

# **EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL NO JARDIM DE INFÂNCIA**

## **Os livros infantis e as suas imagens da alteridade**

**João Filipe Marques\* & Mónica Gameira Borges\*\***

*A reflexão em torno das sociedades multiculturais está nas agendas da pesquisa em Ciências Sociais e a investigação em torno do inter/multicultural, no âmbito da educação pré-escolar, não pode deixar de acompanhar essas preocupações. A educação inter/multicultural no jardim de infância é realizada com recurso ao livro infantil. Mas, independentemente das boas intenções de educadores e produtores desses materiais, não é evidente que as representações da alteridade neles contidas contribuam para uma compreensão multicultural do mundo, livre de arcaísmos, de estereótipos ou de preconceitos. Através da análise de um corpus de livros atualmente utilizados no contexto do jardim de infância, em Portugal, na abordagem da diversidade cultural, este artigo procura contribuir para a resposta à seguinte questão: que imagens da alteridade fornecem os materiais bibliográficos disponíveis para as famílias e educadores?*

**Palavras-chave:** educação inter/multicultural, estereótipos, livros infantis, jardim de infância

*E para que serve um livro, pensou ela, se não tem imagens nem diálogos*  
Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas*

### **1. A educação inter/multicultural e o jardim de infância**

Parece inegável que as sociedades do futuro serão sociedades plurais, sociedades onde coexistirão, num mesmo espaço político e, por extensão, num mesmo espaço educacional,

\* Faculdade de Economia e Centro de Estudos sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) da Universidade do Algarve (Faro/Portugal).

\*\* Centro Infantil da Santa Casa da Misericórdia de Faro (Faro/Portugal).

indivíduos e grupos oriundos de diferentes origens geográficas e que, por isso, transportam não só diferentes traços fenotípicos como heranças culturais diversas. Nas últimas duas décadas a questão do «multiculturalismo» afirmou-se não só como objeto de reflexão por parte da Filosofia e da Sociologia Políticas, mas também, e por razões óbvias, por parte das Ciências da Educação.

A coexistência de diversas culturas numa mesma sociedade e o reconhecimento de que todas elas possuem igual valor e dignidade coloca, inevitavelmente, 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 dos sistemas de ensino. Para tal, e tendo como princípio orientador das democracias modernas o primado da «igualdade de oportunidades educativas», os governos dos países que se defrontam com problemas desta ordem têm adotado diferentes políticas educativas para acompanhar a crescente diversidade. 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» (1997: 59).

Mais do que uma necessidade, a educação inter/multicultural constitui um imperativo que, por maioria de razão, se deve estender à educação de infância. Parece ter sido nesse sentido 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» (1997: 54-55).

É relativamente consensual que 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 objetivo fundamental «coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas» (Souta, 1997: 48). Há porém uma questão que se coloca desde logo: como tem vindo a ser abordada a questão da diversidade cultural no âmbito da educação pré-escolar?

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 das boas práticas mas também dos eventuais efeitos perversos.

Com efeito, pode-se com toda a legitimidade pensar que o modo como atualmente socializamos para a diversidade, para a diferença e para o relativismo cultural pode fomentar, na melhor das hipóteses, a exotização do outro ou, 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 a única conclusão que se retira de um ensino elementar ser o relativismo. Queríamos certamente combater o racismo e admiramo-nos quando descobrimos que o favorecemos» (1983: 235, tradução livre).

Os livros para a infância veiculam, como sabemos, visões do mundo e é fundamentalmente com recurso ao livro e, em particular, à imagem nele contida que se propicia às crianças, quer em casa quer nos jardins de infância, os primeiros contactos com a alteridade. Ora, de acordo com Ernest Gombrich (como citado em Martine Joly, 2003a: 50),

a imagem pode ser um utensílio de conhecimento porque serve para ver o próprio mundo e para o interpretar. (...) Uma imagem (quer seja um mapa geográfico ou uma pintura) não é uma reprodução da realidade, mas o resultado de um longo processo no decurso do qual foram utilizadas recorrentemente representações esquemáticas e correcções.

Mas que imagens do «outro» fornecem os materiais bibliográficos utilizados pelas famílias e pelos educadores? É este o tema central da reflexão que deu origem a este artigo, mas a ele vem, quase naturalmente, associar-se uma outra questão: até que ponto é que a educação pretensamente inter/multicultural que se pratica hoje no jardim de infância não reproduzirá estereótipos eventualmente responsáveis pela posterior formação de preconceitos nas crianças?

Sabemos hoje, por exemplo, que sublinhar sistematicamente as diferenças (culturais, étnicas, raciais, etc.) pode não ser necessariamente positivo ou benéfico. Esse processo de insistência na diferença 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 (cf. Dumont, 1983; Taguieff, 1987). Enfatizar as diferenças culturais através de uma utilização abusiva de imagens estereotipadas pode mesmo vir a fomentar aquilo que os cientistas sociais têm recentemente vindo a designar por «diferencialismo» e com ele uma das piores formas de racismo (Marques, 2000, 2007).

