

LÍTERATURA PARA CRIANÇAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

Wendel Cássio Christal¹
Rómina de Mello Laranjeira²

Resumo: No âmbito da literatura para crianças, as relações étnico-raciais constituem um tema ainda pouco abordado ao nível da pesquisa, bem como na formação do professor de língua portuguesa no ensino superior, no contexto português. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica, além de inquérito preliminar sobre a temática a professores do ensino básico, de escolas da Amadora, em Portugal. A pesquisa evidencia que o combate ao racismo e ao preconceito étnico-racial podem ser trabalhados no âmbito da leitura literária, sendo necessário um diálogo entre os documentos recentemente homologados e a área de língua portuguesa, bem como uma formação específica do professor do 1º ciclo, em função do potencial que a literatura apresenta para abordar questões de educação para a cidadania.

Palavras-chave: Formação de professores. Literatura infant juvenil. Racismo.

CHILDREN'S LITERATURE AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS: REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING IN THE 1ST CYCLE OF BASIC EDUCATION IN PORTUGAL

Abstract: In the field of Children's literature, in the Portuguese context, ethnic-racial relations is a subject not yet addressed at the level of research, as well as in the training of the Portuguese language teacher in higher education. A bibliographical, documentary and empirical research were carried out, and a preliminary survey on the subject was applied to primary school teachers from Amadora schools in Portugal. The research shows that the fight against racism and ethnic-racial prejudice can be worked out in literary reading, requiring a dialogue between the recently approved documents and the area of the Portuguese language, in addition to a specific training for 1st cycle teachers, due to the potential that the Portuguese language literature presents to address issues of education for citizenship.

Keywords: Teacher training. Children's literature. Racism.

1 Doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2017, CAPES 6), com estágio sanduíche de um ano na Universidade Nove de Lisboa - Portugal. E-mail: wendelchristal@yahoo.com.br

2 Pós-Doutora em Letras (Universidade Presbiteriana Mackenzie/São Paulo). Doutora em Ciências da Educação (Universidade do Minho). E-mail: romina.laranjeira@ufop.edu.br

Introdução

Neste trabalho, parte-se da premissa de que o tema do racismo tem merecido ainda pouca atenção, tanto ao nível da formação do professor, na componente linguística e literária, como na formação da criança na escola, no contexto do 1º ciclo do Ensino Básico, o que requer explorar a temática do racismo neste contexto. Para tanto, contextualizando as nossas reflexões, (i) analisamos a configuração do conceito de racismo em Portugal; em seguida, (ii) analisamos legislação e documentos oficiais, de âmbito educativo, relativos a esta questão; (iii) e, por fim, (iii) discutimos os resultados de um inquérito exploratório sobre literatura para crianças e relações étnico-raciais no 1º ciclo do Ensino Básico, em Portugal.

Literatura, racismo e cidadania

A literatura constitui um lugar privilegiado de formação do homem. Contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos e, possivelmente, para a transformação de mentalidades, pois se ela não opera diretamente sobre a realidade, é pela sua força educadora e artística que se poderão concretizar transformações sociais. Nesse sentido, a literatura amplia horizontes, provoca o debate interior e com o outro, é fonte de pólvora ao pensamento crítico, entre muitos outros desígnios.

No que compete à literatura para crianças, conforme Coelho (2000, p. 27), “antes de tudo, é literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”. Por se espraiar para inúmeros campos do saber, já que não há limitação temática e frequentemente rompe fronteiras formais, a literatura, independente

da faixa etária do leitor, é manancial incessante de conhecimento que possibilita significativas experiências humanizadoras, “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”, como postula Antonio Candido (2011, p. 182), em seu célebre ensaio “O direito à literatura”.

A obra literária, como objeto discursivo, agrega distintos pontos de vista e representa diferentes realidades, o que a torna, por isso mesmo, um objeto artístico jamais revestido de neutralidade. Sob o prisma de Rosemberg, “por ser uma ação se servindo de símbolos, ela carrega as vantagens da criação de ideias que podem gerar utopias ou inovações precoces, adiantar-se às práticas do tempo” (1985, p. 75). Assim, além de ser portadora de ideologias, tal como todas as manifestações da linguagem, e igualmente a linguagem literária, a literatura para crianças³ também pode ser vista como objeto que atua diretamente sobre seus leitores, “tanto no campo simbólico quanto do concreto. Ela é fala e ação” (ROSEMBERG, 1985, p. 76).

Além disso, não se pode negar que a literatura passa por determinadas seleções e critérios até chegar ao seu público-leitor, como o que ocorre em qualquer sistema de ensino. Por essa razão, é elementar a análise e discussão sobre os livros que chegam à escola, bem como o modo como são abordados, a fim de se verificar os processos de leitura e de circulação de determinadas obras em detrimento a outras, bem como os mais variados efeitos de sentido decorrentes de seu uso dentro e fora da escola.

3 Entende-se aqui como literatura para crianças ou literatura infantil, segundo Coelho (2000, p. 47) “modalidades bem distintas de textos: desde os contos de fadas, fábulas, contos maravilhosos, lendas, histórias do cotidiano... até biografias romaneçadas, romances históricos, literatura documental ou informativa”, aos quais estão entrelaçados, desde que a literatura infantil surgiu, os dois polos nada gratuitos e indissociáveis: “a intenção artística e a intenção educativa” (COELHO, 2000, p. 48).

Por ser um campo arraigado de ideologias, sabe-se que literatura pode ser um lugar profícuo de representação para as questões que envolvem o preconceito, tanto no sentido de pôr em cena personagens e histórias embebidas desse teor, bem como por ampliar horizontes de uma determinada cultura ao trazer às mãos do leitor o mergulho dele em culturas totalmente diversas, descortinando estereótipos e pré-conceitos, sobretudo quando converge, no plano da forma ou do conteúdo, para as minorias situadas à margem de uma determinada sociedade e, por conseguinte, à margem inclusive do próprio sistema literário.

Sob o prisma de Coelho (2000, p. 19), a literatura infantil contemporânea traz em seu bojo valores novos que integram a sociedade em constante mudança, a saber: o espírito solidário, o questionamento da autoridade, a valorização social no ser e no fazer, a responsabilidade ética, a redescoberta e a reinvenção do passado, a concepção da vida como algo em constante mudança, a igualdade de gênero, a valorização da intuição como algo imprescindível ao conhecimento, a criança vista como “ser-em-formação” e, por fim e não menos importante, o “Anti-racismo”, qual seja,

[L]uta para combater os ódios raciais tão fundamentalmente enraizados em nosso mundo. Valorização das diferentes culturas, que correspondem às diferentes etnias, na busca de descobrir e preservar a autenticidade de cada uma. Na literatura, essa luta já está bem evidente. Na infantil mesclam-se, em pé de igualdade, personagens das várias raças, e também é abordado frontalmente o problema do racismo, considerado como uma das grandes injustiças humanas e sociais. (COELHO, 2000, p. 27).

