

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

A representação de personagens negras em livros infantis

Ângela Cristina Semedo Rodrigues

Mestrado em Educação e Sociedade,

Orientadora:

Doutora Sandra Mateus, Professora Auxiliar Convidada, Iscte – Instituto
Universitário de Lisboa

Novembro, 2022



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

A representação de personagens negras em livros infantis

Ângela Cristina Semedo Rodrigues

Mestrado em Educação e Sociedade,

Orientadora:

Doutora Sandra Mateus, Professora Auxiliar Convidada, Iscte – Instituto
Universitário de Lisboa

Novembro, 2022

Pa nha Yayá
I pa tudu mudjeres cu moças preta

Para a minha Yayá
E às meninas e mulheres negras

Agradecimentos

À minha orientadora, a Professora Sandra Mateus, pela sua disponibilidade, inspiração e incentivo. Por partilhar um pouco do seu mundo e da sua sabedoria comigo.

À Professora Ana Raquel Matias pelas oportunidades de aprendizagem que me proporcionou ao longo deste percurso, no âmbito do estágio no Cies, e outras atividades que tanto contribuíram para pensar e abrir caminho para a realização deste trabalho.

À Daniela, David e Catarina pelo interesse e constante discussão sobre o meu trabalho nos nossos seminários. Sempre com contributos importantes, que me permitiram olhar para este trabalho a partir de várias perspetivas.

A todas as pessoas, de fora e de dentro da academia, que se disponibilizaram para me ouvir e ajudar neste processo.

Às minhas colegas de curso Elisabeth, Suziliana e Ana Lina por me fazerem sentir em casa!

À Raja Litwinoff pelos conselhos tão valiosos, e pelos caminhos que me ajudou a abrir na discussão desta temática.

Às minhas amigas de hoje e sempre, as minhas companheiras. Guardo em mim muito de vocês.

À Luísa, Gabriela, Elisabeta. Às Isabéis, Márcia, Maria.

A toda a minha família, por me fazerem sentir em Terra, através da palavra e do coração. Pelo apoio e confiança.

Finalmente, quero agradecer-me por me ter permitido a dar um salto de fé

À luz que vive em mim

Resumo

Neste estudo analisaram-se as representações de personagens racializadas e não-racializadas em livros infantis sobre a temática da diversidade étnico-racial, publicados em Portugal. Adotou-se um olhar crítico sobre o conceito de diversidade, e sobre as correntes multiculturalistas que entendem a questão a partir de um viés celebrativo e relativista que contribui para a manutenção das relações de poder. O objetivo foi compreender as representações destas personagens em várias dimensões (físicas, psicológicas e comportamentais), para perceber de que forma é tratada a questão da diversidade étnico-racial. Utilizou-se a análise de conteúdo para analisar 8 livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura e presentes no catálogo da Rede de Bibliotecas Municipais de Cascais. Estes livros destinam-se a leituras iniciais e a crianças entre os 6 e os 11 anos. Os resultados apontam que os livros infantis reproduzem o discurso celebrativo e relativista sobre a diversidade. E que, são as personagens negras as que apresentam maior proximidade com os mundos da imaginação e da criatividade, as personagens brancas são as que mais se questionam sobre a sua identidade e sobre o seu lugar de pertença. O estudo evidenciou a importância de o mercado editorial tornar-se mais representativo ao nível da produção de personagens racializadas, e ao nível da autoria.

Palavras-Chave: Literatura Infantil; Diversidade; Representatividade; Educação

Abstract

This study analyzed the representations of racialized and non-racialized characters in children's books on the theme of ethnic-racial diversity, published in Portugal. A critical look was taken at the concept of diversity, and at the multiculturalist schools that understand the issue from a celebrative and relativistic perspective that contributes to the maintenance of power relations. The goal was to understand the representations of these characters in various dimensions (physical, psychological, and behavioral), to understand how the issue of ethnic-racial diversity is dealt with. Content analysis was used to analyze 8 books recommended by the National Reading Plan and present in the catalog of the Cascais Municipal Library Network. These books are intended for early reading and for children between 6 and 11 years old. The results indicate that children's books reproduce the celebrative and relativist discourse about diversity. And that, it is the black characters who present the greatest proximity to the worlds of imagination and creativity. The white characters are the ones who question the most about their identity and their place of belonging. The study highlighted the importance of the publishing market becoming more representative in terms of the production of racialized characters, and in terms of authorship.

Keywords: Children's Literature; Diversity; Representation; Education.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Introdução.....	1
Capítulo 1. Quadro Teórico	3
1.1. Identidade e diferença – Uma possibilidade de pensar a diversidade	3
1.2. A racialização e a representação.....	4
1.3. A “celebração” das diversidades e seus impactos	6
1.4. A infância e a literatura infantil.....	7
1.4.1. Leitura e escolarização	9
1.5. O Plano Nacional de Leitura	10
1.6. Literatura infantil traduzida	11
1.7. Representatividade étnico-racial na literatura infantil.....	13
1.8. Representatividade étnico-racial na literatura infantil portuguesa.....	14
Capítulo 2. Método de Pesquisa	17
2.1. A Rede de Bibliotecas Públicas de Cascais	18
2.1.1. Aproximação e conhecimento dos espaços.....	19
2.2. A constituição do Corpus.....	19
2.3. Instrumentos de recolha e análise de informação	21
Capítulo 3. Apresentação e Caracterização dos Livros.....	23
3.1. Caracterização dos livros.....	23
3.2. Língua original dos livros	25
3.3. Capa original dos livros.....	25
3.4. Autoria.....	27
3.5. Caracterização das histórias	28
Capítulo 4. Análise de Personagens.....	29
4.1. Personagens principais racializadas e não-racializadas.....	30
a) Caracterização dos protagonistas.....	30
b) Agência e relevância	31
c) Dimensão psicológica e emocional.....	33
d) Estruturas familiares	35
e) Vestuário.....	36
4.2. Personagens secundárias racializadas e não-racializadas	40
a) Características físicas.....	40
b) Particularidades físicas.....	41

c) O vestuário.....	41
d) As representações de personagens idosas.....	42
e) Poder de aquisição e conforto	43
f) Profissões e aptidões	43
g) Ações e os comportamentos.....	44
Capítulo 5. Por um Espaço Literário Infantil Diverso	53
Conclusões.....	55
Referências Bibliográficas.....	57
Anexos.....	63

Índice de gráficos

Gráfico 3.1 Língua original.....	25
Gráfico 3.2 Perfil étnico-racial dos escritores.....	27
Gráfico 3.3 Perfil étnico-racial dos ilustradores.....	27
Gráfico 3.4 Perfil étnico-racial dos tradutores	28
Gráfico 4.1 Personagens analisadas por perfil étnico-racial.....	29

Índice de tabelas e quadros

Tabela 2.1 – Resultados da pesquisa por termos no catálogo PNL.....	20
Tabela 4.1 – Ações contabilizadas por perfil étnico-racial.....	44
Tabela 4.2 – Comportamentos referentes a cuidados contabilizadas por perfil étnico-racial.....	45
Quadro 3.1 – Caracterização geral dos livros analisados	24
Quadro 4.1 – Caracterização das personagens principais.....	31
Quadro 4.2 – Agência dos protagonistas.....	33

Índice de imagens

Imagem 3.1 <i>Jacket</i> de “Outro” na versão original.....	26
Imagem 3.2 Capa de “Outro” na versão portuguesa.....	26
Imagem 3.3 Capa de “És importante” na versão portuguesa.....	26
Imagem 3.4 <i>Jacket</i> de “És importante” na versão original.....	26
Imagem 4.1 Menina a espeitar para o portal (Robinson, 2020, s.p.)	37
Imagem 4.2 Jaime a entrar na sua imaginação (Love, 2020, s.p.).....	37
Imagem 4.3 Cândido a esconder-se (Pintadera e Inaraja, 2018, s.p.)	37
Imagem 4.4 Traços faciais do personagem Jaime (Love, 2020, s.p.)	37
Imagem 4.5 Cândido a tapar o rosto (Pintadera e Inaraja, 2018, s.p.).....	37
Imagem 4.6 Francisca de mãos dadas com a mãe (Goodhart e Rand, 2021, s.p.).....	38
Imagem 4.7 Moldura da fotografia da família da Francisca (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)	38
Imagem 4.8 Jaime ao lado da sua avó (Love, 2020, s.p.).....	38
Imagem 4.9 O vestuário do Jaime (Love, 2020, s.p.)	38
Imagem 4.10 O vestuário da Francisca (Goodhart e Rand, 2021, s.p.).....	38
Imagem 4.11 Vestuário da Rainha 1 (Estrela, 2017, s.p.)	39
Imagem 4.12 Vestuário da Rainha 2 (Estrela, 2017, s.p.)	39
Imagem 4.13 Vestuário da Rainha 3 (Estrela, 2017, s.p.)	39
Imagem 4.14 Feições das personagens do livro “Os nossos corpos são todos diferentes” (Brownjohn, 2006, s.p.)	46

Imagem 4.15 Perfil variável de uma personagem secundária (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)	46
Imagem 4.16 Criança branca a andar de cadeira de rodas 1 (Robinson, 2020, s.p.)	46
Imagem 4.17 Criança branca a andar de cadeira de rodas 2 (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)	46
Imagem 4.18 Personagem cega (Brownjohn, 2006, s.p.).....	46
Imagem 4.19 Senhora com véu religioso (Goodhart e Rand, 2021, s.p.).....	47
Imagem 4.20 Senhor com chapéu de <i>fez</i> (Pintadera e Inaraja, 2018, s.p.)	47
Imagem 4.21 Criança com chapéu de Cowboy (Robinson, 2020, s.p.)	47
Imagem 4.22 Senhora com vestuário típico africano (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)	47
Imagem 4.23 Jaime e a sua avó (Love, 2020, s.p.).....	48
Imagem 4.24 Idoso negro com um cão ao colo (Love, 2020, s.p.).....	48
Imagem 4.25 Idosos brancos sentados num banco (Brownjohn, 2006, s.p.).....	48
Imagem 4.26 Idosa branca com uma bengala (Brownjohn, 2006, s.p.)	48
Imagem 4.27 Dois idosos sentados num banco (Robinson, 2020, s.p.)	48
Imagem 4.28 Criança com moedas na mão (Goodhart e Rand, 2021, s.p.).....	49
Imagem 4.29 Idoso com carteira na mão (Brownjohn, 2006, s.p.).....	49
Imagem 4.30 Bebés com diferentes itens (Brownjohn, 2006, s.p.)	49
Imagem 4.31 Mulher astronauta (Robinson, 2020, s.p.)	49
Imagem 4.32 Menina a utilizar microscópio (Robinson, 2020, s.p.).....	49
Imagem 4.33 Vestuário formal 1 (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)	50
Imagem 4.34 Vestuário formal 2 (Brownjohn, 2006, s.p.).....	50
Imagem 4.35 Vestuário formal 3 (Brownjohn, 2006, s.p.).....	50
Imagem 4.36 Mulher a pintar um elétrico (Afendras, 2018, S.p.).....	50
Imagem 4.37 Senhor a pintar azulejos (Afendras, 2018, s.p.)	50
Imagem 4.38 Senhoras a conversar (Goodhart e Rand, 2021, s.p.).....	51
Imagem 4.39 Menina a falar ao telefone (Robinson, 2020, s.p.).....	51
Imagem 4.40 Senhora a colocar alimentos na mesa/ senhor sentado na mesa (Goodhart e Rand, 2021, s.p.).....	51

