença sexual, social e étnica da criança é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas. É numa perspectiva de educação multicultural que se constrói uma

maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais e de diferentes etnias (Ministério da Educação, 1997, pp. 54-55).

Parece, pois, poder dizer-se que, no sistema educativo português, se tem vindo a passar gradualmente do paradigma assimilacionista ao paradigma do pluralismo cultural, com passagem, naturalmente, pelo paradigma integracionista.

2.7. Limitações e riscos da Educação Inter/multicultural

Embora cada vez mais aceite, o paradigma da educação inter/multicultural, não está isento de críticas. É sabido que a educação inter/multicultural, principalmente quando mal compreendida e, por isso, mal executada, acarreta consigo perigos sócioeducativos não negligenciáveis.

Em primeiro lugar, destaca-se o risco de uma pretensa educação para a diversidade cultural incidir exclusivamente nos aspectos exóticos ou folclorizantes das culturas minoritárias sublinhando o seu estatuto de minoridade ou de subordinação face à cultura dominante que acaba por ser percebida como a única legítima. Como atesta Reis,

A dificuldade, ou talvez o risco, parece residir na forma como a escola se apropria da «cultura de origem» dos aprendizes, devolvendo-a depois em enunciados que, ou testemunham a sua marginalidade face à «cultura legítima», ou a folclorizam, num processo de nobilitação que reformula a escala de prestígio das culturas em presença» (Reis *cit. in* Stoer & Cortesão, 1999, p. 53).

Em segundo lugar, quando se considera «as culturas a partir das suas “estruturas” e não a partir das pessoas portadoras de cultura» (Gonçalves, J., 2004, p.131) pode-se estar a contribuir para «reificar» as culturas em presença. A cultura corre o risco de ser encarada, nos processos educativos, como algo estático e perene, algo que é dado de uma vez por todas, e não como um conjunto complexo de processos dinâmicos que se

constroem, reconstroem e modificam constantemente pela acção reflexiva dos indivíduos. Nas palavras de Banks,

A abordagem dos contributos, especialmente no currículo da primeira infância, tende a centrar-se em aspectos materiais das culturas e dos grupos étnicos, tais como a alimentação e as danças, e não nos significados culturais dos objectos e artefactos materiais dentro de uma cultura étnica. Através desta focalização em objectos e artefactos materiais, os grupos étnicos são muitas vezes estereotipados como estáticos e imutáveis (Banks, 2002, p. 550).

Em terceiro lugar, e intimamente ligado ao perigo referido anteriormente, está o facto de a pertença a uma colectividade e a identidade cultural que deriva dessa pertença poderem ser encaradas como a única pertença e a única identidade passível de ser reclamada e vivida pelas pessoas. Ora como afirma Perotti, «a noção de pertença a uma minoria não deve ser vista como exclusiva. Ela designa apenas uma pertença entre outras» (Perotti, 1997, p. 45). As pertenças, tal como as identidades não são eternas, nem são «jaulas de ferro» que aprisionam os indivíduos; as identidades culturais são geridas, apropriadas ou mesmo rejeitadas consoante as situações, os contextos e as estratégias que estes mobilizam.

Por último, a evocação política do modelo do «pluralismo cultural», que foi referido acima, pode ter consequências não desejadas. As suas implicações positivas podem significar a facilitação da integração de minorias e uma maior distribuição do poder, mas também pode servir para apoiar práticas segregacionistas baseadas na diferença (Cardoso, 1996; Pereira, 2004). Por um lado, a ênfase que é, muitas vezes, colocada na diferença cultural pode, não só contribuir para cristalizar essas diferenças como para amplificar as desigualdades sociais que se encontram, eventualmente associadas à diferença de culturas (Cf. Stoer & Cortesão, 1999). Por outro lado, sublinhar as diferenças culturais entre colectividades pode derivar para a adopção de um

diferencialismo absoluto dificultando ou mesmo impedindo a assumpção de valores universalistas cuja partilha é indispensável à vida em comum. Como sintetiza Perotti,

A educação intercultural não pode limitar-se a fazer descobrir a alteridade e a diversidade, concebidas como relação com o outro; ela também deve produzir na criança e no jovem uma capacidade de agir em matéria dos direitos do homem e integrar na formação da personalidade da criança, nas diferentes etapas do seu crescimento, o sentido de combate contra qualquer forma de discriminação (Perotti, 1997, p. 54).

A reflexão em torno das exigências de uma educação que se quer hoje cada vez mais inter/multicultural, não pode, pelas razões apontadas, ser separada de uma reflexão crítica acerca das suas derivas, dos seus perigos ou limites.

3. Os livros infantis e a educação inter/multicultural

A educação inter/multicultural, implica, como vimos, não apenas uma nova atitude por parte de educadores e professores como o recurso a uma multiplicidade de estratégias e práticas pedagógicas. No contexto do jardim de infância, a educação de cariz inter/multicultural socorre-se também de um conjunto alargado de procedimentos e práticas pedagógicas. Refira-se, por exemplo, o recurso à música, às canções, às dramatizações, à confecção de alimentos, à pintura, ao visionamento de filmes e documentários etc. Contudo, a utilização da literatura infantil, nomeadamente, dos livros ilustrados acerca da diversidade humana, parecem merecer, como se verá mais adiante, um lugar de destaque no que diz respeito às práticas pedagógicas de teor inter/multicultural no jardim de infância.

O presente capítulo procura precisamente reflectir, em primeiro lugar, sobre a função dos livros ilustrados na educação de infância e, em seguida, sobre o seu papel na educação de cariz inter/multicultural. Serão também apontados alguns perigos que a utilização deste tipo de materiais comporta, bem como assinalados alguns cuidados que a sua escolha criteriosa necessariamente envolve.

3.1. O papel dos livros ilustrados na educação de infância

Em qualquer biblioteca ou livraria podemos encontrar uma grande variedade de livros que, para além dos seus títulos, autores e temas, se distinguem consoante o formato, o tamanho, o tipo de papel utilizado, a espessura das páginas, as imagens/ilustrações, o tipo e o tamanho da letra utilizada, a mancha gráfica e a encadernação; falamos dos livros infantis. Estas são apenas algumas das características que especificam e adequam os livros ao seu público-alvo: as crianças.

Os livros para crianças procuram frequentemente formatos e imagens que sejam o mais apelativos possível. A ilustração é, em muitos casos, o «cartão de visita» do livro. Tal como refere Pires, «a ilustração é importante e desempenha um papel fundamental no primeiro contacto que a criança tem com o livro» (Pires, 2002, p. 42).

Os livros ilustrados constituem o género literário mais adequado e utilizado com as crianças em idade pré-escolar (Mendonza & Reese, 2001). O contacto com este tipo de livros tem uma importância dupla: em primeiro lugar porque permite que a criança conheça outro tipo de situações, valores e sentimentos narrados no livro e na sua história; em segundo lugar, porque a leitura do livro ilustrado é a primeira de muitas leituras e, talvez, o instrumento essencial para a criança se tornar, posteriormente, numa leitora assídua (Marques, R., 1997).

Os livros infantis constituem uma verdadeira «forma de arte» cujo papel na formação das crianças, apesar de todas as inovações tecnológicas do nosso tempo, nos parece ainda insubstituível. Como aponta Mesquita,

Como toda a forma de arte, a literatura infantil exerce a sua influência pedagógica ou educativa sobre o indivíduo, quer pela contribuição na formação do seu pensamento quer pelos modelos que representa (Mesquita, 2002, p.43).

Aos livros ilustrados reconhece-se, ainda, a grande vantagem de possibilitarem à criança «ler» ainda antes de esta estar capacitada para o fazer. A partir das imagens, a criança pode, sozinha, compreender a história que o livro pretende contar.

Naturalmente, o tipo de ilustrações, bem como aquilo que é representado e o modo como é representado desempenham um papel importante na construção e/ou compreensão que a criança vai fazer da história. Por isso, quanto mais detalhes a ilustração apresentar, mais complexa e pormenorizada poderá ser a «leitura» que a criança vai realizar.

As ilustrações apresentam algumas particularidades relativamente às suas intenções e ao seu público. Os livros infantis ilustrados são prova disso ao adequarem o tipo e a frequência das ilustrações à faixa etária das crianças a quem se destinam. O tipo de ilustração varia, naturalmente, conforme a faixa etária a quem o livro se destina ou está aconselhado. Um livro para crianças até aos dois anos apresenta, geralmente, ilustrações simples. No entanto, os livros que apresentam ilustrações simples e/ou pouco pormenorizadas não estão condenados à pobreza de conteúdo, pelo contrário, um livro pode conter ilustrações extremamente simples e o seu conteúdo ser rico de significados.

À medida que avança o nível etário a quem os livros se destinam, também a sua configuração se vai alterando: as ilustrações passam a ser cada vez mais pormenorizadas, os livros passam a ter mais texto, têm mais páginas, o papel das páginas é menos espesso e, sobretudo, as histórias têm outra estrutura e complexidade. Nos livros infantis destinados a crianças que já dominam a leitura, a importância da imagem é menor sem que, contudo, se possa afirmar que neste caso, as imagens sejam subordinadas ao texto.

Segundo Temple *et al.* (1998), existem fundamentalmente três tipos de livros ilustrados: os livros ilustrados que não contêm texto, cujas imagens são suficientes para compreender a história; os livros ilustrados em que o texto e as imagens se combinam para contar a história e, por fim, os livros ilustrados em que a história está toda em forma de texto e onde as ilustrações servem apenas para explorar qualquer pormenor do texto ou que cumprem apenas um objectivo estético.

Os livros de imagens constituem um importante recurso ao nível das práticas educativas no ensino pré-escolar. Compete ao educador de infância proporcionar às

crianças o contacto com a maior diversidade possível de livros e de textos (Ministério da Educação, 1997).

Ler, ouvir ler ou, simplesmente, manipular um livro são considerados passos fundamentais não apenas para a aquisição de hábitos de leitura como para o próprio desenvolvimento cognitivo, afectivo e estético das crianças (*e.g.* Marques, 1997; Ministério da Educação, 1997; Barratt-Pugh, Rohl, 2000; Tyrrel, J, 2001). Os livros e a leitura «constituem um dos grandes prazeres da vida e são vitais para munir a criança com as palavras de que necessita para expressar sentimentos, ideias e pensamentos» (Figueiredo, 2002, p. 49). Segundo Mesquita;

É com auxílio do livro, particularmente do livro infantil, que poderemos influir sobre a vida afectiva e estética da criança, já que o livro infantil ocupa um lugar privilegiado, pois é o ponto de encontro entre duas artes, a da palavra (texto) e a da forma (ilustração), de modo a aumentar a compreensão e a eficácia do livro (2002, p. 43).

Para Mendonza e Reese (2001), o livro infantil apresenta uma utilidade tripla: é útil do ponto de vista estético, é útil na perspectiva do desenvolvimento psico-social e, por último, é obviamente útil como propiciador de aprendizagens. Por «utilidade estética» entende-se o prazer que a leitura e a própria manipulação do livro proporcionam à criança. No campo psico-social, a utilidade dos livros prende-se com o facto de estes permitirem à criança conhecer personagens com diferentes maneiras de estar, de fazer e de ser, podendo a criança acompanhá-las no desenrolar dos acontecimentos, nas suas emoções, nos seus juízos e nos seus valores. Em suma, a utilidade psico-social da literatura infantil liga-se ao quadro de aprendizagens sociais que, indirectamente, proporciona à criança leitora/ouvinte. No que se refere à utilidade ao nível das aprendizagens, é indiscutível que a realização de leituras com e para as crianças faculta um maior e mais rápido desenvolvimento da linguagem e da expressão

oral (Marques, 1997; Hohman & Weikart, 2003). O contacto frequente com os livros e, por conseguinte, com a linguagem escrita apresenta, ainda, inegáveis vantagens na aquisição de «competências literárias»³ (Martins & Niza, 1998; Meier, 2004).

Mesquita reconhece, ainda, que «os livros infantis, além de auxiliares de aprendizagem do mundo, formam o leitor no gosto. Formar o gosto e possibilitar escolhas são coisas fundamentais na vida adulta» (Mesquita, 2002, p.43).

3.2. A literatura inter/multicultural

Os livros infantis de cariz inter/multicultural desempenham um papel importante para as crianças no conhecimento e identificação de características, hábitos e costumes dos outros povos; eles constituem, frequentemente, o primeiro contacto da criança com a alteridade (Ramsey, 1991; Blatchford, 1994; Pires, 1996).

Bishop (*cit. in* Mendonza & Reese, 2001) aponta à literatura inter/multicultural um papel duplo: pode servir de janela ou de espelho. Esta metáfora acerca das duas funções da literatura inter/multicultural tem subjacente que, nos livros, a criança pode ver reflectida a sua própria vida e a sua própria identidade como pode ter a oportunidade de ver a vida e a identidade dos outros, nomeadamente a das pessoas de outras culturas. Utilizando esta mesma metáfora acerca da literatura inter/multicultural, a *Anti-Defamation League* explica;

[um livro] deve ser, simultaneamente, um espelho no qual as crianças se revêem e uma janela através da qual exploram o mundo que as rodeia; os livros devem ilustrar a ideia segundo a qual as pessoas de diferentes grupos podem brincar e trabalhar juntas, podem resolver problemas e ultrapassar obstáculos. Quando é bem sucedida, a literatura infantil multicultural ajuda as crianças a perceber que, independentemente das grandes diferenças toda a gente tem sentimentos e aspirações. Nesses sentimentos incluem-se o amor,

³ Por «competências literárias» entende-se a literacia ou «alfabetização emergente» da criança, isto é, a capacidade e os conhecimentos que a esta apresenta sobre a leitura e sobre a escrita, ainda antes de iniciar a sua aprendizagem formal. Trata-se de um conceito que posiciona a criança como construtora da sua própria alfabetização.

a tristeza, o medo e o desejo da equidade e da justiça (Anti-Defamation League (trad.), 2003, p. 1).

A importância deste tipo de literatura é acrescida na medida que permite à criança «identificar-se com múltiplas personagens inscritas em espaços, hábitos, sensibilidades diferentes, habitua[r]-se a “estar no lugar do outro”, iniciando assim o caminho da aceitação enriquecedora da diversidade» (Pires, 1996, p.99). É igualmente pertinente salientar o propósito estritamente didático dos livros infantis com temáticas inter/multiculturais; estes, para além de fomentarem o interesse da criança sobre os outros povos, possibilitam-lhe informações acerca dos hábitos, costumes, tradições e outras características (Mendonza & Reese, 2001).

A literatura inter/multicultural pode ainda permitir uma primeira abordagem da problemática dos valores e da discussão, eventualmente crítica, em torno destes. Permite, por exemplo, relativizar os valores da nossa sociedade e abordar o tema da existência de valores universais.

Partilhar literatura que reflecta os valores tradicionais, bem como, literatura que desafie esses mesmos valores tradicionais, discutir esses temas com as crianças é um caminho útil para demonstrar e avaliar os valores que estão em jogo numa dada comunidade (Barratt-Pugh, Rohl (trad.), 2000, p. 113).

3.2.1 Por detrás das boas intenções

(...)
*E descascava batatas,
Lavava a loiça a preceito,
Abria caixas e latas,
Para tudo tinha jeito.*

*Engomava e cosia,
o chão sabia varrer,
o arroz bem escolhia.
Só não sabia escrever...*

(...)
*Branca de Neve correu
A saber qual a razão
Do castigo que a Mãe deu
à Negrita de Carvão.*

*-É na cozinha a lavar
ou limpando o corredor
que a preta deve estar.
Ela é pobre e doutra cor!*

(...)
*Não quero mais ver-te andar,
(disse-lhe a Mãe por fim)
com essa preta a brincar
como, ontem, no jardim.*
(...)

Fernando Cardoso, *Branca de Neve e Negra de Carvão*

O excerto usado em epígrafe, retirado do livro «Branca de Neve e a Negra de Carvão», de Fernando Cardoso, cuja publicação parece poder situar-se entre os anos 1960/70, ilustra bem o modo como um livro infantil pode veicular estereótipos raciais e étnicos tão negativos que o seu conteúdo, aos olhos de hoje, nos parece verdadeiramente escandaloso.

Os livros infantis cujas temáticas se prendem com a inter/multiculturalidade, apresentam alguns «perigos» para além das alegadas boas intenções. Sabe-se, pois, que

a literatura infantil inter/multicultural pode apresentar efeitos perversos e não desejados, por não respeitar com rigor, exactidão e autenticidade as características e a história dos outros povos ou por, sob uma capa de tolerância e aceitação, promover o preconceito, o racismo ou a xenofobia.

A este tipo de literatura, sobretudo àquela que combina texto com ilustração reconhecem-se alguns «perigos» pois «as palavras e as ilustrações não se limitam a contar histórias. Juntas em livros ilustrados, também criam imagens potencialmente poderosas acerca dos seres humanos» (Mendonza & Reese, 2001, p. 5).

O papel e as características de determinadas minorias étnicas ou «raciais», por exemplo, pode – como no passado – ser apresentado de uma forma negativa ou distorcida, o que acaba por contribuir para a permanência de preconceitos e para a manutenção do seu estatuto de subordinação. Tal como refere Giddens,

Embora estes sejam agora relativamente pouco comuns, ainda aparecem formas distorcidas de representação étnica. As histórias para crianças começam agora a apresentar mais frequentemente personagens negros, mas a maior parte dos livros pré-escolares são ainda dominados por personagens brancos. Imagens que relacionam o branco com a pureza e o negro com o demónio mantêm-se proeminentes nas histórias infantis. Confere-se às cores um “peso emotivo” que parece ser aprendido numa conjugação muito íntima com uma percepção crescente da etnicidade (Giddens, 1997, p. 317).

E outro dos perigos reside no facto de estas representações poderem ser extremamente duradouras. Para a *Anti-Defamation League*, «as impressões e as mensagens contidas nestas histórias podem perdurar para toda a vida» (Anti-Defamation League (trad.), 2003, p. 1). Como sintetiza Cardoso,

Concerteza que fomos influenciados pelos livros que lemos e pelos filmes que vimos. Hoje são claras as distorções culturais, raciais e sociais veiculadas por livros e meios de informação e o efeito que isto pode ter no modo como as crianças vêem outros povos e culturas e que, depois, integram na sua própria ideologia como adultos. (Cardoso, 1996, p. 38).

Pires (1996), a partir de uma hipótese levantada por Cornell (1995), sublinha que, no desenvolvimento da criança, e em especial no que diz respeito aquisição de determinadas atitudes perante os outros, existem períodos críticos de um ponto de vista neurológico. A educação inter/multicultural - ou a sua ausência - nestes períodos críticos pode vir a ter consequências duradouras para o resto da vida. Daí a necessidade de combater preconceitos e atitudes negativas relativamente aos outros desde a mais tenra idade, o que, como temos vindo a afirmar, pode ser feito com o auxílio da literatura infantil. Ainda segundo a mesma autora,

Se os biólogos, os neurologistas e os psicólogos confirmarem esta hipótese, uma criança que assimile muito cedo atitudes discriminatórias resistirá mais ao longo da vida a alterá-las, não só por uma opção deliberada como por uma impossibilidade neurológica de o conseguir. Se a forma como o cérebro processa a informação, também ao nível das atitudes sociais discriminatórias é determinada pelas referências assimiladas nesses “períodos críticos”, quer dizer que a Literatura para Crianças poderá ter um papel mais determinante a desempenhar do que alguma vez se pensou (Pires, 1996, p. 101).

Embora se lhes reconheçam as melhores intenções, algumas práticas educativas no âmbito da inter/multiculturalidade produzem efeitos contra-intuitivos ou contrários às intenções iniciais dos educadores. Cardoso destaca o problema da superficialidade dos conteúdos. Uma limitação que, se está presente na educação inter/multicultural em geral existe, obviamente, nos livros infantis em particular,

[...] deve ter-se presente que a informação superficial, sem reflexão e referência nas práticas, só por si, tem limitações. Pode levar à construção de imagens superficiais e estereotipadas acerca dos elementos de outras culturas, ao reforço de perspectivas etnocêntricas e patológicas acerca dessas culturas e reforçar a relação entre diferenças culturais e discriminação. Tem de se ter sempre presente que, face ao processo de crescente globalização na sociedade contemporânea, a educação para uma sociedade multicultural tem de assentar, cada vez mais, naquilo que é comum entre os seres humanos em vez de naquilo que é diferente, embora respeitando e valorizando sempre o direito à diferença como parte da multiculturalidade (Cardoso, 1996, p. 38).

Stoer e Cortesão (1999), por seu turno, apresentam como efeitos contra-intuitivos das práticas inter/multiculturais o facto de, apesar de contribuírem para uma maior afirmação ou visibilidade, «podem contribuir para acentuar o exotismo da diferença» (p. 25).

3.3. Selecção, análise e avaliação dos livros infantis

A leitura é uma prática comum (ou pelo menos deveria ser), realizada pelas famílias e pelos educadores, ainda antes da criança saber ler. Os livros, para além de estimularem a criatividade e imaginação da criança, permitem-lhe, como vimos, adquirir novas aprendizagens.

A leitura de livros cujo conteúdo se prende com histórias de outros povos, quer vivam próximo de nós ou do outro lado do planeta, pode ser o primeiro contacto da criança com a alteridade. Estes livros podem ser decisivos na construção que a criança faz da imagem das outras culturas ou grupos étnicos. As aprendizagens que as crianças realizarem nessas idades podem marcar para sempre as suas percepções acerca do outro. Na opinião de Ramsey,

Os livros infantis constituem um veículo inicial para este tipo de ensino. Ao apresentarmos estas histórias às crianças, capacitamos os nossos jovens leitores e ouvintes para criarem empatia com experiências e pontos diferentes e para experimentarem um vasto leque de dilemas sociais (...). Quando as crianças representam situações e personagens de um livro, aprendem como perceber situações a partir de perspectivas diferentes e, literalmente, a “colocarem-se na pele do outro”» (Ramsey (trad.), 1991, pp. 168-169).

A selecção de livros cuja temática seja os outros povos e culturas deve, naturalmente, obedecer aos mesmos critérios de selecção dos livros infantis em geral: tema, apropriação à idade, tipo de texto, tipo de ilustração e autor. O *Council on Interracial Books for Children* (2006, p. 1 e ss.) por exemplo, propõe 10 critérios

rápidos que permitem analisar e avaliar livros infantis no que diz respeito quer ao racismo quer ao sexismo dois quais salientamos os mais relevantes.

Em primeiro lugar, é importante analisar criteriosamente as ilustrações, e verificar se estas veiculam estereótipos? Importa também verificar se elas transmitem aquilo que se tem vindo a designar por «Tokenismo»?⁴ Em seguida, deve-se observar «quem está a fazer o quê», ou seja, verificar se os personagens pertencentes a minorias étnicas ou sexuais desempenham papéis passivos e subservientes ou papéis activos e de liderança.

Em seguida, é necessário analisar a estrutura narrativa e verificar quais são os critérios para um personagem ter sucesso (se a cultura dominante é apresentada como único ideal, se as personagens «minoritárias» devem exibir qualidades extraordinárias - ser generosos, ser bons desportistas, etc - ; como se dá a resolução de problemas? (se estas personagens são consideradas como um problema por serem «diferentes», se a narrativa encoraja a aceitação passiva da desigualdade e da opressão ou, pelo contrário, encoraja alguma forma de resistência activa); qual o papel das mulheres na narrativa? Poderia a mesma história ser contada caso os papéis de género fossem invertidos?