Além do mais, o debate sobre essas questões torna-se ainda mais relevante quando se constata a face abissal do pensamento autoritário, ditatorial e imperialista que incide sobre os mais diversos níveis e em distintos contextos da sociedade contemporânea, isto é, a tendência conservadora frequentemente a operar como força motriz, de modo a ferir os Direitos Humanos e ir de encontro

ao pensamento democrático, além de vários outros retrocessos.

Por outro lado, nos últimos anos, é crescente a produção literária, em língua portuguesa, direcionada ao público infantil, que atua no sentido de combater preconceitos, racismos e estereótipos ainda muito atuantes nos países onde se produz e supostamente se lê obras com esse teor. No Brasil, por exemplo, a Lei Federal 11.645⁴, de 2008, que modificou a Lei 10.639, de 2003, determina que, em escolas públicas e particulares, haja o uso de obras literárias de autores africanos ou com conteúdo voltado à questão do negro, além do estudo da história da África e da contribuição de seus descendentes para a construção da sociedade brasileira. Trata-se, portanto, de uma medida política de ação afirmativa⁵, calcada na necessidade de se combater o expressivo índice de ações racistas e preconceituosas de que os negros são vítimas no Brasil, além de outras medidas políticas recentes que visam à promoção do acesso ao povo negro brasileiro a espaços ainda majoritariamente circunscritos à população branca, como uma das consequências do longo processo de escravização do povo africano.

4 “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

5 Como mecanismo de inclusão social, as políticas de ações afirmativas “constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos” (PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In. SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.) Ações afirmativas e o combate do racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39 (Coleção Educação para Todos)).

Quando se verifica o legado que a escravidão provocou e ainda provoca em qualquer sociedade, seja simbolicamente ou em qualquer outro contexto, é substancial reavaliar o passado, a fim de analisar o presente com mais propriedade, para que medidas políticas sejam implementadas visando ao combate das desigualdades nas mais diversas esferas da sociedade.

Para Boaventura Santos,

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (2003, p. 56)

Assim, quando direitos básicos não são respeitados, medidas políticas podem e devem ser um caminho salutar para se aplacar injustiças. Por essa razão, uma das medidas de combate à discriminação racial, da Organização das Nações Unidas (ONU), foi a elaboração da *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, documento publicado, em 1968, e sancionado por mais de 160 Estados. Apesar disso, para que efetivamente tais direitos sejam plenamente respeitados, inclusive pelos próprios países que ratificaram o acordo, o caminho a percorrer é longo. Passados 50 anos, muito trabalho tem de ser ainda desenvolvido, sendo o contexto escolar português um exemplo paradigmático.

Racismo em Portugal

Educação democrática e igualdade de oportunidades são fatores considerados pilares para garantir uma educação intercultural, que reconhece os distintos segmentos culturais nos quais se insere, e visa a diminuir processos discriminatórios e estereótipos racistas advindos da reprodução social historicamente legitimada. Contudo, assim como em muitos outros países, Portugal se insere no rol

daqueles que ainda não promovem, de fato e na prática, uma escola que garanta e promova uma educação intercultural (CORTESÃO; STOER, 1996), isto é, uma escola onde todas as culturas dela participantes sejam plenamente respeitadas, e seus atores sejam movidos para a construção de uma sociedade cujo princípio ideológico seja a transformação social ao invés da mera reprodução de aspectos, simbólicos ou não, representativos apenas das culturas dominantes e hegemônicas, excluindo, em contrapartida, as culturas minoritárias.

Sabe-se que, por muito tempo, o mito de um Portugal como um país de bons colonizadores, os quais pacificamente se misturaram com os seus colonizados, perpetuou séculos a fio sob o ponto de vista do dominador, incidindo, inclusive, no ensino de história de Portugal nas escolas; mito, aliás, que ainda permanece atuante ao nível das concepções de parcela expressiva da sociedade portuguesa (HENRIQUES, 2016). No Brasil, por exemplo, até hoje se comemora, de modo romântico e ingênuo, no contexto escolar e fora dele, o 22 de abril de 1500 como uma data que marca o “Descobrimento do Brasil”. Esta comemoração que se tornou perene, adveio de uma ótica eurocêntrica e, portanto, contrária à ideia de invasão e dominação de território alheio, marcada pela exploração, lutas, pelo mais longo período de escravidão de negros das Américas e pela imposição simbólica de uma determinada cultura; em síntese, aspectos que constituem algumas faces da chegada e da presença dos portugueses no Brasil.

Além disso, o povo português pouco se reconhece como uma nação também eivada de racismo e preconceitos oriundos de seu processo histórico de colonizador e de sua formação. Tal como ocorre no Brasil, o abismo social existente entre brancos, negros e mulatos é significativo e reflete o *modus operandi* de sociedades que demarcam, de diferentes formas, qual o lugar

que cada grupo ocupa na teia de relações que moldam a sociedade contemporânea. Este quadro, no entanto, está enraizado no tráfico de escravos ocorrido em fins do século XV, até meados do século XIX, período no qual milhões de africanos forçosamente migraram para as Américas sob o comando de traficantes brasileiros, portugueses, holandeses e ingleses, com destaque à migração de 40% destinada ao território brasileiro.

No caso de Portugal, ainda que não existam dados sobre a composição étnica da população, porque a pergunta não é feita no Censo do país, sabemos que é uma sociedade formada por uma população imigrante expressiva e detentora de um papel social decisivo para diversos fatores econômicos e sociais, como taxa de natalidade, por exemplo⁶. Para Falcão (2002, p. 137): “Sem a imigração, a população portuguesa nos próximos 50 anos desceria para 8,3 milhões de habitantes” [...] A população portuguesa (10.318.084) cresceu 4,6% na última década, mas 80% do crescimento deveu-se à imigração e só 20% ao saldo natural”.

Aliás, a presença de imigrantes, negros ou não, sempre esteve presente no processo histórico da formação de Portugal, como sabemos. Segundo Alvarenga (2002, p. 25),

A presença africana [...] foi implementada pelo tráfico de escravos por navegadores e viajantes portugueses, determinando a existência de um significativo contingente de africanos, concentrados principalmente em Lisboa; contudo podemos afirmar que a presença do africano é bastante anterior ao período da escravidão moderna, tendo já sido atestada a sua existência durante a ocupação romana do território.