Embora se inscreva nas correntes mais recentes das Ciências da Educação, que procuram refletir sobre as possibilidades e limites da educação inter/multicultural, este artigo entra num também numa tradição mais antiga – e que já deu alguns passos no nosso país: a hermenêutica e análise crítica aos materiais pedagógicos e livros escolares. Trata-se de uma tradição científica que deu frutos significativos no que diz respeito, por exemplo, às questões da desigualdade de género ou à manutenção e reprodução de determinadas «ideologias» ou representações sociais (e.g., Almeida, 1991; Porto, 1992; Barca & Fonte, 1989; Lourenço, 1997; Amador & Carneiro, 1999; Botelho, Borges, & Morais, 2002; Cunha & Cabecinhas, 2006).

Longe vão certamente as imagens do africano eternamente de «tanga» e «lança» a posar em frente da «cubata» ou as do esquimó vestido de peles que se dedicava exclusivamente a caçar focas e a construir iglôs, que outrora povoavam os livros infantis. Mas não podemos deixar de analisar criticamente as imagens e conteúdos com recurso aos quais socializamos as crianças no que diz respeito às características culturais e civilizacionais do «outro», nem de verificar até que ponto a imagem dos diversos povos e das suas culturas que é veiculada pelos técnicos de educação de infância corresponde efetivamente 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: 12).

## 2. Estereótipos e preconceitos

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 aceção moderna, esse carácter 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 Lippmann, os estereótipos eram concebidos como uma forma de pensamento, incompleta, redutora ou mesmo inferior. É Lippmann quem, com a sua obra *Public Opinion* (1922/1997), introduz a abordagem científica dos estereótipos tornando-os definitivamente objeto de estudo das Ciências Sociais.

O conceito de estereótipo enquanto representação coletiva fixa acabou por ser generalizadamente adotado pelas Ciências Sociais como suporte para a análise das representações 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 interacções sociais, as relações dos discursos com os imaginários sociais e, de um modo lato, a relação entre linguagem e sociedade. (2004: 7)

Foi Lippmann quem, pela primeira vez, sublinhou as funções dos estereótipos na nossa economia mental. A tarefa de pensar e examinar cada ser ou cada objeto, integrando-os em

categorias descritivas mais gerais (esquemas ou fórmulas fixas), simplifica a compreensão do mundo e a nossa forma de ação perante o mesmo. Como sintetizaram contemporaneamente Marquez e Paéz, «no quotidiano, não reagimos diretamente às pessoas e aos acontecimentos tal como se nos apresentam, mas sim a representações simplificadas da realidade» (2004: 334). Mas foram Daniel Katz e Kenneth W. Braly que desempenharam um papel fundamental na operacionalização do conceito de estereótipo, no desenvolvimento da investigação sobre os estereótipos e na importância que viria a ser dada ao seu estudo por parte da Psicologia Social. A metodologia utilizada por Katz e Braly nos anos 1930 – «lista de adjetivos» (*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 adjetivos 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 (Katz & Braly, 1933/2003).

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 das características dos grupos a que se referem. Muitos indivíduos veiculavam imagens estereotipadas acerca de determinadas categorias de pessoas sem possuírem quaisquer conhecimentos acerca destas.

Das experiências e investigações de Katz e Braly deriva uma primeira definição para o conceito preconceito racial «enquanto conjunto de estereótipos ligados a reacções emocionais que incluem a crença em determinados traços típicos associados a uma raça» (como citado em Amossy & Pierrot, 2004: 34). O resultado destas investigações acabou por sublinhar a existência de uma relação entre estereótipo, categorização e preconceito.

Ao longo dos anos 1950, os estereótipos eram percebidos como o resultado de processos de categorização e de generalização que favoreciam visões redutoras e pejorativas do outro, podendo, por isso, resultar em preconceitos. Por esse motivo, as noções de estereótipo e de preconceito, frequentemente confundidas, foram objeto de distinção 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 (Van den Berghe, 1988).

Mais tarde, seguindo a linha de pensamento inaugurada por Lippmann, foi Gordon Allport que em 1954 (1954/2003) 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 aceção, o termo é equivalente a generalizações). Uma vez formadas, essas categorias constituem a base para o preconceito normal. Nós não nos podemos escapar de forma alguma a esse processo. A vida organizada depende disso. (1954/2003: 20)

Esta reavaliação do estereótipo, hoje generalizada nas Ciências Sociais, permitiu sublinhar as suas funções cognitivas, não o tendo, contudo, libertado totalmente da conotação essencialmente negativa que ainda carrega, o que explica a permanência da ambivalência que continua associada à noção de estereótipo no pensamento contemporâneo. Numa definição mais recente de Tajfel, «os estereótipos sociais são representações subjectivas e socialmente partilhadas sobre as características e os comportamentos de grupos humanos estratificados segundo critérios socialmente valorizados e traduzindo uma determinada ordem nas relações intergrupais» (1983: 53).

Embora os estereótipos étnicos ou raciais possam apresentar formulações positivas ou negativas, eles são, na maior parte dos casos, segundo Van den Berghe (1988), negativos, ou seja, mesmo sob uma capa explicitamente positiva esconde-se, no plano do implícito, uma avaliação negativa, isto é, um preconceito. Um enunciado do género «os negros têm queda para a música e um bom sentido do ritmo», para além de naturalizar um comportamento, esconde frequentemente um preconceito do tipo «são infantis» ou «não gostam de trabalhar» (*ibidem*: 294), o que significa que, na maior parte dos casos, os estereótipos raciais ou étnicos entram na esfera semântica do *preconceito*.