A mesma organização incita-nos a olhar para os estilos de vida descritos na história. Até que ponto as personagens «minoritárias» quer pela sua personalidade, maneira de estar, maneira de vestir, de falar, etc., contrastam com as classes médias e altas da cultura dominante? Até que ponto os «minoritários» são apresentados apenas com referência à pobreza, aos bairros ou aos guetos onde habitam?

Em quarto lugar, o *Council on Interracial Books for Children*, recomenda uma atenção especial para as relações entre personagens, nomeadamente, para quem detém o poder e a liderança, para quem detém os papéis passivos ou de suporte, e para a

⁴ Conceito que designa o «branqueamento» ou ocidentalização do Outro; à excepção dos caracteres fenotípicos, a alteridade é representada como os «brancos» ocidentais, com as mesmas roupas, adereços, atitudes etc.

eventualidade de essas relações se basearem em estereótipos «étnicos», «raciais» ou de género.

Em quinto lugar, e intimamente ligada à recomendação anterior, está a particular atenção que deve ser dada ao papel e ao tipo de herói. Por exemplo, quando aparecem heróis «minoritários», eles são admirados pelas mesmas características dos «brancos» do sexo masculino ou porque as suas acções na narrativa beneficiam estes últimos? Por outras palavras, devemos responder à questão «que interesses serve um determinado herói?»

Devem também ser cuidadosamente analisados os efeitos da história e/ou das ilustrações na auto-imagem da criança. Em que grau, por exemplo, os livros contrariam ou reforçam a conotação positiva da cor branca e a conotação negativa da cor negra. Até que ponto a cor branca é associada à beleza, à limpeza e à virtude e a cor negra ao mal, à sujidade, à fealdade e à ameaça? Para a *Anti-Defamation League*, na escolha de um livro infantil, as ilustrações não devem ser descuradas, nomeadamente quando um editor «decide se é importante ou não incluir um determinado título numa colecção de livros para crianças é tão importante analisar as ilustrações ou imagens que acompanham o texto como o seu conteúdo (2003, p. 1-2).

Em sétimo lugar, deve-se ter em conta as qualificações dos autores e ilustradores para lidar com temas que se prendam com «minorias» étnicas, raciais ou culturais. O *Council on Interracial Books for Children* recomenda ainda que se dê atenção à perspectiva do autor. Esta recomendação é particularmente pertinente se tivermos em conta que a maior parte dos livros infantis eram, tradicionalmente, escritos e ilustrados por autores brancos pertencentes às classes média ou média alta, do que resultavam obras explicitamente ou implicitamente etnocêntricas ou eurocêntricas.

Em penúltimo lugar, deve ser dada atenção às palavras «carregadas» (*loaded*) e para a linguagem sexista e/ou racista: «selvagem», «primitivo», «preguiçoso», «malandro», «dócil» etc, são expressões carregadas de conotações negativas ou mesmo insultuosas.

Por último, na avaliação e escolha de um livro para crianças, deve-se ter em conta a data em que o mesmo foi produzido e editado. Segundo a mesma organização livros infantis não racistas e não sexistas eram raros, nos Estados Unidos, até meados da década de setenta. No que diz respeito a Portugal, é bem provável que, dada a ausência de uma opinião pública crítica a este respeito, continuem a ser publicados e vendidos, livros infantis contendo expressões, conteúdos e imagens não apenas altamente estereotipados como racistas ou sexistas.

A escolha de qualquer livro infantil, quer por parte dos pais quer por parte das instituições educativas, deve, nos nossos dias, obedecer a critérios muito exigentes e rigorosos, a escolha de livros de teor inter/multicultural, pelos motivos que já foram referidos, requer uma atenção e um rigor redobrados.

4. Os estereótipos sociais

A palavra estereótipo vem originalmente da linguagem tipográfica, designando, inicialmente as placas de impressão cujos caracteres não eram móveis mas fixos e que, por isso, eram conservadas para futuras impressões. A expressão conservou, na sua acepção moderna, esse aspecto de fixidez, não se referindo já a impressões tipográficas mas a impressões «mentais» relativas a coisas ou, principalmente, a grupos de pessoas. Contudo, até aos estudos pioneiros de Walter Lippman, os estereótipos eram concebidos como uma forma de pensamento, incompleta, redutora ou mesmo inferior. É Lippmann quem, com a sua obra «Opinião Pública» datada de 1922, introduz a abordagem científica dos estereótipos tornando-os definitivamente, como objecto de estudo das Ciências Sociais.

O conceito de estereótipo enquanto representação colectiva fixa acabou por ser generalizadamente adoptado pelas Ciências Sociais como suporte para a análise dos grupos sociais, das suas relações recíprocas e dos seus modos de ver e conhecer o mundo. Este conceito não só veio a permitir a reflexão científica acerca da «natureza do preconceito» como veio a desempenhar um papel significativo nas teorias da Identidade e da Cognição Social. Como referem Amossy e Pierrot;

o estereótipo aparece, assim, como um objecto transversal da reflexão contemporânea das ciências humanas (...) ele atravessa a questão da opinião pública e do senso comum, da relação com o outro, da categorização. O estereótipo permite estudar as interações sociais, as relações dos discursos com os imaginários sociais e, de um modo lato, a relação entre linguagem e sociedade (Amossy e Pierrot, 2004, p.7).

Lippmann foi quem, pela primeira vez, sublinhou as funções dos estereótipos na nossa economia mental. A tarefa de pensar e examinar cada ser ou cada objecto, integrando-os em categorias descritivas mais gerais (esquemas ou fórmulas fixas),

simplifica a compreensão do mundo e a nossa forma de acção perante o mesmo. Como sintetizaram contemporaneamente Marquez e Paéz «no quotidiano, não reagimos directamente às pessoas e aos acontecimentos tal como se nos apresentam, mas sim a representações simplificadas da realidade» (Marquez & Paéz, 2004, p.334).

Mas foram Daniel Katz e Kenneth W. Braly (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2003) que, nos anos 30 do século XX, desempenharam um papel fundamental na operacionalização do conceito de estereótipo, no desenvolvimento da investigação sobre os estereótipos e na relevância que viria a ser dada ao seu estudo por parte da Psicologia Social. A metodologia utilizada por Katz e Braly «lista de adjectivos» (*adjective checklist*), veio demonstrar a rigidez dos estereótipos assim como a sua resistência às mudanças sociais. Nas suas experiências, os autores pediam a uma amostra de indivíduos que associassem determinados adjectivos ligados a certos traços de personalidade pré-definidos (positivos e negativos) a determinadas categorias sociais e nacionais obtendo assim correlações que denotavam a presença de estereótipos.

Uma das consequências mais importantes dos estudos inaugurados por Katz e Braly foi, por exemplo, a desimplicação entre os conteúdos dos estereótipos e o conhecimento real dos grupos que os veiculam. Muitos indivíduos veiculavam imagens estereotipadas acerca de determinadas categorias sem possuírem nenhum conhecimento real acerca destas.

A partir daí diversos autores centraram as suas investigações na influência que os contactos intergrupais e o consequente conhecimento recíproco poderiam ter no desaparecimento ou na atenuação de estereótipos e preconceitos.

Das experiências e investigações de Katz e Braly deriva uma primeira definição para o conceito de preconceito racial «enquanto conjunto de estereótipos ligados a

reações emocionais que incluem a crença em determinados traços típicos associados a uma raça» (Amossy & Pierrot, 2004, p. 34). O resultado destas investigações acabou por sublinhar a existência de uma relação entre estereótipo, categorização e preconceito.

Ao longo dos anos 50, os estereótipos eram percebidos como o resultado de processos de categorização e de generalização que favoreciam visões redutoras e pejorativas do outro e podendo, por isso, resultar em preconceitos. Por esse motivo, as noções de estereótipo e de preconceito, frequentemente confundidas, foram distinguidas por parte da Psicologia Social. O estereótipo possuiria uma dimensão fundamentalmente classificatória enquanto o preconceito designaria uma tendência emocional. Assim, enquanto os estereótipos podem ser positivos ou negativos, os preconceitos consistem sempre em generalizações abusivas de carácter negativo ou hostil relativamente a um grupo de pessoas ou a uma categoria social ou cultural.

Os preconceitos constituem o conjunto das crenças ou opiniões, normalmente adquiridas no decorrer da socialização, que levam o actor social a desenvolver atitudes negativas relativamente a membros de grupos particulares (Cashmore, 1988, p. 227). Constroem-se a partir de informações incompletas e imprecisas (ou mesmo totalmente imaginadas) relativamente ao comportamento, às aptidões ou a quaisquer outras características dos indivíduos categorizados.

Mais tarde, seguindo a linha de pensamento inaugurada por Lippmann, foi Gordon Allport que veio reforçar a ideia da pertinência e necessidade da estereotipização como resultado de um processo cognitivo básico. Na sua obra clássica *The nature of prejudice*, Allport afirma que,

a mente humana tem que pensar com a ajuda de categorias (na corrente acepção, o termo é equivalente a generalizações). Uma vez formadas, essas categorias constituem a base para o prejuízo normal. Nós não nos podemos

escapar de forma alguma a esse processo. A vida organizada depende disso (Allport, 1954, *cit. in* Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2003, p.16).

Esta reavaliação do estereótipo, hoje generalizada, permitiu sublinhar as suas funções positivas, não o tendo, contudo, totalmente libertado da conotação essencialmente negativa que ainda carrega, o que explica a permanência da ambivalência que continua associada à noção de estereótipo no pensamento contemporâneo.

É a partir da década de 60 do século XX que se começam a distinguir as três componentes das representações sociais que estão associadas à problemática das relações entre estereótipo, preconceito e discriminação: a componente cognitiva, ou seja o estereótipo propriamente dito relativamente a um grupo ou membros desse grupo, a componente afectiva, ou seja o preconceito ou atitude hostil relativamente a esse grupo e, por último, a componente comportamental, a discriminação de facto ou o desfavorecimento real dos membros desse grupo.

No entanto, as componentes cognitiva, afectiva e comportamental dos estereótipos não funcionam, como se chegou a pensar, em esquema de sucessão. Isto é, o facto de existir determinado estereótipo não conduz, necessariamente, à presença de preconceitos ou aos comportamentos discriminatórios.

Em 1969, Henri Tajfel introduz uma nova teoria sobre os estereótipos alicerçada em três questões chave: «como?», «o quê?» e «quando?» (*cit. in* Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2003, p. 18). Equivalentes a «categorização», «assimilação» e «busca de coerência», respectivamente. Estes conceitos resultam, pois, da interacção entre os factores sociais e os mecanismos cognitivos básicos. Tajfel utiliza, então, o conceito de categorização introduzido por Allport para justificar o «como?» dos estereótipos enquanto mecanismo de simplificação cognitiva para o entendimento do real; o «o

quê?» dos estereótipos como o processo de assimilação dos valores sociais predominantes numa determinada cultura durante o processo de socialização do indivíduo e a «busca de coerência» como a atribuição causal.

Deve-se ainda a Tajfel a associação, hoje incontestável, entre as problemáticas do estereótipo e da identidade pessoal e social. Ou seja, para além de preencher uma função cognitiva importante, o estereótipo parece possuir uma funcionalidade ao nível identitário favorecendo a integração social dos indivíduos. Os estudos empíricos pioneiros neste campo ficaram a dever-se ao autor citado e ficaram conhecidos por Modelo de Bristol.

Para este modelo, a identidade não depende apenas da personalidade singular ou das idiossincrasias individuais, mas resulta de um processo de interacção social; resulta, nomeadamente, da identificação do indivíduo com o grupo próprio (*ingroup*) através de estereótipos positivos, por oposição a outro(s) grupo(s) (*outgroup*) normalmente negativamente valorizado(s).

Por outras palavras, nos processos de construção identitária, os seres humanos têm tendência para acentuar ou mesmo exagerar, de forma estereotípica, as semelhanças entre os membros do seu grupo de pertença - de um modo que o valoriza - e, simetricamente, têm tendência para acentuar ou exagerar, de forma estereotípica, as semelhanças entre os membros dos outros grupos (Amossy & Pierrot, p. 45). Na síntese de Lígia Amâncio,

Os estereótipos sociais constituem, nesta perspectiva, formas específicas de organização subjectiva da realidade social, reguladas por mecanismos sociocognitivos, que permitem compreender a sua incidência e resistência nas interacções sociais, ao contrário das explicações que os associavam a «desvios» individuais, como a falta de informação e a «rigidez» do pensamento (Amâncio, 2004, p. 397).

Na sequência dos trabalhos de Chapman (1967) sobre as eventuais «correlações ilusórias» (ou «ilusões de correlação») que os estereótipos podem originar na percepção interpessoal, foram Hamilton e Gifford quem, em meados dos anos 70, vieram a operacionalizar estes novos conceitos. Desta forma, e entendendo por «correlações ilusórias» a «inferência errónea que a pessoa faz acerca das relações entre duas categorias de eventos» (*cit. in* Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2003, p.51), o raciocínio seguido por Hamilton e Gifford foi, como referem Marquez e Paéz;

(que) certos grupos fornecem-nos mais informações do que os outros, ou por serem realmente predominantes em termos numéricos, ou por contactar-mos mais frequentemente e em situações mais variadas com os seus membros. Outros grupos, numericamente inferiores ou que observamos com menos frequência tornam-se, assim, mais discrimináveis. Neste último caso, todas as ocorrências adquirem um peso relativo superior ao das ocorrências nos primeiros (Marquez & Paéz, 2004, p. 348).

Paralelamente, Rothbart (1981) veio afirmar que a informação e familiaridade que cada um de nós possui acerca de um determinado grupo social influencia a nossa percepção acerca do mesmo grupo ou de pessoas pertencentes a esse grupo social. Deste modo, se a informação acerca de um qualquer grupo social «tiver sido processada de forma estereotipada, o julgamento do grupo dependerá sobretudo da frequência de apresentação de um traço ao sujeito» (Marquez & Paéz, 2004, p. 349).

Neste mesmo período, Ashmore e Del Boca (1981), vieram sofisticar o conteúdo do conceito de estereótipo numa perspectiva sócio-cultural. Os estereótipos são vistos como resultado do processo de assimilação dos valores sociais vigentes. Segundo Garcia-Marques e Garcia-Marques,

segundo esta perspectiva, do ponto de vista teórico, não faz sentido falar de “estereótipos individuais”, os estereótipos correspondem a conceitos largamente partilhados socialmente porque decorrem dos valores sociais centrais numa dada cultura. Do ponto de vista empírico, a operacionalização do conceito torna, aliás, mesmo impossível encontrar “estereótipos individuais”, porque os conteúdos que se atribuem a um estereótipo são os

que granjeiam maior consenso (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2003, p.14).

Nesta abordagem conceptual dos estereótipos não poderíamos deixar de rever a proposta de Smith e Medin (1981) relativamente à organização cognitiva dos estereótipos. Para estes autores, os estereótipos organizam-se segundo três perspectivas distintas: a perspectiva clássica, ou aristotélica; a perspectiva probabilística, ou prototípica e a perspectiva exemplar (*cit. in* Marquez & Paéz, 2004, p. 352) .

Segundo a perspectiva clássica, podemos compreender as categorias num princípio de “tudo ou nada”; isto é, uma pessoa que apresente os atributos que definam determinada categoria, é incluída unicamente nessa categoria e caso apresente outros atributos adicionais (ou lhe faltem alguns atributos) passa a estar incluída numa outra categoria que apresente (ou não) esses mesmos atributos.

Na perspectiva probabilística não são considerados exactos e/ou suficientes os atributos que definem a pertença de uma pessoa a uma qualquer categoria. Nesta perspectiva, «a pertença a uma categoria define-se através do nível de semelhança dos membros com uma síntese dos atributos dos membros da categoria» (Marquez & Paéz, 2004, p. 352).

A perspectiva exemplar define-se pelo facto de, para além dos atributos gerais e abstractos, uma categoria cognitiva poder ser representada, também, a partir de atributos individualizados (exemplares). E são estes atributos ou informações individualizadas, obtidas a partir da experiência com os membros dos grupos que, sempre que activadas ou recuperadas, determinam a pertença a uma categoria.

Em 1989, o modelo introduzido por Linville, Fisher e Salovey– o modelo *Pdist* – (*cit. in* Marquez & Paéz, 2004, p. 362) permitiu a realização de alguns estudos acerca

das expectativas estereotípicas sobre membros de determinados grupos sociais. Os resultados desses estudos vieram a demonstrar que, como sintetizam Marquez e Paéz,

esperamos que um novo membro apresente as características estereotípicas desse grupo. Mas à medida que vamos obtendo informação acerca de novos membros, encontramos alguns que não correspondem às expectativas. Estes membros terão um maior impacto na representação da categoria devido ao seu carácter «surpreendente». Quando nos pedem que julguemos o grupo, são estes exemplares que têm uma maior probabilidade de serem recuperados (Marquez & Paéz, 2004, p. 362).

Esta é sem dúvida uma das consequências da presença de estereótipos ou do pensamento estereotipado: «a de nos levarem a prestar mais atenção aos indícios consistentes com as expectativas que definem esses estereótipos do que a outros indícios» (Marquez & Paéz, 2004, p. 342).

Para melhor compreensão da estreita relação existente entre estereótipo e preconceito, em 1989 Patricia G. Devine (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2003) apresenta o modelo dissociativo. Fundamentado nos processos cognitivos básicos, o modelo dissociativo de Devine «é importante não só por fornecer uma visão diferente sobre os novos fenómenos de racismo, mas também por vir pôr em causa a inevitabilidade dos efeitos nocivos dos estereótipos (Garcia-Marques, 1999, p. 122).

Para Devine,

enquanto os estereótipos existirem, o preconceito seguir-se-á. Esta abordagem sugere que os estereótipos são automaticamente (ou heurísticamente) aplicados aos membros dos grupos estereotipados. Essencialmente, o conhecimento de um estereótipo é equiparado ao preconceito relativamente a um grupo (Devine, 2003, p.134).

Segundo Garcia-Marques, se desta interdependência entre estereótipo e preconceito e da inevitabilidade dos mesmos;

se entender que o funcionamento cognitivo humano terá sempre que recorrer a formas de reduzir a imensa variedade de informação social relativa a grupos humanos; que aprendizagem social implica simplificação; e, que a

representação cognitiva do mundo social será sempre incompleta e parcial então o estereótipo é inevitável (Garcia-Marques, 1999, pp.130-131).

Nesta linha de raciocínio, e compreendendo os estereótipos como realmente inevitáveis, podemos basear-nos, também, nos argumentos de Ehrlich (1973) que apontava que as «atitudes étnicas e estereótipos são parte da herança cultural de uma sociedade e ninguém pode escapar à aprendizagem das atitudes e estereótipos prevalentes atribuídos aos principais grupos étnicos» (Ehrlich *cit. in* Devine, 2003, p. 134).

Paralela às noções de estereótipo e de preconceito encontra-se a noção de categorização que, «entendida como um processo indispensável ao funcionamento humano» (Leyens e Yzerbyt, 1999, p. 282), encerra os indivíduos em categorias sociais particulares, muito rígidas, ignorando, muitas vezes, as características específicas de cada um. Os processos de categorização desempenham, contudo, um papel essencial na organização mental das estruturas sociais e na interacção com as mesmas. Segundo Gonçalves;

quando uma categoria é invocada reenvia o percepcionador para um conjunto de características atribuídas a todos os elementos dessa categoria e portanto também ao indivíduo em causa. Estes atributos correspondem a estereótipos, estruturas cognitivas que contêm os nossos conhecimentos e expectativas, e que determinam os nossos julgamentos e avaliações, acerca de grupos sociais e dos seus membros (Gonçalves, 2004, p.68).

Estes processos de categorização resultam, pois, de dois tipos de indícios: os indícios consistentes e os indícios inconsistentes. Por indícios consistentes entendemos as características que confirmam a ideia que temos de uma pessoa (cor da pele, forma de vestir...); por indícios inconsistentes aqueles não têm qualquer relação com a pessoa e com as suas origens (o nome). Estes primeiros «indícios de categorização», também

entendidos como categorização em termos de categorias primitivas, são, a par da idade, do género e da etnia,

o caso mais geral dos estereótipos, aquele que requer menor esforço cognitivo, e que só é posto em causa por uma conjugação de factores que levarão ou a uma nova categorização em termos de outra categoria primitiva, ou a uma subcategorização no seio da primeira categoria activada, ou, mais dificilmente, a uma impressão individualizante (Marques e Paéz, 2004, p. 340).

Nos «indícios de categorização» podemos ainda distinguir os «identificadores de categorias», ou seja, «qualquer característica que melhor organize as outras características. Mais especificamente, o identificador é a característica que estabelece as associações mais fortes e mais frequentes com cada uma das outras características, às quais chamaremos de atributos» (Friske *et al.*, 2003, p.167). Naturalmente, o contexto é um factor importante na avaliação dos atributos pois «dependendo do contexto, atributos diferentes podem funcionar como identificadores de categoria» (Friske *et al.* 2003, p.167).

Em 1995, Steele e Aronson, de forma a responderem às interpretações sociais muito incompletas e por vezes pejorativas de certos grupos sociais, desenvolvem a noção de «ameaça do estereótipo». Por ameaça de estereótipo entende-se o «receio do indivíduo, numa dada situação, de confirmar um estereótipo pelo seu próprio comportamento ou de ser julgado unicamente com base nesse estereótipo» (Steele & Aronson, *cit. in* Gonçalves, 2004, p.17). Nesta perspectiva, e segundo Gonçalves;

quando um estereótipo é tornado pertinente numa situação, todo o indivíduo, independentemente do género sexual, raça ou estatuto sócio-económico está sujeito a ver o seu desempenho prejudicado, confirmando o estereótipo negativo de que é alvo, sem que para isso seja necessário pertencer a um grupo social estigmatizado (Gonçalves, 2004, p. 76).

O recurso constante à estereotipia e aos processos de categorização, embora simplifiquem extraordinariamente o processamento de informação acerca de pessoas,

grupos e categorias sociais, cumprindo «a função essencial de preservar os nossos recursos cognitivos, que são demasiado escassos para a formidável complexidade do nosso mundo social» (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2003, p. 21), podem favorecer, como já temos vindo a referir, a formação de impressões erróneas e/ou preconceituosas acerca do outro.

Foi por esta razão que o estudo dos efeitos da «primação» (*priming*) nas impressões que um indivíduo constrói em relação a outro (Bargh *et al.* 2003) motivou, durante muitos anos, a pesquisa e investigação por parte da Psicologia Social. Referindo-se aos efeitos de primação como a «ativação acidental de estruturas de conhecimento, como conceitos-traço e estereótipos, pelo contexto situacional corrente» (Bargh *et al.*, 2003, p.196), os pressupostos destes estudos baseiam-se na ideia segundo a qual existem influências automáticas na percepção social e que «tais influências pré-conscientes teriam um papel maior do que o normal no comportamento subsequente dirigido à pessoa alvo, já que o percipiente não se daria conta do enviesamento interpretativo e, como tal, não o poderia corrigir» (Bargh *et al.*, 2003, p. 197).

No entanto, e tal como Fiske argumentou, «uma pessoa pode “escolher o caminho mais difícil” e superar as influências estereotípicas no comportamento, se estiver suficientemente motivada para tal» (Fiske *cit. in* Bargh *et al.*, 2003, p.197).

É hoje assente que as generalizações resultantes dos mecanismos de simplificação cognitiva (os estereótipos), para além de desempenharem um papel importante na forma como é processada a informação sobre os outros e sobre todas as estruturas que nos rodeiam, têm duas funções essenciais e distintas: a função heurística e a função defensiva (Garcia-Marques & Garcia Marques, 2003). A função heurística dos estereótipos é relativa à organização mental das estruturas sociais em que nos movemos

diariamente. Esta função permite «simplificar a percepção, o julgamento e a acção. Enquanto mecanismos de poupança de energia, os estereótipos permitem que os percipientes evitem as vicissitudes de terem de responder ao mundo social complexo e quase incompreensível» (Macrae, Milne, & Bodenhausen, 2003, p.78). Quanto à função defensiva dos estereótipos, esta permite justificar as desigualdades e injustiças sociais existentes.