Glossário de siglas

BLX	Bibliotecas Municipais de Lisboa
CMC	Câmara Municipal de Cascais
CML	Câmara Municipal de Lisboa
CPLE	Centre for Literacy in Primary Education
IFLA	International Federation of Library Associations
NESPE	Núcleo de Estratégias e Políticas Editoriais
OCDE	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
PNL	Plano Nacional de Leitura
RBMC	Rede de Bibliotecas Municipais de Cascais
RNBP	Rede Nacional de Bibliotecas Públicas

Introdução

O contexto étnico e cultural português é amplo e diverso. Na área da educação e nos espaços educativos, tem-se procurado dar resposta às necessidades e expectativas dos alunos, que espelham esse contexto diverso. A leitura é essencial em todas as áreas da vida, através dela tem-se procurado discutir sobre a atual conjuntura. Os livros são instrumentos educativos centrais em contextos de educação formal, não-formal e informal. Nesse sentido, importa compreender como se representam as diversidades étnico-raciais, e se as mesmas contribuem para pensar criticamente os problemas sociais atuais.

A minha experiência pessoal foi marcada por uma quase total ausência de representatividade literária. Sou afrodescendente, e enquanto criança nunca me revi nos livros que lia. Foi raro encontrar livros infantis com personagens negras, e não me lembro de um que tenha espelhado de alguma forma a minha experiência pessoal de convivência. Este problema de representatividade afastou-me dos livros, e durante muito tempo convenceu-me de que eles pertenciam exclusivamente a um público particular, do qual eu não fazia parte.

Hoje, ao entrar em qualquer livraria, é comum encontrar livros com representações de personagens negras, na capa principal, ou no seu interior. Isto deve-se a um investimento a nível internacional, na atenção à diversidade étnico-racial. Mas importa compreender quão acessíveis e disseminados estão estes livros, e como são construídas as suas representações da diversidade: que valores, atitudes, características e papéis são atribuídos às personagens que as compõem.

Neste trabalho de investigação procura-se compreender a representação de personagens negras em livros infantis sobre diversidade, através da sua análise em várias dimensões, e também da análise dos papéis das personagens não-racializadas¹.

Para isso, recorreu-se ao catálogo de livros propostos pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), que tem forte influência no espaço escolar e no consumo de livros em Portugal, assim como ao catálogo da Rede de Bibliotecas Municipais de Cascais (RBMC). Reuniram-se livros que tratam sobre a temática da diversidade étnico-racial, recomendados pelo PNL e presentes no catálogo da RBMC. A biblioteca pública permitiu a massificação do acesso aos livros e ao conhecimento. Através desta estratégia de seleção do *corpus*, procurou-se reconstruir o caminho mais acessível a todos os tipos de público, e ao mesmo tempo, considerar livros que são reconhecidos e validados por entidades públicas.

A pergunta de partida para este trabalho foi a seguinte: como são representadas as personagens negras em livros infantis recomendados pelo PNL e presentes na RBMC? O objetivo geral da pesquisa foi compreender a forma como são feitas as representações das personagens negras em livros infantis, nas suas múltiplas dimensões.

Os objetivos específicos passaram por:

¹ Utiliza-se os termos racializado e não-racializado, como sinónimos de negro e branco.

- a) Mapear os livros de nível de leitura inicial recomendados pelo PNL sobre diversidade cultural e étnico-racial, dirigidos ao público entre os 6 e os 11 anos;
- b) Analisar as representações das personagens racializadas e não-racializadas, em quatro dimensões: personagens principais racializadas, personagens secundárias racializadas, personagens principais não-racializadas e personagens secundárias não-racializadas;
- c) Verificar o acervo da RBMC quanto às recomendações do PNL para a temática de diversidade étnico-racial para as faixas etárias entre os 6 e os 11 anos.

No primeiro capítulo, desenvolveu-se o quadro teórico, onde se discutiu sobre o tema da diversidade à luz dos estudos culturais, e sobre a importância de olhar para a questão de forma crítica. Posteriormente, discutiu-se sobre o conceito de infância e de literatura infantil e a sua importância nos processos de representação da diversidade. No segundo capítulo, apresentou-se o método de pesquisa, que foi de cariz qualitativo com recurso à análise de conteúdo. Também se descreveu o processo de construção do *corpus* de análise. No terceiro capítulo centrou-se nas características gerais dos livros analisados (capa, língua, autoria). No quarto capítulo descreveu-se e discutiu-se os resultados obtidos a partir da análise de personagens. No quinto capítulo apresentou-se livros produzidos por autores racializados portugueses que têm contribuído para transformar o espaço literário infantil português.

Apesar da sua importância, esta questão é pouco trabalhada a nível académico em Portugal. Esta pesquisa constitui um incentivo à discussão e ao desenvolvimento desta área de estudo a nível nacional. Este cariz inovador representou também uma dificuldade, pela ausência de estudos na área com esta abordagem.

Os livros contemplados nesta análise são específicos e excluiu-se um conjunto muito vasto de livros e de temáticas. Os resultados obtidos são apenas enquadrados e discutidos dentro dos limites da temática da diversidade étnico-racial. O facto de ser uma pessoa racializada possibilitou olhar e compreender esta questão a partir de uma perspetiva diferente, a qual não é completamente isenta, mas que se afigura central para a construção desta discussão no panorama nacional.

Capítulo 1

Quadro Teórico

Neste capítulo discutem-se as perspectivas desenvolvidas pelos estudos culturais sobre a identidade e a diferença. Discute-se a concepção de infância e do livro infantil, e a sua importância nos processos de representação das minorias. Por outro lado, também se procurou problematizar as abordagens sobre a diversidade adotadas no meio educativo, visto que, neste espaço, a literatura infantil sempre teve especial importância.

1.1. Identidade e diferença – Uma possibilidade de pensar a diversidade

Os fenômenos de globalização levaram as questões identitárias ao centro do debate social e acadêmico. Coloca-se em causa crenças cristalizadas, em especial as identidades nacionais assentes na ilusão da homogeneidade cultural. Estas estão a ser contestadas pelas inúmeras, e cada vez mais visíveis, formas culturais (Hall, 2006).

Para Silva (2005) a noção de *diversidade* está presa a uma aceção multiculturalista positivista, de apelo à tolerância e à aceitação, a qual não é construtiva para aprofundar e compreender este conceito complexo. Para refletir sobre a diversidade, é necessário antes de mais, conceptualizar a relação dual entre identidade e diferença. São conceitos interdependentes, instáveis e adquirem sentido quando inseridos num contexto alargado. Paralelamente, a identidade e a diferença são marcadas por tensões, pois são fruto de relações de poder. Traduzem-se pela enunciação do “nós” e do “outro”, ou seja, delineiam os limites entre a pertença e a não-pertença.

A identidade e a diferença são cultural e socialmente produzidas, materializam-se através de atos de linguagem, que são de igual forma instáveis e indeterminados. A linguagem, para além de ser um sistema que define a identidade, está ela própria em constante construção (Silva, 2005).

A identidade também é marcada pela atribuição de sentido simbólico e representativo. As narrativas históricas nacionais têm contribuído para a produção de sentidos identitários baseados na afiliação única. No contexto social alargado, apenas alguns aspetos identitários são válidos para corroborar a pertença, ou a não-pertença. Esses sentidos baseiam-se na ideia de partilha de um passado histórico comum (Sen, 2006; Woodward, 2004 e 2005).

Estas visões redutoras e essencialistas, excluem todas as outras formas possíveis de identificação coletiva e pessoal. Dividir o mundo em categorias estanques, sem contemplar a pluralidade e a maleabilidade inerente ao conceito de identidade, é desvalorizar a sua importância, e ignorar as forças que estão na origem das construções sociais pelas quais se rege o comportamento humano (Sen, 2006).

Existem várias formas de identificação, em cada contexto as diferentes identidades emergem e assumem diferentes papéis e níveis de importância. A identidade está em muitos casos associada a uma escolha pessoal, influenciada pelo sentido de identificação com um grupo. Ela permite estabelecer ligações entre os indivíduos (pessoal) e o mundo (coletivo). Este processo complexo, e multidimensional

envolve a identificação pessoal e a coletiva. Passa pela percepção individual de semelhança, mas também pelo reconhecimento coletivo dessa percepção (Woodward, 2004 e 2005).

Proceder à diferenciação pressupõe poder definir quem pertence e quem não pertence. Estas dinâmicas não ocorrem de forma natural, são fruto de relações de poder e dominação, que refletem as disputas no acesso a recursos materiais e não materiais. Ter o poder de “traçar a linha” entre a pertença e não-pertença, envolve um processo privilegiado de classificação, e de atribuição de significados ao classificado. Estas relações são tumultuosas e presumem a hierarquização das diversas identidades. Dá-se a fixação de normas identitárias, para que se continue a garantir a manutenção das vias de acesso ao poder, a quem o detém. A normalização da identidade e da diferença reforça as relações de poder que estão por detrás da sua construção. Nesse sentido, questioná-las é precisamente, colocar em causa a sua relação dual (Silva, 2005).

1.2. A racialização e a representação

Segundo Barot e Bird (2001), o abandono do conceito de “raça” nos estudos sociais constitui uma discussão complexa. Por um lado, é consensual que não tem qualquer tipo de significado físico ou biológico, no entanto, as questões ligadas à “raça” estão ainda muito presentes na vida quotidiana. Nesse sentido, popularizou-se a utilização do termo racialização, que representa esse reconhecimento do esvaziamento atual do conceito de “raça”, mas por outro, a sua importância na experiência e na estruturação social.