Fala-se em preconceito racial ou étnico quando determinados indivíduos ou grupos geram e reproduzem visões, crenças ou opiniões negativas baseadas em estereótipos relativamente a outros indivíduos ou grupos percebidos como «racial» ou culturalmente diferentes de si. Os preconceitos raciais e étnicos constituem, assim, o conjunto das crenças ou opiniões normalmente adquiridas no decorrer da socialização que leva os atores sociais a desenvolver atitudes negativas relativamente a membros de grupos particulares (Cashmore, 1988); constroem-se a partir de informações incompletas e imprecisas (ou mesmo totalmente imaginadas) relativamente ao comportamento, às aptidões ou a quaisquer outras características dos membros desses grupos.

Dois tipos de abordagens, realizadas nomeadamente nos domínios da Psicologia Social e da Sociologia, inscrevendo o preconceito racial no campo das atitudes, têm vindo a demonstrar a sua vertente instrumental e adaptativa ou mesmo cognitiva, bem como a salientar o seu carácter de produto histórico dependente das relações sociais e dos processos de socialização. Numa perspetiva eminentemente psicológica na esteira da clássica investigação realizada nos anos 1940 por Theodor Adorno e publicada em *The Authoritarian Personality* (1969), são enfatizadas as pressões sofridas durante a infância na formação da personalidade dos indivíduos que revelam uma maior propensão para a manifestação e reprodução dos preconceitos raciais e étnicos.

Já o olhar sociológico tem-se preocupado fundamentalmente em explicar o preconceito através dos determinantes sociais e históricos que estão na base da sua génese e manutenção, nomeadamente no que diz respeito ao colonialismo, às relações interétnicas e às situações migratórias. Nesta perspetiva, os preconceitos racistas apresentam um carácter instrumental que os coloca, por um lado, ao serviço da adaptação ou acomodação dos atores sociais num sistema social em rápida mutação, cumprindo, por outro lado, a função de manutenção e reprodução de uma situação social e política baseada na dominação.

Como qualquer outro tipo de atitude, o preconceito racial ou étnico encontra-se inevitavelmente associado à estrutura social onde é produzido e se reproduz. E a sua funcionalidade é tanto maior quanto mais esse sistema assentar em relações de dominação. O preconceito pode conferir «legitimidade» à exploração permitindo assim aos atores racionalizarem ideologicamente as desigualdades.

Mas o preconceito racial ou étnico desempenha também a função de «reconstituição do sentido» (Wiewiorka, 1991: 100) ao facilitar a adaptação dos atores sociais a períodos anómicos, a conjunturas de crise ou de mudança brusca. Bem ilustrativos desta possibilidade são os mecanismos de produção de *bodes expiatórios* étnicos ou raciais a partir de grupos vítimas de preconceitos. Nesta situação, os indivíduos *deslocam* para um grupo alvo de preconceitos raciais ou étnicos a responsabilidade da sua decadência, da sua infelicidade, da sua ansiedade ou daquilo que lhe parecem ser as causas dos problemas sociais que os afligem. Uma das características mais importantes do mecanismo de produção de bodes expiatórios étnicos e raciais e, consequentemente, da produção e reprodução de preconceitos é o facto de o grupo dominante não ser, na maior parte das vezes, capaz de processar a totalidade dos fatores responsáveis pela sua decadência, pela crise que experimenta ou de analisar o sentido da mudança a que assiste e que o ameaça, situações que dependem, na maior parte das vezes, de uma causalidade complexa que transcende os atores sociais. É ao outro – próximo mas percebido como diferente – que é imputada a «culpa» (cf. Marques, 2007: 94 e ss.).

### **3. Como abordam os educadores de infância a educação inter/multicultural**

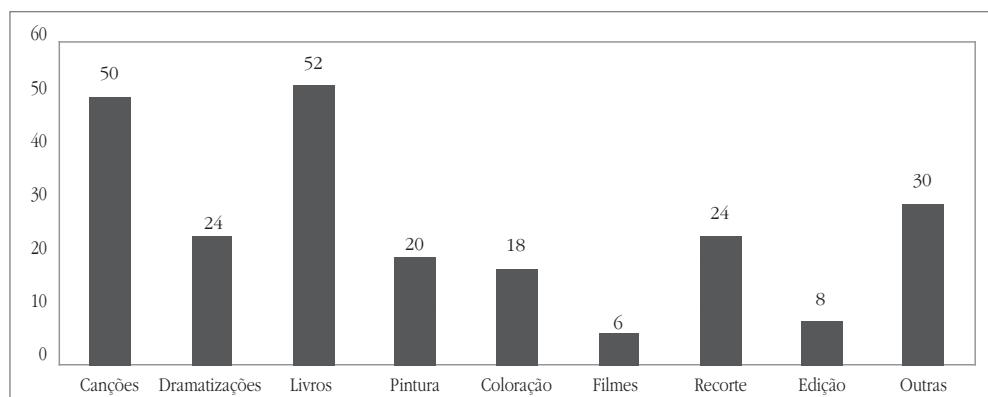
Uma investigação empírica realizada por um dos autores deste artigo (Borges, 2007) procurou perceber, através de um inquérito por questionário, entre outras realidades, com que atividades os educadores de infância abordam a diversidade cultural com as crianças, bem como o tipo de materiais que mais utilizam no âmbito da educação inter/multicultural.