Muito embora haja essa sintomática presença de africanos no país, por outro lado, é notório que, em Portugal, em certas esferas, por exemplo, os lugares são quase exclusivos de brancos, como é o caso da classe política, da saúde ou do ensino

superior (HENRIQUES, 2017b). Desse modo, atrelado ao mito do bom colonizador, na prática, outros discursos legitimam as diferenças sociais, a exemplo do falacioso discurso da meritocracia. Na visão de Inocência Mata,

Não me falem de meritocracia, das maiores armadilhas na luta contra a desigualdade: é pôr o filho do médico que mora em Cascais e anda nas melhores escolas a fazer o mesmo teste que o jovem que mora no Bairro 6 de Maio (Amadora), esperando que tenham a mesma performance. É preciso dar ao jovem do 6 de Maio as mesmas oportunidades. A meritocracia é um dos mais perversos mitos que fazem perpetuar a exclusão de grupos. (2016, p. 1).

Hoje, em Portugal, a presença de minorias étnicas e os fenômenos de etnicidade atingiram já considerável expressão social e cultural. Pode-se mesmo falar de alguma politização da etnicidade, na medida em que a pertença a essas minorias está na base de formas embrionárias de ação coletiva que suscitam já respostas políticas do Estado (MACHADO, 1994). Ainda assim, como acima referido, em Portugal, não existem dados oficiais desta natureza porque os Censos não incluem perguntas sobre a composição étnica da população, pois são feitas perguntas apenas sobre a nacionalidade da população estrangeira residente e a naturalidade dos imigrantes. Os dados⁷ apontam que a população estrangeira residente, com origem no continente africano, tem vindo a diminuir, entre 2009 e 2017 (de 120.223 para 85.887, respectivamente), mas a população com origem do Brasil, após um período de quebra, voltou a aumentar, rondando os 83.000, em 2017. A população estrangeira, após uma queda significativa entre 2011 e 2015, fruto da má conjuntura econômica do país, passou de 392 mil para mais de 416 mil, em 2016 e 2017. Estes números são expressivos para afirmarmos que o conhecimento e a informação censitária em termos de etnia, ao

6 Informação disponível em: <<https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>>, consultada em julho de 2018.

7 Informação disponível em: <<https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>>, consultada em julho de 2018.

serem excluídos dos censos, suscitam, no mínimo, um questionamento. Quais serão as razões para essa omissão atualmente? A ONU, aliás, já advertiu para que esse tipo de informação fosse apurado para ajudar no combate à discriminação racial.

Historicamente, uma das razões para se forjarem os discursos do dominador português ocorreu quando o país, pressionado internacionalmente para libertar as suas colônias, empregou o termo “províncias”, referindo-se a elas, de modo a delinear uma imagem de império pacífico, em documentos legais e nos meios de comunicação, como uma espécie de “nação comum”, marcada por uma identidade linguística e, inclusive, instituindo uma política educacional voltada a um currículo semelhante entre as ex-colônias e Portugal:

No período colonial anterior aos anos 50 estudava-se nas escolas de todo o império, a fauna, a flora, a geologia e a história de Portugal Continental. Ignorava-se tudo quanto dizia respeito ao conhecimento da própria colônia, facto que supunha poder contribuir para valorização da imagem de Portugal como um país essencialmente europeu que dominava um império multicultural. A partir dos anos 50, embora com currículos idênticos, outra preocupação parece atravessar as propostas educativas: Portugal, seria então um todo homogêneo e universal, apesar das etnias que o compunham e da sua enorme dispersão geográfica. (CORTESÃO; PACHECO, 1991, p. 37-9).

Desse modo, as diversas medidas políticas e educacionais, levadas a cabo por décadas, moldaram uma sociedade cujo domínio colonial e multicultural acarretava suposta tolerância racial, mas que, na realidade, sempre esteve eivada de contradições⁸ (ARAÚJO, 2008). Tal como alguns autores afirmam, o racismo, em Portugal, está

⁸ Nos últimos anos, os manuais escolares portugueses são alvo de pesquisas que revelam um latente monoculturalismo presente em conceitos e imagens neles utilizados, visão que muitas editoras procuram, atualmente, ultrapassar. São 22 as associações de afrodescendentes que reivindicam mudanças nos currículos e manuais escolares de História. O Ministério da Educação, contudo, serve-se do argumento da gestão flexível. Apesar de esta temática não ser o nosso foco de análise, merece ser referida (ARAÚJO, 2018; HENRIQUES, 2017b).

associado ao mito do luso-tropicalismo de Gilberto Freyre: “com a sua aprovação, o lusotropicalismo foi então apropriado na sua dimensão cultural para construir a ideia de que Portugal era uma nação multicontinental, “do Minho a Timor” (ARAÚJO, 2008, p. 39).

Pesquisas recentes continuam a mostrar que Portugal é o país mais racista da Europa, segundo dados da *European Social Survey*. A pesquisa mediu o racismo biológico e cultural em mais de 20 países. Entre os portugueses entrevistados, 52,9% acreditavam no racismo biológico e 54,1% no cultural. A média europeia é abaixo de 30% no primeiro, e de 45% no segundo caso, de acordo com o que afirmou Jorge Vala, em entrevista a Joana Gorjão Henriques (HENRIQUES, 2017a). Ainda segundo Jorge Vala, o programa de investigação *Atitudes Sociais dos Portugueses*, integrado no *European Social Survey*, revela também que os portugueses mostram um elevado nível de racismo biológico e cultural. A ideia dos investigadores é que o racismo é uma teoria sobre hierarquização de grupos antes de ser um preconceito.

Segundo a opinião de Marta Araújo (2017), em 2016, o relatório da Comissão para a Eliminação da Discriminação Racial das Nações Unidas sobre Portugal, revelou novamente o silêncio do Estado nesta matéria e na tomada de posição em termos de “medidas eficazes” e capazes de combater a discriminação étnico-racial. A Comissão Europeia Contra o Racismo insiste na necessidade de recolher e divulgar dados sobre discriminação étnico-racial. A resposta do Estado português – a recolha de dados “colide” com a Constituição porque viola a proteção de dados pessoais - não colhe argumento, visto que, por exemplo, sobre confissão religiosa se recolhem dados em Portugal (ARAÚJO, 2017).