Segundo Omi e Winant (2015), é comum entender-se “raça” como uma categoria social objetiva ou ilusória. Primeiro, por centrar-se em aspetos ligados à biologia humana para definir a diferença – entre os quais a cor da pele, textura do cabelo, a forma dos olhos e outras de ordem genética. Neste viés objetivista, ainda bastante presente, a “raça” é percebida como uma essência imutável e concreta. Em segundo lugar, ilusória, por ser entendida como uma construção ideológica inexistente, utilizada em vários contextos históricos e sociais para estabelecer dinâmicas de poder. O “*colorblindness*”² é um fenómeno que advém de ideologias que se desligam da complexidade social inerente ao conceito de “raça”. Omi e Winant (2015) referem que ambas as abordagens, ilusória e objetivista, devem ser desconstruídas. A “raça” não reside na natureza humana, nem reflete as variações identitárias. Apesar disso, ela também não é uma ilusão, é uma categoria social com consequências sociais reais.

Gans (2017) afirma que em geral, emprega-se o termo “racializado” para referir grupos cujas características fenotípicas, práticas e atividades são compreendidas/explicadas à luz de causas raciais. Justificam-se as características individuais pela pertença a um grupo alargado, ao qual se atribui algum grau de semelhança, nessas associações está, por norma, presente um cunho racista.

² O *colorblindness* (em português “ser cego para cor”) é uma ideologia racial que considera que qualquer classificação com base na cor de pele é em por si só racista, uma vez que “raça” não existe (Omi e Winant, 2015).

Song (2014) afirma que se tem discutido a racialização como um processo de construção de categorias raciais, ou um processo pelo qual pessoas não-brancas são “construídas”/ lidas socialmente. A racialização tem um sentido menos estanque que racismo, “Não há nenhuma tentativa de um entendimento ou medida definitiva de «racismo» (...) [mas] uma variedade (e graus variáveis) de pensamento e atribuições raciais.”³ (p. 115).

Omi e Winant (2015) admitem que a dimensão visual é central nestes processos. Os corpos transmitem mensagens, que são lidas visualmente, e essas leituras são acompanhadas de significados simbólicos e outras formas de categorização. Afirmam:

“É comum acontecerem distinções com base no corpo, estas tornaram-se essencializadas. As diferenças percebidas na cor da pele, na constituição física, na textura do cabelo, na estrutura óssea da face, na forma do nariz, ou na presença/ausência de uma prega epicântica, são entendidas como manifestações de formas de diferença mais profundas, situadas dentro de pessoas racialmente identificadas: diferenças em qualidades tais como inteligência, capacidade atlética, temperamento, sexualidade, entre outros traços.”⁴ (p.111).

A racialização refere-se a esse processo, consciente ou inconsciente, de diferenciação, de imposição de significado simbólico e social à alteridade. Em especial com base nas diferenças fenotípicas.

Importa mencionar que os processos de racialização não podem ser compreendidos sem considerar os outros fatores envolvidos na experiência social, nomeadamente género, classe social, faixa etária. É por isso central adotar uma compreensão alargada do fenómeno, e assumir o seu cariz interseccional e multidimensional (Phillips, 2011 em Song, 2014; Gans, 2017; Omi e Winant, 2015).

As características que não fazem parte do corpo físico, como – a língua, nomes, vestuário, comportamentos, atividades – são também aspetos que se podem transformar em fatores de racialização. Por exemplo, a perceção de diferença “racial” dos não-racializados, em relação a mulheres muçulmanas que optam pela utilização do *hijab* é maior. Este símbolo religioso transforma-se num elemento de diferenciação, ainda que a pessoa não seja fenotipicamente diferente da normativa branca europeia. Todos os elementos ou práticas que estão fora do padrão normativo, e que dizem respeito a um grupo específico, são utilizados como justificativa para o racializador racializar. Estes elementos, quando ocorrem em contextos sociais marcados pelo aumento da presença imigrante, tornam-se também propensos a processos de racialização, pelo reforço da alteridade. A possível ameaça que as pessoas imigrantes representam para a manutenção das relações de poder, é apontada como uma das causas para a ocorrência destes fenómenos (Gans, 2017).

Discutir sobre os processos de racialização conduz a discussões sobre as estruturas de poder, *sobre quem pode definir o quê*. A discussão sobre os processos de representação segue a mesma linha de pensamento, a representação do “outro”, através da escrita, ou da pintura, por exemplo, constitui a

³ Tradução do autor.

⁴ Tradução do autor.

principal forma de materializar as diferenças identitárias. É um sistema de significação que nasce de relações de poder, que recai sobre quem identifica e determina as normas (Silva, 2005).

A representação de pessoas racializadas nos meios de comunicação está associada a processos de significação de uma maioria padrão, em relação a uma minoria “excepcional”. Hall (1997) explica que nesses processos estão em jogo vários fatores de significação, entre eles gênero, etnicidade, ou tom de pele. A representação da diferença acontece através da estereotipização, que “(...) reduz, essencializa, naturaliza e fixa a diferença” (p. 258). A estereotipização é uma prática que reduz a identidade da pessoa estereotipada às características que a demarcam do padrão, as quais são ampliadas, e entendidas como naturais e imutáveis. Os estereótipos permitem acirrar as barreiras entre o “normal” e o “anormal”, ou seja, fortalecer os processos de exclusão (*idem*).

Nos meios de comunicação, ambos os códigos visuais e escritos têm protagonismo nos processos de representação da alteridade. A fixação da mensagem que o comunicador quer passar, acontece pela associação de uma mensagem escrita a uma imagem. As imagens podem assumir diversos significados, uma vez que dependem de um contexto, os textos escritos permitem expor intencionalmente uma ideia, contextualizar, e escolher o significado que se pretende destacar numa imagem (*idem*).

1.3. A “celebração” das diversidades e seus impactos

A “celebração” das diferenças tornou-se na principal forma de ensinar e pensar sobre a diversidade. Essa estratégia de abordagem superficial encobre e invisibiliza problemas sociais.

Segundo Silva (2005), ao nível pedagógico e educativo tem-se adotado a perspectiva multiculturalista para discutir sobre identidade e diferença, assente num entendimento da diferença pouco crítica, que se esgota no reconhecimento da existência da diversidade. Por sua vez, as discussões sobre a diversidade são permeadas por ideologias de promoção da tolerância, onde a identidade e a diferença assumem-se como fenómenos cristalizados e naturalizados.

No contexto ocidental, a educação multicultural/intercultural⁵ é uma estratégia para amenizar os conflitos e confrontos raciais e culturais. Surge como uma solução para “incluir”, “tolerar” o “outro”, para além de promover a relação próxima com a diferença, almeja a troca de experiências culturais (Modgil, et al., 1986).

Em relação à educação intercultural, Banks (1993) alerta para a existência de um desfasamento entre a prática e a teoria. A nível académico têm surgido perspectivas relevantes, no entanto, quando aplicadas à realidade não produzem os resultados esperados. O autor aponta como causa o facto de a educação intercultural ser um vislumbre de uma sociedade ideal, sem desigualdades nem injustiças. É uma idealização, ainda longe de se tornar real, na qual não estão contempladas as atuais e complexas

⁵ A multiculturalidade e a interculturalidade são conceitos que se referem a formas de pensar a diversidade. Nas ideologias multiculturalistas, reconhece-se a existência das diversidades culturais, e o seu valor intrínseco. O interculturalismo pressupõe o entendimento de que as diversidades constituem, em si, sistemas em processo de evolução, onde estão envolvidas várias dinâmicas (Enguita, 2007).

dinâmicas sociais. Bradshaw (2017) refere que o próprio entendimento da definição de cultura nestas práticas é enviesado. É mais um sinónimo de “raça”, que se foca nas aparências físicas, e experiências a ela associadas, do que um processo complexo, de onde fazem parte várias formas de diversidade, tais como sexualidade, género, etnicidade (Bradshaw, 2017 em Bekerman, 2020).

A noção de tolerância, assume um cariz hierárquico, quando aplicado ao conceito de cultura. O pluralismo cultural⁶ parte do pressuposto de que existem culturas diferentes que convergem numa única mais alargada, essa conceção não é ideologicamente horizontal. Os grupos culturais minoritários são coagidos a internalizar e reger-se pelos valores estabelecidos pela maioria. A tolerância implica uma “aceitação” controlada, pois só acontece enquanto não se questionar e infringir a norma (Essed, 1997; Stoer, 2008).

Para Stoer (2008) a construção de uma educação inter/multicultural começa pela desconstrução de abordagens acríticas sobre a diversidade cultural, que contribuem para o que chama “pluralismo cultural benigno”. Esta forma “benigna”, não problematizada, aparentemente inocente e inofensiva de pensar a diversidade, tem impactos sérios na forma como se veem e pensam os problemas inerentes a essa realidade diversa.

Araújo (2018), afirma que no contexto português a interculturalidade está imersa em valores e ideologias sobre diversidade frágeis, que contribuem para a manutenção das dinâmicas de desigualdade social. Colocar o reconhecimento e celebração das diferenças no centro da discussão sobre diversidade, não contribui necessariamente para a emancipação, uma vez que não há questionamento sobre as posições de poder. Esta ideologia está, pelo contrário, a justificar as respostas dadas aos desafios relativos à diversidade cultural, as quais têm por base a problematização das minorias e das suas vivências, ao invés de alargar o foco problematizador à sociedade como um todo (Seda Nunes em Stoer 2008; Brighenti 2007 em Araújo, 2018).

1.4. A infância e a literatura infantil

A infância e a literatura infantil estão estreitamente envolvidas desde a sua génese. Neste subcapítulo, ilustra-se esta relação, primeiro ao discutir-se sobre a conceção social de infância e depois sobre o surgimento do livro infantil.

A conceção social de infância é recente e instável, tem-se alterado ao ritmo das diferentes transformações sociais. Segundo Ferreira (1995), a partir do século XVII começou-se a assumir a importância de discutir a infância enquanto estágio da vida separado da adultez, reconhecendo-se que a criança tinha particularidades físicas e psicológicas que necessitavam ser entendidas de novas formas. Surgiram áreas de estudo especializadas nas várias dimensões do comportamento das crianças, com o objetivo de padronizá-lo, e alterar os seus papéis sociais (Rocha e Ferreira, 1994 e Goldson, 1997 em Sarmento, 2004; Pinto, 1997).

⁶ Conceito do autor, sinónimo de multiculturalismo.

A infância é uma construção social que emergiu da convergência de vários fatores que, de forma complexa, foram talhando os modos de vida e os comportamentos das crianças. A escola pública foi um instrumento importante de institucionalização educativa. Pautada por uma socialização controlada, reproduziu um olhar específico sobre a sociedade, que se alargou a grande parte da população jovem com o surgimento da escola de massas (Sarmiento, 2004; Bourdieu e Champagne, 1992).