A população estudada na investigação citada é constituída pelos educadores de infância a exercer atividade em Portugal, em jardins de infância pertencentes à rede pública, ao setor

privado e a instituições particulares de solidariedade social (IPSS). A amostra foi constituída com base em critérios de conveniência ou acessibilidade e foi composta por um conjunto de 50 educadores de infância, sendo 49 do género feminino e um do género masculino. Do número total de educadores que responderam ao inquérito citado, 39 exerciam atividade profissional em jardins de infância no concelho de Faro, seis no concelho de Olhão, três no concelho de Tavira e dois no concelho de Loulé. Os inquiridos tinham entre 1 e 32 anos de serviço, sendo a média respetiva de 11,5 anos. Relativamente aos jardins de infância onde os inquiridos exerciam funções, 11 pertenciam à rede pública de educação de infância do Ministério da Educação, dez ao sector privado e 29 a IPSS.

Este estudo é aqui mencionado porque constitui um levantamento das práticas de educação inter/multicultural realizadas em jardim de infância, bem como dos materiais bibliográficos mais utilizados nestas práticas. Este levantamento permitiu delimitar o *corpus* de livros infantis cuja análise crítica será realizada mais adiante neste artigo.

GRÁFICO 1  
Como abordam os educadores a educação inter/multicultural (%)



De acordo com os resultados obtidos, a leitura de livros infantis e as canções foram as duas atividades mais referidas pelos educadores de infância quando tratam os temas de teor 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 1).

A partir do mesmo questionário aos educadores de infância foi, ainda, possível fazer o levantamento dos diversos livros que estes mais utilizam na abordagem da variabilidade das culturas humanas (Tabela 1).

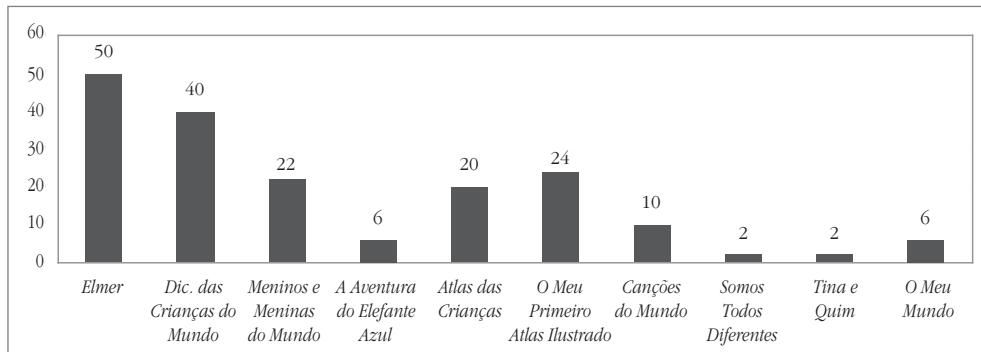
TABELA 1  
**Livros infantis referidos pelos educadores de infância**

<b>Título do livro</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora</b>
<i>Atlas das Crianças</i>	Delaroche, J., Le Du, V., & David, C.	1998	Centrallivros
<i>A Aventura do Elefante Azul: Um Livro Sobre a Abertura de Espírito</i>	Rius, M.	2000	Crerital/Nova Variante
<i>Canções do Mundo: Vamos Cantar... Com Música a Acompanhar</i>	Gomes, L., Cruz, L., Matos, L., & Henriques, P.	2001	Edições Convite à Música
<i>Dicionário por Imagens das Crianças do Mundo</i>	Beaumont, É. & Pimont, M.	2001	Centrallivros
<i>Elmer</i>	McKee, D.	1997	Caminho
<i>Meninos e Meninas do Mundo: De um Extremo ao Outro</i>	Roca, N.	2003	Ambar
<i>O Meu Primeiro Atlas Ilustrado</i>	Nellissen, R.	n.d.	Girassol
<i>O Meu Mundo</i>	Britton, L.	2000	Civilização Editores, Lda.
<i>Somos Todos Diferentes</i>	Damon, E.	2002	Editorial Presença
<i>Tina e Quim: As Habitações</i>	Garcia, G.	1993	Intercultura, Divulgação de Livros para o Ensino e Cultura, Lda.

Como podemos observar a partir da Tabela 1, embora a totalidade dos livros infantis de teor inter/multicultural referenciados pelos educadores de infância inquiridos esteja publicada em Portugal, nenhum deles é produzido por autores nacionais, diretamente em língua portuguesa nem estão relacionados com a realidade sociocultural 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 2).