Correndo o risco de não mencionar outros contributos importantes, destacamos alguns dos trabalhos que encontramos sobre racismo e que trazem aportes fundamentais para o nosso. Jorge

Vala se destaca na área da Psicologia Social, tendo coordenado variados trabalhos sobre preconceito e racismo (VALA *et al.*, 2012; VALA; PEREIRA; RAMOS, 2007; VALA; BRITO; LOPES, 1999). Dentre os trabalhos mais antigos, mas bastante completos sobre preconceito interétnico na infância, encontramos o de Maria Margaria Nogueira (2006) e Cláudia Vaz (2006). Os dados apresentados no primeiro, sobre a forma como, na primeira infância, as crianças já desenvolvem preconceitos, em função das avaliações que fazem de outros grupos, trazem contributos importantes para o nosso trabalho. A autora afirma que

[v]ários autores têm demonstrado que as crianças desde cedo apresentam a capacidade de arrumar fotografias e outros materiais pictóricos em função da categorização étnica, bem como sob a matriz de outro tipo de categorizações como a idade, o sexo e a inscrição socio-económica. (NOGUEIRA, 2006, p. 20).

Mais adiante, acrescenta:

No que se refere à expressão do preconceito étnico a literatura refere que a idade e o estatuto dos grupos em sociedade são ícones importantes na definição de atitudes e comportamentos étnicos infantis, conduzindo a resultados diferenciados entre crianças de várias idades e pertencentes a grupos etnicamente majoritários e minoritários. (NOGUEIRA, 2006, p. 20).

Do mesmo ano, Cláudia Vaz (2006) desenvolveu um estudo que incidiu sobre a identidade de crianças cabo-verdianas em espaço escolar, mas, mais uma vez, no campo da Sociologia. Mais recentemente, destacamos uma tese de doutoramento sobre a representação do negro na ilustração de literatura para a infância, contudo não abrangendo dados recentes (CARVALHO, 2017) e situando-se num campo teórico que não o literário. Em 2018, foi concluída uma tese de doutoramento sobre a inserção, preconceito linguístico-racial, e discriminação de brasileiros e cabo-verdianos no Porto⁹, com vista a perceber

9 Não conseguimos ter acesso a todo o documento, mas

processos de transformação identitária no processo de integração. Não podemos também deixar de mencionar a pesquisa da jornalista Joana Gorjão Henriques (2016) sobre o racismo e o colonialismo português, bem como a variada produção de Marta Araújo (2008; 2017; 2018; ARAÚJO; MAESO, 2013), no campo da história, da sociologia e da educação, ainda que o foco no 1º ciclo esteja ausente, e de Rosa Cabecinhas (2017), com trabalhos de reconhecido mérito sobre interculturalidade, migrações e discriminação racial. Pelo exposto, percebe-se que o contexto do 1º ciclo do Ensino Básico¹⁰ está quase ausente. Assim, apesar de se dispor de estudos sobre racismo, elaborados a partir de diferentes ângulos e áreas, ainda é escassa a pesquisa aprofundada neste tema, sobretudo se pensarmos no campo do ensino e, mais ainda, ao nível das práticas educativas.

Potencialidades do ensino de literatura para crianças

O ano de 2017, em Portugal, ficou marcado pelo debate sobre o racismo e pela apresentação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania que, segundo o documento, “integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses” (PORTUGAL, 2017, p. 1). Por sua vez, segundo o artigo 8º, da Lei n.º 93, de agosto de 2017, que estabelece o regime jurídico de prevenção e combate à discriminação, “em razão da origem racial, étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem” (PORTUGAL, 2017a), compete à Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial a promoção de estudos e trabalhos de investigação sobre a discriminação, bem como a educação e formação sobre direitos humanos, prevenção e combate à discriminação.

apenas ao resumo e palavras-chave.

10 O Ensino Básico, em Portugal, organiza-se em três ciclos: 1º ciclo (do 1º ao 4º ano de escolaridade); 2º ciclo (correspondente ao 5º e 6º anos); 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos de escolaridade).

No que concerne ao contexto do 1º ciclo, apesar de se dispor, em Portugal, de um corpo de conhecimentos sólido e estruturado sobre dimensões relevantes da formação do aluno, materializados em políticas públicas de educação, currículo, discursos pedagógicos, princípios, saberes e conteúdos, entre outros, os discursos especializados sobre o papel da literatura para crianças constituem, ainda assim, um objeto recente. O caso específico da literatura brasileira e africana de língua portuguesa, voltada para o público infantil, apresenta-se de forma inegável como um objeto quase inexplorado. Na consulta dos sites¹¹ de algumas das principais instituições do Ensino Superior do país, nos respectivos catálogos bibliográficos de dissertações e teses, não encontramos produção científica sobre preconceito, racismo, negritude, no campo da literatura para crianças e seu ensino, da formação do professor do Ensino Básico ou da área de língua portuguesa¹². Importa, então, tecer algumas considerações sobre os Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCP), especificamente no que concerne à Educação Literária, sobre a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a ser implementada nas escolas públicas e privadas que integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, e sobre o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), homologado em julho de 2017. De que forma a legislação passa, então, a contemplar as questões de racismo, preconceito, discriminação e educação

11 Foram consultados os catálogos bibliográficos das Universidades do Minho, Porto, Coimbra e Lisboa, e igualmente, o site dos Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal (RCAAP), utilizando os termos-chave: racismo/preconceito/negro + literatura infantil + escola; racismo/preconceito/negro + professor + literatura; racismo/preconceito/negro + literatura infanto-juvenil; racismo/preconceito/negro + professor + formação; racismo/preconceito/negro + professor + literatura africana; racismo/preconceito/negro + literatura africana + ensino.

12 Informação disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>>, consultada em maio de 2018.

para a multiculturalidade, em função da recente produção desses documentos?

Encontramos um conjunto de legislação, a nível internacional e nacional, disponibilizada online¹³ pela própria Direção-Geral de Educação, que enquadra a ENEC (PORTUGAL, 2017). A nível institucional e oficial foram produzidos discursos que sustentam e criam políticas públicas de cidadania, articuladas a discursos pedagógicos, domínios curriculares, programas e competências a desenvolver, embora com caráter transversal e não como disciplina autônoma no caso do 1º ciclo.