Paralelamente, a infância sempre foi dominada por aquilo a que se designa de *administração simbólica da infância*, uma forma de controlo social exercida pelos adultos, que constrange e condiciona a vida da criança, justificada pela sua natural condição de fragilidade e dependência. Ela passa pela privação de acesso e produção de bens de consumo – nomeadamente culturais – pelo cumprimento de papéis sociais, especialmente centrados na atividade escolar. A literatura infantil e a escola surgem como formas de materializar essa forma de monitorização do seu comportamento social (Sarmiento, 2004, p. 5; Zilberman, 1985, p. 16).

A conceção de literatura infantil é tão imprecisa, subjetiva e instável quanto a de infância. Na sua origem, esteve veiculada à transmissão de valores morais e religiosos, e tinha a função de promover a inserção da criança no sistema de crenças da sociedade. Era fundamentalmente dirigida a públicos que pertenciam às elites, pois detinham maior poder de compra e eram mais alfabetizados (Kirchof e Bonin, 2016; Bishop, 1999, Cademartori, 2010).

No contexto português a literatura infantil teve origem em histórias da tradição oral que almejaram explicar e compreender o sobrenatural (fábulas, lendas e mitos), à semelhança de outros territórios ocidentais. Nesta fase inicial existia um conflito na delimitação daquilo que seria literatura infantil, primeiro porque não existia ainda uma conceção sólida de infância, e segundo porque as histórias lidas às crianças tinham os adultos como principal público-alvo. Pode-se afirmar que literatura infantil e literatura de adultos têm um caminho histórico evolutivo comum. Ainda, pelo facto de estas histórias irem beber do imaginário popular, representam uma parte importante do imaginário coletivo sobre identidade nacional (Pires, 1982; Zilberman, 1985).

Segundo Cademartori (2010), historicamente, a literatura infantil posiciona-se entre dois sistemas, o educativo e o literário, pertence a ambos, mas com diferentes graus de protagonismo. Por um lado, a literatura infantil ocupa as periferias do panorama literário alargado, e por outro, tem um papel central na escola e no seu projeto de formação de leitores. Consequentemente, nas suas diversas conceções é comum existir uma combinação de critérios estéticos e/ou pedagógicos.

A literatura infantil caracteriza-se pelo público a que se dirige e pela forma como essa comunicação é estabelecida. As características do leitor são centrais, considera-se as suas competências de leitura e os seus interesses, almeja-se corresponder às suas expectativas enquanto leitor, mas também acrescentar conhecimento (*idem*). Para além disto, Rocha (1992) realça a importância da oralidade, lembra que foi da tradição oral que surgiu a literatura. Atualmente, o contador de histórias é fundamental na mediação entre o livro e a criança, ele tem o poder de facilitar a compreensão da história, proporciona uma forma interativa de aceder ao livro e incentiva à discussão coletiva. A ilustração também apresenta

especial importância. Em condições apropriadas, reflete o conteúdo do texto e ajuda a criança a aproximar-se deste. Tanto o contador de histórias como as ilustrações são importantes no processo de transição da leitura coletiva para a individual.

Apesar da literatura infantil se dirigir às crianças, estas pouco intervêm nos processos de produção e seleção dos livros que lhe são endereçados. Em geral os livros infantis são fruto das projeções e expectativas dos adultos sobre a infância e sobre o comportamento da criança (Zilberman, 1985; Codemartori, 2010, Sarmiento, 2004).

1.4.1. Leitura e escolarização

A escola tem especial importância na construção de sentidos identitários e de pertença nacional, ela não está imune às tensões sociais, ela é em si uma extensão da própria sociedade (Enguita, 2007; Reis 1995). Em relação à leitura, Zilberman (1985) afirma que a escolarização influencia a forma como a criança apreende o ato de ler. Para a autora, o acesso à leitura no espaço escolar não é espontâneo, é controlado por processos complexos, que visam o reforço dos ideais perpetuados pelos Estado-Nação. A literatura infantil é um recurso potente para chegar ao imaginário da criança, ao seu eu criativo, e às suas construções e percepções sobre o mundo. Reforça que mais importante que utilizá-la como uma forma de perpetuar ideais, ela tem a responsabilidade de proporcionar o autorreconhecimento.

Rocha (1992) estabelece uma distinção entre literatura escolar e literatura extraescolar. A massificação do ensino promoveu, essencialmente, o acesso a livros educativos e não à literatura de cariz literário. Nesse sentido, reforça a necessidade de explorar a literatura para além do espaço escolar, para “desescolarizar” o ato de ler, pois é principalmente no contacto com a sociedade que se desenvolvem as competências de leitura, tal como se processa o desenvolvimento da oralidade. A leitura é em si um ato social (Foucambert, 1983 em Rocha, 1992).

No entanto, apesar de historicamente a literatura literária não ter tido especial “protagonismo” na escola, ambas mantêm uma relação de dependência. A escolarização está intimamente relacionada com a conceção histórica de infância e o desenvolvimento da produção literária para crianças depende da escola e dos valores que ela promove (Ariès, 1979 em Pinto, 1997; Rocha, 1992). A escola, a par com outras esferas, nomeadamente a psicologia infantil e legislação educativa, define o que se deve aprender, o interesse/desinteresse por determinados temas, dita o rumo da produção editorial e assim o espaço concedido à literatura não escolar na sala de aula (Reis, 1995; Rocha, 1992).

A literatura infantil, apesar de “refêr” dos desígnios educativos e morais, tem por outro lado, um importante papel de representação e espelhamento das principais questões que atravessam a sociedade. Morgado (2010) afirma que os livros devem ser entendidos como *modos culturais*, isto é, carregados de conteúdos que refletem as preocupações, necessidades e realidades sociais. Esta importância é reconhecida pelas instâncias políticas, que desde o século passado têm construído projetos, planos e programas públicos de incentivo e valorização do livro e da leitura, exemplo disso é o Plano Nacional de Leitura português.

1.5. O Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura (PNL) é uma iniciativa política pública lançada em 2006 pelo XVII Governo Constitucional, com o objetivo de desenvolver as competências de literacia e alargar os hábitos de leitura em Portugal. A necessidade da constituição deste projeto tornou-se evidente após os resultados obtidos em estudos extensivos, nacionais e internacionais, que davam conta dos baixos níveis de literacia da população (Costa, 2003; Costa et al., 2014; Presidência do Conselho de Ministros, 2017). Em relação às camadas mais jovens portuguesas, os resultados dos PISA⁷ anteriores ao lançamento do PNL (2000, 2003 e 2006) mostravam que estavam abaixo da média da OCDE no domínio da leitura (Costa et al., 2014).

O PNL foi inicialmente concebido para ter a duração de dez anos⁸. Na primeira fase focou-se em crianças do pré-escolar e do 1º e 2º ciclo do ensino básico, por se considerar ser fundamental desenvolverem competências de leitura e escrita para ultrapassar e prevenir dificuldades que se poderiam estender para o resto da vida (Rvachew and Savage, 2006; Kraaykamp 2003 em Costa et al., 2014). Por outro lado, a estratégia também passou por envolver outros atores, nomeadamente famílias, professores e professores bibliotecários, tendo em vista a sua cooperação, sensibilizá-los para a importância de se investir no desenvolvimento da literacia e de hábitos de leitura (Costa et al., 2014; Vilar, 2016). A segunda fase de lançamento do PNL não obteve os apoios públicos necessários para medir os seus impactos, o que resultou na não avaliação do plano ao longo de vários anos. Vilar (2016) afirma que essa lacuna colocou em risco o trabalho já desenvolvido e o investimento feito na fase anterior.

Em 2017, o PNL foi renovado para um período de dez anos (2017-2027). Nesta nova fase, procura consolidar as ações que se têm desenvolvido desde o seu nascimento, e tornar-se cada vez mais abrangente, estender-se a todos os setores da sociedade e a todas as faixas etárias. Procura paralelamente, estar atento aos contextos locais, através da criação de parcerias com as autarquias, para avaliação dos níveis de literacia e implementação de projetos que se adequem às necessidades identificadas (Lisboa et al., 2022).

Relativamente a ações especificamente direcionadas à temática da diversidade cultural, destaca-se a alínea k) das linhas orientadoras do PNL2027, aprovadas em Conselho de Ministros: “Promover conteúdos inclusivos, interculturais e livres de estereótipos, que estimulem o pensamento crítico e a cidadania ativa” (Presidência do Conselho de Ministros, 2017, p. 6).

A cada seis meses o PNL atualiza a sua lista de livros recomendados. O processo dá-se inicialmente, pelo envio dos livros por parte dos livreiros. Os mesmos são submetidos a um processo de apreciação.

⁷ O *Programme for International Student Assessment* (PISA), é um programa da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE) que tem o objetivo de avaliar as competências em uso nos domínios da leitura, matemática e ciências, de jovens com 15 anos a frequentar o sistema de ensino (Costa et al., 2014; Vilar, 2016).

⁸ Estes 10 anos iniciais foram segmentados em duas fases, a primeira fase decorreu de 2006 a 2011 e a segunda fase de 2012-2016.

O painel avaliador é multidisciplinar, constituído por vinte especialistas independentes, que conquistaram reconhecimento e mérito nas suas áreas de atuação. O painel é homogéneo a nível étnico-racial, nenhum dos especialistas é racializado. O número de livros recomendados esteve em crescimento entre 2017 e 2019 (382 livros e 1684 livros, respetivamente), mas decresceu em 2020, com apenas 947 livros (PNL2027, s.d., Lisboa, et al., 2022).

Os critérios considerados no processo de seleção dos livros a recomendar são: (a) *a adequação* – adequação às faixas etárias e níveis de leitura a que se destinam, bem como a sua pertinência para os interesses manifestados pelos leitores; (b) *mérito literário* – apresentação de marcas textuais e temáticas inovadoras, com a devida correção linguística; (c) *rigor científico* – o conhecimento científico é avaliado quanto ao seu rigor discursivo, concetual, metodológico, a sua possibilidade de aplicação prática e relevância; (d) *dimensão estética* – relação texto-imagem e sua mútua articulação, rigor no trabalho editorial e ilustrativo, ilustrações passíveis de inspirar, estimular e educar o leitor; (e) *qualidade de tradução, se aplicável* – reprodução, a nível textual, de marcas culturais e essência original⁹ (PNL2027, s.d.). O PNL não divulga publicamente as suas apreciações, pelo que não é possível perceber, para além destes critérios, os motivos que levam à seleção ou à exclusão de livros. A construção e divulgação semestral de um documento com esta informação poderia contribuir para melhorar o trabalho dos editores, bem como incentivar à discussão e ao desenvolvimento do sentido crítico dos leitores e autores.

Os livros recomendados pelo PNL são muito credibilizados entre os editores e consumidores. A marca LeR⁺, cujo selo figura nas capas dos livros recomendados, é um distintivo de valor e qualidade (Vilar, 2016; Elsa Conde em Nunes, 2017).