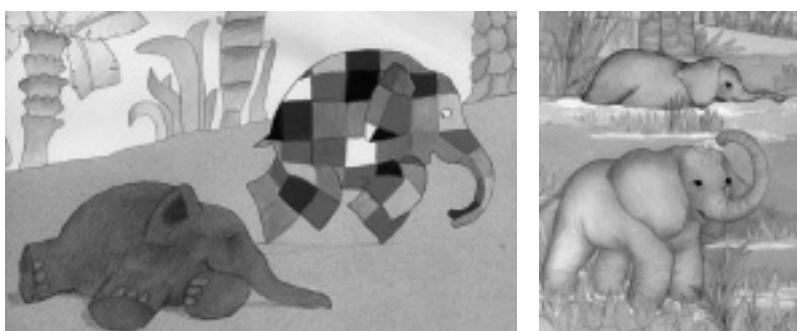
GRÁFICO 2  
**Referência a cada livro infantil (%)**



O livro *Dicionário por Imagens das Crianças do Mundo* (2001) apresentou uma frequência de resposta bastante significativa, uma vez que 40% dos educadores de infância o apontou como um dos livros que mais utilizam nas suas práticas pedagógicas.

O livro *Elmer* (1989), por seu turno, destaca-se por ser utilizado por 50% dos educadores de infância que responderam ao questionário. Contudo, este livro, juntamente com a *Aventura do Elefante Azul*, também bastante mencionado, integra um tipo de materiais que, embora possa fazer parte de uma estratégia para a educação inter/multicultural, possui características que o afasta dos materiais específicos para a abordagem da diversidade cultural humana: por um lado, por não conter 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.

FIGURA 1  
**Livros *Elmer* e *A Aventura do Elefante Azul***



Recorrer à história de um elefante diferente dos outros – por ser azul ou aos quadrados coloridos – para falar das diferenças culturais ou mesmo da deficiência não é óbvio nem evidente. A utilização instrumental e pedagógica de narrativas altamente metafóricas exige um trabalho posterior da parte do educador no sentido da descodificação/transposição da metáfora da diferença para as diferenças concretas entre seres humanos, sem o que se corre o risco de estas histórias não serem, para a criança, mais do que outra fábula qualquer.

#### 4. Os livros infantis e os seus estereótipos

Como dissemos no início deste texto, nos livros destinados a mostrar ao público infantil a diversidade humana, longe vão os tempos das imagens arcaizantes, racializadas, etnocêntricas ou mesmo racistas da alteridade, censurados que foram os estereótipos grosseiros que povavam as antigas encyclopédias sobre as «raças humanas».

FIGURA 2

##### As «raças humanas» na *Encyclopédia Pela Imagem*



AS RACAS HUMANAS - A terra é povoadas por três grandes raças: branca, amarela e negra. Os Peles-Vermelhas da América, de que por vezes se fala uma raça particular, pertencem, verosimilmente, à raça amarela.

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

No nosso mundo, as imagens em geral e as constantes dos livros infantis em particular, constituem autênticos «instrumentos de conhecimento» do real. Como afirmam vários especialistas em análise da imagem, esta, para além de uma função ilustrativa ou informativa, encerra muito frequentemente uma marcada «função epistémica». Segundo Joly,

A função informativa (ou referencial), frequentemente dominante na imagem, pode também amplificar-se em função epistémica dando-lhe assim a dimensão de instrumento de conhecimento. Instrumento de conhecimento porque fornece informações acerca dos objectos, dos lugares ou das pessoas sob formas visuais tão diversas como as ilustrações, as fotografias, os mapas ou os cartazes. (2003a: 50)

Não se trata de fazer aqui uma crítica cerrada aos livros infantis utilizados pelos educadores portugueses, mas tão só de ensaiar uma análise hermenéutica e 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 evitar explicitamente 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, a situação parece ser algo diferente.

É precisamente neste plano do implícito, no plano do que não é assumido mas acaba por estar presente, 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.

Debrucemo-nos por agora sobre o livro *Meninos e Meninas do Mundo*. Na página dupla dedicada à África (pp. 16-17) 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» (Figura 3).

FIGURA 3  
*Livro Meninos e Meninas do Mundo*



É claro que estas afirmações podem constituir constatações objetivas. Existem efetivamente 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 atual 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 (pp. 22 e 23) 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 velhos. É o aspecto mais curioso desta cidade é que... as ruas são cheias de água!».

FIGURA 4  
*Livro Meninos e Meninas do Mundo*



É, efetivamente, uma característica comum a estes livros o facto de determinados povos – nomeadamente os povos que habitam a África, a América do Sul ou a Oceânia – serem constantemente remetidos para as atividades humanas mais tradicionais ou mesmo arcaizantes, para os aspetos mais exóticos ou folclóricos das suas culturas, ao passo que os europeus e os norte-americanos são sistematicamente associados aos domínios da alta cultura, da indústria e da tecnologia.

FIGURA 5

*Livro Dicionário por Imagens das Crianças do Mundo*



Os asiáticos, por seu turno, não estando isentos de algum «exotismo», aparecem a ocupar uma posição intermédia: ora aparecem associados às atividades tradicionais, como cultura do arroz, no caso dos chineses, ora são associados à utilização das novas tecnologias – como no caso do cliché que associa os japoneses à obsessão pelas viagens, pelo vídeo ou pela fotografia.

Algumas afirmações e imagens acerca dos outros povos que figuram nestes livros são, provavelmente, constatações objetivas acerca do modo de vida de alguns grupos humanos; não se põe isso em causa. Mas, com o intuito explícito de dar a ver as diferenças entre grupos humanos, os livros infantis acabam não apenas por sublinhar o exotismo dos hábitos e costumes dos outros, como por espelhar as grandes desigualdades mundiais; resta saber se seria preciso que o fizessem precisamente desta forma.