Como conclusão, e para utilizar a definição de uma obra de referência: o *Dictionary of Race and Ethnic Relations* de Ellis Cashmore, no campo das relações raciais e das relações inter-étnicas, o estereótipo constitui uma generalização abusiva acerca do comportamento ou outras características dos membros de determinados grupos. Embora os estereótipos raciais e étnicos possam ser positivos ou negativos eles são, na maior parte dos casos, negativos. Mesmo estereótipos claramente positivos implicam frequentemente uma avaliação negativa (van den Berghe, *in* Cashmore, p. 294) No âmbito da educação inter/multicultural que é a temática central deste trabalho, e para citar um exemplo retirado da mesma obra, dizer que os negros têm tendência para a música e um bom sentido do ritmo está muito perto dos estereótipos negativos segundo os quais eles são infantis e despreocupados. (van den Berghe, *in* Cashmore, p. 294)

Parte II: Estudios empíricos

5. Estudo I – A educação inter/multicultural no jardim de infância e os seus materiais pedagógicos

5.1 Overview

Uma vez que a educação inter/multicultural constitui, como já se afirmou, uma temática contemplada nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (1997), esta investigação não poderia deixar de tentar perceber como é que, actualmente, os educadores de infância a abordam e/ou desenvolvem nas suas actividades quotidianas com as crianças.

Este primeiro estudo constitui-se, assim, como um estudo assumidamente descritivo que procurou, por um lado, identificar os materiais pedagógicos – nomeadamente em termos da literatura para a infância – mais utilizados pelos educadores no âmbito da educação inter/multicultural e, por outro lado, perceber em que medida é que esses mesmos materiais recorrem a imagens estereotipadas dos outros povos e culturas.

Tendo em consideração a natureza e o objecto desta dissertação, definem-se como principais objectivos no primeiro estudo:

- Descrever em que medida é que os educadores de infância inquiridos abordam a educação inter/multicultural nas suas actividades de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997);

- Caracterizar o modo como são tratadas as temáticas da educação inter/multicultural em relação às outras temáticas abordadas ao nível do pré-escolar;

- Descrever a utilização de livros infantis de teor inter/multicultural por parte dos educadores de infância;

- Identificar os principais livros infantis de cariz inter/multicultural utilizados pelos educadores de infância inquiridos.

- Saber se os livros utilizados pelos educadores de infância recorrem a imagens estereotipadas dos outros povos e culturas.

- Avaliar o grau de estereotipização dos livros infantis mais utilizados nos jardins de infância, no âmbito da educação inter/multicultural.

- Conhecer a natureza dos estereótipos – positivos ou negativos – para os diversos povos representados nos livros infantis

O estudo aqui apresentado é de tipo descritivo e de carácter exploratório, centrando-se em procedimentos de análise e interpretação de dados. O tratamento estatístico com recurso ao programa SPSS permitiu analisar o significado dos dados obtidos a partir dos questionários.

5.2 Variáveis

5.2.1 Variáveis do inquérito aos educadores

Definição	Operacionalização
Conhecimento e prática	Nominais dicotómicas (sim/não) para as seguintes questões: <i>«Está ao corrente das Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar?»</i> , <i>«Organiza actividades pedagógicas com base nessas “Orientações”?»</i> , <i>«Está a par das indicações acerca da educação multicultural?»</i> e <i>«Já organizou/organiza actividades pedagógicas sobre a educação multicultural (conhecimento do outro, dos outros povos, culturas, valorização das minoria étnicas, etc.) «Que tipo de actividades realizou?»</i>
Livros infantis	Pergunta aberta: <i>«Que livros infantis utilizou no âmbito da educação multicultural?»</i>
Nível de abordagem da educação inter/multicultural	Escala ordinal de tipo <i>Likert</i> , variando entre Nada (1) e Totalmente (9). <i>«Classifique, numa escala de 1 a 9, o nível de abordagem desta temática proporcionalmente a outras?»</i>
Frequência de utilização dos livros	Escala ordinal de tipo <i>Likert</i> , variando entre Nada (1) e Totalmente (9). <i>«Numa escala de 1 a 9, classifique a frequência com que utilizou os livros que mencionou».</i>

5.2.2 Variáveis da avaliação estereotípica dos livros infantis

Definição	Operacionalização
Grau de esterotipia	Escala ordinal de tipo <i>Likert</i> , variando entre Nada (1) e Totalmente (9). «Depois de ter consultado os seguintes livros, classifique-os, numa escala crescente de 1 a 9, em que medida considera que cada um deles está associado à estereotipização de determinados grupo, sendo 1 nada estereotipado e 9 totalmente estereotipado».
Avaliação da qualidade dos estereótipos para cada origem geográfica	Escala ordinal de tipo <i>Likert</i> , variando entre Nada (1) e Totalmente (9). «Classifique os livros consultados numa escala crescente de 1 a 9, segundo o tipo de estereótipos – positivos ou negativos – que cada um deles veicula sobre os seguintes povos ou culturas, sendo 1 estereótipo totalmente negativo e 9 estereótipo totalmente positivo»: Africanos, Asiáticos, Europeus, Norte-americanos, Sul-Americanos.
Narrativas metafóricas	Escala ordinal de tipo <i>Likert</i> , variando entre Nada (1) e Totalmente (9). «Classifique, numa escala de 1 a 9, o grau metafórico dos livros «Elmer» e «A aventura do elefante azul», sendo 1 nada metafórico e 9 totalmente metafórico».

5.3 Metodologia

5.3.1 População e amostra

A população do primeiro estudo desta investigação é constituída pelos educadores de infância a exercer actividade em Portugal, em jardins de infância pertencentes à rede pública, ao sector privado e a Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS).

A amostra, constituída com base em critérios de conveniência ou acessibilidade (Pomeroy, 1993, *cit. in* Lourenço & Gomes, 2003), foi composta por um conjunto de cinquenta (N=50) educadores de infância, sendo 49 de género feminino e 1 do género masculino.

Os educadores de infância que integram a amostra foram inquiridos no sentido de se averiguar em que consistiam as suas práticas na abordagem da educação inter/multicultural e que materiais usavam nessas mesmas práticas. Os inquiridos por questionários foram respondidos num período que decorreu entre Outubro de 2005 e Dezembro de 2005.

Do número total de educadores que responderam ao inquérito por questionário, 39 exerciam actividade profissional, durante o período em questão, em jardins de infância no Concelho de Faro, 6 no Concelho de Olhão, 3 no Concelho de Tavira e 2 no Concelho de Loulé (Quadro 1).

Educadores inquiridos	Rede Pública	Sector Privado	I.P.S.S	Total
a exercer no Concelho de Faro	4	10	25	39
a exercer no Concelho de Olhão	4	0	2	6
a exercer no Concelho de Tavira	1	0	2	3
a exercer no Concelho de Loulé	2	0	0	2
Total	11	10	29	50

Quadro 1 - Distribuição dos educadores de infância por Concelho

Os educadores de infância que participaram no presente estudo tinham entre 1 e 32 anos de serviço, sendo a média respectiva de 11,5 anos de serviço.

Dos jardins de infância em que trabalhavam os educadores inquiridos, 11 pertenciam à rede pública de educação de infância do Ministério da Educação, 10 ao sector privado, e 29 pertenciam a instituições privadas de solidariedade social (IPSS) (Quadro 1).

Com vista à avaliação do conjunto de livros infantis mais frequentemente utilizados pelos educadores de infância segundo o seu grau de estereotipia, foi aplicado um segundo questionário a um painel constituído por 14 alunos, docentes e

investigadores da área da Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (Anexo 2). Os membros deste painel foram igualmente seleccionados por critérios de conveniência ou acessibilidade para procederem à avaliação dos livros infantis que lhes foram apresentados.

5.3.2 Procedimentos

Foi aplicado um primeiro inquérito por questionário por administração directa aos educadores de infância, tendo-se procedido a uma explicação sucinta relativa ao preenchimento e aos objectivos do mesmo (Anexo 1). Os questionários eram identificados pelo nome do educador inquirido. O local onde exerciam, na altura, a sua actividade profissional e o número total de anos de serviço constavam, também, na identificação dos educadores de infância.

Alguns educadores responderam imediatamente ao inquérito, contudo, a maioria ficou com os questionários por não ter presente os títulos dos livros que utilizava nas suas práticas da educação inter/multicultural, devolvendo-os posteriormente. Os questionários foram respondidos no período entre Outubro de 2005 e Dezembro de 2005.

Um segundo questionário, destinado a avaliar o grau de estereotipia do *corpus* de livros utilizados pelos educadores, foi apresentado, como já foi referido, a um painel de especialistas da área da Psicologia (Anexo 2). Enquanto respondiam a este questionário os membros do painel tiveram os livros à sua disposição para serem consultados à medida que realizavam a respectiva avaliação. Este procedimento decorreu entre Novembro de 2006 e Fevereiro de 2007.

Os dados recolhidos através dos dois questionários foram tratados através de procedimentos estatísticos simples e do programa SPSS, versão 14.0 para Windows.

5.3.3 Instrumentos

O primeiro objectivo deste estudo era o de conhecer a sensibilidade dos educadores face às problemáticas da educação inter/multicultural, bem como, de avaliar o seu grau de conhecimento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* sobre essas mesmas problemáticas. Pretendia-se também indagar sobre as principais actividades desenvolvidas no âmbito da educação inter/multicultural e acerca do papel que cabe aos livros infantis na realização dessas actividades.

Para tal, foi implementado um inquérito por questionário constituído por 4 questões fechadas, por 2 questões abertas e por 2 questões que utilizam a escala de *Likert* de 1 a 9. A sua redacção definitiva foi submetida a uma pré-testagem para o que se recorreu à apreciação de duas educadoras de infância (que não fizeram parte do grupo de protagonistas deste primeiro estudo), de uma psicóloga, de um sociólogo e de uma professora do 1º ciclo.

No decurso do pré-teste foram sugeridas algumas alterações e/ou precisões no sentido de tornar o questionário mais explícito e mais fácil de responder. Posteriormente, o questionário foi novamente analisado pelos mesmos indivíduos, tendo então a nova versão sido considerada como a “definitiva” (Anexo 1).

Este estudo permitiu-nos, ainda, fazer um levantamento dos livros mais utilizados no jardim de infância e perceber como estes apresentam os outros povos e culturas. Ou seja, através do inquérito por questionário que foi aplicado aos educadores que integravam a amostra, foi possível recolher informação que nos permitiu fazer um

diagnóstico dos principais livros utilizados nas actividades de cariz inter/multicultural e, assim, delimitar o *corpus* de livros que seriam avaliados num segundo momento.

Para tal, foi constituído um painel de avaliadores composto por catorze docentes, investigadores e estudantes finalistas da área da Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Com recurso à escala de *Likert* de 1 a 9 como método de avaliação, foram apresentadas ao painel, numa grelha, duas questões principais que permitiriam aos seus membros avaliar cada livro segundo:

- a) o seu grau de estereotipia (sendo 1 nada estereotípico e 9 totalmente estereotípico);
- b) segundo o tipo de estereótipos (positivos ou negativos) que cada um desses livros veicula sobre os seguintes povos: «africanos», «asiáticos», «europeus», «norte-americanos» e «sul-americanos» (sendo, para cada uma dessas origens geográficas, 1 estereótipo totalmente negativo e 9 estereótipo totalmente positivo) (Anexo 2).

Uma vez que dois dos livros mais utilizados pelos educadores de infância não correspondiam, como se verá mais à frente, a uma abordagem inter/multicultural clara, tratando-se antes de fábulas que abordam a problemática da diferença numa perspectiva metafórica, foi elaborada uma terceira questão que permitisse avaliar o seu grau de “metaforização”. Foi novamente utilizada a escala de *Likert*, sendo 1 nada metafórico e 9 totalmente metafórico (Anexo 2).

Também esta grelha de avaliação dos livros infantis segundo o grau de estereotipia foi submetida a uma pré-testagem para o que, mais uma vez, se recorreu à apreciação de

duas educadoras de infância, de uma psicóloga, de um sociólogo e de uma professora do 1º ciclo.

No decurso do pré-teste foram sugeridas algumas alterações e/ou precisões no sentido de tornar esta avaliação mais fácil de realizar. Posteriormente, a grelha de avaliação dos livros foi novamente analisada pelos mesmos indivíduos sendo, então, considerada como definitiva (Anexo 2).

5.4 Apresentação e análise dos resultados

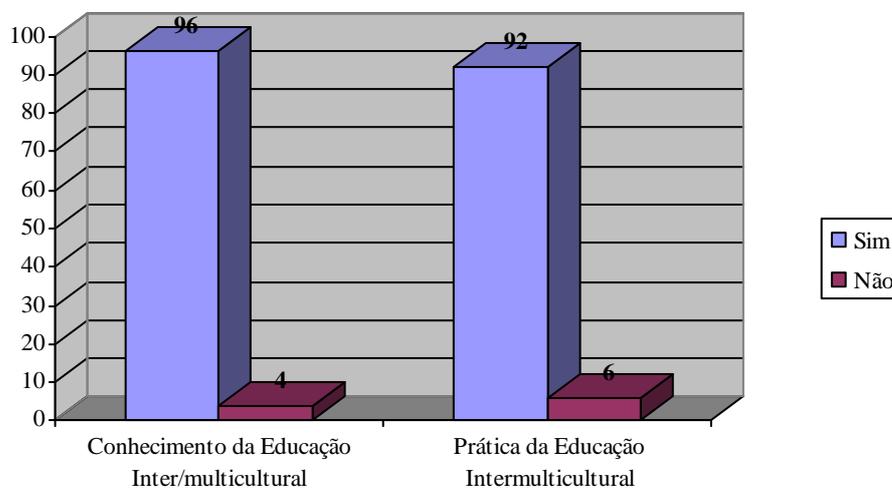
5.4.1 Educação pré-escolar e a educação inter/multicultural

Como seria de esperar, a totalidade dos educadores que compunham a amostra (N=50) demonstrou estar a par das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* produzidas pelo Ministério da Educação. A totalidade dos educadores inquiridos revelou igualmente ter em consideração a problemática da educação inter/multicultural⁵, aquando da planificação das suas actividades pedagógicas.

Destaca-se ainda, com grande significado, a percentagem de educadores (96%) que está a par da restante legislação e das diversas indicações acerca da educação inter/multicultural (Gráfico 1).

⁵ Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* o termo utilizado é «Educação Multicultural», no entanto, por razões já apresentadas (*vide supra* p. 16) utilizamos aqui a expressão Inter/multicultural.

Gráfico 1
Conhecimento e prática da educação inter/multicultural (%)

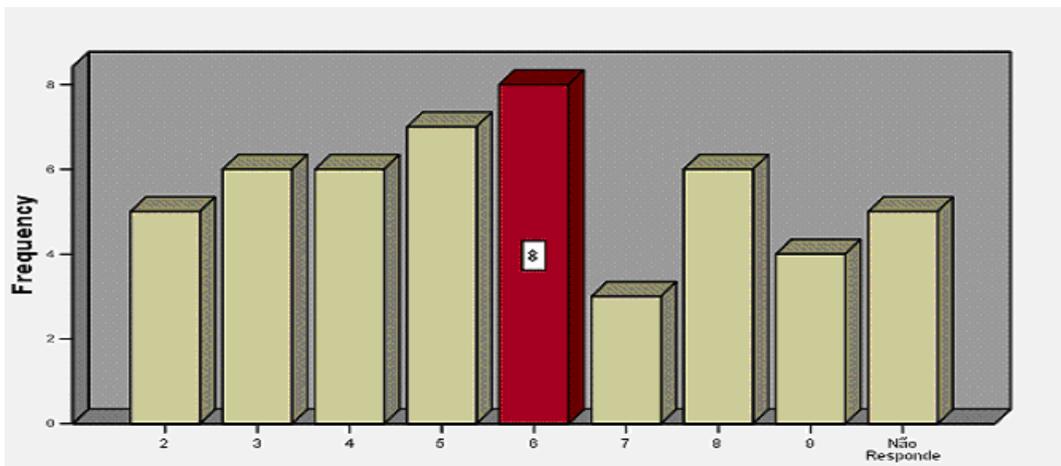


No que se refere à questão acerca da prática de actividades pedagógicas de teor inter/multicultural (como o conhecimento dos outros povos, da diversidade das culturas, valorização das minorias étnicas, etc), a maioria dos educadores inquiridos (92%) responde que realiza efectivamente essas actividades (Gráfico 1).

5.4.2 Grau de abordagem da educação inter/multicultural

No que diz respeito à proporção com que é tratada a educação inter/multicultural no jardim de infância relativamente à abordagem de outras temáticas, e tendo ainda como medida de avaliação uma Escala de *Likert* de 1 a 9 (sendo 1 nada e 9 totalmente), podemos constatar que a maior frequência de resposta (Moda) é 6, numa avaliação que corresponde a oito educadores (Gráfico 2).

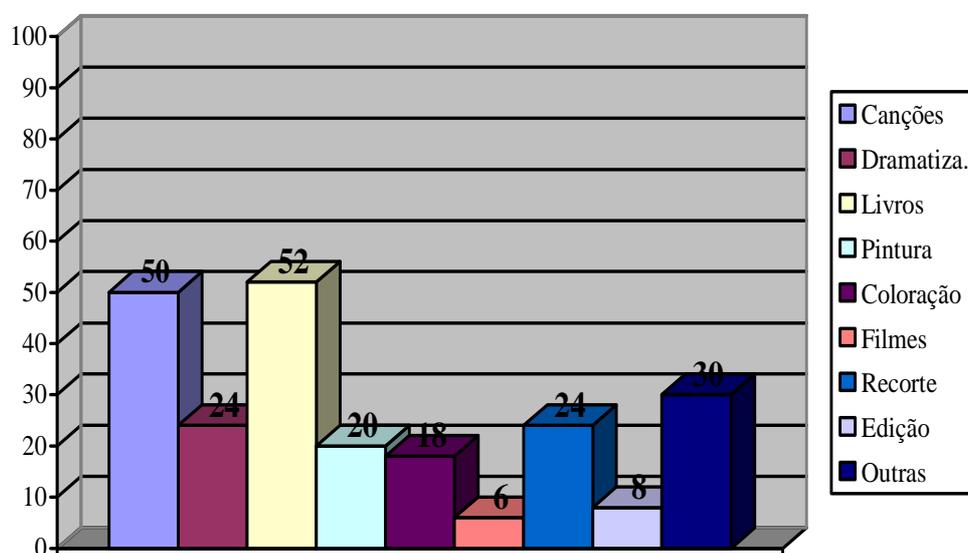
Gráfico 2
Nível de abordagem da educação inter/multicultural



5.4.3 Actividades desenvolvidas no âmbito da educação inter/multicultural

A partir do mesmo questionário foi possível fazer o levantamento das actividades mais frequentemente desenvolvidas em jardim de infância no âmbito da educação inter/multicultural; actividades essas como canções, dramatizações, leitura e exploração de livros, pintura colectiva, coloração de desenhos, visionamento de filmes, actividades de recorte e colagem, edição de livros (livros elaborados pelas crianças), entre outras.

Gráfico 3
Actividades desenvolvidas no âmbito da Educação Inter/multicultural (%)



De acordo com os resultados obtidos, podemos ainda verificar, a partir do Gráfico 3, que a leitura de livros e as canções são as duas actividades mais referidas pelos educadores de infância quando tratam os temas de teor inter/multicultural.

5.4.4 Os livros infantis na educação inter/multicultural

Significativamente, 52% dos educadores de infância inquiridos refere que utiliza a literatura infantil na abordagem dos temas de teor inter/multicultural (Ver Gráfico 3). Uma vez que é precisamente este tipo de literatura que constitui o objecto do trabalho que aqui se apresenta, a partir do questionário aos educadores de infância foi, ainda, possível fazer o levantamento dos diversos livros que estes mais utilizam na educação inter/multicultural (Quadro 2).

Título do livro	Autor/Autores	Ano	Editora
«Atlas das crianças»	Delaroche, J.; Le Du, V.; David, C.	1998	Centralivros
«A aventura do elefante azul. Um livro sobre a abertura de espírito»	Rius, M.	2000	Crerital/Nova Variante
«Canções do mundo. Vamos cantar...com música a acompanhar»	Gomes, L.; Cruz, L.; Matos, L., Henriques, P.	2001	ECM. Edições Convite à Música.
«Dicionário por imagens das crianças do mundo»	Beaumont, É.; Pimont, M.;	2001	Centralivros
«Elmer»	McKee, D.	1997	Caminho
«Meninos e meninas do mundo. De um extremo ao outro»	Roca, N.	2003	Ambar
«O meu primeiro atlas ilustrado»	Nellissen, R.	Sem data	Girassol
«O meu mundo»	Britton, L.	2000	Civilização Editores, Lda.
«Somos todos diferentes»	Damon, E.	2002	Editorial Presença
«Tina e Quim. As habitações»	Garcia, G.	1993	Intercultura. Divulgação de livros para o ensino e cultura, Lda.

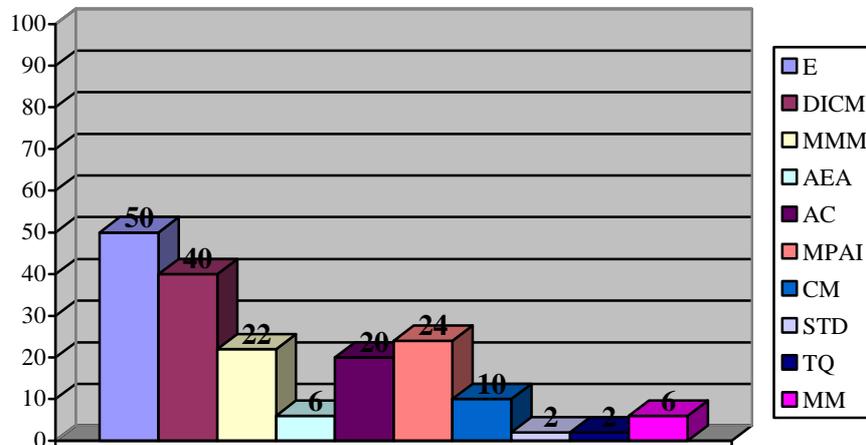
Quadro 2 - Livros infantis referidos pelos educadores de infância

Podemos observar a partir do Quadro 2 que a maioria dos livros infantis de teor inter/multicultural referenciados pelos educadores de infância inquiridos são editados entre o ano 2000 e 2003, com excepção do «Elmer» que é de 1997 e do «Atlas das crianças» que data 1998. O livro «Tina e Quim. As habitações» é, de facto, aquele que apresenta uma edição mais antiga (1993). O livro «O meu primeiro atlas ilustrado» não apresenta qualquer referência à data de edição.

Embora a totalidade dos livros enunciados esteja publicada em Portugal, nenhum deles é produzido por autores nacionais, directamente em língua portuguesa e relacionados com a realidade sócio-cultural portuguesa. Trata-se, portanto, de traduções de livros na sua maior parte anglo-saxónicos ou franceses.

Obtido o conjunto de livros mais utilizados pelos educadores contabilizou-se, em seguida, a frequência com que cada livro foi referenciado (Gráfico 4).