1.6. Literatura infantil traduzida

A oferta literária infantil, em Portugal, é constituída por muitas produções estrangeiras. Segundo a mais recente avaliação do PNL, entre 2017 e 2020, 64% dos autores recomendados eram estrangeiros. Destes, apenas 4% escreviam em português (Lisboa et al., 2022, p.67). A globalização é um fenómeno com implicações desiguais nos diferentes estratos sociais. Apesar das suas implicações à escala mundial, é essencialmente centrada no mundo ocidental, onde se testemunha uma disputa pelo poder cultural, que se reflete na produção e disseminação de bens culturais (Hall, 2006).

A propósito da discussão sobre a globalização, e os seus efeitos na produção de bens de consumo cultural para a infância, Sarmento (2004) afirma que “(...) aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos (...)” (p. 9). A globalização cultural a nível literário, por meio de livros traduzidos, tem contribuído para a uniformização do tipo de conteúdos culturais que alcançam o espaço internacional. Uma tendência que se intensificou no final do século XX, resultado da aceleração no crescimento do mercado literário infantil e juvenil (Cademartori, 2010).

⁹ Em entrevista Elsa Conde (subcomissária do PNL até agosto de 2022) refere que se optou por estabelecer poucos critérios, mas abrangentes. As questões de género, por exemplo, são contempladas nos critérios de rigor científico, qualidade textual e estética (em Nunes, 2017).

O poder sobre o consumo permite construir mercados culturais mais robustos. A possibilidade de se produzirem bens cujas representações identitárias são mais diversificadas, amplas e próximas da população, cresce (Hall, 2006).

Cronin (2003) afirma que a tradução é vital para a manutenção da convivência humana. É central para alargar a possibilidade de acesso a conteúdos textuais e experiências culturais. É também uma forma de manter vivas as línguas e as experiências culturais pessoais. Nesse sentido, contribui para a manutenção da diversidade. A tradução e o livro traduzido são sem dúvida um mecanismo que possibilita a aproximação de contextos culturais e linguísticos. No entanto, quando essa forma de expressão literária invisibiliza outras, em vez de contribuir para essa comunicação plural, prende o leitor numa dinâmica unívoca de representação, da qual pode não fazer parte. A hegemonia cultural, imposta pelo mercado anglo-saxónico, pode encerrar um mecanismo de poder, destinado ao controle e influência na construção de opinião e pensamento crítico. Enviesa o olhar para apenas uma forma de apreender e viver a realidade (Gramsci em Boukhtache, 2021).

Segundo Coillie (2020), pelo facto de a literatura infantil ser uma literatura marginal, em contextos em que os mercados editoriais são mais enfraquecidos, os livros infantis traduzidos predominam, e as produções nacionais aparecem em segundo plano. As representações do “outro”, nesses livros, são na realidade representações importadas. Na sua maioria, são provenientes do universo anglo-saxónico, e atravessadas por sucessivas transformações culturais (ao nível do texto, e da linguagem), que em alguns casos alteram o sentido original, para servir um público específico. Consequentemente, na produção local, existem limitações criativas, há pressão para se produzirem livros semelhantes aos estrangeiros, na tentativa de se alcançar mais mercados. A literatura infantil está cada vez mais uniformizada. Nos grandes centros de produção, a dinâmica é invertida, há pouco espaço para produções literárias traduzidas. No mercado britânico, por exemplo, a produção literária infantil estrangeira abrange cerca de 4%.

Para as crianças que só têm acesso aos mercados de pequena ou média escala, as dinâmicas de alterização acontecem a vários níveis. Muitos livros infantis estrangeiros refletem os seus contextos culturais locais, através dos códigos visuais, mas também textuais. A tradução escrita pode não ser suficiente para “traduzir” a complexidade do que é retratado no livro. Sabendo que a própria língua é um sistema instável, construtor de significado e de mecanismo de dominação cultural, e que as sociedades atuais são altamente diversas, os registos linguísticos utilizados na tradução dos livros infantis podem não ser passíveis de acesso e identificação para todas as crianças.

Em Portugal, pensa-se que para além do português e da língua gestual portuguesa, o cabo-verdiano seja a língua mais falada. O bilinguismo e o plurilinguismo são realidades incontornáveis. No entanto, não se tem atentado à relevância das línguas maternas nos processos de aquisição de literacia das crianças bilíngues. Pelo contrário, o ensino é monolíngue e centra-se numa única variante do português. As diversidades linguísticas são completamente ignoradas. Para além disto, às línguas minoritárias, estão associados estereótipos, que inferiorizam e racializam os seus falantes, como é o caso do cabo-

verdiano (Matias, 2022, 2019). A necessidade de livros infantis que reflitam a diversa realidade linguística portuguesa, assume-se como central para alargar o acesso à leitura.

1.7. Representatividade étnico-racial na literatura infantil

Desde o século XX têm-se desenvolvido estudos relativos à representação de personagens negras na literatura infantil, e os Estados Unidos da América (EUA) são pioneiros no estudo destas questões. As pesquisas de Charlemae Rollins (1941), Nancy Larrick (1965) e W.E.B DuBois (1921), sobre a sub-representação de personagens negras em livros infantis, foram determinantes para pensar criticamente este campo literário, e em especial nas suas omissões. Atualmente, nos EUA, tem-se contestado o lugar literário permitido aos escritores e ilustradores negros. Ainda estão limitados a enquadramentos que se centram no legado dos movimentos dos direitos civis e na escravização. De forma direta ou indireta, não lhes é permitido explorar outras formas de criar literatura infantil, de situar-se noutras realidades imaginárias, históricas e sociais (Myers, 2014; Mabbot, 2017).

A literatura tem o poder de refletir as realidades sociais, esses reflexos são fruto de perceções sociais. Bishop (1990), explica que os livros, em condições específicas podem ter funções e papéis diferentes. Podem ser *janelas* através das quais se conhecem novos mundos (reais ou imaginários), estas podem transformar-se em *portas de correr*, quando o leitor atravessa as barreiras físicas e consegue imaginar-se como parte da narrativa. Ainda podem constituir um *espelho*, se o leitor vir as suas experiências pessoais refletidas nos livros e sentir-se parte de uma narrativa coletiva e alargada.

As crianças provenientes de grupos dominantes tendem a ver-se com muita frequência nos livros. As crianças de grupos menos privilegiados são omitidas, para elas os livros são as *janelas* de entrada para outros mundos, exteriores a si e à sua experiência pessoal. Estas desigualdades ao nível das representações têm consequências na forma como cada criança olha, pensa o objeto “livro”, e percebe o seu lugar no mundo (Bishop, 1990).

Os livros infantis são um reflexo daquilo que são as relações de poder. A cultura não é um conceito fechado, tem sentido e vida própria, é parte daquilo que é a experiência humana, é mutável, individual e porosa. O livro é um produto cultural, e reflete todas estas tensões. O processo de leitura e de apreensão da história está naturalmente condicionado por estes fatores (Botelho e Rudman, 2009; Bekerman, 2020).

Chimamanda Ngozi Adichie fala do perigo da “história única”, quando um grupo é marginalizado, as histórias criadas sobre si tendem a refleti-lo de forma parcial, ou seja, essas histórias tendem a ser estereotipadas e a reduzir a sua complexidade identitária. A história única, é a divulgação massificada de uma narrativa sobre um grupo minoritário. Estes processos são fruto das relações de poder social, que permitem a uns construir as histórias, e a outros a serem meras personagens. Estas dinâmicas refletem-se no livro infantil, nas histórias que chegam às crianças e, paralelamente às suas possibilidades de imaginar e criar outras narrativas (TED, 2009).

A ocupação destes lugares não é aleatória. O poder é distribuído de forma desigual e, nesse sentido, o acesso aos recursos que permitem a produção e a divulgação de histórias produzidas de e para as minorias é assimétrica (Colins, 2000 em Kilomba, 2019). O universalismo branco, ou seja, a voz do poder, que para além de falar por si, fala pelos outros, é constantemente validada, e as narrativas que procuram questionar e quebrar essa normalidade são desacreditadas, especialmente na área científica (Kilomba, 2019). Dar voz, e neste caso, dar espaço à criação de livros infantis e de histórias representativas, é restituir a humanidade e é empoderar quem é excluído destes espaços de produção e consumo. Reivindicar o direito à voz é reivindicar o direito à vida. É ter o poder de se autodefinir no espaço social, e de contar as suas histórias a partir dos seus lugares (Ribeiro, 2020).

1.8. Representatividade étnico-racial na literatura infantil portuguesa

No contexto português são escassos os estudos relativos à representação da diversidade étnico-racial na literatura infantil. Encontram-se alguns trabalhos que procuram discutir o tema através da lente interculturalista.

Pires e Morgado (2009), a partir de uma perspetiva intercultural, elaboraram um estudo sobre a representação do “outro” em livros infantojuvenis do Plano Nacional de Leitura (PNL), com o objetivo de chamar a atenção das camadas jovens para a forma como se constroem significados e relações de poder. Para tal, selecionaram quatro livros¹⁰ que continham personagens negras, e que, segundo as mesmas, centravam-se em problemáticas relativas à africanidade. No entanto, apenas um dos autores selecionados era africano e negro. Ao longo deste trabalho, as autoras utilizaram termos como “colonizador” e “colonizado” de forma naturalizada, sem considerar os seus enviesamentos depreciativos, discriminatórios e históricos. Tencionaram dirigir-se a um público específico, e ficou explícito que do mesmo não faziam parte os jovens estudantes imigrantes e descendentes de imigrantes. Ao analisar o livro “Uma Aventura nas Ilhas de Cabo Verde”, entenderam-no como uma oportunidade para convidar os jovens a “mergulhar” nas paisagens do país, a sentirem-se fascinados pela cultura e a abrirem-se à descoberta (*idem*). Não ficou claro em que medida esta abordagem poderia contribuir para compreender as relações de poder. Na sua análise foi notório o cariz positivista e congregador, pela constante necessidade de comprovar a inexistência de etnocentrismo (*idem*, p. 174-176). Ainda no livro “Uma Aventura nas Ilhas de Cabo Verde”, que se passam no arquipélago de Cabo Verde, os protagonistas portugueses e brancos ouviram os relatos de um personagem cabo-verdiano sobre o passado histórico do país, ligado ao trabalho escravo e à exploração humana. Os protagonistas demonstraram-se chocados, e como as pesquisadoras apontaram, nenhum deles se questionou sobre o envolvimento de Portugal nestes atos. Na tentativa de justificarem as opções das autoras do livro, referiram que é construtivo pensar que: “(...) as personagens são, na sua maioria, jovens que nasceram num momento

¹⁰ As obras analisadas foram: “Ynari, a menina das cinco tranças” de Ondjaki, “A viagem de Djuku” de Alain Corbel, “Uma questão de cor” de Ana Saldaña e “Uma aventura nas ilhas de Cabo Verde” de Isabel Alçada e Ana M^a Magalhães. São livros dirigidos ao 4^o e 5^o ano (Pires e Morgado, 2009).

histórico completamente diferente, numa fase dos dois países que não afeta as suas relações.”¹¹ (p. 177). Ignorar os efeitos atuais da escravização de pessoas no e do continente africano, é ignorar igualmente todas as dinâmicas racistas e desiguais que têm permeado a convivência humana há séculos. Sem a percepção destes efeitos no mundo atual é impossível pensar sobre as dinâmicas de poder e significação. A este respeito, Araújo (2018) afirma que existem limites até onde a história nacional pode ser invocada: a história é um recurso simbólico que emerge para enaltecer, mas é desautorizada quando se conversa sobre racismo e discriminação. De facto, como já referido ao longo deste capítulo, as perspetivas positivistas, acríticas, puramente celebrativas da diversidade, podem representar um risco, pois relativizam a diferença e reforçam, consciente ou inconscientemente, dinâmicas de desigualdade e discriminação. Após a análise dos livros, Pires e Morgado (2009), concluem que o PNL tem livros representativos para as comunidades negras portuguesas, uma vez que permitem “(...) superar estereótipos, facilitar a resolução de conflitos, desmistificar medos, relativizar diferenças e assim, conviver acima dela (...)”¹² (p. 179).