As clivagens que povoam os atuais livros para a infância já não se situam, como outrora, entre «civilizados» e «primitivos», mas refletem, 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 às «coisas boas da vida», enquanto outros

parecem estar condenados às dificuldades, à escassez de recursos e mesmo à pobreza. Mas estas associações são implícitas, não se observando qualquer intuito de crítica ou denúncia às injustiças globais e ao diferencial da distribuição dos recursos e da riqueza. Veja-se, por exemplo, o livro *O Meu Mundo: Um Primeiro Olhar Para o Mundo* (Figura 6). Na página dedicada à Europa (p. 10) 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 a África (p. 12) constata-se que «Por vezes as crianças têm de andar muito para chegar à escola» e «Muitas pessoas vivem ainda em zonas rurais remotas».

FIGURA 6

**Livro *O Meu Mundo. Um Primeiro Olhar Para o Mundo***



Outro livro que ilustra de forma ainda mais flagrante o que tem vindo a ser afirmado é o *Dicionário por Imagens das Crianças do Mundo* (Figura 7). Este «dicionário», embora inequivocamente bem-intencionado, possui, no plano do implícito, um conteúdo estranhamente etnocêntrico. A análise do conteúdo deste livro, ainda que superficial, não deixa de demonstrar claramente 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 do 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 da impressão e as ilustrações – mais sombrias para os países pobres e mais luminosas para os países ricos – acabam por sublinhar a diferença entre esses dois mundos que se opõem.

FIGURA 7

*Livro Dicionário por Imagens das Crianças do Mundo*



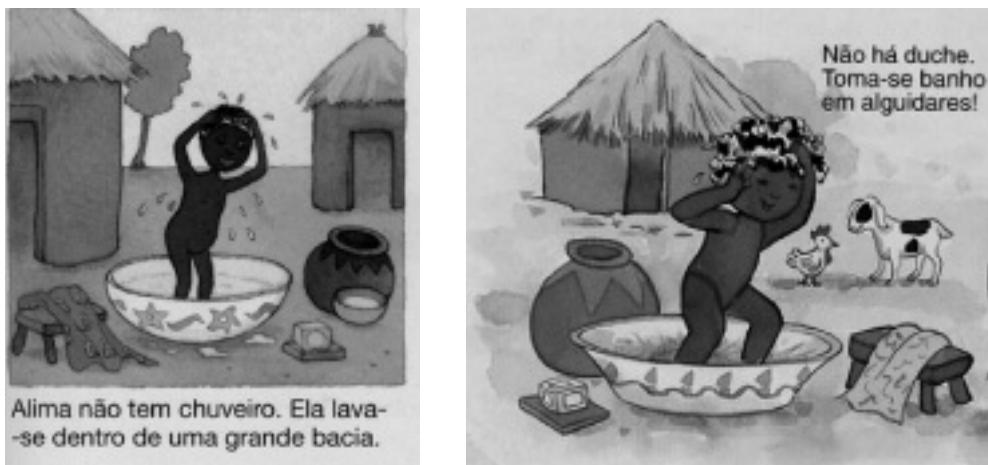
Neste exemplo, uma característica que salta à vista é o facto de, em muitos casos, as crianças dos países «ricos» serem tratadas pelo nome próprio, isto é, pela marca da sua individualidade, enquanto as crianças dos países mais desfavorecidos – ou das sociedades tradicionais – são referidas através de um registo impessoal e anónimo.

Outro dos aspetos dignos de nota desta literatura sobre a alteridade prende-se com a imagem da pobreza e dos vários tipos de carências que é veiculada por estas obras. 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 os seus leitores) 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 o que é mostrado, curiosamente, é

uma pobreza vivida com alegria e, até, com um certo orgulho (Figura 8), o que não deixa de nos recordar as imagens da pobreza «limpa», «honesta» e «orgulhosa» que eram veiculadas pelos manuais escolares durante o período do Estado Novo, em Portugal (veja-se a, este respeito, as interessantes análises de dois antropólogos: Almeida, 1991, e Porto, 1992).

FIGURA 8

*Livros Dicionário por Imagens das Crianças do Mundo e Atlas das Crianças*



Alima não tem chuveiro. Ela lava-se dentro de uma grande bacia.

Ainda que de uma forma velada, subtil, implícita, e ainda que de uma forma inequivocavelmente 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 aos diferentes modos de existir. Embora com exceções, os povos do «Sul» continuam a ser genericamente representados por aquilo que têm de mais folclórico: o vestuário (ou a ausência deste) e a alimentação.

Estes povos apresentam uma forte ligação à natureza e aos animais, aparecem sistematicamente associados à ruralidade, à floresta e à dureza da vida; as suas crianças têm de trabalhar para viver. Por outras palavras, esta parte da humanidade é-nos mostrada em tudo aquilo que a opõe ao mundo moderno. Por outro lado, nas imagens dos países do «Norte», sobressaem, precisamente, as conotações à vida moderna, à tecnologia, aos tempos livres, à história e ao património.