Sob o ponto de vista do Estado, parece-nos que a ENEC (PORTUGAL, 2017) não assume de forma óbvia e explícita uma preocupação com o racismo no currículo escolar, nas práticas educativas, nos modos em que existe e como se constitui na escola. Não existem diretrizes ou caminhos a delinear em que esta problemática seja oficialmente “reconhecida” e, então, materializada em políticas e medidas específicas. É sintomático que, a nível do discurso oficial, na ENEC, os vocábulos “racismo”, “racial”, “preconceito”, “etnia” não constem do documento. Referem-se “competências essenciais de formação cidadã”, “domínios essenciais”, “relacionamento social e intercultural” (PORTUGAL, 2017, *passim*), cuja abordagem fica a cargo do professor de determinado contexto escolar. Admite-se que, no âmbito do 1º ciclo, por ser uma área disciplinar transversal, a educação para a cidadania poderá abordar questões sobre racismo no primeiro grupo temático, denominado “interculturalidade (diversidade cultural e religiosa)”, mas sublinhe-se, *poderá*. Observamos que não há uma preocupação assumida em sequer verbalizar o

13 Não sendo o foco deste trabalho, cabe-nos mencionar, por exemplo, que a Sociolinguística e a Educação para a Sociolinguística deve ser vista como uma área propícia a trabalhar e combater o preconceito linguístico – tão fortemente arraigado em Portugal, em relação às variedades brasileira e angolana, por exemplo. Refira-se, novamente, o trabalho de Juliana Ribeiro (2018) que aborda também o preconceito linguístico.

assunto neste documento. O trabalho que poderia ser realizado neste âmbito, que encontra nestes documentos um referencial e um instrumento de regulação importante, fica assim ao critério de cada agente local. Vale a pena questionar, neste contexto, o que é entendido por competências de “interculturalidade”, por “relacionamento social” e “intercultural” (PORTUGAL, 2017, *passim*). A imprecisão, ambiguidade e generalidade destes conceitos coadunam-se com a falta de definição a nível teórico-conceitual e, com certeza, com a dificuldade em se antever como se configuram as práticas pedagógicas que se pretendem regular. O próprio Referencial de Educação para o Desenvolvimento, documento orientador, que se articula com a ENEC, apenas refere que o aluno deve “reconhecer a existência de múltiplas etnias e culturas nas sociedades atuais” e “identificar exemplos de desigualdades sociais baseadas em fatores como a etnia [...]” (TORRES *et. al.*, 2016, p. 26-28). A formulação escolhida, “reconhecer” e “identificar”, não dá conta do papel ativo do aluno nem explicita formas de combate ao racismo.

Os resultados esperados por parte dos alunos preveem competências-chave, mas estas são enunciadas sobretudo como conteúdos declarativos. Não significa isto que os documentos não prevejam processos, só que estes não estão incorporados e, muito menos, exemplificados e explicitados. Os documentos, na sua fundamentação inicial e teórico-conceitual, reconhecem o sujeito como socialmente construído, mas quando focamos temas, subtemas, objetivos e descritores de desempenho, ou seja, o nível da operacionalização, a dimensão processual parece ficar diluída, sendo sobrevalorizada a dimensão quantitativa. No fundo, a enunciação de competências pode levar facilmente à aferição de incompetências, o que não nos parece produtivo e pouco propício para questões de combate ao racismo e preconceito étnico-racial.

A natureza destes documentos é bastante complexa por articular um conjunto de temas e subtemas relativos a domínios específicos que necessitam a convocação de saberes de múltiplos campos disciplinares, orientados para um certo perfil de saída (MARTINS *et al.*, 2017). Além disso, alguns temas propostos nesses discursos programáticos são aqueles de que a literatura para crianças trata, sendo naturalmente a literatura brasileira e africana de língua portuguesa objetos especialmente pertinentes.

Uma outra dimensão, a da formação docente, surge como uma necessidade: “afigura-se importante que a formação inicial de docentes, da responsabilidade das Instituições do Ensino Superior, passe a incluir a componente de Educação para a Cidadania” (PORTUGAL, 2017, p. 13). Contudo, perguntamos: estará a se criar uma segmentação do conhecimento, por força da sua escolarização? A educação para a cidadania, segundo a nossa posição, pode obviamente ser trabalhada no âmbito da área de Língua Portuguesa, no que toca, por exemplo, à questão do racismo, para já não referir outras áreas disciplinares. Para tanto, a própria formação do professor, no Ensino Superior, exigirá uma atenção específica à temática do racismo, do preconceito e da discriminação étnico-racial sem tabus, no seio das disciplinas cujo foco é a literatura infanto-juvenil, por exemplo. O ensino da literatura para crianças pode (e deve) estar sensível a todas as questões de formação cívica de que a literatura abarca. Como vimos acima, estudos apontam que as crianças, desde cedo, começam a formar noções de preconceito e pertencimento racial. Havendo todo um campo de estudos notavelmente já explorado no Brasil, também graças à legislação criada nesse sentido, seria produtivo rentabilizar alguns desses contributos para o contexto português, nomeadamente o carácter obrigatório do ensino dessas temáticas.

No caso português, no contexto escolar, o domínio da Educação Literária, campo propício à formação de valores ético-filosóficos, políticos, sociais e culturais, é um dos lugares apropriados para reflexão e formação de pensamento crítico sobre questões étnico-raciais. A literatura permite trabalhar o conceito de alteridade, de respeito pelo Outro, de tolerância à diferença, e combater o preconceito étnico-racial. No eixo da Educação Literária, no 1º ciclo, a literatura brasileira e a africana de língua portuguesa constituem, sem dúvida, um terreno rico para isso, além de contribuir para a construção da identidade, sobretudo quando se retomam outras narrativas, muitas historicamente silenciadas, sobre a formação da sociedade portuguesa por efeito da exploração dos territórios africano e brasileiro.

No domínio da Educação Literária, por exemplo, encontramos o seguinte objetivo: “ler para apreciar textos literários”. No 3º ano, alguns dos descritores de desempenho, entre eles, “fazer inferências”, “recontar textos lidos”, “propor alternativas distintas: alterar características das personagens e mudar ações, inserindo episódios ou mudando o desenlace”, “manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista” (BUESCU *et al.*, 2015, p. 56), a partir dos textos literários lidos e ouvidos, são susceptíveis de serem trabalhados por meio de temáticas transversais de educação para a cidadania

O cenário português se caracterizava pelo ensino de literatura, no 1º ciclo, com uma ênfase muito voltada para a formação do leitor de literatura dita de *gente grande*, com particular incidência num *corpus* textual de clássicos da literatura voltados e adaptados para crianças, valorizando-se o estudo meramente biográfico do escritor, ao invés de se priorizar o material linguístico-literário e suas múltiplas possibilidades. No entanto, atualmente, dispomos, a nível acadêmico, de pesquisa, produção científica, eventos especializados, e de especialistas em literatura para crianças com

foco também no seu ensino. É naturalmente, por razões também históricas, um campo que cresceu significativamente nas últimas décadas. O próprio mercado editorial sofreu uma explosão significativa de produção de literatura destinada a crianças. O professor do 1º ciclo, que trabalha com a educação literária, é um ator fundamental na formação do aluno pelo seu papel de agente. Não nos parece, contudo, que o professor do 1º ciclo seja um interlocutor importante nestes documentos.