Num estudo semelhante, Balça (2010) afirma que a literatura infantil não está imune aos fenómenos que impactam a sociedade, a interculturalidade é por isso uma questão amplamente representada na literatura infantil publicada em Portugal. Aponta, para importância do trabalho do mediador na desconstrução crítica das histórias que abordam esta questão. Como exemplo, a autora analisa um livro de contos, “Desejos de Natal” de Luísa Ducla Soares, a seleção deveu-se ao facto de representar e dar “(...) visibilidade à comunidade chinesa e à negra, residente em Portugal.” (p.49). Um dos contos deste livro intitula-se “Na Cova da Moura”, que conta a história de uma criança negra carenciada, que vive no bairro do Alto da Cova da Moura, na Amadora. Na noite de Natal é obrigada, por outros jovens do bairro pertencentes a um *gang*, a participar num assalto, à casa de uma família branca. A este respeito a autora refere que, “A história de Tino cola-se, com facilidade, certamente, a tantas histórias de crianças reais, habitantes deste bairro, e muitas vezes retratadas nos meios de comunicação social portugueses.” (p.51). O conto “Na cova da Moura” é uma narrativa permeada por conotações racistas, associa as pessoas negras que vivem nos bairros sociais ao consumo de drogas, ao analfabetismo e à criminalidade. A intenção do estudo de Balça (2010), era apontar caminhos para abordar a questão da interculturalidade através da literatura infantil de forma a sensibilizar as crianças para “compreenderem e a aceitarem o Outro” (p. 48), no entanto acabou por validar muitos dos estereótipos explícitos no conto.

Tem-se procurado compreender esta realidade, no entanto ainda sem considerar os avanços científicos ao nível do estudo das identidades, em particular na sua aplicação na área da literatura infantil. Esta pesquisa é um contributo para o desenvolvimento da discussão sobre representatividade negra na literatura dirigida às crianças, no contexto português. Importa direccionar esta discussão para outros caminhos, estudá-la e compreendê-la na sua complexidade, e nas suas múltiplas possibilidades.

¹¹ Tradução do autor.

¹² Tradução do autor.

Capítulo 2

Método de Pesquisa

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo geral compreender de que formas as personagens racializadas são representadas em livros infantis recomendados pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), e presentes na Rede de Bibliotecas Municipais de Cascais (RBMC).

Em estudos sobre as representações em livros infantis é frequente analisar-se livros premiados, no entanto, os mesmos nem sempre são de fácil acesso (Nunes, 2017). Nesta pesquisa, a acessibilidade a nível local entende-se como central. A seleção do *corpus*, deu-se segundo as possibilidades disponíveis para os utilizadores da RBMC¹³ interessados nas recomendações do PNL a respeito da temática da diversidade étnico-racial.

Inicialmente, pretendia-se focar em livros para primeiras leituras recomendados para o 1º ciclo do ensino básico, que normalmente compreende crianças entre os 6 e os 9 anos. Porém, o catálogo *online* do PNL (ferramenta essencial para a construção do *corpus*) só permite fazer pesquisas nas seguintes faixas etárias: 0 – 2 anos, 3 – 5 anos, 6 – 8 anos, 9 – 11 anos, 12 – 14 anos, 15 – 18 e maiores de 18 anos, o que impossibilitou o foco nas faixas etárias inicialmente pretendidas. Optou-se por considerar as faixas etárias 6 – 8 anos e 9 – 11 anos, e apenas livros recomendados para níveis de leitura inicial. É possível que o PNL tenha optado por esta organização devido aos objetivos de aprendizagem para os alunos do 4º ano¹⁴, onde o nível de exigência no domínio da leitura é superior ao dos outros anos do mesmo ciclo.

Os livros de leitura inicial são recomendados para crianças que estão a ser iniciadas na escrita e na leitura. Nesta fase do desenvolvimento cognitivo, as competências ligadas à perceção dos sons gráficos, a oralidade e a compreensão de narrativas são centrais. Estes livros têm tipicamente estruturas sintáticas e narrativas simples. Outra componente essencial destes livros são as ilustrações, que ajudam as crianças a acompanhar o desenrolar da história, e a aceder à sua própria imaginação e criatividade. Estas são importantes para construir as suas primeiras perceções sobre o mundo (Melzi, et al., 2022; Weng, et al. 2021).

Como objetivos específicos teve-se:

- d) Mapear os livros de nível de leitura inicial recomendados pelo PNL sobre diversidade cultural e étnico-racial, dirigidos ao público entre os 6 e os 11 anos;

¹³ Escolheu-se o concelho de Cascais por questões de proximidade.

¹⁴ Consultar documento referente às aprendizagens essenciais para o 4º ano do 1º ciclo para a disciplina de Português https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

- e) Analisar as representações das personagens racializadas e não-racializadas, em quatro dimensões: personagens principais racializadas, personagens secundárias racializadas, personagens principais não-racializadas e personagens secundárias não-racializadas;
- f) Verificar o acervo da RBMC quanto às recomendações do PNL para a temática de diversidade étnico-racial para as faixas etárias entre os 6 e os 11 anos.

Para concretizar estes objetivos, conduziu-se uma pesquisa de cariz qualitativo. Selecionou-se o *corpus* de análise, segundo critérios alinhados com os objetivos. Efetuou-se uma análise de conteúdo aos dados recolhidos, através da análise documental e da construção de uma base de dados. A análise recaiu sobre personagens racializadas e não-racializadas, para enquadrar as primeiras no universo da narrativa, e compreender a sua multidimensionalidade.

2.1. A Rede de Bibliotecas Públicas de Cascais

Os livros analisados pertencem à RBMC, na qual se integram: a Biblioteca Municipal de São Domingos de Rana, a Biblioteca Municipal de Cascais – Casa da Horta da Quinta de Santa Clara e a Biblioteca Infantil e Juvenil. A RBMC alinha-se com os objetivos da UNESCO manifestos para as bibliotecas públicas, entre os quais – promover o acesso à informação, educação, cultural e lazer. Para responder a esta premissa compromete-se em recolher e referenciar informação e disponibilizá-las publicamente, em coletar documentação relevante às necessidades demonstradas pela comunidade local, apoiar na autoafirmação, na aprendizagem ao longo da vida e em promover atividades culturais e de lazer (Câmara Municipal de Cascais, 2012). A RBMC pertence a uma rede nacional alargada, a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP), fruto de uma política pública criada em 1987, que visava, entre outras, a promoção da leitura através da criação de bibliotecas municipais, a responsabilização administrativa compartilhada na promoção do livro e da leitura, na manutenção e na atualização destes espaços (Figueiredo, 2004).

Segundo informações oficiais, apuradas pela Câmara Municipal de Cascais (CMC), em 2017 a RBMC contou com mais de 250000 visitantes, valor substancialmente superior ao ano anterior, onde foram apuradas menos de 200000 visitas. Ainda em 2017, contou com a aquisição de 1009 livros, com a realização de 150 atividades culturais onde participaram 27191 pessoas (CMC, s.d.).

As atividades culturais com crianças ocupam grande parte da programação. Segundo o relatório da RNBP do ano de 2020, as atividades culturais dinamizadas com crianças em bibliotecas públicas foram as que mais atraíram visitantes. Destaca-se a Hora do Conto, uma política pública de incentivo à leitura dirigida a crianças do 1º e 2º ciclo. Em 2020 esta atividade atraiu cerca de 145000 participantes às bibliotecas públicas da Área Metropolitana de Lisboa (RNBP relatório estatístico, 2020).

As bibliotecas públicas têm um papel importante na democratização do acesso à informação, à educação e ao conhecimento. É importante que procurem estar atentas aos sucessivos desenvolvimentos sociais, atualizar-se, e disponibilizar materiais que espelhem e respondam às questões/necessidades das diversas comunidades locais (IFLA e UNESCO, 1994).

2.1.1. Aproximação e conhecimento dos espaços

Para estabelecer contacto com as bibliotecas e obter informações sobre a sua proximidade com a temática em estudo, consultou-se presencialmente duas das três bibliotecas do concelho de Cascais. Houve oportunidade de conhecer os seus espaços físicos, assistir a atividades culturais e consultar livros do acervo. Indagou-se as bibliotecárias sobre a existência de livros infantis com representações de personagens negras. Nenhuma conseguiu identificar livros com estas características de imediato. Recorreram a monitores de busca *online* (*Google*), fizeram buscas manuais, que se centraram na procura de livros que tivessem na capa frontal personagens negras. Desta procura encontraram os livros “A amizade Bate à Porta” de Sidónio Muralha, o livro “Tanto, Tanto” de Trish Cook e o livro “Dicionário por imagens das crianças do mundo” de Émilie Beaumont. Estes livros foram importantes instrumentos de exploração. Após a sua leitura sucessiva, registaram-se aspetos que suscitaram especial atenção, alguns dos quais transformaram-se nas primeiras categorias de análise. Este momento inicial foi importante para perceber que estas bibliotecas nunca se tinham questionado sobre a existência de livros com estas características na sua coleção.

2.2. A constituição do Corpus

No *website* do PNL encontra-se o seu catálogo *online*¹⁵, uma ferramenta de pesquisa que ajuda a localizar livros recomendados em função de um termo de pesquisa, e outras variáveis como a idade, o tema, o nível de leitura. Segundo Lisboa et al. (2022), este serviço nasceu de uma parceria com a Câmara Municipal de Lisboa (CML), mais concretamente com as Bibliotecas Municipais de Lisboa (BLX). O PNL é responsável pela catalogação dos seus livros nesta plataforma (Lisboa et al., 2022; PNL2027, s.d.)