FIGURA 8

Livro *Atlas das Crianças*



Se, em termos antropológicos, se pode afirmar que metade da humanidade aparece, nestes livros, associada ao estado da «natureza» e a outra metade ao estado da «cultura», em termos sociológicos, pode assumir-se que 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 um enunciado verdadeiro acerca do modo de vida de um grupo de pessoas, ou seja, aquilo que constitui uma característica real desse grupo, daquilo que são as generalizações abusivas típicas do estereótipo.

Podemos, com toda a legitimidade, interrogar-nos sobre se a insistência nos aspetos mais exóticos da alimentação ou da ausência de vestuário – «os índios da Amazónia comem formigas, iguanas e cobras» (*Atlas das Crianças*, p. 29); «Kadi não precisa de roupa para agasalhar-se» (*Meninos e Meninas do Mundo*, p. 17) –, nos aspetos mais flagrantes da falta de condições materiais de existência – «toma-se banho em alguidares» (*Atlas das Crianças*, p. 36) – ou de pobreza – «as crianças têm de trabalhar para ajudar os pais» – (*Dicionário por Imagens das Crianças do Mundo*, p. 56) é verdadeiramente benéfica para a socialização das nossas crianças no sentido de uma cidadania global e do respeito pelo outro enquanto igual.

## 5. Considerações finais

Fala-se em 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, 2002: 21). Neste sentido, parece hoje indispensável que a educação formal integre 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 objetivo alcançar uma sociedade consensual e tolerante, com uma nova atitude de aceitação face à diversidade cultural. Tal implica necessariamente uma tomada de consciência dos educadores relativamente à problemática do inter/multicultural. Como refere Ramos relativamente às novas competências que são agora exigidas ao educador, «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» (2001: 156).

Qualquer currículo ou abordagem ao nível dos conteúdos no âmbito da educação inter/multicultural desafia o professor/educador de infância a uma permanente articulação entre os conteúdos, os processos de ensino/aprendizagem e a realidade sociocultural envolvente. O educador deve 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.

Ora, é necessário que se afirme desde logo que os protagonistas mais diretos da educação de infância em Portugal – os educadores – estão globalmente esclarecidos, quer acerca das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) 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 portugueses utilizam estratégias e planificam as suas atividades 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 (cf. Borges, 2007).

Em Portugal, como provavelmente em muitos outros países, essa componente da educação de infância é fundamentalmente realizada através dos diversos materiais bibliográficos disponíveis no mercado. A par das «canções», é a utilização dos livros que constitui o tipo de prática mais referida no tratamento do inter/multicultural. Não deixa de ser de louvar, nos tempos que correm, a posição de destaque ocupada pelo livro e pela leitura e a sua valorização por parte dos educadores.

Constatada esta centralidade da utilização da literatura para a infância, era necessário saber que livros são atualmente utilizados pelos educadores na socialização das crianças para

a diversidade e para a diferença. Chegados aqui, impõem-se duas ordens de conclusões. Por um lado, não podemos deixar de referir a escassez ou o número limitado de livros utilizados: os 50 educadores referiram apenas dez livros. Ou seja, quase todos acabam por mencionar os 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».

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 humanas e problemas propriamente humanos, antes utilizam materiais que «descrevem» as diferenças culturais, geográficas ou nacionais.

Os outros dois livros mais referenciados pelos educadores não contemplam diretamente as questões da diversidade cultural, enquadraram-se antes na categoria que designámos por «narrativas metafóricas no tratamento da diferença», categoria que, na nossa opinião, merece um tratamento e uma análise diversos daqueles que foram tentados neste artigo.

O livro infantil, independentemente das diversas tecnologias audiovisuais hoje disponíveis, continua, portanto, a desempenhar um papel central nas práticas pedagógicas do jardim de infância. Mas, 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. As imagens contidas nos livros infantis, como provavelmente todas as obras humanas, refletem, naturalmente, as visões do mundo (ou, como se dizia há alguns anos, as «ideologias») dominantes no seu contexto histórico e cultural de produção. Como afirma Martine Joly,

Se estereótipos e clichés conseguem pois impor-se, é porque, à sua maneira, falam dos valores do contexto sociocultural no seio do qual se inscrevem. Quer apresentem a marca de uma «perigosa actualidade», quer «se incorporem na generalidade de uma visão global do mundo», nem por isso deixam de ser da competência «do sistema de valores que os faz circular. (2003b: 213-214)

Os materiais indicados pelos educadores, como ficou patente, não são neutros no que diz respeito à reprodução de imagens estereotipadas da alteridade; pelo contrário, apresentam-nos um mundo marcado não apenas por diferenças mas, mais significativamente, por profundas desigualdades.

Uma das vias de investigação mais fecundas no âmbito da temática aqui apresentada passa por uma análise ainda mais fina das narrativas, imagens, conteúdos e mensagens que, como vimos, estão implícitas nos materiais com os quais socializamos as crianças: 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 noutras contextos, como os contos populares, o cinema, os discursos políticos, a propaganda ou a publicidade (e.g., Barthes, 1966/1981; Joly, 2003a; Joly, 2003b; Lopes, 1987).

Conhecido que é o papel cognitivo que os estereótipos desempenham na economia mental dos seres humanos, o claro enviesamento que os livros para a infância apresentam no recurso a imagens estereotipadas da alteridade pode ter efeitos reais na socialização das crianças e na formação de atitudes diferenciadas perante a diversidade étnica, «racial» ou cultural dos seres humanos. Como tem vindo a ser estudado (Marques, 2007, 2010), os preconceitos racistas não estão de todo ausentes da sociedade portuguesa contemporânea.