Gráfico 4
Referência a cada livro infantil (%)



Legenda:

- E - Elmer
- DICM - Dicionário por Imagens das Crianças do Mundo
- MMM - Meninos e Meninas do Mundo. De um extremo ao outro
- AEA - A Aventura do Elefante Azul
- AC - Atlas das Crianças
- MPAI - O Meu Primeiro Atlas Ilustrado
- CM - Canções do Mundo. Vamos cantar com música a acompanhar
- STD - Somos Todos Diferentes
- TQ - Tina e Quim: As habitações
- MM - O Meu Mundo. Um primeiro olhar sobre o mundo

O livro «Elmer» (1989) destaca-se por ser utilizado por 50% dos educadores de infância que responderam ao questionário. Trata-se de um livro que, como veremos mais adiante, merece um destaque especial. Também o livro «Dicionário por imagens das crianças do mundo» (2001) apresentou uma frequência de resposta com bastante relevo, uma vez que 40% dos educadores de infância o apontou como um dos livros que mais utilizam nas suas práticas pedagógicas no que diz respeito à educação inter/multicultural.

5.4.5 Avaliação do conjunto de livros infantis segundo o seu grau de estereotipia

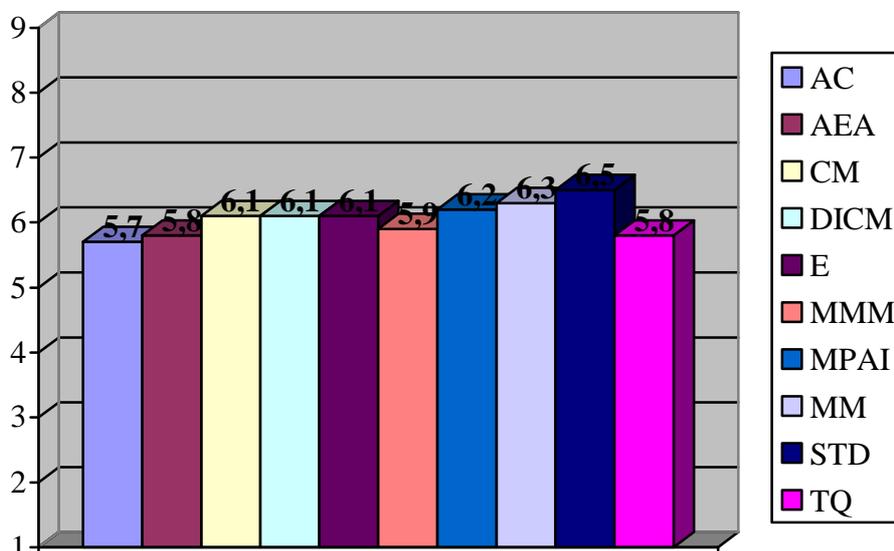
Com base no questionário para a avaliação dos livros infantis inter/multiculturais (Anexo 2), um painel constituído por 14 alunos, docentes e investigadores universitários com conhecimentos científicos sobre a temática dos estereótipos, analisou cada livro e avaliou-o segundo o seu grau de estereotipia.

O principal objectivo deste procedimento era o de seleccionar dois livros: aquele cujo conteúdo apresenta os outros povos e culturas de forma mais estereotipada e aquele cujo conteúdo é considerado como o menos estereotípico. Assim, foi possível determinar o grau de estereotipia de cada um dos 10 livros infantis de cariz inter/multicultural, sendo 1 nada estereotípico e 9 totalmente estereotípico (Gráfico 5).

Para melhor e mais fácil leitura dos gráficos sobre a avaliação dos livros infantis inter/multiculturais optámos por apresentar os títulos dos livros apenas em legenda; nos gráficos utilizámos unicamente as suas iniciais.

A partir da avaliação do grau de estereotipia de todos os livros, foi então possível seleccionar aqueles que seriam apresentados às crianças de jardim de infância no estudo posterior sobre as suas percepções acerca da alteridade e sobre a eventual influência dos livros infantis inter/multiculturais nessas percepções (Gráfico 5).

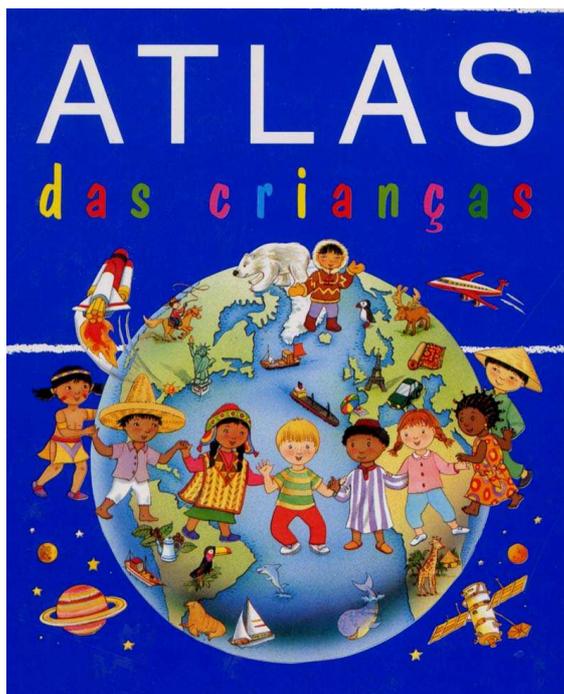
Gráfico 5
Média da avaliação dos livros segundo o grau de estereotipia



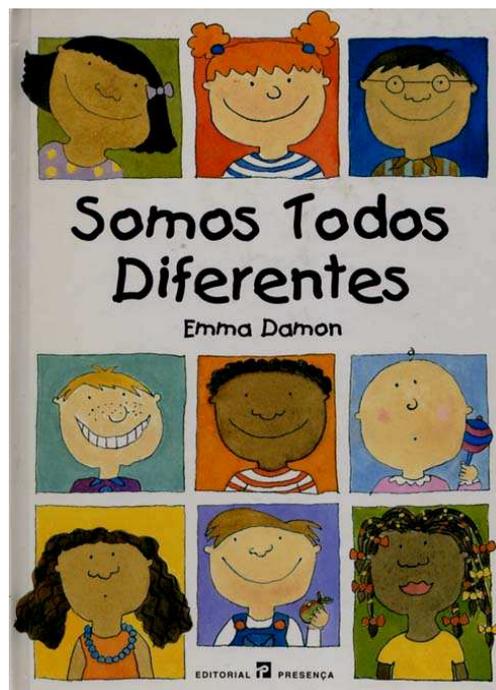
Legenda:

AC - Atlas das Crianças
 AEA - A Aventura do Elefante Azul
 CM - Canções do Mundo. Vamos cantar com música a acompanhar
 DICM - Dicionário por Imagens das Crianças do Mundo
 E - Elmer
 MMM - Meninos e Meninas do Mundo. De um extremo ao outro
 MPAI - O Meu Primeiro Atlas Ilustrado
 MM - O Meu Mundo. Um primeiro olhar sobre o mundo
 STD - Somos Todos Diferentes
 TQ - Tina e Quim. As habitações

Por conseguinte, podemos verificar que o livro «Atlas das crianças» é aquele que apresenta uma avaliação mais baixa em termos de grau de estereotipia sendo que a média da sua avaliação foi de 5,7 (Gráfico 5). Por outro lado, o livro avaliado como aquele que apresenta maior recurso aos estereótipos, ou seja, com maior grau de estereotipia, é o livro «Somos todos diferentes», com uma média de 6,5 (Gráfico 5).



Atlas das Crianças: Centralivros, 1998

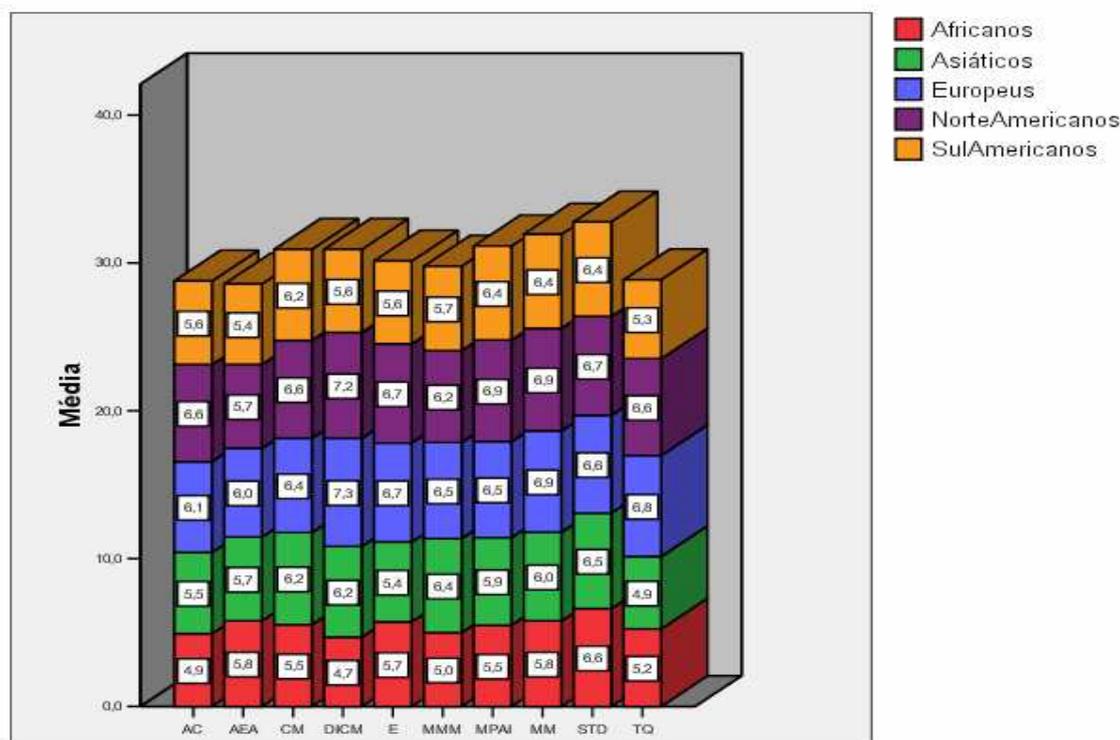


Somos todos diferentes: Presença, 2002

Esta avaliação permitiu-nos, ainda, classificar os livros segundo o grau de estereotipia com que tratam cada uma das seguintes cinco proveniências geográficas: africanos, asiáticos, europeus, norte-americanos e sul-americanos (Gráfico 6). Essa avaliação recorreu também à escala de *Likert* de 1 a 9, na qual 1 corresponde a estereótipos totalmente negativos e 9 a estereótipos totalmente positivos.

De acordo com o Gráfico 6 podemos observar que são os africanos, os asiáticos e os sul-americanos aqueles que, no conjunto do *corpus* apresentam imagens estereotipadas mais negativas.

Gráfico 6
Média da avaliação de cada livro segundo as cinco proveniências geográficas

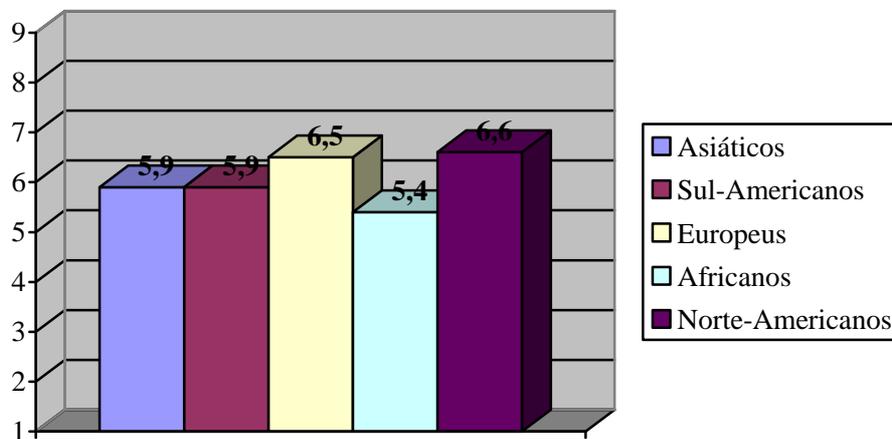


Legenda:

- AC - Atlas das Crianças
- AEA - A Aventura do Elefante Azul
- CM - Canções do Mundo. Vamos cantar com música a acompanhar
- DICM - Dicionário por Imagens das Crianças do Mundo
- E - Elmer
- MMM - Meninos e Meninas do Mundo. De um extremo ao outro
- MPAI - O Meu Primeiro Atlas Ilustrado
- MM - O Meu Mundo. Um primeiro olhar sobre o mundo
- STD - Somos Todos Diferentes
- TQ - Tina e Quim. As habitações

Tendo por base a avaliação de cada origem geográfica (africanos, asiáticos, europeus, norte-americanos e sul-americanos) para cada um dos 10 livros infantis inter/multiculturais podemos, ainda, verificar a média da avaliação de cada origem geográfica no total dos 10 livros (Gráfico 7).

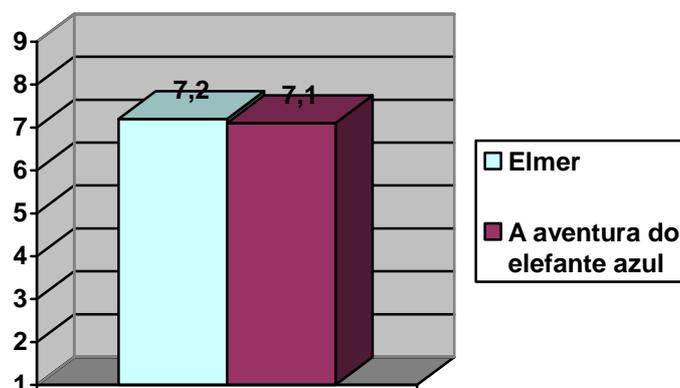
Gráfico 7
Média da avaliação estereotípica segundo a proveniência geográfica no total dos livros infantis inter/multiculturais



Podemos, pois, observar que, por um lado, as imagens dos norte-americanos presentes no conjunto de livros infantis são menos estereotipadas do que as dos restantes grupos nacionais, uma vez que a média da sua avaliação é de 6,6. Por outro lado, os africanos apresentam a média mais baixa relativamente à avaliação de qualidade de estereotipia, o que significa que as imagens dos africanos veiculam estereótipos mais negativos, sendo que a média da sua avaliação é de 5,4 (Gráfico 7).

Relativamente aos livros «A aventura do elefante azul» e «Elmer», e por ter sido assumido que estes não são livros específicos de educação inter/multicultural, mas antes livros que recorrem a metáforas para, de alguma forma, abordarem as questões alteridade, tornou-se pertinente fazer, ainda, uma avaliação dos mesmos segundo o seu grau de metaforização (Gráfico 8).

Gráfico 8
Média da avaliação do grau de metaforização dos livros «A aventura do elefante azul» e «Elmer»



Legenda:
AEA - A Aventura do Elefante Azul
E - Elmer

Podemos, por conseguinte, verificar que a média da avaliação do grau de metaforização de ambos os livros, e utilizando ainda a escala de *Likert* de 1 a 9 (sendo 1 nada metafórico e 9 totalmente metafórico) foi de 7,1 para o livro «A aventura do elefante azul» e de 7,2 para o livro «Elmer» o que justifica a sua classificação enquanto «narrativas metafóricas no tratamento da diferença».

5.5 Discussão

Um dos resultados alcançados no primeiro estudo é o facto de a maioria dos educadores inquiridos estar, efectivamente, a par das indicações veiculadas pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* no que diz respeito à necessidade de tratar a educação inter/multicultural ao nível do jardim de infância (Gráfico 1).

A grande maioria desses educadores afirma, também, que utiliza estratégias e práticas pedagógicas específicas no tratamento do tema em causa (Gráfico 1). A

problemática do inter/multiculturalismo aparece, assim, tratada com o mesmo nível de importância de quaisquer outros temas abordados no jardim de infância.

Este estudo permitiu igualmente concluir que as estratégias mais utilizadas pelos educadores na abordagem da diversidade humana são as «canções» e os «livros infantis» com um grande destaque, porém, para estes últimos (Gráfico 3).

Através deste primeiro estudo foi, ainda, possível delimitar o conjunto de livros mais utilizados pelos educadores aquando da sua abordagem à problemática do inter/multiculturalismo.

A este respeito importa, por um lado, referir que os 50 educadores inquiridos apenas mencionaram 10 títulos de livros infantis, muitos deles citados por vários educadores, o que denota, de algum modo, a escassez e a falta de variedade deste tipo de materiais no mercado português. Por outro lado, é também importante mencionar que um dos livros mais citados pelos educadores inquiridos («Elmer», por exemplo, foi referido por metade dos educadores) não trata especificamente do tema da diversidade humana, antes constitui uma abordagem altamente metafórica à problemática da diferença e da estigmatização. Aliás, a partir da avaliação realizada pelo painel de especialistas da área da Psicologia, foi possível confirmar, o elevado grau de metaforização deste tipo de livros (Gráfico 8).

Como vimos, o segundo passo deste estudo consistiu em confiar os dez livros infantis utilizados pelos educadores a um painel de estudantes, docentes e investigadores da área da Psicologia para que estes avaliassem o seu grau de estereotipização.

Tal procedimento permitiu concluir, em primeiro lugar que todos os livros utilizados pelos educadores apresentam uma significativa carga estereotípica, pois todos

eles obtêm resultados acima de 5,7 na escala de *Likert* de 1 a 9 (em que 1 corresponde a «nada estereotipado» e 9 «totalmente estereotipado»), o que significa que todos eles recorrem a imagens algo estereotipadas para educar para a diversidade humana. Em segundo lugar, foi possível aferir que o livro que apresenta uma maior carga de estereótipos é «Somos todos diferentes» (com uma média de 6.5), e aquele que apresenta a diversidade humana com menor recurso a imagens estereotipadas é o «Atlas das crianças» que obteve uma média de 5.7 (Gráfico 8).

No mesmo momento do estudo foi solicitado ao painel que avaliasse o grau de metaforização de dois livros algo especiais no tratamento do inter/multiculturalismo: «Elmer» e «A aventura do elefante azul». Numa escala de *Likert* de 1 a 9 (em que 1 corresponde a «nada metafórico» e 9 «totalmente metafórico») os dois livros obtiveram uma média de 7, o que é bastante revelador quanto ao seu grau de utilização de metáforas no tratamento da diferença

5.5.1 Narrativas metafóricas no tratamento da diferença

O conjunto de livros mencionados pelos educadores de infância no inquérito (ver quadro I) apresenta dois livros («Elmer» e «A aventura do elefante azul») cujas temáticas e/ou principais intenções não se prendem directamente com a educação inter/multicultural e que, por isso, merecem uma referência especial e um tratamento algo diferenciado relativamente aos restantes livros.

Embora possam constituir uma estratégia para a educação inter/multicultural, estes materiais não correspondem ao tipo de livros que constituíam o objecto de partida deste trabalho. Por um lado por não conterem imagens de quaisquer grupos humanos, por outro lado, porque os seus conteúdos não tratam explicitamente as questões da alteridade ou da diversidade étnica, «racial» ou cultural.



Elmer, Lisboa: Caminho, 1997.



A Aventura do elefante azul. Um livro sobre a abertura de espírito, Loures: Cretital/Nova Variante, 2000.

Merece particular destaque o livro, «Elmer», pela quantidade de referências a ele feitas pelos educadores (Vide supra Gráfico 4). Importa, pois, reflectir um pouco acerca desta narrativa e de tentar compreender a sua “relação” com a abordagem da temática da inter/multiculturalidade no contexto da educação de infância.

Trata-se de um livro que conta a história de um jovem elefante que é diferente de todos os outros elefantes com quem coabita: «o Elmer não era da cor de elefante». O interessante desta história é que o jovem elefante procura por todos os meios tornar-se igual aos outros elefantes. Depois de uma longa caminhada e de algumas peripécias, quando finalmente o consegue, ao encontrar «um grande arbusto coberto de frutos cor de elefante (...) esfregou-se todo com eles, cobrindo-se com o sumo dos frutos (...) quando acabou, o Elmer estava parecido com outro elefante qualquer». De regresso para junto dos outros elefantes, Elmer encontra-os como nunca os havia visto: «sérios, silenciosos, sossegados, soturnos». Com uma enorme vontade de rir por ver os elefantes tão sérios e imóveis, Elmer acaba «por não aguentar mais. Levantou a tromba e berrou com quanta força tinha: Buuu!». Surpresos, os outros elefantes disseram: «Elmer, tem

de ser o Elmer. E depois os outros elefantes também se riam como nunca tinha rido.» No meio de toda esta alegria, aparece uma nuvem escura e começa a chover, restituindo o padrão colorido da pele de Elmer. Daí em diante, todos os anos naquela selva, «os elefantes pintam-se todos e desfilam» e o único com cor vulgar de elefante é, naquele dia, precisamente o Elmer.

Quanto ao livro «A aventura do elefante azul», também ele recorre a uma extrema metaforização no tratamento da diferença. Este livro conta a história de um elefante que também é diferente: este elefante é azul. À semelhança de «Elmer», o elefante azul «não sabe por que razão a sua pele é tão diferente dos outros animais». O elefante azul parte, então, à procura de outros animais com a mesma cor que a sua.

Esta história percorre vários momentos até o elefante azul encontrar um grupo de crianças a brincar alegremente o recreio da escola «vestidas com batas azuis, (...) da mesma cor que ele». Imediatamente as crianças cumprimentam o elefante azul e convidam-no para brincar com elas. O elefante azul «fica deliciado. Agora sentia-se realmente feliz». No fim do dia de aulas «as crianças despem as batas azuis e correm ao encontro do elefante azul». A vê-las com as suas roupas coloridas, o elefante azul «pensa que as crianças já não vão querer brincar com ele, porque agora já não estão vestidas de azul». A verdade «é que as crianças não se importam com a cor do elefante» e brincam com ele até a sol começar a pôr-se. O elefante azul acaba por reconhecer que «afinal todos podem ser seus amigos. Não importa a cor que têm, ou que não têm, desde que sejam amigos».

A moral implícita nestas duas histórias é a de uma clara valorização da diferença e das características distintivas individuais, nomeadamente do fenótipo, em detrimento da uniformidade. Estas histórias são recorrentemente utilizadas pelos educadores de

infância na abordagem da temática da diferença e do problema da estigmatização; quer se trate da diferença e estigmatização ligadas à deficiência ou às diferenças “raciais”, étnicas, culturais, etc.

Todavia, é importante referir que nem sequer estamos em presença de parábolas - isto é, de narrativas com personagens humanos, efectivamente caracterizados por diferenças físicas, psicológicas ou culturais concretas – mas sim de autênticas fábulas dotadas de uma moral nas quais os personagens principais são animais.

Embora o propósito desta pesquisa não seja uma análise aprofundada acerca da utilização educativa das metáforas, nem sequer das fábulas, podemos, sem embargo, apontar algumas reflexões em torno desta questão; nomeadamente no que diz respeito à utilização de narrativas metafóricas na educação inter/multicultural.

Utilizar um elefante aos quadrados coloridos ou um elefante azul para falar das diferenças culturais ou da estigmatização ligada à deficiência não é óbvio nem evidente. A utilização deste tipo de narrativas exige um trabalho posterior da parte do educador no sentido da descodificação/transposição da metáfora da diferença para as diferenças concretas dos seres humanos, sem o que se corre o risco de estas histórias não serem, para a criança, mais do que outra história qualquer.

6. Estudo II - Avaliação estereotípica dos livros infantis e percepções das crianças

6.1 Overview

Os objectivos deste estudo são, por um lado, compreender a influência da manipulação de livros infantis inter/multiculturais nas percepções e atitudes das crianças relativamente aos outros povos e culturas, por outro lado, saber se essa influência varia com o grau de estereotipização dos livros manipulados.