Em síntese, a legislação, ainda que recentemente homologada, continua a ser tímida e/ou imprecisa no que respeita a questões relacionadas ao racismo. Talvez, também por isso, seja urgente pensar nesta problemática, a partir da própria formação do professor do 1º ciclo, principalmente trabalhando, na educação literária, textos que ampliem os horizontes culturais dos alunos, que confirmem protagonismo a personagens negros, que promovam a diversidade étnico-racial na sala de aula. A literatura para crianças reveste-se de um papel primordial na formação da criança e o ensino de literatura brasileira e africana de língua portuguesa tem esse potencial. Foi com esse objetivo que se realizou um inquérito exploratório sobre a temática, em escolas do concelho da Amadora, em Lisboa, cujos dados passamos a apresentar.

Métodos e resultados

Ainda que o inquérito aplicado não tenha pretensões de representatividade em termos dos dados quantitativos recolhidos, pelo número de inquéritos válidos recolhidos, pareceu-nos uma opção importante pela ausência de pesquisa, com metodologias quantitativas ou qualitativas, neste contexto. O inquérito, de caráter exploratório, foi aplicado em escolas do concelho da Amadora, em Lisboa, por meio do Google Formulários, com a devida autorização dos diretores de escolas, bem como dos próprios professores, ao responderem ao

formulário. Nesta região, encontramos um número expressivo de escolas com um público significativo de alunos de descendência africana, inclusive até em razão da própria história de formação da população dessa região. Os participantes da pesquisa responderam a um inquérito com questões de múltipla escolha e discursivas sobre o tema em apreço, a literatura africana de língua portuguesa para crianças, incidindo sobre as seguintes categorias temáticas: formação; concepções e representações sobre racismo; literatura africana de língua portuguesa; contexto de atuação (escola, biblioteca, turma). A amostra é constituída por 36 respondentes, todos de nacionalidade portuguesa, do sexo feminino e professores do 1º ciclo. No que respeita à formação de nível superior, 75% têm licenciatura e 25% concluíram mestrado ou pós-graduação (não especificando se mestrado ou outras modalidades). Todas as professoras atuavam em escolas do 1º Ciclo, do 1º ao 3º ano, com uma média de 20 alunos por turma e com cerca de 25% de alunos negros por sala. No que se refere à formação das docentes, 95% disse que não participou de alguma formação específica relacionada ao ensino de literatura africana.

Sobre as funções da escola, 25% considera que ela deve homogeneizar as diferenças culturais, mas 75% crê que a escola deve considerar as diferenças culturais. Além disso, 60% disse que a escola onde atua promove iniciativas de atividades interculturais, ao passo que 32% não promovem e 8% não souberam responder.

Os professores apontaram que 73% dos alunos negros têm as mesmas dificuldades que os demais, mas 84% refere que os alunos negros têm problemas com a competência linguística do português europeu, 25% problemas de letramento, 14% problemas de indisciplina e 6% de socialização.

A respeito do acervo bibliográfico da escola, 89% afirmaram que a unidade dispõe de livros de literatura com personagens negros. Mas ao serem questionados se sabiam que a biblioteca na escola possuía livros nos quais o negro é protagonista, 59% sabiam, 31% não sabiam e 12% afirmaram que não havia. Sobre esses mesmos livros, 50% disseram que o protagonismo apresentado era positivo, ao passo que 46% afirmaram que não sabiam, e 3% disseram que apresentavam protagonismo negativo ou reforçavam estereótipos. No que diz respeito ao potencial da literatura para combate ao preconceito racial, todos foram unânimes em afirmar que acreditavam nesta possibilidade.

Sobre os critérios de escolha das obras literárias, 95% eram indicadas por programas do governo ou escolhidas pelo professor, 20% eram indicadas pela própria escola e 3% eram escolhidas ou trazidas à escola pelo próprio aluno. Os temas mais presentes nas obras literárias de expressão africana e referidos foram: lendas e mitos africanos (70%), temas comuns a qualquer criança (67%), valores e aspectos morais (37%) e fauna e flora africanas (37%). Sobre a nacionalidade dos autores dos livros, 65% são portugueses, 65% são angolanos, 30% brasileiros, 22% moçambicanos, 7% cabo-verdianos, 7% ingleses e nenhum guineense ou de outra nacionalidade.

No que compete à importância do trabalho com esse tipo de literatura para a criança, foram dadas estas respostas: 80% competência leitora, 70%: construção da identidade; 65% combate ao racismo, 55% conhecer a cultura/história africana; 35% fantasia, imaginação; 8% leitura de imagens.

Abaixo, estão arroladas as obras literárias que os professores afirmaram conhecer e usar. Entre parênteses, ao lado do título, há a quantidade de vezes que a mesma obra foi mencionada.

Tabela 1: Obras literárias referidas

País	Autor	Título
Moçambique	Mia Couto	O beijo da palavrinha (17) O gato e o escuro (11)
Brasil	Márcio Vassalo	Minha princesa africana (3)
	Valéria Belem	O cabelo de Lelê (1)
Portugal	João Mésseder	O aquário (1)
	Luísa Ducla Soares	Meninos de todas as cores (1) A cavalo no tempo (2)
Angola	Henrique Cayatte José e Eduardo Agualusa	A girafa que comia estrelas (8)
	José Eduardo Agualusa	Estranhões & bizarrocos: estórias para adormecer anjos (2)
	Ondjaki	Ynari: a menina das cinco tranças (8) A Bicicleta Que Tinha Bigodes (1)
Reino Unido	Eileen Browne	A surpresa de Handa (6)
	Trish Cooke	Tanto, tanto (3)

Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto às percepções e atitudes sobre o racismo ou preconceito da sociedade portuguesa em relação aos negros: 53% disseram que há um pouco, 29% creem que a sociedade não é, 6% não souberam opinar e 3% apontaram que a sociedade é muito preconceituosa. No que compete à igualdade de oportunidades entre negros e brancos, 58% responderam que existe, 31% afirmam que não existe e 11% não souberam opinar. A respeito da miscigenação, 52% consideram os portugueses um povo mestiço, ao passo que 34% não consideram e 14% não souberam opinar.

Discussão dos resultados

A partir dos dados obtidos, nota-se o expressivo número de alunos africanos ou descendentes participantes nas escolas desta região, cerca de 25% em cada sala. Relacionado a isso, a maioria dos professores (75%) concorda que o papel da escola é considerar as diferenças culturais, ao passo que os restantes 25% veem a escola como um lugar de homogeneização das diferenças culturais. É significativo esse último dado, pois parte dos agentes escolares não percebe a escola como um espaço de reconhecimento, resgate e construção de múltiplas identidades culturais. Infere-se, assim, que para esta parcela de professores compete à escola igualar as diferenças, aplainando os singulares traços culturais à medida que, por outro lado, se sobrepõe uma respectiva cultura em detrimento a outras, como aponta Hall quando diz que “[...] uma cultura nacional busca unificá-los [os sujeitos] numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (2006, p. 59). Além do mais, constata-se a permanência do “mito da homogeneidade”, conforme referido por Cortesão e Stoer (1996), algo que se originou desde a criação do Estado Novo em Portugal.