A RBMC também dispõe de um serviço de catálogo *online*¹⁶ que se pode aceder através do *website* oficial da CMC. Para além do catálogo, nesta página encontram-se informações sobre novas aquisições, livros da coleção que são recomendados pelo PNL e outras sobre o funcionamento das bibliotecas e os seus serviços.

Foi através destes catálogos que se deu a construção do *corpus* de análise. Os livros infantis em análise pertencem à coleção da RBMC e são simultaneamente recomendados pelo PNL. São indicados para as faixas etárias entre os 6 e os 11 anos e de leitura inicial. Chegou-se a um conjunto final de 8 livros (Anexo A, ou página 24), após um processo de seleção criterioso, que ocorreu em 2 fases:

- Fase 1
 - a) Elaboração de uma lista de palavras-chave relacionadas com a temática de pesquisa;

¹⁵ Link do catálogo online do PNL https://www.pnl2027.gov.pt/np4/livros pnl?cat_livros pnl=catalogo_blx

¹⁶ Link do catálogo *online* da RBMC <https://biblioteca.cascais.pt/>

- b) Realização de uma pesquisa por termos no monitor de busca do catálogo *online* do PNL, com restrições na faixa etária (6 – 8 anos e 9 – 11 anos), e registo dos resultados¹⁷;
 - c) Pesquisa no catálogo *online* da RBMC dos resultados obtidos na alínea b), e registo de resultados numa grelha de *excel* (incluindo título, autor, edição indicada pelo PNL, edição disponível na RBMC, número de páginas e localização física).
- Fase 2
 - a) Análise presencial dos livros encontrados na alínea c) da fase 1, e aplicação de critérios de seleção.

Na fase 1a) construiu-se um conjunto de 9 palavras-chave. Após a realização da pesquisa por termos, para as duas faixas etárias, chegou-se a um conjunto de 207 resultados (Tabela 2.1). Ressalva-se que deste resultado fazem parte livros repetidos, pois são simultaneamente recomendados para as duas faixas etárias, e/ou repetem-se em termos diferentes.

Tabela 2.1 – Resultados da pesquisa por termos no catálogo PNL

<i>Termos</i>	Nº resultados 6 – 8 anos	Nº resultados 9 – 11 anos
África	5	8
Diferentes	53	38
Diversidade	30	25
Igualdade	9	9
Inclusão	10	3
Interculturalidade	1	1
Multiculturalidade	4	4
Racismo	1	4
Tolerância	1	1

Na fase 1c), pesquisa de resultados no catálogo *online* da RBMC, utilizou-se os 207 títulos obtidos através da pesquisa por termos na fase 1b). Utilizou-se a ferramenta de pesquisa avançada do catálogo da RBMC, que permite fazer uma pesquisa mais refinada e precisa, pesquisou-se pelo título dos livros e pelo nome dos autores. Do universo inicial de 207 resultados, foram encontrados na RBMC 38 resultados, estes foram tabelados numa grelha de *excel*, com informações relativas à sua localização, edição e autoria. Depois de organizar a informação, e eliminar os títulos repetidos, concluiu-se que se tratava de 29 livros.

Estabeleceu-se com critério de seleção (1) o número de páginas, até 100 páginas, (2) o nível de leitura recomendado pelo PNL, livros de leitura inicial, (3) a presença de personagens humanas, (4) a presença de personagens negras, secundárias ou principais.

¹⁷ Realizado através de uma ferramenta do catálogo que permite criar e baixar em PDF, listas de livros encontrados numa pesquisa.

Encontraram-se dificuldades ao estabelecer critérios claros para definir uma personagem negra. Identificaram-se personagens que apresentavam traços fenótipos típicos de pessoas negras, como nariz largo, cabelo crespo, lábios grossos, mas eram brancas. Optou-se por definir que as personagens negras seriam as que apresentassem tom de pele castanho. As personagens não-racializadas, que também foram objeto de análise, foram as que apresentaram cor de pele branca ou bege, com traços fenótipos associados a pessoas europeias brancas. A categoria “não especificado”, destinou-se a personagens com cruzamentos de traços.

Na fase 2 consultou-se presencialmente os 29 livros listados, que estavam distribuídos pelas três bibliotecas do concelho, para averiguar sobre a presença de personagens negras. Destes, 14 tinham personagens negras. Após aplicação dos critérios de seleção, chegou-se à amostra final de 8 livros (ver anexo F).

2.3. Instrumentos de recolha e análise de informação

Como instrumento de análise utilizou-se a análise de conteúdo, a análise documental e construiu-se uma base de dados. A análise de conteúdo congrega um conjunto de técnicas de análise empírica (inclusive a análise documental) que se centra no estudo das comunicações, permite fazer análises de forma sistematizada e controlada em múltiplos contextos, é bastante utilizada em ciências sociais, nomeadamente para a análise de personagens (Bardin, 2009; Vala, 1986).

A análise documental é uma técnica de recolha e tratamento de dados, que visa a apresentação reorganização e resumida da informação contida num documento de forma simplificada. Esta transformação do conteúdo facilita a consulta e posterior análise (Bardin, 2009, p. 47). Após o processo de construção das categorias de análise, indexou-se a informação recolhida numa base de dados. A base de dados serviu de ferramenta para organização dos dados recolhidos, e foi construída num documento *excel*, cada livro da amostra foi sujeito a este registo (Anexos C e D).

A construção deste sistema de categorias deu-se num procedimento misto. Segundo Amado et al., (2013) este processo pode acontecer de diversas formas, num processo indutivo se o investigador optar por construí-las após análise escrutinada do conteúdo, num processo dedutivo se pelo contrário basear-se em informação previamente conhecida e exposta no enquadramento teórico, e finalmente num processo misto, onde o investigador mistura categorias próprias com outras previamente elaboradas.

Começou-se pela definição das dimensões, subdimensões e categorias de análise, com base nos objetivos expostos para esta investigação e na análise preliminar de livros aleatórios com personagens negras (entre eles livros que pertencem à coleção da RBMC). Nesta análise realizou-se um primeiro levantamento de temas que suscitaram especial atenção, como por exemplo, o vestuário utilizado, as falas, o poder de conduzir o desenrolar da história, tanto das personagens racializadas como das não-racializadas.

Com esta informação construiu-se o esboço do sistema de categorias, realizaram-se testes em livros infantis com personagens negras. Os testes demonstraram várias fragilidades e limitações, especialmente

ao nível da escolha das dimensões de análise, da sua abrangência, da ordenação das categorias, e das palavras-chave utilizadas. A construção do sistema de categorias não foi um processo linear, ele foi progressivamente apurado através da sua discussão com outros investigadores e testes sucessivos. Também se utilizou categorias já desenvolvidas noutros sistemas de análise, nomeadamente na análise multimodal (Machin, 2010).

Após o registo intuitivo dos dados recolhidos nas respetivas grelhas, procedeu-se à codificação. Inicialmente “contextualizou-se” os dados recolhidos, identificou-se a história por detrás do fenómeno que a informação recolhida pretendia retratar, interpretou-se essa informação à luz dos objetivos estabelecidos e codificou-se com conceitos chave que traduziam essa informação, e que concordavam com o sentido das categorias onde se inseriam (Strauss e Corbin, 1990). A análise de livros infantis evolve a leitura de imagem, na qual estão inseridos os textos escritos e a ilustração (Ramos, 2011). Nesse sentido atentou-se a ambas as formas de comunicação.

Capítulo 3

Apresentação e Caracterização dos Livros

Neste capítulo apresentam-se as informações gerais dos oito livros infantis analisados, como o ano de publicação, a editora, as premiações. Fez-se uma comparação entre as versões originais e as portuguesas, para verificar as alterações significativas ao nível das capas e da língua. Depois focou-se na caracterização dos autores, e dos seus perfis étnico-raciais. No último ponto, descreveu-se os temas centrais das histórias.

3.1. Caracterização dos livros

A amostra é constituída por oito livros (ver quadro 3.1). As publicações são recentes, publicadas entre 2017 e 2021, apenas um livro é anterior a este período. Tentou-se averiguar a regularidade com que estes livros são emprestados, através da avaliação do seu estado de conservação, uma vez que as bibliotecas não podem divulgar este tipo de informação. Os livros encontram-se em bom, ou muito bom estado de conservação. Pode-se concluir que não são emprestados com regularidade, ou que são recentes na coleção da RBMC.

Destes oito livros, cinco foram distinguidos ou premiados. Pertencem a diversas editoras, mas a Fábula e a Orfeu Negro destacam-se com mais publicações. À exceção do livro “Outro” e “Ovo”, todos são simultaneamente recomendados para as faixas etárias dos 6 – 8 anos e 9 – 11 anos. O livro “Que Confusão!” foi o único que se encontrou pela pesquisa por dois termos (*diversidade* e *diferentes*). Obteve-se mais resultados através da pesquisa pelo termo *diversidade*.

Quanto à sua tipologia, são essencialmente livros ilustrados, onde é predominante a ilustração, com segmentos de texto curtos, ou sem palavras. Existe um livro-brinquedo, que se distingue pelo seu grau de interatividade. Assemelha-se a um brinquedo e apresenta abas de papel manipuláveis (NESPE, 2020). Em relação ao género literário, existem álbuns ilustrados (ficcionais e não-ficcionais) e livros educativos.

Quadro 3.1 – Caracterização geral dos livros analisados

Ref.	Título	Editora, Ano de publicação, edição	Palavra-Chave ¹⁸	Prêmios e distinções	Idade, nível de leitura e ano de recomendação pelo PNL	Estado de conservação ¹⁹	Modalidade de aquisição ²⁰
1.	Que confusão!	Fábula, 2021, 1ª ed.	Diversidade / Diferentes	Sem prêmios	6-11 anos / Inicial / 2021	Muito Bom	Compra
2.	Outro	Orfeu Negro, 2020, 1ª ed.	Diversidade	Premiado	6-8 anos / Inicial / 2020	Bom	Oferta
3.	O Jaime é uma sereia	Fábula, 2020, 1ª ed.	Diversidade	Premiado	3-11 anos / Pré-leitura e inicial / 2020	Bom	Oferta
4.	Cândido e os outros	Kalandraka, 2018, 1ª ed.	Diversidade	Premiado	6-11 anos / Inicial e mediana / 2019	Muito Bom	Compra
5.	A Rainha do Norte	Planeta Tangerina, 2017, 1ª ed.	Multiculturalidade	Premiado	6-11 anos / Inicial e mediana / 2018	Bom	Compra
6.	Ovo	Majericon, 2018. 1ªed.	Diferentes	Sem prêmios	6-11 anos, maiores de 18 anos / Pré-leitura e inicial / 2021	Bom	Compra
7.	Os Nossos corpos são todos diferentes	Presença, 2006, 2ª ed.	Diferentes	Sem prêmios	3-8 anos / Pré-leitura e inicial / Antes 2017	Bom	Compra
8.	És importante	Orfeu Negro, 2020, 1ª ed.	Inclusão	Premiado	3-11 anos / Inicial e mediana / 2020	Muito bom	Oferta

¹⁸ Palavra-chave utilizada na pesquisa por termos no catálogo do PNL.