Uma vez que o primeiro estudo permitiu determinar os dois livros dotados do maior e do menor grau de estereotipia que são normalmente utilizados pelos educadores nas suas práticas pedagógicas, estes dois livros foram colocados durante um período de três meses em salas de jardim de infância; período após o qual foi solicitada às crianças a associação de determinados atributos a determinadas imagens.

Este segundo estudo pode ser qualificado de *quasi-experimental* uma vez que pretendeu verificar os efeitos que a exposição a livros mais e menos estereotipados pode ter nas percepções e atitudes das crianças.

O tratamento estatístico com recurso ao programa SPSS (versão 14.0) permitiu analisar os dados resultantes dos testes realizados com as crianças.

6.2 Exposição das hipóteses

Hipótese 1: O contacto com livros que apresentam os outros povos e culturas de forma mais estereotipada favorece, nas crianças, o desenvolvimento de percepções e atitudes negativas relativamente à alteridade.

Hipótese 2: O contacto com livros que apresentam os outros povos e culturas de forma menos estereotipada favorece, nas crianças, o desenvolvimento de percepções e atitudes positivas relativamente à alteridade

Hipótese 3: A manipulação de livros de teor inter/multicultural não tem qualquer influência no desenvolvimento das percepções e atitudes das crianças relativamente à alteridade.

6.3 Exposição das variáveis

6.3.1 Variáveis independentes

Definição	Operacionalização
Manipulação de livro	Livro «Atlas das crianças» - avaliado como contendo menor grau de estereotipia.
Manipulação de livro	Livro «Somos todos diferentes» - avaliado como contendo maior grau de estereotipia.

6.3.2 Variáveis dependentes

Definição	Operacionalização
Identificação da origem geográfica	Pergunta aberta com a possibilidade de não resposta: « <i>De onde são estas pessoas?</i> »
Identificação da origem geográfica por associação	Pergunta fechada: « <i>Estas pessoas são da África, Ásia, Europa, América do Sul ou América do Norte?</i> »
Adjectivos	Na presença de cada par de fotografias, a criança associava-as com os seguintes adjectivos: « <i>Como são estas pessoas?</i> »: -boa/má; - feliz/infeliz, -simpática/antipática, -trabalhadora/preguiçosa - limpa/suja -bonita/feia?
Amizade	Nominais dicotómicas (sim/não) para a seguinte questão: « <i>Este casal tem dois filhos da tua idade. Gostarias de brincar com os filhos deles?</i> »

6.4 Metodologia

6.4.1 População e amostra

A população deste segundo estudo é composta pelas crianças que frequentam o jardim de infância e cujos educadores utilizam livros nas suas práticas pedagógicas de teor inter/multicultural.

A amostra foi constituída através de critérios de conveniência ou acessibilidade (Pomeroy, 1993, *cit. in* Lourenço & Gomes, 2003), e é composta por 60 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos que se encontram a frequentar 3 salas de jardins de infância do Concelho de Faro pertencentes a Instituições Privadas de Solidariedade Social (I.P.S.S).

O principal factor que presidiu à escolha das 3 salas de jardim de infância – com 20 crianças cada - foi precisamente o facto de nenhuma delas ter ainda abordado ou desenvolvido, nas práticas pedagógicas, temáticas relacionadas com a educação inter/multicultural.

6.4.2 Procedimentos

Após contactadas algumas educadoras de infância, seleccionou-se um conjunto de 3 educadoras de grupos de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, que ainda não tivessem abordado a temática da educação inter/multicultural. As educadoras foram elucidadas no que consistia o estudo e como seria conduzido.

Como procedimento ético, foi também solicitado aos encarregados de educação que autorizassem a participação das crianças, para o que lhes foi enviado, por intermédio do educador de infância, uma breve explicação do estudo que se pretendia realizar.

Cada um dos livros foi, então, colocado em duas em salas de jardim de infância com 20 crianças cada.⁶ Durante um período de três meses (de 1 de Abril a 1 de Julho de 2007), as 40 crianças tiveram ao dispor, na biblioteca das suas salas,⁷ um exemplar daqueles que, no estudo anterior, foram avaliados como os livros de educação inter/multicultural com maior e menor carga estereotípica.

Desta forma, 20 crianças estiveram em contacto com o livro «Atlas das crianças», cuja avaliação em termos de grau de estereotipia foi a mais baixa, o outro grupo de 20 crianças recebeu na sua biblioteca o exemplar de «Somos todos diferentes», avaliado como o livro com maior grau de estereotipia.

Foi ainda utilizada uma terceira sala de jardim de infância, também com 20 crianças, que não recebeu qualquer livro infantil de teor inter/multicultural e que viria a servir de grupo de controlo.

Foi pedido às educadoras de infância das salas experimentais que lessem o livro às crianças apenas uma vez pois, «tal como alguns estudos indicam, a frequência da leitura do livro influencia o tipo de questões que as crianças colocam» (Spodek & Saracho (trad.), 1993, p. 147). Na eventualidade das crianças levantarem questões ou dúvidas, foi, ainda, pedido às educadoras de infância que respondessem da forma que melhor soubessem, mas sem que tal implicasse uma abordagem muito extensa à temática pois tal poderia, de alguma forma, influenciar os conhecimentos e as percepções das crianças, enviesando o resultado do estudo. Passado esse período, iniciou-se o procedimento experimental (entre 2 e 17 de Julho de 2007).

⁶ As salas de jardim de infância têm, por norma, e no máximo 25 crianças. Pelo facto de, durante o período em que foram aplicados os testes, um dos grupos estar reduzido a 20 crianças (as restantes estavam doentes e/ou de férias), optámos por reduzir a amostra a 20 crianças por grupo.

⁷ As salas de jardim de infância têm, por norma, um espaço dedicado à leitura. Este mesmo espaço é habitualmente designado como biblioteca pois reúne um conjunto de livros e todo um ambiente propício às primeiras leituras das crianças.

O procedimento experimental consistiu em mostrar a todas as crianças um conjunto de 5 pares de fotografias de seres humanos originários de cinco regiões do globo: África, Ásia, Europa, América do Sul e América do Norte (Anexos 4 a 8). Cada par era constituído por uma fotografia de um homem e uma fotografia de uma mulher,

Os testes foram realizados às crianças nas suas salas de actividades, individualmente mas com as respectivas educadoras presentes (ainda que sem participarem). As crianças podiam despende o tempo que achassem necessário para responder. A questão era repetida sempre que criança o solicitasse.

De modo a não perturbar a dinâmica das actividades das educadoras, os testes às crianças realizaram-se no período da tarde, por não haver actividades dirigidas.

6.4.3 Instrumentos

Este segundo estudo possui algumas semelhanças com o já mencionado *adjective checklist* de Katz e Braly e consistiu na apresentação, às crianças, de imagens de figuras humanas (Anexos 4 a 8), sendo-lhes pedido em seguida que «qualificassem» essas figuras com recurso a um conjunto de adjetivos, «atributos» ou «traços de personalidade». Por outras palavras, na presença de cada imagem, as crianças foram instadas a responder a um conjunto de perguntas acerca dos atributos ou características que lhes reconheciam.

Para cada origem geográfica foram seleccionadas duas fotografias a cores exactamente com a mesma dimensão e tipo de impressão, uma representando o género masculino e outra o género feminino.

Também a selecção de fotografias foi sujeita a algum rigor. Estas foram retiradas da Internet (concretamente do site de fotografia <http://www.flickr.com>) e submetidas à

apreciação por parte de 3 educadoras de infância, 1 professor do 1º ciclo, 1 sociólogo e 1 psicóloga até se ter chegado à selecção definitiva (Anexos 4 a 8).

O critério que presidiu à escolha das fotografias, prendeu-se fundamentalmente com a ausência de ambiguidade, ou seja, com a clareza com que efectivamente representam determinado grupo humano («étnico», «racial», nacional, etc)

Os adjectivos escolhidos, por seu turno, foram retirados de duas obras relativamente recentes que utilizaram este tipo de metodologia no estudo da identidade nacional e da auto-imagem dos portugueses (Bastos, 2000, p. 92, Miranda, 2002, p. 189) tendo, contudo, sido adaptados à idade, léxico e níveis de compreensão das crianças.

O elenco de perguntas a formular e a lista de atributos a apresentar às crianças foram também submetidos a uma apreciação prévia por parte de duas educadoras de infância, de um professor do 1º ciclo, de um sociólogo e de uma psicóloga. Esta pré-testagem permitiu fazer algumas alterações até se ter chegado à versão final (Anexo 3).

Assim, e em primeiro lugar, perguntou-se às crianças se conheciam a proveniência geográfica da figura em causa (a pergunta colocada foi: «De onde são estas pessoas?»). Esta questão visou essencialmente perceber se, após a manipulação dos livros, as crianças associavam imediatamente um determinado fenótipo a uma determinada proveniência geográfica, isto é, procurou-se saber se os «negros» eram sistematicamente associados a África, os «Branços» à Europa etc.

A segunda questão solicitava que as crianças associassem as fotografias que lhes foram apresentadas a cinco proveniências geográficas: África, Ásia, Europa, América do Sul e América do Norte, tendo-lhes sido perguntado: «Estas pessoas são da África, Ásia, Europa, América do Norte ou América do Sul?».

É importante sublinhar que, enquanto a primeira pergunta era aberta e permitia a não resposta por parte das crianças, na segunda questão foram-lhes fornecidas as origens geográficas dos representados e o que se procurou avaliar foi o grau de correcção ou incorrecção das correspondências entre fotografias e origens geográficas.

Em seguida, a questão colocada foi: «Como são estas pessoas?» tendo posteriormente sido apresentado um pequeno conjunto de atributos organizados em pares de opostos:

Boa / Má

Feliz / Infeliz

Simpática / Antipática

Trabalhadora / Preguiçosa

Limpa / Suja

Bonita / Feia

Para cada par de fotografias foi, ainda, colocada a seguinte questão «Este casal tem dois filhos da tua idade. Gostarias de brincar com os filhos deles?».

As respostas das crianças foram tratadas estatisticamente através do programa SPSS, versão 14.0 para Windows.

6.5 Apresentação e análise dos resultados

6.5.1 Identificação da origem geográfica dos representados

Este estudo teve como objectivos analisar as percepções e atitudes das crianças face à diversidade humana e perceber se a manipulação de literatura infantil mais ou menos estereotipada interfere, de algum modo, nessas percepções e atitudes. Como já foi dito, este estudo recorreu a um conjunto de cinco pares de fotografias de pessoas

com origens geográficas diferentes, relativamente às quais foi colocado um conjunto de questões.

Com base na observação de cada par de fotografias, a primeira questão colocada foi: «De onde são estas pessoas?». O objectivo principal desta primeira pergunta foi, essencialmente, perceber se a criança identificava imediatamente a origem geográfica dos indivíduos fotografados apenas com recurso aos seus traços físicos ou fenótipo.

	Grupo A (livro mais estereotipado)		Grupo B (livro menos estereotipado)		Grupo C (controlo)		Totais	
	R	N/R	R	N/R	R	N/R	R	N/R
África	10 (50%)	10 (50%)	9 (45%)	10 (50%)	10 (50%)	10 (50%)	29 (48,3%)	30 (50%)
Ásia	8 (40%)	12 (60%)	8 (40%)	12 (60%)	8 (40%)	11 (55%)	24 (40%)	35 (58,3%)
Europa	9 (45%)	11 (55%)	11 (55%)	9 (45%)	10 (50%)	10 (50%)	30 (50%)	30 (50%)
América do Norte	0 (0%)	17 (85%)	2 (10%)	17 (85%)	0 (0%)	14 (70%)	2 (3,3%)	48 (80%)
América de Sul	0 (0%)	9 (45%)	0 (0%)	16 (80%)	0 (0%)	10 (20%)	0 (0%)	35 (58,3%)
Totais	27	59	30	64	28	45	85	178

Legenda: R- Respostas correctas N/R- Não responde

Quadro 3 - Respostas correctas e Não Respostas dos Grupo A, B e C à questão: «De onde são estas pessoas?»

Como se pode observar no Quadro 3, para cada um dos cinco pares de fotografias, a grande maioria das crianças optou por não responder. É necessário referir que esta era a única questão que apresentava às crianças a opção de não responderem.

De acordo com o Quadro 3, podemos verificar que o grupo que maior número de identificações correctas apresenta é o Grupo B, com um total de 30 (30%) respostas correctas. Por outro lado, o Grupo A apresenta o menor número de respostas correctas

(27%) na identificação da origem geográfica dos cinco pares de indivíduos apresentados nas fotografias (Quadro 3).

O Grupo A, grupo que esteve em contacto com o livro «Somos todos diferentes», avaliado como mais estereotípico, relativamente à questão «De onde são estas pessoas?» (Anexo III) apresentou um maior número de identificações correctas para as fotografias dos africanos, com um total de 10 respostas (50%). Podemos, também verificar que os europeus e os asiáticos foram identificados correctamente por este grupo com 9 (45%) e 8 (40%) respostas, respectivamente (Quadro 3).

Para a mesma questão o Grupo B, grupo que esteve em contacto com o livro «Atlas das Crianças», avaliado como contendo menor grau de estereotipia, apresentou uma maioria de identificações correctas para os europeus, com um total de 11 (55%) respostas. Também os africanos e os asiáticos apresentam um número significativo de identificações correctas com 9 (45%) e 8 (40%) respostas, respectivamente.

Os norte-americanos apresentam, nas respostas do Grupo B, 2 (10%) identificações correctas e, tal como podemos observar no Quadro 3, os sul-americanos não apresentam qualquer identificação correcta.

Tal como acontece nos Grupos A e B, também no grupo de controlo (Grupo C) a maioria das respostas correctas para a questão «De onde são estas pessoas?» vai para as fotografias dos indivíduos provenientes da Europa, da Ásia e de África, com 10 (50%), 8 (40%) e 10 (50%) respostas, respectivamente (Quadro 3). Também nas respostas do Grupo C podemos constatar que os norte-americanos e os sul-americanos não apresentam nenhuma identificação correcta (Quadro 3).

Podemos também observar que, para os Grupos A, B e C, as origens geográficas que maior número de respostas correctas apresentam aquando da sua identificação são a

Europa e a África, com um total de 30 (50%) e 29 (48,3%) respostas correctas respectivamente, seguindo-se a Ásia com um total de 24 (40%) respostas correctas (Quadro 3).

Podemos, ainda, verificar que para os Grupos A, B e C, a América do Norte apresenta apenas 2 identificações correctas e que a América do Sul não apresenta nenhuma.

Como esta questão apresentava a hipótese da não resposta, torna-se pertinente observar que, independentemente da identificação correcta dos indivíduos apresentados nas fotografias, um número significativo de crianças optou por não lhe dar resposta.

Deste modo, é o Grupo A, grupo que contactou com o livro mais estereotipado, que apresenta uma maior frequência de não respostas aquando da identificação dos norte-americanos, com um total de 17 não respostas (85%). Em menor frequência, os asiáticos originam 12 não respostas (60%) e os Europeus 11 (55%). Podemos, ainda, constatar que os sul-americanos são aqueles que menos não respostas originam, com um total de 9 (45%) (Quadro 3).

No que se refere às não respostas do Grupo B, o grupo que esteve em contacto com o livro menos estereotipado, podemos verificar que, à semelhança do que aconteceu com as crianças do Grupo A, o maior número de não respostas resulta da identificação das fotografias dos norte-americanos, com um total de 17 não respostas (85%). Podemos, ainda, observar que também os sul-americanos dão origem a um índice de não respostas com alguma representatividade, com um total de 16 (80%) não respostas. Seguem-se os asiáticos, africanos e os europeus com 12 (60%), 10 (50%) e 9 (45%) não respostas, respectivamente (Quadro 3).

Relativamente às não respostas do Grupo C, podemos verificar que é na identificação das fotografias dos indivíduos de origem sul-americana que mais crianças - num total de 15 (75%) - optam por não responder. Os norte-americanos também apresentam um número elevado de não respostas na identificação das suas fotografias com um total 14 (70%) não respostas. Os asiáticos apresentam 11 (55%) não respostas, seguidos dos europeus e dos africanos com 10 (50%) não respostas (Quadro 3).

No que se refere às não respostas dos três grupos para a questão: «De onde são estas pessoas?», verifica-se que o Grupo B é aquele que maior número de não respostas apresenta, com um total de 64 não respostas. Por outro lado, o Grupo A é o grupo que menos não respostas apresenta, com um total de 59 não respostas.

Com base no Quadro 3 podemos, ainda, observar que para os Grupos A, B e C, as origens geográficas que maior número de não respostas apresentam aquando da sua identificação são a América do Norte e a América do Sul com um total de 48 e 40 não respostas respectivamente (Quadro 3).

Com valores muito aproximados, a África, a Ásia e a Europa apresentam, aquando da identificação da origem geográfica dos cinco pares de indivíduos apresentados nas fotografias, 30 (50%), 35 (58%) e 30 (50%) não respostas respectivamente (Quadro 3).

6.5.2 Identificação da origem geográfica dos representados por associação à Ásia, América do Sul, Europa, África ou América do Norte

A segunda questão do teste às crianças prende-se novamente com a identificação das pessoas apresentadas em suporte fotográfico. No entanto, nesta segunda questão não era dada às crianças a opção de não resposta. A pergunta foi colocada da seguinte maneira: «Estas pessoas são da Ásia, América do Sul, Europa, África ou da América do Norte?» (Anexo 3).

	Grupo A (livro mais estereotipado)	Grupo B (livro menos estereotipado)	Grupo C (controlo)	TOTAL
África	16 (80%)	15 (75%)	18 (90%)	49 (82%)
Ásia	13 (65%)	8 (40%)	16 (80%)	37 (62%)
Europa	19 (95%)	13 (65%)	18 (90%)	50 (83%)
América do Norte	6 (30%)	3 (15%)	4 (20%)	13 (22%)
América do Sul	4 (20%)	6 (30%)	4 (20%)	14 (23%)
TOTAL	58 (58%)	45 (45%)	60 (60%)	163

Quadro 4 - Respostas correctas dos Grupos A, B e C para cada conjunto de fotografias

De acordo com o Quadro 4, podemos observar que, para o grupo A, grupo de crianças que esteve em contacto com o livro «Somos todos diferentes» avaliado como contendo maior grau de estereotipia, o número de identificações correctas da origem geográfica das pessoas apresentadas nas fotografias aumenta substancialmente, como se pode notar nos resultados relativos aos africanos, asiáticos e europeus cujas respostas correctas ascendem para 16 (80%), 13 (65%) e 19 (95%), respectivamente (Quadro 4).

No que se refere aos sul-americanos e aos norte-americanos cuja origem geográfica não foi identificada pelas crianças do Grupo A na primeira questão, passam a sê-lo, por associação fotografia/origem geográfica, referenciados correctamente 4 e 6 vezes, respectivamente; o que corresponde a 20% e 30% de associações correctas (Quadro 4).

Relativamente ao Grupo B, grupo de crianças que esteve em contacto com o livro infantil «Atlas das crianças», avaliado como aquele que menor grau de estereotipia apresentava, as respostas à questão «Estas pessoas são da Ásia, América do Sul, Europa, África ou da América do Norte?» apresentam, também, um aumento nas identificações

correctas das pessoas apresentadas nas fotografias. Assim, podemos verificar que a identificação correcta dos africanos ascendeu para 15 (75%) assim como a dos europeus para 13 (65%).

Relativamente aos sul-americanos e aos norte-americanos, estes passam a ser identificados correctamente com 4 (20%) e 6 (30%) respostas respectivamente (Quadro 4).

Para a mesma questão, o Grupo C (grupo de controlo), aquando da identificação da origem geográfica das pessoas apresentadas nas fotografias, identificou correctamente os asiáticos, os europeus e os africanos com 16 (80%), 18 (90%) e 18 (90%) respostas correctas, respectivamente.

Podemos, ainda, verificar 4 (20%) identificações correctas para os sul-americanos e para os norte-americanos.

Para uma melhor leitura dos dados desta segunda questão «Estas pessoas são da Ásia, América do Sul, Europa, África ou da América do Norte?», podemos, ainda, verificar o total de respostas correctas dos Grupos A, B e C, segundo os cinco conjuntos de fotografias apresentadas/origens geográficas (Quadro 4).

Podemos, então, observar que relativamente à identificação correcta das fotografias dos indivíduos com cinco origens geográficas diferentes: asiáticos, africanos, sul-americanos, europeus e norte-americanos, é precisamente o Grupo C (grupo de controlo) que maior número de identificações correctas apresenta, com um total de 60 (60%) respostas correctas (Quadro 4).

O Grupo A, grupo de crianças que esteve em contacto com o livro «Somos todos diferentes», avaliado como o mais estereotipado, apresenta um total de 58 (58%) respostas correctas (Quadro 4).

Por último, o Grupo B, grupo que esteve em contacto com o livro «Atlas das crianças», avaliado neste estudo como o menos estereotipado, apresenta um total de 45 (45%) respostas correctas (Quadro 4).

Podemos, também, constatar que para os Grupos A, B e C, as fotografias que apresentam um maior número de respostas correctas relativamente à sua identificação, são as dos europeus e dos africanos com um total de 50 (83%) e 49 (82%) respostas correctas, seguindo-se os asiáticos com um total de 37 (62%) identificações correctas (Quadro 4).

Por outro lado, os sul-americanos e os norte-americanos apresentam, aquando da identificação das suas fotografias, apenas 14 (22%) e 13 (23%) respostas correctas, respectivamente (Quadro 4).

6.5.3 Atribuição dos adjectivos

A terceira questão colocada às crianças foi suportada por uma lista de 12 adjectivos apresentados em pares de opostos: boa/má, feliz/infeliz, simpática/antipática, trabalhadora/preguiçosa, limpa/suja e bonita/feia (Anexo 3). Assim, na presença de cada par de fotografias foi solicitado a cada criança que atribuísse os adjectivos que, na sua opinião, melhor caracterizavam as pessoas apresentadas nas fotografias.

Para uma melhor e mais fácil leitura, optou-se, numa primeira fase, por apresentar os resultados desta terceira questão em quadro, através da soma apenas dos adjectivos positivos: boa, feliz, simpática, trabalhadora, limpa e bonita simultaneamente para os 3 grupos de crianças e para os cinco conjuntos de fotografias apresentadas (Quadro 5). Como já foi referido, a cada par de fotografias (homem e mulher) corresponde a uma origem geográfica: Ásia, América do Sul, Europa, África e América do Norte.

É necessário, contudo, referir que sempre que uma criança não atribuiu um adjectivo positivo a uma determinada categoria de pessoas é porque optou por atribuir o adjectivo negativo que lhe correspondia no par de adjectivos. Por exemplo, se o Grupo A, que é constituído por 20 crianças, atribuiu 83 vezes o adjectivo «feliz» às fotografias que lhe foram apresentadas, isso significa que esse grupo optou por atribuir 17 vezes o adjectivo «má» a essas mesmas fotografias.

	Boa	Feliz	Simpática	Trabalhadora	Limpa	Bonita	Total
Grupo A (livro mais estereotipado)	83	77	82	70	71	74	457
Grupo B (livro menos estereotipado)	92	82	86	90	92	95	537
Grupo C (controlo)	91	88	95	84	85	85	528
TOTAL	266	247	263	244	248	254	1522

Quadro 5 - Grupos A, B e C – Atribuição de adjectivos positivos na questão nº3: «Como são estas pessoas?»

Assim, o Grupo A, grupo que durante um período de 3 meses contactou com um livro de teor inter/multicultural considerado como o mais estereotipado («Somos todos diferentes»), aquando da atribuição dos adjectivos às imagens de pessoas de cinco origens geográficas evidenciou maior atribuição dos adjectivos «boa» e «simpática» com 83 e 82 respostas, respectivamente.