Quando o foco da questão é a dificuldade da criança negra na escola, a maioria dos professores afirma que esses alunos têm as mesmas dificuldades que os demais. Contudo, 84% apontaram a competência linguística com o português europeu como o principal problema observado, somado a outras dificuldades, percentuais abaixo dos 25%, relativos ao letramento, à indisciplina e à socialização. As

respostas sugerem que, por um lado, os professores não veem diferenças significativas entre os alunos, mas, em contrapartida, sabem discriminar quais os problemas pontuais que os alunos negros apresentam, sendo que a competência linguística se destaca sobremaneira, algo que merece elevada atenção por considerar a manipulação dos dados linguísticos, dos signos, das regras e da construção de sentidos, que possibilita o uso adequado da língua e da linguagem, em diversos contextos, e a interação em sociedade.

Quanto à disposição e à utilização do acervo literário de expressão africana disponível na escola, os dados apresentam algumas contradições. Apesar de quase 90% reconhecerem que a escola dispõe de livros de literatura com personagens negros, outros dados sugerem que o uso e o conhecimento mais específico sobre esse material são restritos, pois 60% não sabiam se nestes livros o protagonista era negro, e cerca de metade dos docentes não soube dizer se esse protagonismo era positivo. As respostas podem significar o desconhecimento do conceito de “protagonismo positivo”, como também apontar para a necessidade de formação acadêmica, já que 95% afirmaram nunca ter tido qualquer tipo de formação sobre estas temáticas.

Ao se observar que a escolha pelos livros de literatura é feita, majoritariamente, com base nos programas oferecidos pelo governo, vemos como é fundamental que essa seleção inclua obras voltadas à temática, como também aponta novamente para a necessidade de o professor ser capaz de escolher, ou mesmo o aluno, sob orientação dele. Embora os professores tenham apontado a soberania da literatura de autores portugueses, quando foram mencionados quais livros utilizam, a predominância recaiu sobre o escritor moçambicano Mia Couto, em especial duas de suas obras: o *Beijo da Palavrinha* e *O gato e o escuro*. Em segundo lugar, as obras dos autores angolanos, Agualusa e Ondjaki e, em terceiro, duas obras de autores ingleses. É inegável

a qualidade literária das obras citadas, muitas delas, aliás, vencedoras de diversos prêmios, inclusive pela ilustração. Porém, as escolhas reduzem-se às propostas do discurso oficial e releva pouco conhecimento sobre a produção literária de expressão africana direcionada ao público infantil, atualmente vasta e multifacetada.

No caso da literatura brasileira de expressão africana, apenas dois autores são citados, muito embora haja uma produção robusta no Brasil nas últimas décadas, especialmente em decorrência da aplicação da Lei Federal 11.645. Este pequeno diagnóstico sugere o quanto o trânsito literário entre os países de língua portuguesa é praticamente incipiente, pois as medidas políticas que deveriam promover este intercâmbio são, ainda, muito escassas, contribuindo para o alargamento do abismo cultural existente entre nações detentoras de um idioma oficialmente “similar”. Como resultado disso, ao invés de proporcionar riqueza cultural, a ausência de textos literários diversos interfere, entre outros fatores, na própria construção de identidades, uma vez que o acesso à diversificada literatura “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2011, p. 188).

Além disso, os professores interrogados afirmaram que a importância dos textos literários incide sobremaneira na melhoria da competência leitora (80%), mas somente 35% creem na importância do texto literário, enquanto objeto que fomenta a fantasia e a imaginação. O destaque recai sobre o caráter técnico e pedagógico do texto literário, ao posicionarem a qualidade da leitura ao aluno como algo primordial, seguindo novamente a orientação dos Programas e Metas.

Sobre as percepções e atitudes, cerca de metade dos professores considera que o

povo português não é miscigenado e 14% não souberam responder. Também metade afirmou que a sociedade portuguesa não é racista ou preconceituosa com os negros, podendo ter havido alguma inibição nas repostas por serem perguntas diretas sobre racismo e preconceito. Daí que tenham elencado os grupos étnico-sociais que sofrem “muita” discriminação, ciganos e negros. Esta percepção também passa pelo modo como veem as igualdades de oportunidades entre brancos e negros em Portugal, quando quase 60% mencionam que eles têm as mesmas oportunidades, mas 30% reconhecem que não há essa igualdade. Talvez seja um indício de que o racismo sutil é mais elevado do que o racismo flagrante, como outros estudos apontam (NOGUEIRA, 2006).

Por fim, a formação continuada é, com efeito, aquilo que os professores apontaram como a medida talvez mais eficaz para lidarem com esse tipo de literatura. Entre as ações sugeridas, destacam-se um currículo mais voltado à questão intercultural, bem como a formação durante a graduação.

Considerações finais

Os documentos e a legislação recém existente não são ainda suficientes nem específicos para promover um debate alargado sobre o racismo em Portugal. Desses discursos emanam conceitos e saberes, conteúdos, modos de tratar temas e conteúdos, estratégias didáticas, concepções e comportamentos a “ter” por parte dos agentes e sujeitos envolvidos nestes contextos, professores e alunos. Eles constituem-se como um lugar no qual se configuram e projetam modos de existência de sujeitos “educados” para o exercício de uma determinada cidadania, constituindo, por isso, um espaço de produção (BERNSTEIN, 1998). Importa refletir sobre os olhares produzidos a partir desses documentos.

Consideramos que o problema do racismo não está colocado de forma evidente e, no contexto do 1º ciclo, os professores têm atribuído a si a responsabilidade de abordar ou não esses temas, caso considerem pertinentes, em função de decisões institucionais mais alargadas. Sem querermos entrar aqui na discussão mais elaborada, existente no Brasil, do que vem a ser literatura para crianças, literatura infantil, perpassando questões sobre concepções, objetos, público-alvo e tipos de leitura, assumimos que as questões de racismo e interculturalidade são, como sabemos, muito recentes na literatura e na leitura literária. A quase ausência de estudos, no contexto português, configura uma demanda por uma urgência na abordagem desta temática, sendo, aliás, um sintoma do próprio racismo. Obviamente não queremos incorrer em anacronismos criticando discussões que são muito recentes no currículo, daí que a própria pesquisa no campo seja ainda praticamente inexistente, como afirmamos anteriormente.