Hoje, que o combate serrado à discriminação, ao racismo e à intolerância está na ordem do dia, que as virtudes da cidadania democrática, do diálogo e 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.

**Contacto:** Faculdade de Economia da Universidade do Algarve, Campus de Gambelas, Edifício 9, 8005-139 Faro – Portugal  
E-mail: jfmarq@ualg.pt; monicagh@clix.pt

## Referências bibliográficas

- Barthes, Roland (Ed.). (1981). *Communications, 8: L'analyse structurale du récit*. Paris: Seuil. (Original work published 1966)
- Adorno, Theodor W. (1969). *The authoritarian personality*. New-York: W.W. Norton & Co.
- Allport, Gordon (2003). The nature of prejudice. In Teresa Garcia-Marques & Leonel Garcia-Marques (Eds.), *Estereótipos e cognição social* (pp. 34-67). Lisboa: ISPA. (Original work published 1954)
- Almeida, Miguel (1991). A leitura de um livro de leitura: A sociedade contada às crianças e lembrada ao povo. In Brian O'Neill & Joaquim Brito (Orgs.), *Lugares de aqui* (pp. 245-261). Lisboa: Dom Quixote.
- Amador, Filomena, & Carneiro, Helena (1999). O papel das imagens nos manuais escolares de ciências naturais do ensino básico: Uma análise do conceito de evolução. *Revista de Educação*, VIII(2), 119-129.
- Amossy, René, & Pierrot, Anne H. (2004). *Stéréotypes et cliché: Langue, discours, société*. Paris: Nathan.
- Barca, Isabel, & Fonte, Aníbal (1989). A representação do álcool nos livros de leitura do ensino primário. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 95-105.
- Borges, Mónica G. (2007). *Que educação inter/multicultural para o jardim de infância? Os livros infantis e os seus efeitos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Portugal.
- Botelho, Agostinho, Borges, Cristina, & Morais, Ana M. (2002). As imagens dos manuais escolares de ciências: Análise dos princípios de igualdade entre homens e mulheres. *Inovação*, 1-3, 23-44.

- Cashmore, Ellis (1988). Prejudice. In Ellis Cashmore (Ed.), *Dictionary of race and ethnic relations* (pp. 227-230). London: Routledge.
- Cunha, Luís, & Cabecinhas, Rosa (2006). A estética e o sentido: Modos de representar o negro na banda desenhada portuguesa contemporânea. In Manuel Silva (Org.), *Nação e estado: Entre o global e o local* (pp. 73-91). Porto: Afrontamento.
- Dumont, Louis (1983). *Essais sur l'individualisme: Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris: Seuil.
- Garcia-Marques, Teresa, & Garcia-Marques, Leonel (Eds.). (2003). *Estereótipos e cognição social*. Lisboa: ISPA.
- Joly, Martine (2003a). *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris: Nathan.
- Joly, Martine (2003b). *A imagem e a sua interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- Katz, Daniel, & Braly, Kenneth W. (2003). Estereótipos verbais e preconceito racial. In Teresa Garcia-Marques & Leonel Garcia-Marques (Eds.), *Estereótipos e cognição social* (pp. 27-35). Lisboa: ISPA. (Original work published 1933)
- Lippmann, Walter (1997). *Public opinion*. New York: The Free Press. (Original work published 1922)
- Lopes, Ana C. (1987). *Analyse sémiotique des contes traditionnels portugais*. Coimbra: Centro de Literatura da Universidade de Coimbra.
- Lourenço, Ana Margarida (1997). *O discurso pedagógico em manuais escolares: Uma análise sociológica centrada nas ciências naturais do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade da Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Marques, João F. (2000). O neo-racismo europeu e as responsabilidades da antropologia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 56, 35-60.
- Marques, João F. (2007). *Do não racismo português aos dois racismos dos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Marques, João F. (2010). Racismo e ciências sociais em Portugal: Um balanço da última década. *Travessias: Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa*, 10, 151-168.
- Marquez, José, & Paéz, Dário (2004). Processos cognitivos e estereótipos sociais. In Jorge Vala & Maria B. Monteiro (Eds.), *Psicologia social* (pp. 333-386). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica – Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Miranda, Joana (2002). *A identidade nacional: Do mito ao sentido estratégico*. Oeiras: Celta.
- Porto, Nuno (1992). Razão, sexo e sentimentos: Aprender a ler no Estado Novo. *Vértice*, 46, 24-35.
- Ramos, Natália (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: Para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(2), 155-178.
- Souta, Luís (1997). *Multiculturalidade & educação*. Setúbal: Profedições.
- Taguieff, Pierre-André (1987). *La force du préjugé: Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris: La Découverte.
- Tajfel, Henri (1983). *Grupos humanos e categorias sociais* (vol. 1). Lisboa: Livros Horizonte.
- Van den Berghe, Pierre (1988). Stereotype. In Ellis Cashmore (Ed.), *Dictionary of race and ethnic relations* (pp. 294-295). London: Routledge.
- Wieviorka, Michel (1991). *L'espace du racisme*. Paris: Seuil.