O adjectivo «feliz» apresenta 77 respostas, seguido do adjectivo «bonita» com um total de 74 respostas.

Os adjectivos que menos atribuições apresentam nas respostas do grupo A, e para os cinco pares de fotografias apresentadas, são os adjectivos «limpa» e «bonita» com 71 e 70 respostas respectivamente (Quadro 5).

O Grupo B, grupo que esteve em contacto com o livro «Atlas das crianças» avaliado como contendo menos estereótipos, apresenta, no total de atribuições dos adjectivos «boa», «feliz», «simpática», «trabalhadora», «limpa» e «bonita», uma maior frequência de respostas para o adjectivo «bonita», com um total de 95 respostas.

Nas respostas do Grupo B podemos, ainda, observar que os adjectivos «limpa» e «boa» apresentam 92 respostas respectivamente, seguindo-se o adjectivo «trabalhadora» com um total de 90 respostas.

O adjectivo «simpática» apresenta, nas respostas do Grupo B, um total de 86 respostas, seguindo-se o adjectivo «feliz» com 82 respostas (Quadro 5).

Relativamente à atribuição dos adjectivos «boa», «feliz», «simpática», «trabalhadora», «limpa» e «bonita» para os cinco pares de origens geográficas diferentes apresentados nas fotografias, o Grupo C apresenta maior frequência de resposta para o adjectivo «simpática», com um total de 95 respostas.

Ao adjectivo «boa» soma-se um total de 91 respostas, seguindo-se o adjectivo «feliz» com um total de 88 respostas.

Nas respostas do Grupo C, os adjectivos que menor atribuição de respostas evidencia são «limpa» e «trabalhadora», com um total de 85 e 84 respostas respectivamente (Quadro 5).

Podemos, ainda, com base no Quadro 5, observar o total da atribuição dos adjectivos «boa», «feliz», «simpática», «trabalhadora», «limpa» e «bonita» para os Grupos A, B e C.

É importante mencionar que a contabilização dos adjectivos é realizada por cada Grupo (Grupo A, B e C), e para cada um dos cinco conjuntos de fotografias de indivíduos com proveniências geográficas diferentes.

Assim, podemos verificar que no total das atribuições dos adjectivos positivos, o Grupo B, grupo que esteve em contacto com o livro «Atlas das crianças», avaliado neste estudo como aquele que menor carga estereotípica acarreta, apresenta o valor mais elevado nas mesmas atribuições, com um total de 537 atribuições positivas dos adjectivos e para as cinco origens geográficas (Quadro 5).

O Grupo C, grupo de controlo deste estudo, ou seja, grupo que não esteve em contacto com qualquer livro de teor inter/multicultural apresenta, para as cinco origens geográficas, um total de 528 atribuições dos adjectivos positivos. Por último, e com menor número de atribuições positivas dos adjectivos o Grupo A, grupo que esteve em contacto com o livro infantil de cariz inter/multicultural «Somos todos diferentes», avaliado como o mais estereotipado, apresenta um total de 457 adjectivos positivos atribuídos às cinco proveniências geográficas (Quadro 5).

De acordo com o Quadro 5 é, ainda, possível constatar que o adjectivo que maior número de atribuições apresenta, e para os Grupos A, B e C, é o de «boa», com um total de 266 atribuições.

Podemos, ainda, e de uma forma mais detalhada, observar a atribuição dos adjectivos realizada pelos Grupos A, B e C para cada uma das cinco proveniências geográficas apresentadas nas fotografias (Quadro 6). Na análise deste quadro deve-se ter em conta que são 20 crianças inquiridas em cada grupo e são 6 os adjectivos que lhes são apresentados, sendo 120 (20 x 6) o número total das respostas.

Uma vez que se optou por apresentar apenas os adjectivos positivos que eram atribuídos pelas crianças a cada uma das fotografias, o valor dos adjectivos negativos obtém-se por subtracção.

Origens	Grupos	Adjectivos						Total (R=120)
		Boa	Feliz	Simpática	Trabalhadora	Limpa	Bonita	
Asiáticos	Grupo A (N=20)	15 (75%)	17 (85%)	17 (85%)	15 (75%)	15 (75%)	19 (95%)	98 (81,6%)
	Grupo B (N=20)	19 (95%)	16 (80%)	19 (95%)	17 (85%)	19 (95%)	15 (75%)	105 (87,5%)
	Grupo C (N=20)	19 (95%)	20 (100%)	19 (95%)	18 (90%)	19 (95%)	17 (85%)	112 (93,3%)
Sul-americanos	Grupo A (N=20)	14 (70%)	10 (50%)	14 (70%)	9 (45%)	13 (65%)	14 (70%)	74 (61,6%)
	Grupo B (N=20)	18 (90%)	12 (60%)	14 (70%)	18 (90%)	16 (80%)	11 (55%)	89 (74,1%)
	Grupo C (N=20)	17 (85%)	14 (70%)	19 (95%)	18 (90%)	16 (80%)	14 (70%)	98 (81,6%)
Europeus	Grupo A (N=20)	20 (100%)	19 (95%)	18 (90%)	18 (90%)	20 (100%)	19 (95%)	114 (95%)
	Grupo B (N=20)	18 (90%)	19 (95%)	19 (95%)	20 (100%)	20 (100%)	20 (100%)	116 (96,6%)
	Grupo C (N=20)	20 (100%)	20 (100%)	19 (95%)	19 (95%)	20 (100%)	20 (100%)	118 (98,3%)
Africanos	Grupo A (N=20)	14 (70%)	12 (60%)	13 (65%)	10 (50%)	10 (50%)	13 (65%)	72 (65%)
	Grupo B (N=20)	18 (90%)	16 (80%)	15 (75%)	16 (80%)	10 (50%)	11 (55%)	86 (71,6%)
	Grupo C (N=20)	15 (75%)	14 (70%)	18 (90%)	16 (80%)	17 (85%)	15 (75%)	95 (79,1%)
Norte-americanos	Grupo A (N=20)	20 (100%)	19 (95%)	20 (100%)	18 (90%)	19 (95%)	20 (100%)	116 (96,6%)
	Grupo B (N=20)	19 (95%)	19 (95%)	19 (95%)	20 (100%)	19 (95%)	19 (95%)	115 (95,8%)
	Grupo C (N=20)	20 (100%)	20 (100%)	20 (100%)	20 (100%)	20 (100%)	19 (95%)	119 (99,1%)

Quadro 6 – Atribuição dos adjectivos positivos por origem geográfica e por grupo de crianças

Seria fastidioso, neste contexto, explicitar toda a informação contida no Quadro 6, todavia, há dimensões que não poderiam deixar de ser referidas pelo significado de que se revestem nesta pesquisa.

Um dos dados mais significativos é, por um lado, o facto de as fotografias que representam as pessoas oriundas da África serem aquelas que menos adjectivos

positivos receberam, ou seja, trata-se da categoria de pessoas a quem as crianças globalmente atribuíram mais adjectivos negativos. E o que é ainda mais significativo é que foi precisamente o grupo que manipulou o livro mais estereotipado (o Grupo A) aquele que atribui menos traços positivos e, logo, mais traços negativos aos «Africanos»: 10 repostas para o adjectivo «preguiçosas», 10 para «sujas», 8 para «infelizes», 7 para «feias» e 7 para «antipáticas» e 6 para «más».

Outro resultado importante é, por um lado, o facto de os Grupos experimentais (A e B), isto é, aqueles que estiveram em contacto com os dois livros (ambos, como vimos dotados de um certo grau de estereotipia) terem sido os que globalmente menos adjectivos positivos atribuíram. Logo foram os que, globalmente, mais atributos negativos viram nas pessoas que lhes foram apresentadas.

Por outro lado, o facto de ter sido o Grupo C (o grupo de controle) aquele que mais adjectivos positivos atribuiu; com totais que variam entre os 95 adjectivos positivos (para os africanos) e os 119 adjectivos positivos (para os norte-americanos). O que, inversamente, significa que foi precisamente o grupo que não manipulou nenhum dos livros de teor inter/multicultural, o que menos adjectivos negativos atribuiu.

Contudo, é preciso também referir que as categorias a quem este grupo atribuiu mais características positivas foram, significativamente, os «norte-americanos» e os «europeus. Para a esmagadora maioria das crianças pertencentes a este grupo, os «norte-americanos» e os «europeus» são «bons», «felizes», «simpáticos», «trabalhadores», «limpos» e «bonitos» (Quadro 6).

6.5.4 Disponibilidade para a amizade

No que se refere à quarta questão do teste aplicado às crianças: «Este casal tem dois filhos da tua idade. Gostarias de brincar com eles?», o Grupo A, grupo que esteve

em contacto com o livro avaliado com maior grau de estereotipia («Somos todos diferentes»), apresenta uma maioria de respostas positivas para os europeus e para os norte-americanos, com um total de 17 (85%) respostas para cada. Os asiáticos apresentam um total de 12 (60%) respostas positivas, seguindo-se os africanos e os sul-americanos com 7 (35%) e 5 (25%) respostas positivas, respectivamente (Quadro 7).

	Grupo A (Livro mais estereotipado)	Grupo B (Livro menos estereotipado)	Grupo C (Controlo)	TOTAL
África	7 (35%)	16 (80%)	12 (60%)	35
Ásia	12 (60%)	20 (100%)	18 (90%)	50
Europa	17 (85%)	19 (95%)	19 (95%)	55
América do Norte	17 (85%)	20 (100%)	20 (100%)	57
América do Sul	5 (25%)	16 (80%)	16 (80%)	37
TOTAL	58 (%)	91 (%)	85 (%)	234

Quadro 7 - Respostas dos Grupos A, B e C à questão: «Este casal tem dois filhos da tua idade. Gostarias de brincar com eles?»

No que se refere ao grupo de crianças que esteve em contacto com o livro infantil inter/multicultural «Atlas das crianças», avaliado como menos estereotipado (Grupo B), e para a mesma questão: «Este casal tem dois filhos da tua idade. Gostarias de brincar com eles?», podemos verificar que os norte-americanos e os asiáticos apresentam a totalidade das respostas positivas (100%), seguindo-se os europeus com 19 (85%) respostas positivas.

Com a mesma frequência de respostas positivas, os africanos e os sul-americanos apresentam um total de 16 (80%) respostas para a questão em causa.

O Grupo C, para esta última questão do teste às crianças: «Este casal tem dois filhos da tua idade. Gostarias de brincar com eles?», apresenta uma maioria de respostas afirmativas para as categorias dos europeus e dos norte-americanos, com um total de 20 (100%) e 19 (95%) respostas positivas. Os asiáticos e os sul-americanos apresentam 18 (90%) e 16 (80%) respostas positivas, respectivamente.

De acordo com as respostas do Grupo C podemos, ainda, constatar que são os africanos que menos respostas afirmativas despertam para esta última questão do teste, com um total de 12 (60%) respostas.

Torna-se, pois, possível contabilizar que o Grupo B é aquele que, para a questão: «Este casal tem dois filhos da tua idade. Gostarias de brincar com eles?», e para as cinco categorias geográficas, maior número de respostas positivas apresenta, com um total de 91 respostas. Por outro lado, o Grupo A é o que menos respostas positivas apresenta, com um total de 58 (58%) respostas.

A partir do Quadro 7 podemos, ainda, observar que para os Grupos A, B e C, são os norte-americanos e os europeus as categorias geográficas que maior número de respostas positivas recebe a propósito da questão «Este casal tem dois filhos da tua idade. Gostarias de brincar com eles?», com um total de 57 (57%) e 55 (55%) respostas. Seguem-se os asiáticos com um total de 50 (50%) respostas positivas e, com menor número de respostas positivas podemos destacar os sul-americanos e os africanos com um total de 37 (37%) e 35 (35%) respostas.

6.6 Discussão

Como foi referido, este estudo tinha como objectivo aferir os eventuais efeitos que os dois livros infantis de teor inter/multicultural avaliados com uma maior e menor carga estereotípica poderiam ter nas atitudes das crianças relativamente aos diversos povos do mundo. Por outras palavras, procurou-se saber até que ponto a manipulação deste tipo de materiais pode alterar – e em que sentido – o modo como as crianças percebem a alteridade e se posicionam face a ela.

Quando instadas a identificar as origens geográficas de um conjunto de homens e mulheres dotados de características físicas diferentes e quando se lhes dava a possibilidade de não responderem (a pergunta foi: «De onde são estas pessoas?»), foram as crianças que estiveram em contacto com o livro menos estereotipado (Grupo B) aquelas que apresentaram um maior número de respostas correctas.

O Grupo A, o grupo de crianças que esteve em contacto com o livro mais estereotipado foi o que mais respostas incorrectas deu. O Grupo de Controlo (Grupo C) apresentou um número de respostas correctas situado entre os outros dois grupos (Quadro 2). É, no entanto, de referir que o número de respostas correctas a esta questão varia apenas muito ligeiramente entre os três grupos.

Uma vez que nesta pergunta se dava hipótese às crianças de não responderem, foram precisamente as crianças do Grupo B - aquelas que manipularam o livro menos estereotipado - que optaram com mais frequência por não responder. No grupo A a opção de não responder foi mais baixa, tendo o grupo C, o grupo de controlo, um valor de não respostas situado entre dos dois grupos experimentais (Quadro 3).

Embora o desenho deste estudo não permita tirar conclusões definitivas, pode avançar-se com a hipótese, ainda que especulativa, segundo a qual o facto de as crianças terem estado em contacto com materiais de teor inter/multicultural com menos recurso a estereótipos sobre a diversidade humana lhes suscitar mais «dúvidas» em responder erradamente acerca da origem dos homens e mulheres que lhes foram mostrados, optando antes – em caso de dúvida – por não responderem.

Paradoxalmente, quando as origens geográficas dos homens e mulheres representados fotograficamente estavam contidas na própria pergunta («Estas pessoas são da Ásia, da América do Sul, da Europa, da África ou da América do Norte?»), foi o Grupo B que maior número de respostas incorrectas apresentou; o Grupo de Controlo, por seu turno, foi aquele que mais acertou (Quadro 4). Tal resultado fica provavelmente a dever-se a duas ordens de factores. Por um lado, ao facto de a actual convivência quotidiana com pessoas fenotipicamente diferentes impedir que as crianças imputem automaticamente um determinado fenótipo a uma determinada origem geográfica – o que é francamente positivo. Por outro lado, ao facto de ambos os livros com os quais as crianças estiveram em contacto («Somos todos diferentes» e o «Atlas das crianças») conterem apenas representações desenhadas (e infantilizadas) da diversidade fenotípica dos seres humanos e não fotografias de adultos como as que posteriormente lhes foram mostradas, o que contribuiu para a identificação correcta da proveniência geográfica.

Em seguida procurou-se avaliar o tipo de atitudes ou disposições (positivas ou negativas) das crianças face aos homens e mulheres representados fotograficamente através da apresentação do seguinte conjunto de atributos ou características: boa/má, feliz/infeliz, simpática/antipática, trabalhadora/preguiçosa, limpa/suja e bonita/feia. Por uma questão de economia optou-se por apresentar apenas os resultados das atitudes ou

disposições positivas; isto é daquelas que eram demonstradas através da atribuição das características positivas: boa, feliz, simpática, trabalhadora, limpa e bonita.

Foi o Grupo B, aquele que contactou com o livro menos estereotipado, o que maior número de características positivas atribuiu aos cinco conjuntos de fotografias; o Grupo A, aquele que esteve em contacto com o livro mais estereotipado, foi o que menor número de características positivas atribuiu às imagens que lhes foram mostradas; os resultados do Grupo de Controlo (Grupo C) situam-se entre os dos dois grupos experimentais.

É necessário mencionar ainda que as diferenças entre os dois grupos experimentais, no que diz respeito à atribuição de características positivas às pessoas que lhes foram apresentados, são bastante significativas. Aqui, o contacto com os estereótipos veiculados pelos livros infantis parece ter desempenhado um papel importante nas atitudes e disposições das crianças face à alteridade.

O que é igualmente significativo e não pode deixar de ser referido é, por um lado, o facto de o Grupo A, aquele que menos características positivas atribuiu globalmente, atribuir *ainda menos características positivas* aos pares de indivíduos provenientes da África e da América do Sul. Por outro lado, são precisamente os pares de indivíduos oriundos destas duas regiões, aqueles que sistematicamente recebem *mais atributos negativos* por parte dos três grupos. Simetricamente, são os indivíduos oriundos da Europa, da América do Norte e da Ásia aqueles que menos atributos negativos recebem. Esta fracção do nosso estudo não pode deixar de nos fazer concluir que os estereótipos ou mesmo preconceitos que pesam sobre os africanos e sul-americanos – nomeadamente aqueles que os ligam à preguiça e à sujidade - parecem ser extremamente resistentes e reproduzir-se mesmo junto de crianças de seis anos.

É preciso referir que os dois Grupos experimentais (A e B), isto é, aqueles que estiveram em contacto com os dois livros foram os que globalmente menos adjectivos positivos atribuíram. Logo, foram os grupos que, globalmente, mais atributos negativos viram nas pessoas que lhes foram apresentadas. Em contrapartida, foi o grupo de controlo, que não esteve em contacto com qualquer livro aquele que mais adjectivos positivos atribuiu; com totais que variam entre os 95 adjectivos positivos (para os africanos) e os 119 adjectivos positivos (para os norte-americanos). O que, inversamente, significa que foi precisamente o grupo que não manipulou nenhum dos livros de teor inter/multicultural, o que menos adjectivos negativos atribuiu.

Uma vez que sabemos, a partir da avaliação realizada no primeiro estudo, que todos os livros utilizados pelos educadores eram, de algum modo, estereotipados, somos forçados a concluir que, seja qual for o seu grau de estereotipia, a sua manipulação pode ser perniciosa em termos de atribuição de características positivas aos diversos povos. Por outras palavras, é melhor que as crianças não manipulem livro algum do que contactem com livros que apresentem imagens estereotipadas acerca dos outros povos e culturas; mesmo aqueles livros com baixos graus de estereotipização da alteridade.

Outra das estratégias adoptadas por este estudo no sentido de aferir as atitudes e disposições das crianças no que diz respeito às pessoas de diversas proveniências geográficas, consistiu em interrogá-las acerca da disponibilidade para brincarem com os hipotéticos filhos dos casais cujas imagens lhes foram apresentadas («Este casal tem dois filhos da tua idade. Gostarias de brincar com os filhos deles?»). O Grupo B, aquele que manipulou o livro infantil menos estereotipado, foi o que, significativamente, manifestou uma maior disponibilidade para brincar com os hipotéticos filhos dos casais representados. O Grupo A, por seu turno, foi o que menos manifestou essa

disponibilidade. O Grupo de controlo apresentou resultados que o situam, novamente, entre os dois grupos experimentais.

Se a disponibilidade ou indisponibilidade para brincar com crianças de outras proveniências constituir efectivamente um indicador das disposições e atitudes face à diferença (fenotípica e/ou cultural), então, é possível concluir que a manipulação de materiais dotados de grande carga estereotípica tem como resultados a emergência ou amplificação de disposições e atitudes negativas face a essa mesma alteridade.

É importante ainda referir nesta interpretação dos resultados obtidos que, novamente, foi relativamente aos «filhos» dos indivíduos oriundos da África e da América do Sul que os três grupos de crianças revelaram uma maior indisponibilidade para brincar. Simetricamente, as crianças interrogadas manifestam uma preferência por brincar com crianças provenientes da Europa, América do Norte e Ásia.

Curiosamente, embora não tenha sido uma variável controlada neste estudo, por não fazer parte dos objectivos do mesmo, os resultados obtidos na pergunta 4 junto das crianças de origem africana dos três grupos do nosso teste apontam no mesmo sentido dos clássicos estudos de Kenneth e Mammie Clark realizados ao longo das décadas de 40 e 50 (e.g. Banks, 2002).

As diversas experiências realizadas pelo casal Clark nos EUA concluíram que as crianças afro-americanas em idade pré-escolar fazem muitas vezes auto-identificações incorrectas (identificando-se como «brancos») e exprimem frequentemente preferências por bonecos, desenhos ou outros estímulos brancos, rejeitando bonecos, desenhos ou outros estímulos castanhos quando lhes é pedido que escolham entre um estímulo branco mais próximo do seu fenótipo.⁸

⁸ Para uma descrição mais detalhada das experiências dos Clark e dos seus desenvolvimentos posteriores veja-se Banks, 2002, pp. 529 e ss.

Também as crianças de origem africana que participaram no nosso teste manifestaram uma significativa indisponibilidade para brincar com os hipotéticos filhos do casal de origem africana cuja fotografia lhes foi mostrada. O casal Clark interpretou esta tendência das crianças afro-americanas como um indício de que as crianças tinham consciencializado e interiorizado as atitudes e avaliações dominantes da sociedade acerca dos «negros» e dos «brancos» (Banks, 2002, p. 523).

Conclusões

Parece hoje inegável que as sociedades do futuro serão, cada vez mais, sociedades plurais onde coexistirão, num mesmo espaço político e, por extensão, num mesmo espaço educacional, pessoas oriundas de diferentes origens geográficas e que, por isso, transportam não só diferentes traços fenotípicos como diversas heranças culturais.

As reflexões em torno do «multiculturalismo político», por um lado, e sobre a educação inter/multicultural, por outro, têm vindo a tornar-se num verdadeiro imperativo e estão nas agendas das Ciências Sociais em geral e das Ciências da Educação em particular. A reflexão e a investigação em torno do tratamento do inter/multicultural no âmbito da educação de infância não pode, naturalmente, deixar de acompanhar essas preocupações, tendo sempre como pano de fundo a igualdade de oportunidades educativas e a educação para a cidadania.

Uma das primeiras conclusões que se retiram deste trabalho é a de que os protagonistas mais directos da educação de infância - os educadores - estão globalmente esclarecidos, quer acerca das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* no que diz respeito à problemática da educação inter/multicultural, quer no que toca à necessidade concreta de abordar estas problemáticas junto das suas crianças. Os educadores inquiridos no decorrer deste trabalho mostraram claramente que utilizam estratégias e planificam as suas actividades de modo a tratarem os temas do conhecimento dos outros povos e culturas e da valorização da diversidade. A educação de teor inter/multicultural aparece claramente ao lado das outras temáticas tratadas nos jardins de infância.

Outra das ideias fortes que ficaram deste estudo é a de que o livro infantil, independentemente das diversas tecnologias audiovisuais hoje disponíveis, continua a desempenhar um papel central nas práticas pedagógicas do jardim de infância. A par das «canções», é a utilização dos livros que constitui o tipo de prática mais referidas no tratamento do inter/multicultural. Não deixa de ser de louvar, nos tempos que correm, a posição de destaque ocupada pelo livro e a sua valorização por parte dos educadores.

Constatada esta centralidade da utilização da literatura para a infância, constituiu também um objectivo deste estudo, saber que livros são actualmente utilizados pelos educadores na socialização das crianças para a diversidade e para a diferença. Este trabalho permitiu delimitar o conjunto dos livros infantis que mais são utilizados na exploração destas temáticas.