O que pretendemos destacar é a possibilidade atual e real de explorar novos campos, quando a própria legislação criou espaço para isso. Os resultados do inquérito mostraram-nos a necessidade de formação docente na área, bem como sugerem a pertinência de realizar uma pesquisa futura abrangendo um público mais vasto, de forma a obter dados mais representativos.

O entrecruzamento entre estes documentos, políticas e as áreas disciplinares é uma discussão necessária. É também no eixo da educação literária que a temática das relações étnico-raciais, e o combate ao racismo, em particular, podem ganhar destaque com a leitura literária. A educação cidadã pode ser trabalhada no âmbito da literatura de língua portuguesa, porque esses temas têm vindo a ganhar destaque e a ser explorados de forma abundante, inclusive noutras latitudes geográficas. Aquilo que propomos é iniciar um novo olhar para estas questões, a partir da própria área de

língua portuguesa, e concretamente, da literatura para crianças, promovendo um encontro entre saberes e campos disciplinares. Para tanto, poder-se-ia começar por fomentar uma maior troca de conhecimentos entre Portugal e o Brasil, onde esta área possui já um expressivo desenvolvimento.

Referências

ALVARENGA, Carlos. Reflexão sobre a história e a migração em Portugal. In: *A imigração em Portugal: os movimentos humanos e culturais em Portugal*. SOS Racismo. Lisboa: Sodilivros, 2002.

ARAÚJO, Marta. As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): desafios para a educação e as lutas anti-racistas. *Investigar em Educação - Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, II Série, v. 7, p. 9-35, 2018.

_____. Quem tem medo dos números?. Público, Portugal, 14 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2017/07/14/sociedade/opiniaio/quem-tem-medo-dos-numeros-1778993>>. Acesso em: 4 dez. 2018.

_____. racismo.pt, In: CUNHA, Teresa; SILVESTRE, Sandra (Org.) *Somos diferentes, Somos Iguais: diversidade, cidadania e educação*. Santa Maria da Feira: Acção para a Justiça e Paz, 2008. p. 25-48.

ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia Rodríguez. A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, “Portugal” e (pós-) colonialismo. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 47, p. 145-171, jan./mar. 2013.

BASE DE DADOS DE PORTUGAL CONTEMPORÂNEO (PORDATA). Disponível em: <<https://www.pordata.pt/Sobre+a+Pordata>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BUESCU, Helena Carvalhão et al. *Programas e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

CABECINHAS, Rosa. *Preto e branco: a naturalização da discriminação racial*. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2011.

CARVALHO, Rita Isabel Fontes da Costa. *A representação do negro na ilustração de literatura para a infância e juventude em Portugal (1925-1960)*. 2017. Tese. (Doutorado em Design) - Universidade de Lisboa, Faculdade de Arquitetura, Lisboa, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CORTESÃO, Luiza; PACHECO, Natércia. O conceito de educação intercultural: interculturismo e realidade portuguesa. *Inovação*, v. 4, n. 2, p. 31-44, 1991. Disponível em <https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84142>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen. A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, n. 9, p. 25-52, 1996.

DÓRIA, Antonio Sampaio. *O preconceito em foco: análise de obras literárias infanto-juvenis: reflexões sobre história e cultura*. São Paulo: Paulinas, 2008.

- FALCÃO, José. Fronteiras e expulsões. In: A imigração em Portugal: os movimentos humanos e culturais em Portugal. SOS Racismo. Lisboa: Sodilivros, 2002.
- HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006.
- HENRIQUES, Joana Gorjão. Racismo em português: o lado esquecido do colonialismo. Lisboa: Tinta da China, 2016.
- _____. Portugal é dos países da Europa que mais manifesta racismo. Público, Portugal, 2 set. 2017 a. Disponível em: < <https://www.publico.pt/2017/09/02/sociedade/entrevista/portugal-e-dos-paises-da-europa-que-mais-manifesta-racismo-1783934>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- _____. Presença de negros na academia portuguesa é nula. Público, Portugal, 9 set. 2017b. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2017/09/09/sociedade/entrevista/a-presenca-de-negros-na-academia-e-nula-1784760>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- MACHADO, Luís Fernando. Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade. Sociologia: problemas e práticas, n. 16, p. 111-134, 1994. Disponível em: < <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/925/1/7.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira et al. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.
- MATA, Inocência. Estranhos em permanência: a negociação da identidade portuguesa na pós-colonialidade. Crítica e Sociedade: revista de cultura política, v. 4, n. 1, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/26988/14724>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- NOGUEIRA, Maria Margarida. Estudos em branco e negro: modelos de redução do preconceito inter-étnico na infância. 2006. Tese. (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Departamento de Psicologia Social e das Organizações, Lisboa, 2006.
- PORTUGAL. Direção-Geral de Educação. Estratégia nacional de educação para a cidadania. 2017. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2017/10/Estrategia_Cidadania_Original.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018
- _____. Lei nº 93, de 23 de agosto de 2017. Estabelece o regime jurídico da prevenção, da proibição e do combate a qualquer forma de discriminação em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem. Diário da República, Portugal, 23 ag. 2017. 1ª Série, n. 162, p. 4011. Disponível em: < <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/108038372/details/maximized>>. Acesso em: 4 dez. 2018.
- RIBEIRO, Juliana Cardoso. As trilhas depois da chegada: desafios alusivos às diferenciações linguísticas, aos estereótipos lançados e à etnicidade no processo de integração de brasileiros e caboverdianos no Porto. 2018. Tese. (Doutorado em Sociologia) – Universidade do Porto, Porto, 2018.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1985.
- SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.) Ações afirmativas e o combate do racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39 (Coleção Educação para Todos).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- TORRES, António et al. Referencial de educação para o desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário. Lisboa: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/sites/default/>>

files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

VALA, Jorge; BRITO, Rodrigo; LOPES, Diniz. Expressões dos racismos em Portugal. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 1999.

VALA, Jorge et al. Intergroup time bias and racialized social relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 38, n. 4, p. 491-504, 2012.

VALA, Jorge; PEREIRA, Cícero; RAMOS, Alice. Preconceito racial, percepção de ameaça e oposição à imigração. In: VALA, Jorge; TORRES, Anália (Orgs.). *Contextos e Atitudes Sociais na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

VAZ, Cláudia Ribeiro. *Afinal, quem sou eu? a identidade de crianças de origem cabo-verdiana em espaço escolar*. 2006. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa, 2006.

Submissão: agosto de 2020.

Aceite: dezembro de 2020.