Chegados aqui, duas ordens de conclusões se impõem. Por um lado, não podemos deixar de referir a escassez, ou o número limitado de livros utilizados – os cinquenta educadores que constituíram a nossa amostra referiram apenas dez livros. Ou seja, quase todos eles acabam por se referir aos mesmos títulos. Com efeito, o mercado português não parece primar pela abundância no que diz respeito a este tipo de materiais pedagógicos. Por outro lado, também não podemos deixar de assinalar que desses dez livros, oito consistem no que podemos genericamente designar por «atlas infantis». Ou seja, no tratamento da diversidade humana, na promoção da tolerância ou no combate à discriminação, os educadores inquiridos não utilizam livros de histórias, em sentido estrito, narrativas com personagens humanos e problemas propriamente humanos antes utilizam materiais que «descrevem» as diferenças culturais, geográficas ou nacionais. Os outros dois livros referenciados pelos educadores não contemplam directamente as

questões da diversidade cultural, antes consistem no que chamámos «Narrativas metafóricas no tratamento da diferença».

Não caberia aqui uma crítica acesa a esse tipo de materiais, contudo a sua utilização na educação inter/multicultural merece, como vimos anteriormente, alguma reflexão e discussão no âmbito das Ciências da Educação. Por um lado, a utilização exclusiva deste tipo de narrativas por parte dos educadores pode denotar uma certa falta de à vontade ou mesmo de formação no que diz respeito ao tratamento da diversidade humana e da problemática do inter/multiculturalismo. Por outro lado, como vimos, o uso destes materiais altamente metafóricos exige um trabalho posterior, por parte do educador, no sentido da descodificação/transposição da metáfora da diferença para as diferenças concretas que existem entre os seres humanos e entre os grupos de que estes fazem parte, sem o que se corre o risco de estas histórias não serem, para as crianças, mais do que outra história qualquer.

Os livros infantis, como provavelmente todas as obras humanas reflectem, naturalmente, as visões do mundo (ou as «ideologias») dominantes no seu contexto de produção. A avaliação efectuada pelo painel constituído por estudantes, docentes e investigadores da área da Psicologia e, por isso, com fortes conhecimentos científicos na área dos estereótipos, permitiu-nos precisamente concluir que os materiais indicados pelos educadores não são neutros no que diz respeito à reprodução de imagens estereotipadas da alteridade. A todos esses materiais foi atribuída uma significativa carga estereotípica, embora com diferenças não negligenciáveis.

A análise realizada pôde precisamente detectar que o «Atlas das crianças» era o livro que apresentava a alteridade com um menor recurso a imagens estereotipadas, enquanto o livro, «Somos todos diferentes» era aquele que representava os diversos

povos do globo de uma forma mais estereotipada. Conhecido que é o papel cognitivo que os estereótipos desempenham na economia mental dos seres humanos, essa diferença que os livros para a infância apresentam no recurso a imagens estereotipadas da alteridade pode ter efeitos reais na socialização das crianças na formação de atitudes diferenciadas perante a diversidade étnica, «racial» ou cultural dos seres humanos.

ENCICLOPÉDIA PELA IMAGEM



AS RAÇAS HUMANAS — A Terra é povoada por três grandes raças: branca, amarela, negra. Os Peles-Vermelhas da América, de que por vezes se fez uma raça particular, pertencem, verosimilmente, à raça amarela.

Como dissemos no início deste trabalho, nos livros destinados a mostrar ao público infantil a diversidade humana, longe vão os tempos das imagens arcaizantes, racializadas ou mesmo racistas da alteridade, censurados foram os estereótipos grosseiros que povoavam as antigas «enciclopédias das raças humanas», ultrapassados estão também textos como o da «Branca de neve a negra de carvão».

Quer no domínio do senso comum, quer do da Educação, estamos globalmente mais atentos e mais críticos no que diz respeito ao conteúdo dos livros infantis. Contudo, se o racismo ou o sexismo mais flagrantes parecem ter sido banidos deste tipo de literatura, continua a ser legítimo interrogarmo-nos acerca do facto de os livros que actualmente são utilizados na socialização das crianças para a alteridade serem efectivamente isentos de imagens tipificadas da diversidade humana passíveis, por isso, de fazer despontar preconceitos raciais ou étnicos.

Efectivamente, como esta pesquisa pode também discernir, o painel que protagonizou a avaliação estereotípica dos livros utilizados pelos educadores de infância detectou significativos graus de estereotipização mesmo nestes materiais modernos, mas o recurso a imagens estereotipadas não é igual para o tratamento de todos os grupos humanos. Esta avaliação permitiu concluir que os norte-americanos e os europeus aparecem sistematicamente identificados através de estereótipos positivos enquanto os africanos e os sul-americanos aparecem recorrentemente associados a imagens estereotípicas sistematicamente negativas. Ora outra das interrogações que ressaltam imediatamente destas conclusões é a de que os materiais com os quais socializamos as nossas crianças não estarão, ainda que contra-intuitivamente, a favorecer o etnocentrismo, por um lado, e a solidificação de preconceitos já existentes na sociedade, por outro?

Antes de explorarmos os eventuais efeitos que o contacto com os livros dotados de uma maior e menor carga estereotípica pode exercer nas crianças que os manipulam, importa tecer algumas considerações, ainda que impressionistas, acerca destes materiais pedagógicos. Não se trata, porém, de fazer aqui uma crítica cerrada aos livros infantis utilizados pelos nossos educadores mas tão só de apontar algumas características comuns, senão a todos, pelo menos a uma parte deles.

Em primeiro lugar, uma consulta atenta dos livros indicados pelos educadores permite que se afirme que todos eles se pautam pelas «boas intenções». Isto é, todos parecem explicitamente evitar as imagens racistas e etnocêntricas de outrora. Todos os livros que fazem parte do *corpus* estabelecido através do inquérito aos educadores de infância procuram valorizar, no plano do explícito, os modos de vida dos diferentes povos, apresentando-os, de algum modo, em pé de igualdade. Todos parecem valorizar, também explicitamente, as características diferenciais da alteridade. Resta porém verificar se também o fazem no domínio do implícito. Aqui as coisas parecem ser algo diferentes.

É precisamente neste plano do implícito, no plano do que não é assumido mas acaba por lá estar, no plano de sombra que as Ciências da Educação devem iluminar, que um olhar crítico deve ser dirigido por pais, educadores e cientistas para este tipo de materiais pedagógicos.

A título de exemplo, debrucemo-nos sobre o livro «Meninos e meninas do mundo»: na página dupla dedicada a África diz-se de Kadi - a personagem africana - que é nómada, que «vive (...) numa cabana feita de estrume seco de vaca» e que «não precisa de roupa para agasalhar-se muito embora goste muito de enfeitar-se com pulseiras. Kadi é muito vaidosa». É claro que estas afirmações podem constituir

constatações objectivas. Existem efectivamente africanos nómadas que ainda vivem em cabanas feitas de estrume de vaca, como também existem africanos vaidosos. Mas serão estas as características mais importantes da vida actual no continente africano? Será mesmo imprescindível sublinhar um atributo como a vaidade, conhecidos que são os ancestrais preconceitos que ainda pesam sobre os africanos? Tudo isto se torna mais grave quando comparado com o conteúdo da página do mesmo livro que é dedicada a uma cidade europeia, concretamente, Veneza: «O pai de Gina trabalha num museu de pintura, que é um lugar onde se expõem quadros. Vive numa cidade muito bonita, cheia de edifícios antigos e valiosos».



Meninos e meninas do mundo. (2002). Porto: Âmbar.

Parece, efectivamente, uma característica comum a este tipo de livros o facto de determinados povos – nomeadamente os africanos, australianos e sul-americanos – serem constantemente remetidos para as actividades mais tradicionais ou mesmo arcaizantes, para os aspectos mais exóticos ou folclóricos das suas culturas, ao passo que os europeus ou os norte-americanos são sistematicamente associados aos domínios da

alta cultura, da indústria e da tecnologia. Os asiáticos, por seu turno, aparecem a ocupar uma posição intermédia; ora aparecem associados às actividades tradicionais – como cultura do arroz – ora estão ligados à utilização das novas tecnologias.

As afirmações e imagens acerca dos outros povos que figuram nestes livros são, provavelmente, constatações objectivas, acerca do modo de vida de alguns grupos humanos; não se põe isso em causa. Mas os livros infantis, como qualquer outra obra contemporânea, acabam, naturalmente, por espelhar as desigualdades mundiais; resta saber se seria preciso que o fizessem precisamente desta forma.

As clivagens que povoam os actuais livros para a infância já não se situam, como outrora entre «civilizados» e «primitivos», mas reflectem, de alguma forma os diferenciais de desenvolvimento e de condições materiais que caracterizam a sociedade global em que vivemos. Em termos comparativos é possível verificar que alguns povos aparecem sempre associados a conotações positivas, à vida moderna, às comodidades e «coisas boas da vida» e outros parecem estar condenados às dificuldades, à carência e mesmo à pobreza. Mas estas associações são implícitas e sem qualquer intuito de crítica ou denúncia às injustiças globais. Veja-se, por exemplo, o livro «O meu mundo. Um primeiro olhar sobre o mundo». Na página dedicada à Europa afirma-se: «Algumas crianças gostam de fazer esqui nas montanhas»; «Muitas vezes as crianças vão brincar no parque infantil depois das aulas», na página dedicada à África constata-se que «Por vezes as crianças tem de andar muito para chegar à escola»; «Muitas pessoas vivem ainda em zonas rurais remotas».

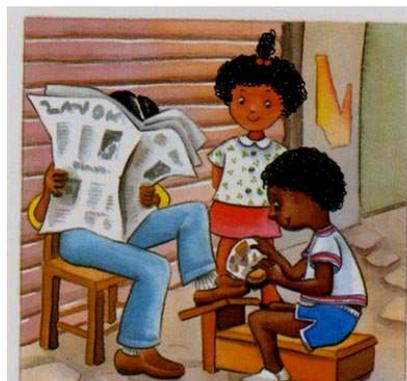


O meu mundo. Um primeiro olhar para o mundo. (2002). Porto: Civilização.

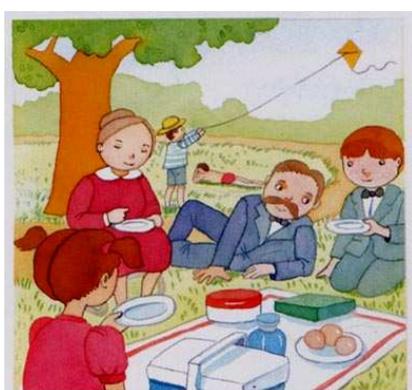
Um livro que ilustra de forma mais flagrante o que tem vindo a ser dito é o «Dicionário por imagens das crianças do mundo». Este «dicionário» embora inequivocamente bem intencionado, possui um conteúdo relativamente etnocêntrico no plano do implícito. Uma análise de conteúdo deste livro, ainda que superficial, não deixaria de demonstrar que as crianças oriundas dos países desenvolvidos aparecem quase sempre associadas ao tempo livre, ao lazer, ao desporto e à tecnologia enquanto as crianças oriundas dos países ou regiões mais pobres aparecem sistematicamente ligadas ao mundo trabalho, ao universo rural ou florestal, rodeadas de animais, a ajudar os pais nas tarefas mais tradicionais. Aliás, neste livro em particular, as próprias cores e tipo de ilustração – mais sombrias para os países pobres e mais luminosas para os países ricos - acabem por sublinhar a diferença entre esses «dois» mundos.



A criança molha as peles de carneiro na tinta.



Muitas crianças trabalham. Esta engraxa sapatos.



No fim-de-semana, o Christopher faz um piquenique num grande parque.



O Marc adora andar de mota de neve com o seu pai.

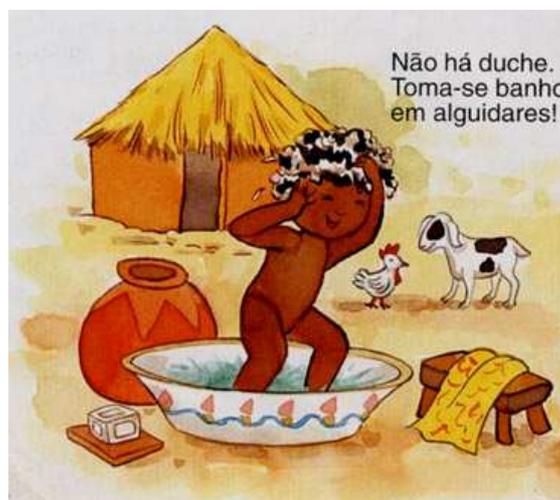
Dicionário por imagens das crianças do mundo.(2001). Lisboa: Centralivros.

Outro aspecto que não deixa de ser curioso e por isso digno de nota prende-se com a imagem da pobreza e dos vários tipos de carências que é veiculada por estes livros. A pobreza dos países «pobres» ou a ausência das condições de conforto material que são típicas dos países «ricos» não são escamoteadas ou ocultas, pelo contrário, muitos destes livros empenham-se em mostrar às crianças europeias e americanas (que constituem o seu público maioritário) que há no mundo crianças pobres, crianças que têm de trabalhar para (sobre)viver e que não possuem as mesmas condições de vida que os leitores. Mas mostra-se, curiosamente, uma pobreza vivida com alegria e, até, com um certo orgulho. O que não deixa de nos recordar as imagens da pobreza «limpa»,

«honesta» e «orgulhosa» que eram veiculadas pelos manuais escolares do período do Estado Novo em Portugal (veja-se a, este respeito, as análises de dois antropólogos: Almeida, 1991 e Porto, 1992).



Dicionário por imagens das crianças do mundo. (2001). Lisboa: Centralivros.



Atlas das Crianças.(1998).Lisboa: Centralivros,

Ainda que de uma forma velada, subtil, implícita, ainda que de uma forma inequivocamente não intencional, os livros infantis utilizados pelos educadores de infância numa primeira abordagem da educação inter/multicultural e da diversidade humana, não estão isentos de certas imagens tipificadas, de certos estereótipos ligados a essa mesma diversidade. Embora com exceções, os povos do «Sul» continuam a ser genericamente representados naquilo que têm de mais exótico: o vestuário (ou a ausência deste) e a alimentação, estes povos aparecem sistematicamente associados à ruralidade ou à floresta, à dureza da vida, com uma forte ligação à natureza e aos animais, as suas crianças trabalham para viver. Por outras palavras, esta parte da humanidade é-nos mostrada em tudo aquilo que a opõe à modernidade. Por outro lado, nas imagens dos países do «Norte» sobressaem as conotações à vida moderna, à tecnologia, ao lazer, à história, ao património. Em termos antropológicos quase se

poderia afirmar que metade do globo aparece associada ao estado da «Natureza» e a outra metade ao estado da «Cultura», em termos sociológicos a primeira a primeira metade é conotada com a «Tradição» e a segunda, inequivocamente com a «Modernidade».

É claro que, como se constata da leitura de qualquer obra sobre o processo de estereotipização, é sempre difícil de distinguir o que é uma verdade objectiva acerca da vida de um grupo de pessoas, ou seja, aquilo que constitui uma característica efectiva desse grupo, daquilo que são as generalizações abusivas típicas do estereótipo.

Podemos, com toda a legitimidade, interrogarmo-nos sobre se a insistência nos aspectos mais exóticos da alimentação ou da ausência de vestuário («os índios da Amazónia comem formigas, iguanas e cobras»; «Kadi não precisa de roupa para agasalhar-se»), nos aspectos mais flagrantes da falta de condições materiais de existência («toma-se banho em alguidares») ou da pobreza («as crianças têm de trabalhar para ajudar os pais») é verdadeiramente benéfica para a socialização das nossas crianças no sentido da cidadania global e do respeito pelo outro enquanto igual.

A pesquisa com crianças em situação educativa real que foi levada a cabo no decorrer deste trabalho parece vir confirmar empiricamente esta análise impressionista dos livros mais utilizados pelos educadores portugueses. Procurou-se saber até que ponto a «leitura», ou melhor, a manipulação destes livros tem efeitos no modo como as crianças que frequentam os nossos jardins de infância percebem os outros povos e culturas e se posicionam face a eles.

Embora, como vimos, todos os livros infantis utilizados pelos educadores nas suas práticas pedagógicas cujo tema é a educação inter/multicultural recorram

sistematicamente a estereótipos, foi possível seleccionar desse *corpus* os dois livros que apresentam a alteridade de forma mais e menos estereotipada.

O primeiro modo para perceber a influência dos livros infantis nas percepções das crianças passou pela solicitação da identificação da origem geográfica de figuras humanas oriundas dos cinco continentes.

O que este momento da investigação pôde concluir foi, em primeiro lugar, que o grupo de crianças que manipulou o livro infantil menos estereotipado foi aquele que melhor identificou a origem geográfica das pessoas representadas nas imagens fotográficas que lhes foram apresentadas. Contudo, quando lhes foi dada a possibilidade de, em caso de dúvida, não responderem, foram também estas crianças que mais optaram pela não resposta.

Embora assumindo que se trata de uma conclusão algo especulativa e, decididamente, não definitiva, não podemos deixar de avançar com a hipótese (a confirmar futuramente) segundo a qual o contacto com livros infantis com menos recurso a imagens estereotipadas inibe, de algum modo, a resposta «aleatória» ou potencialmente «incorrecta» acerca da origem geográfica dos diversos povos. Aqui, os livros infantis com menor recurso ao estereótipo parecem desempenhar um papel positivo na socialização das crianças relativamente à alteridade.

Uma das hipóteses implícitas neste estudo procurou também verificar um dos estereótipos do senso comum português e aferir se as crianças associavam imediatamente as pessoas de «pele escura» ao continente africano e as de «pele clara» à Europa ou à América do Norte. Curiosamente, essa hipótese implícita parece ter sido infirmada pelo facto de, por um lado, ter sido o grupo que contactou com o livro menos estereotipado aquele que apresentou o maior número de respostas erradas à pergunta

«Estas pessoas são da Ásia, da América do Sul, da Europa, da África ou da América do Norte?» e, por outro lado, pelo facto de ter sido o grupo de controlo (o que não manipulou qualquer dos livros) aquele que mais acertou na origem geográfica dos representados quando lhe foi fornecido o conjunto das origens geográfica.

Efectivamente, embora se note uma ligeira tendência para associar as pessoas «negras» à origem africana, a actual convivência quotidiana com indivíduos portadores de diferentes fenótipos parece, globalmente, impedir que as crianças imputem imediatamente uma determinada característica física a uma determinada origem geográfica. Como já foi dito, o facto de os livros com os quais as crianças dos grupos experimentais estiveram em contacto conterem apenas representações desenhadas da diversidade fenotípica e não fotografias de seres humanos adultos - como as que lhes foram posteriormente apresentadas - pode ter igualmente ter contribuído para que o grupo de controlo identificasse com mais acuidade a proveniência geográfica das pessoas representadas.

Todavia, uma das recomendações que não pode deixar de ser feita, quer aos produtores de livros infantis, quer aos educadores que os utilizam, é a necessidade da introdução dos fenómenos migratórios, tanto nos conteúdos dos materiais, como nas práticas pedagógicas. Isto é as imagens de pessoas portadoras de características físicas diferentes deve estar presente aquando da apresentação dos vários continentes e dos diversos países do mundo.

Uma das formas de compreender o efeito que a «leitura»/manipulação de livros infantis de teor inter/multicultural pode ter nas crianças a frequentar o jardim de infância, nomeadamente em termos de atitudes ou disposições positivas ou negativas, consistiu em solicitar às crianças que caracterizassem um conjunto de fotografias que

representam cinco origens geográficas diferentes através de um conjunto de pares de adjectivos ou atributos que foram seleccionados para o efeito.

O facto de ter sido o grupo de crianças que esteve em contacto com o livro mais estereotipado aquele que menor número de traços positivos observou nas pessoas que lhe foram apresentadas fotograficamente (e por isso, o que maior número de adjectivos negativos atribuiu a essas pessoas) permite-nos obter a confirmação da primeira hipótese deste estudo: a hipótese segundo a qual «o contacto com livros que apresentam os outros povos e culturas de forma mais estereotipada favorece, nas crianças, o desenvolvimento de percepções e atitudes negativas relativamente à alteridade». Inversamente, foi o grupo de crianças que manipulou, ao longo de três meses, o livro que menos recorria a estereótipos aquele que maior número de características positivas atribuiu às pessoas de diversas origens geográficas que lhe foram mostradas. Este resultado suporta a confirmação da segunda hipótese deste estudo, segundo a qual «o contacto com livros que apresentam os outros povos e culturas de forma menos estereotipada favorece, nas crianças, o desenvolvimento de percepções e atitudes positivas relativamente à alteridade». O contacto com um menor ou maior grau de estereotipia nos livros manipulados parece, efectivamente, ter desempenhado um papel significativo nas percepções e atitudes das crianças.

A confirmação das hipóteses inicialmente colocadas foi fortalecida com a análise dos resultados do último momento do segundo estudo que esta investigação comportou. Procurámos então aferir as percepções e atitudes das crianças questionando-as acerca da disponibilidade para brincarem com os hipotéticos filhos das pessoas representadas nas fotografias que lhes foram mostradas. Aqui, novamente, foram as crianças que contactaram com o livro que mais recorre a imagens estereotipadas dos outros povos e

culturas aquelas que manifestaram menos disponibilidade para brincarem com crianças de outras latitudes.

Se a disponibilidade ou indisponibilidade para brincar com crianças de outras proveniências constituir efectivamente um indicador das disposições e atitudes face à diferença (fenotípica e/ou cultural), então, não se pode deixar de concluir que a manipulação de materiais dotados de grande carga estereotípica tem como resultados a emergência ou amplificação de disposições e atitudes negativas face a essa mesma alteridade.

Mas para além da confirmação, ainda que relativa, das hipóteses de partida, esta pesquisa permite que se retire também outro tipo de conclusões. É preciso que se afirme sem reboço que os estereótipos negativos que ainda pesam sobre os «povos do sul» (para usar um eufemismo em voga) continuam, não apenas a ser veiculados nos livros infantis, como a ser reproduzidos pelas crianças que os manipulam. Esta investigação permitiu demonstrar sem grandes ambiguidades, por um lado, que são precisamente os «africanos», os «sul-americanos» e os «asiáticos» as categorias mais negativamente estereotipadas nos livros infantis. Por outro lado, foi relativamente aos «africanos» e aos «sul-americanos» que as crianças demonstraram mais atitudes negativas: estas categorias de pessoas foram, não só aquelas que receberam mais traços negativos como, aquelas com cujos filhos as crianças do nosso teste menos desejam brincar. Inversamente, são sistematicamente os «norte-americanos» e os «europeus», as categorias mais positivamente estereotipadas nos livros infantis e também aquelas que mais atitudes positivas receberam por parte das crianças. Estes resultados são ainda mais significativos no que diz respeito às percepções e atitudes do grupo de crianças que

recebeu o livro mais estereotipado mas estende-se igualmente, ainda que em menor grau, às restantes crianças do teste.

A pesquisa exploratória - e, ao que sabemos, pioneira - que constitui o trabalho que aqui foi apresentado não é, como de resto nenhum trabalho científico, uma tarefa acabada. Aliás a própria análise das práticas e efeitos da educação inter/multicultural no âmbito do pré-escolar, parece estar agora a dar os primeiros passos no nosso país.

Os caminhos que se apresentam aos desenvolvimentos futuros da pesquisa acerca deste tema são vários e passam, necessariamente por uma tão proclamada e por vezes tão esquecida interdisciplinaridade. Uma das possibilidades de prolongamento da pesquisa que aqui se encetou consiste na realização de estudos experimentais que recorram, por um lado, aos procedimentos da estatística inferencial e, por outro lado, a um maior controlo das variáveis parasitas como, por exemplo, a condição sócio-cultural e económica das famílias das crianças ou o *background* formativo dos educadores de infância.

Outra das vias de investigação que nos parece de extrema pertinência depois de concluído o trabalho que aqui se apresentou, passa por uma análise mais fina e rigorosa das imagens, conteúdos e mensagens implícitas dos livros infantis com os quais socializamos as crianças para a diversidade humana. Uma análise que utilize, por exemplo, os paradigmas teórico-metodológicos da semiótica e da análise estrutural de imagens e narrativas que já deram resultados sobejamente conhecidos noutros contextos, como os contos populares, o cinema, os discursos políticos, a propaganda ou a publicidade (e.g. AAVV, 1981, Joly 1993, Joly, 2002, Lopes, 1987).

Hoje, que o combate serrado à discriminação, ao racismo e à intolerância estão na ordem do dia, que as virtudes da tolerância, da convivência multicultural são, mais do

que nunca, proclamadas, torna-se também necessário que se dê uma atenção redobrada aos processos, práticas e materiais com recurso aos quais educamos as nossas crianças para a diversidade humana; isto, quer no que se passa no interior dos jardins de infância, quer no seio das famílias.

A investigação que aqui se deu conta, para além do prazer que nos deu a sua realização e do eventual prazer que o leitor possa retirar da sua consulta, constitui, assim, um pequeno passo nesse processo de atenção crítica e de desconstrução do estabelecido que desde sempre caracterizaram as Ciências da Educação.

Referências bibliográficas

- AAVV (1981). *Communications, 8 – L'analyse structurale du récit*. Paris : Seuil.
- Allport, G. W. (2003). The nature of prejudice. In Garcia-Marques, T., Garcia-Marques, L. *Estereótipos e Cognição Social*. Lisboa: ISPA.
- Amador, F., Carneiro, H. (1999). O papel das imagens nos manuais escolares de ciências naturais do ensino básico: Uma análise do conceito de evolução. *Revista de Educação*, vol. VIII, nº2, 119-128.
- Almeida, M. V. (1991). A leitura de um livro de leitura. A sociedade contada às crianças e lembrada ao povo. In O'Neill, B. J., Brito, J. P. (org.). *Lugares de aqui*. Lisboa: Dom Quixote.
- Amâncio, L. (2004). Identidade social e relações intergrupais. In Vala, J., Monteiro, M. B. (Coord.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 387-409.
- Amossy, R., Pierrot, A. H. (2004). *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris: Nathan.
- Andrau, R. (2000). *La derive multiculturaliste. Essai sur les formes du multiculturalisme*. s/l : Bruno Leprince Éditeur.
- Anti-Defamation League (2003) <http://www.adl.org/education/assessing.asp> consultado em 27-08-2006.
- Baganha, M. I. (2001). A cada Sul o seu Norte: Dinâmicas migratórias em Portugal. In Santos, B. S. (org). *Globalização: Fatalidade ou utopia*. Porto : Afrontamento. 134-159.

- Banks, J. A. (2002). A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: As atitudes raciais e étnicas e sua relação. In Spodek, B. (org.). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbosa, J. (1996). Currículos para a diversidade cultural: Do debate teórico à prática. *Inovação*, 9, 21-34.
- Barca, I., Fonte, A. (1989). A representação do álcool nos livros de leitura do ensino primário. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 95-105.
- Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L.(2003). A automaticidade do comportamento social: Efeitos directos da activação de constructos-taço e estereótipos na acção. In Garcia-Marques, L., Garcia-Marques, T. *Estereótipos e cognição social*. Lisboa: ISPA. 195-229.
- Barratt-Pugh, C., Rohl, M. (2000). *Literacy learning in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Beaumont, É., Pimont, M. (2001). *Dicionário por imagens das crianças do mundo*. Lisboa: Centralivros; Lda.
- Bishop, R. S. (1997). Selecting literature for a multicultural curriculum. In Mendonza, J., Reese, D. (2001). Una inspección de libros ilustrados multiculturales para los programas de la niñez temprana: Posibilidades y peligros. Retirado de <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/mendonza-sp.html> acedido em 19-02-2005.
- Blatchford, I-S. (1994). *The early years. Laying the foundations for racial equality*. London: Trentham Books.
- Borges, M. L., Silva, M. S. (2000). Educação Intercultural no Pré-Escolar: dos factos às representações. In *Passados Recentes, Futuros Próximos, Actas do IV Congresso*

Português de Sociologia. Associação Portuguesa de Sociologia. Edição em CD-Rom.

Botelho, A., Borges, C., & Morais, A. M., (2002). As imagens dos manuais escolares de ciências. Análise dos princípios de igualdade entre homens e mulheres. *Inovação*. 1/2/3, 23-44.

Britton, L. (2000). *O meu mundo*. Porto: Civilização Editores, Lda.

Cardoso, C. M. N. (1996). Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo. In *Inovação*, 9, 1/2, 7-20.

Cardoso, F. (s/d). *Branca de Neve e a Negra de Carvão*. Lisboa: Portugalmundo Editora.

Cashmore, E. (1988) "Prejudice", In Cashmore, E. (Ed.) *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. London, Routledge. 227-230. (2nd Edition)

Cortesão, L., Stoer, S. (1997). Investigação-acção e formação de professores para uma educação inter-cultural. In Santos, M. R. & Carvalho, A. (org.). *Interação cultural e aprendizagem: Correspondência escolar e classes de descoberta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 37-49.

Cortesão, L., Stoer, S. (1999). *Navegando à bolina. A diversidade como recurso na educação na educação inter/multicultural*. Porto: Edições Afrontamento.

Council on Interracial Books for Children. *10 Quick ways to analyze children's books*. <http://www.birchlane.davis.ca.us/library/10quick.htm> acedido em 27-08-2006.

Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século.

Cunha, L., Cabecinhas, R. (2006). A estética e o sentido: Modos de representar o negro na Banda Desenhada portuguesa contemporânea. In Silva, M. C. (org.). *Nação e Estado: Entre o Global e o Local*. Porto: Afrontamento, 73-91.

- Damon, E. (2002). *Somos todos diferentes*. Lisboa: Editorial Presença.
- Delaroche, J. (1998). *Atlas das crianças*. Lisboa: Centralivros.
- Delaroche, J., Le Du, V., & David, C. (1995). *Atlas das crianças*. Lisboa: Fleurus.
Livros e livros.
- Devine, P. G. (2003). Estereótipos e preconceito: Os seus componentes automáticos e controlados. In Garcia-Marques, T., Garcia-Marques L. *Estereótipos e Cognição Social*. Col. Textos Fundamentais. Vol.1. Lisboa: ISPA. 133-163.
- Diogo, F. (2006). O currículo escolar face à diversidade. In Paraskeva, J. (org.). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo, 205- 213.
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris : Seuil.
- Figueiredo, M. A. R., (2002). *Projecto Bola de Neve. Uma proposta de currículo para os 2-3 anos na Educação Pré-Escolar*. Nº5. Lisboa: Coleção Mais.
- Fiske, S. T., Neuberg, S. L., Beattie, A. & Milberg, S. J. (2003). Reações em relação aos outros baseadas em categorias e em atributos: Algumas condições de informação dos processos de estereotipar e de individualizar. In Garcia-Marques, T., Garcia-Marques L. *Estereótipos e Cognição Social*. Col. Textos Fundamentais. Vol.1. Lisboa: ISPA Lisboa: ISPA. 165-194.
- Garcia, G. (1993). *Tina e Quim. As habitações*. Lisboa: Intercultura. Divulgação de livros para o ensino e cultura, Lda.
- Garcia-Marques, L. (1999). O estudo dos estereótipos e as novas análises do racismo. Serão os efeitos dos estereótipos inevitáveis? In Vala, J. (org.). *Novos racismos. Perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta Editora. 121-131.

- Garcia-Marques, T., Garcia-Marques, L. (2003). *Estereótipos e Cognição Social*. Col. Textos Fundamentais. Lisboa: ISPA.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, L., Cruz, L., Matos, L., & Henriques, P. (2001). *Vamos cantar com canções a acompanhar*. Santa Comba Dão: ECM. Edições Convite à Música.
- Gonçalves, G. (2004). *A ameaça de estereótipo: influência do self – conceito e do control*. Tese de Doutoramento, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Louvain La Neuve.
- Hamilton, D. V., Gifford, R. K. Correlações ilusórias na percepção interpessoal: uma base cognitiva para julgamentos estereotípicos. In Garcia-Marques, L., Garcia-Marques, T. (2003). *Estereótipos e cognição social*. Col. Textos Fundamentais. Lisboa: ISPA. 37-53.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Joly, M. (1993) *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Nathan.
- Joly, M. (2003). *A imagem e a sua interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- Katz, D., Braly, K. W. Estereótipos verbais e preconceito racial. In Garcia-Marques, L., Garcia-Marques, T. (2003). *Estereótipos e cognição social*. Col. Textos Fundamentais. Lisboa: ISPA. 27-36.
- Leite, C. (1996). O multiculturalismo na educação escolar: Que estratégias numa mudança curricular? *Inovação*, vol. 9, nº1-2, 63-81.
- Leyens, J-P., Yzerbyt, V. (1999). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.
- Lopes, A. C. M. (1997). *Analyse sémiotique des contes traditionels portugais*. Coimbra : Centro de Literatura da Universidade de Coimbra / INIC.

- Lourenço, A., (1997). *O discurso pedagógico em manuais escolares. Uma análise sociológica centrada nas ciências naturais do 7º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Educação. Faculdade da Ciências da Universidade de Lisboa.
- Lourenço, P. R., Gomes, A. D. (2003). Da pluralidade à bidimensionalidade da eficácia dos grupos/trabalhos de equipa. *Psicológica*, 33, 7-32.
- Macrae, C. N., Milne, A. B., & Bodenhausen, G. V. (2003). Estereótipos enquanto instrumentos de poupança de energia: Um vislumbre do interior da caixa de ferramentas cognitiva. In Garcia-Marques, T., Garcia-Marques, L. *Estereótipos e Cognição Social*. Col. Textos Fundamentais. Lisboa: ISPA. 77-103.
- Marques, J., Paéz, D. (2004). Processos cognitivos e estereótipos sociais. In Vala, J., Monteiro, M. B. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 333-386.
- Marques, J. F. (2000). O Neo-Racismo Europeu e as Responsabilidades da Antropologia, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 56, 35-60.
- Marques, R. (1997). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1998). O binómio identidades culturais e unidade humana: Implicações para o currículo escolar. In Patrício M. F. (org.). *Globalização e diversidade. A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora . 117-124.
- Martins, E. C. (1998). Desigualdade e identidade no discurso da diversidade. A educação intercultural como uma pedagogia de “baixa densidade”. In Patrício M. F. (org.). *Globalização e diversidade. A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.

- Martins, E. C. (2000). A diversidade cultural e a cidadania intercultural europeia. *Educare-Educere*, nº11, 49-61.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McKee, D. (2001). *Elmer*. Lisboa: Caminho.
- Meier, D. R. (2004). *The young child's memory for words. Developing first and second language and literacy*. New York: Columbia Press University.
- Mendonza, J., Reese, D. (2001). Una inspección de libros ilustrados multiculturales para los programas de la niñez temprana: Posibilidades y peligros. Retirado de <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/mendonza-sp.html> acedido em 19-02-2005.
- Mesquita, A. (2002). A poética da recepção na criança. *Noesis*. nº 63/64, 43-45.
- Miranda, J. (2002). *A identidade Nacional: Do Mito ao Sentido Estratégico*. Oeiras: Celta.
- Nellissen, R.(s/d). *O meu primeiro atlas ilustrado*. Lisboa: Girassol.
- Pereira, A. (2004). *Educação multicultural. Teorias e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pires, M. N., (1999). Potencialidades transgressoras da literatura tradicional. Uma contribuição para o desenvolvimento moral? *Educare-Educere*, nº 6, 29-38.
- Pires, M. N., (2002). Contos tradicionais no século XXI: Que pertinência? *Noesis*, 63/64, 40-42.
- Porto, N. (1992). Razão, sexo e sentimentos. Aprender a ler no Estado Novo. In *Vértice*. 46, 24-35.
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: Para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 35, 2, 155-178.

- Ramsey, P. G. (1991). *Making friends in school: Promoting peer relationship in early childhood*. New York: Teachers College Press.
- Rius, M. (2000). *A aventura do elefante azul. Um livro sobre a abertura de espírito*. (2000). Loures: Crerital/Nova Variante.
- Roca, N. (2003). *Meninos e meninas do mundo. De um extremo ao outro*. Porto: Ambar.
- Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Secretariado Entreculturas (2001). *Que Sorte, ciganos na nossa escola!* Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- Semprini, A. (1997). *Le multiculturalisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Serrano, G. P. (1997). *Cómo educar para la democracia*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Setúbal: Profedições.
- Spodek, B., Saracho, O. N. (1993). *Language and literacy in early years education*. New York: Teachers College Press.
- Stoer, S., Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra*. Porto: Edições Afrontamento.
- Taguieff, P.-A. (1991). Les métamorphoses idéologiques du racisme et la crise de l'antiracisme. In Taguieff, P.-A. (Dir.). *Face au racisme*. Vol.2. Analyses, hypothèses, perspectives. Paris: Éditions La Découverte.
- Tavares, M. V. (1999). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal. Uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Taylor, C. et al. (1998). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Temple, C. A., Martinez, M., Yokota, J. & Naylor, A. (1998). *Children's books in children's hands. An introduction to their literature*. Boston: Allyn & Bacon.

- The Council on Interracial Books for Children (s/d). 10 Quick Ways to Analyze Children's Books for Racism and Sexism. Retirado de <http://www.birchlane.davis.ca.us/library/10quick.html> acessado em 27.08. 2001
- Tyrrel, J. (2001) *The power of fantasy in early years*. London: Routledgefalmer.
- van den Berghe, P. (1988) "Stereotype". In Cashmore, E. (Ed.) *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. London: Routledge. 294-295 (2nd Edition).
- Vieira, A. M., Machado, M. M. & Vieira, S. N. (2006). A organização do currículo face à diversidade cultural: Um estudo de dois casos no jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 79, 22-24.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades – Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Villarroya, A. A. (2003). Sociología de la cultura. In Gíner, S. (org.). *Teoría sociológica moderna*: Madrid: Ariel. 295-332.
- Wieviorka, M. (1991). *L'Espace du racisme*. Paris: Seuil.
- Wieviorka, M. (2002). *A diferença*. Lisboa: Fenda.
- Zeichner, K, (1993). *A formação reflexiva dos professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexos

Anexo 1



Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Questionário aos educadores de infância para determinar o conjunto de livros infantis a analisar

NOME:

IDADE:

NÚMERO DE ANOS DE SERVIÇO:

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS:

JARDIM DE INFÂNCIA:

DATA:

- 1-Está ao corrente das «Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar»?
- 2-Organiza as actividades pedagógicas com base nessas «Orientações»?
- 3-Está a par das indicações acerca da *educação multicultural*?
- 4-Já organizou/organiza actividades pedagógicas sobre a *educação multicultural* (conhecimento do outro, dos outros povos, culturas, valorização das minorias étnicas etc.)?
- 5-Que tipo de actividades realizou?
- 6-Que livros infantis utilizou no âmbito da *educação multicultural*? (procure referenciar o título do livro, ano e editora)
- 7-Classifique, numa escala de 1 a 9, o nível de abordagem desta temática proporcionalmente a outras?
- 8-Numa escala de 1 a 9, classifique a frequência com que utilizou os livros que mencionou?

Anexo 2



Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Questionário sobre a presença de estereótipos em materiais utilizados no Jardim de Infância

O presente questionário enquadra-se numa investigação em Ciências da Educação da Universidade do Algarve, destina-se a ser respondido por estudantes do Curso de Licenciatura em Psicologia e pretende estudar a presença ou ausência de estereótipos «étnicos» ou «culturais» em materiais utilizados no Jardim de Infância.

Em primeiro lugar, apresentamos-lhe um conjunto de livros infantis e pedimos-lhe que os consulte com atenção.

Em segundo lugar, pedimos-lhe que nos dê a sua avaliação, no que diz respeito às questões que, em seguida, lhe são colocadas.

Agradecemos-lhe, desde já, pela a sua colaboração e tempo dispendido.

* * *

I - Depois de ter consultado os seguintes livros, classifique-os, numa escala crescente de 1 a 9, em que medida considera que cada um deles está associado à **estereotipização de determinados grupos**, sendo 1 (nada estereotípicos) e 9 (totalmente estereotípicos).

«Atlas das crianças»	
«A aventura do elefante azul»	
«Canções do mundo: Vamos cantar com música a acompanhar»	
«Dicionário por imagens das crianças do mundo»	
«Elmer»	
«Meninos e meninas do mundo. De um extremo ao outro»	
«O meu primeiro atlas ilustrado»	
«O meu mundo: Um primeiro olhar sobre o mundo»	
«Somos todos diferentes»	
«Tina e Quim: As habitações»	

II – Classifique os livros consultados, numa escala crescente de 1 a 9, segundo o **tipo de estereótipos** - positivos ou negativos - que cada um deles veicula sobre os seguintes povos ou culturas, sendo 1 (estereótipo totalmente negativo) e 9 (estereótipo totalmente positivo).

	Africanos	Asiáticos	Europeus	Norte-Americanos	Sul- Americanos
«Atlas das crianças»					
«A aventura do elefante azul»					
«Canções do mundo: Vamos cantar com música a acompanhar»					
«Dicionário por imagens das crianças do mundo»					
«Elmer»					
«Meninos e meninas do mundo. De um extremo ao outro»					
«O meu primeiro atlas ilustrado»					
«O meu mundo: Um primeiro olhar para o mundo»					
«Somos todos diferentes»					
«Tina e Quim: As habitações»					

III - Classifique, numa escala de 1 a 9, o grau metafórico dos livros «Elmer» e «A aventura do elefante azul», sendo 1 (nada metafórico) e 9 (totalmente metafórico).

«A aventura do elefante azul»	
«Elmer»	

Anexo 3



Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

O presente teste destina-se a compreender as percepções das crianças face à diversidade étnica e cultural dos indivíduos representados nas imagens seleccionadas.

As imagens seleccionadas representam cinco casais com origens geográficas e/ou étnicas diferentes.

Cada conjunto de duas fotografias (homem e mulher) corresponde a um grupo nacional diferente, sendo: Grupo 1 - Ásia; Grupo 2 - América do Sul; Grupo 3 - Europa; Grupo 4 - África; Grupo 5 - América do Norte.

I) «De onde são estas pessoas?»: Identifica a origem nacional ou étnica da figura?

	Africa	Ásia	Europa	América do Norte	América do Sul	Não responde
Grupo 1						
Grupo 2						
Grupo 3						
Grupo 4						
Grupo 5						

II) Identifica, por associação, a que grupos nacionais pertencem estas pessoas

	Africa	Ásia	Europa	América do Norte	América do Sul
Grupo 1					
Grupo 2					
Grupo 3					
Grupo 4					
Grupo 5					

III) «Como são estas pessoas?»: Relaciona a figura com os adjectivos abaixo

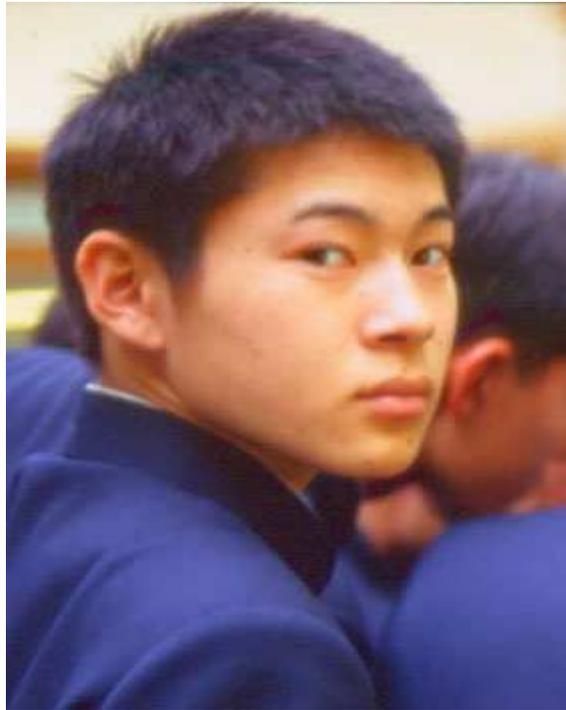
	Boa/Má		Feliz/Infeliz		Simpática/Antipática		Trabalhadora/Preguiçosa		Limpa/Suja		Bonita/Feia	
Grupo 1												
Grupo 2												
Grupo 3												
Grupo 4												
Grupo 5												

IV) Este casal tem dois filhos da tua idade. Gostarias de brincar com os filhos deles?

	Sim	Não
Grupo 1		
Grupo 2		
Grupo 3		
Grupo 4		
Grupo 5		

Anexo 4

Fotografias que representam a origem geográfica: Ásia



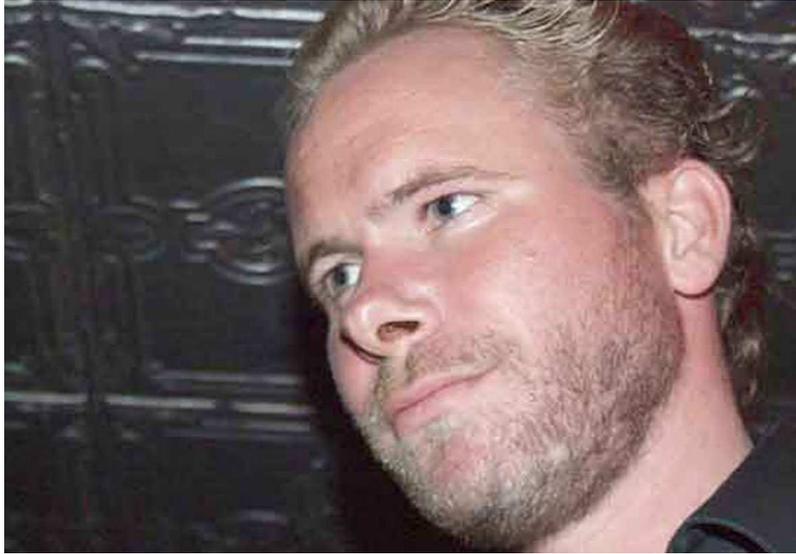
Anexo 5

Fotografias que representam a origem geográfica: América do Sul



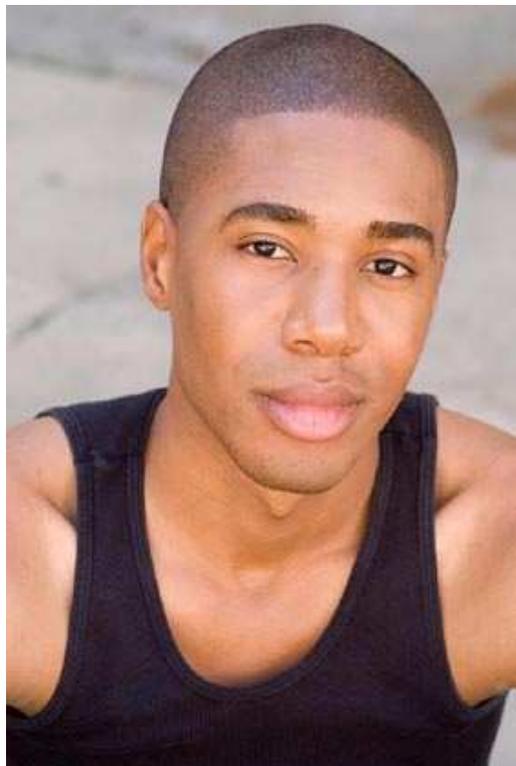
Anexo 6

Fotografias que representam a origem geográfica: Europa



Anexo 7

Fotografias que representam a origem geográfica: África



Anexo 8

Fotografias que representam a origem geográfica: América do Norte