¹⁹ Muito Bom estado – livros como novos, sem rasuras, nem dobras; Bom estado – com desgaste na capa, interior intacto; Mau estado – livros rasgados, com páginas soltas, ou rasurados.

²⁰ Forma de aquisição dos livros pela RBMC.

Como se pode observar no quadro 3.1, grande parte destes livros infantis foram adquiridos através de compra. Três deles foram oferecidos à RBMC. Estes são particularmente relevantes, pois dois deles, “Outro” e “És importante”, são ilustrados e escritos pelo único autor negro identificado. O terceiro livro, “O Jaime é uma sereia”, é constituído exclusivamente por personagens negras. Este facto, tal como descrito no capítulo anterior, reforça, mais uma vez, que a RBMC não tem como prioridade a aquisição, através dos seus próprios recursos, de livros infantis com estas características.

3.2. Língua original dos livros

Existem três livros escritos originalmente em inglês, um escrito em espanhol, e outro em português. Há ainda a destacar, um livro originalmente escrito em inglês e espanhol, o livro “O Jaime é uma Sereia”, que na versão inglesa chama-se “Julián is a mermaid”²¹ e é um livro bilíngue. Nesta versão, o protagonista é uma criança norte-americana de origem hispânica, o Julián, que utiliza expressões espanholas ao conversar com a sua avó. Esta dimensão bilíngue dos personagens perdeu-se com a tradução portuguesa²². Este resultado também reflete a tendência identificada por Lisboa et al. (2022), o aumento na recomendação de livros estrangeiros, nomeadamente para as faixas etárias dos 6 – 8 anos e 9 – 11 anos.

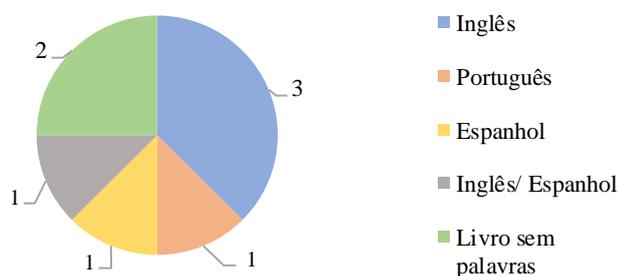


Gráfico 3.1 Língua original

3.3. Capa original dos livros

Observaram-se as capas dos livros analisados, verificou-se que quatro apresentam personagens negras (ver anexo A). Realizou-se uma comparação entre as capas dos livros traduzidos e as suas versões originais. Encontraram-se diferenças nos livros “Outro” e “És Importante”, que originalmente possuem um *jacket*, uma sobrecapa de papel que envolve o livro, a qual não existe nas versões portuguesas.

Ainda que os livros tenham uma segunda capa com imagens diferentes deste *jacket*, ele é lido como a capa principal nas versões originais (imagens 3.1 e 3.4). É assim que são comercializados. Na versão portuguesa do livro “Outro”, não se reproduziu a imagem do *jacket*, onde está representada uma menina

²¹ Para informações acerca da versão original consulta: <https://jesslove.format.com/julian-is-a-mermaid>

²² A versão considerada na análise é a portuguesa, consideraram-se apenas as evidências quanto ao perfil-étnico racial das personagens presentes nesta versão.

negra com um gato preto, mas sim, a imagem da segunda capa, onde estão representadas várias crianças com perfis étnico-raciais diferentes (imagem 3.2).

O livro “És importante” apresenta exatamente as mesmas características, *jacket* e capa do livro com ilustrações diferentes originalmente. Na versão portuguesa optou-se por reproduzir a imagem do *jacket* (Imagem 3.3), onde novamente estão representadas várias crianças com perfis étnico-raciais variados.

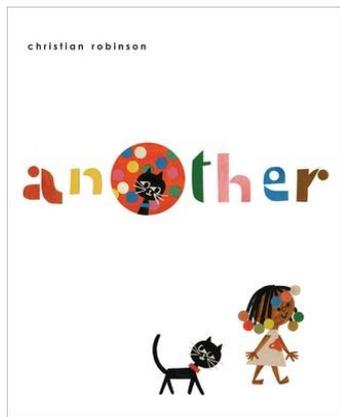


Imagem 3.1 *Jacket* de “Outro” na versão original

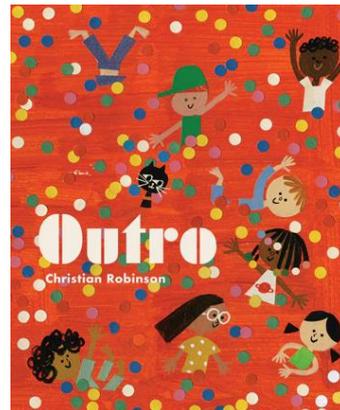


Imagem 3.2 Capa de “Outro” na versão portuguesa



Imagem 3.3 Capa de “És importante” na versão portuguesa

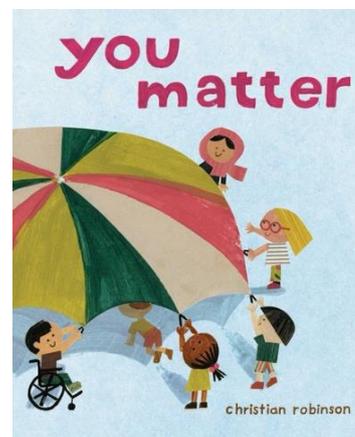


Imagem 3.4 *Jacket* de “És importante” na versão original

O facto de a editora optar por não reproduzir uma capa semelhante à versão original no caso do livro “Outro”, sabendo que nas mesmas condições, fê-lo para outro livro, demonstra que a seleção de quem aparece na capa de um livro não se faz ao acaso. Nota-se que há a preferência por capas que remetem o consumidor para a ideia de diversidade de perfis étnico-raciais, ao invés da promoção de um único perfil, especialmente se este não pertencer à norma padrão. Curiosamente, mais do que passar a mensagem da importância da diversidade, o livro “Outro” centra-se no pessoal e na possibilidade de cada um encontrar novas versões de si próprio.

A escolha das capas dos livros, no mercado editorial infantil, tende a ter como público-alvo pessoas não-racializadas com poder de aquisição. As suas mensagens não são apenas para captar a atenção das crianças, mas sobretudo para atrair os leitores adultos (educadores, leitores, pais) (Coille, 2020; Myers, 2014).

3.4. Autoria

Os escritores são maioritariamente dos Estados Unidos da América (EUA), ou britânicos. Existe uma escritora e ilustradora portuguesa, e um escritor das ilhas Canárias. Entre os ilustradores também predomina a produção norte-americana e britânica. Existe um livro ilustrado por um espanhol e outro por um ilustrador de nacionalidade grega e malaia. Foi possível identificar um tradutor português. As mulheres estão mais representadas a nível de autoria que os homens.

Os gráficos abaixo referem-se aos seus perfis étnico-raciais. Estas informações foram obtidas a partir dos *websites* oficiais de cada autor, e complementadas com a leitura das suas biografias e autobiografias, quando disponíveis *online*. Também se recorreu aos seus perfis nas redes sociais.

A produção é predominantemente branca, europeia e norte-americana. Existe um único autor negro, que ilustra e escreve os seus livros infantis. Não foi possível encontrar informação relativamente ao perfil étnico-racial de um ilustrador, sabe-se que tem nacionalidade grega e malaia. Identificaram-se cinco livros traduzidos, e quatro tradutores, três dos quais são brancos (gráfico 3.4).

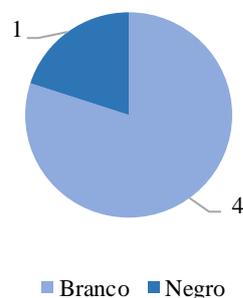


Gráfico 3.2 Perfil étnico-racial dos escritores

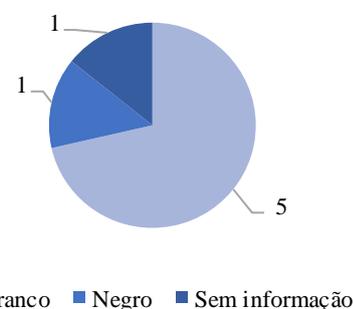


Gráfico 3.3 Perfil étnico-racial dos ilustradores

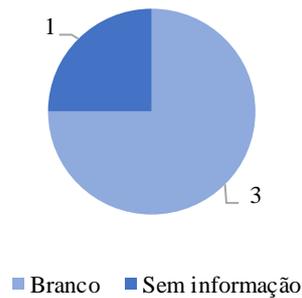


Gráfico 3.4 Perfil étnico-racial dos tradutores

3.5. Caracterização das histórias

As histórias dos livros são variadas, e a questão da diversidade é abordada de diversas formas. A diversidade étnico-racial é retratada de forma direta e indireta, essencialmente através das ilustrações. Nelas são representadas personagens com vários perfis, evidentes através dos diferentes tons de pele, tipos de cabelo e vestuário. Os livros “Que Confusão!” e “Cândido e os outros” focam-se em várias formas de diversidade, através deles procura-se evidenciar que todas as pessoas são diferentes. O livro “O Jaime é uma sereia” é o único que fala sobre a diversidade de expressões de género. Através do protagonista passa-se a mensagem de que todas as pessoas devem viver com autenticidade a sua identidade. Nos livros a “Rainha do Norte” e “Ovo” há um foco específico em relações “interraciais”, em ambos os livros existem personagens com perfis étnico-raciais diferentes que se relacionam. Em “Ovo” procura-se espelhar visualmente as cidades portuguesas, através do foco nas cores e nos seus múltiplos significados. E no livro “A Rainha do Norte”, o tema central é a imigração, a protagonista é estrangeira e passa por dificuldades no processo de adaptação. Este livro mostra que é possível sentir-se em casa mesmo estando longe. Existem livros como “És importante” e “Outro” que transmitem mensagens relacionadas com: a autovalorização, a importância do poder pessoal e a possibilidade de observar a realidade a partir de várias perspetivas. Identificou-se ainda, um livro que se foca na diversidade física, o livro “Os nossos corpos são diferentes” apresenta vários tipos de corpos e convida o leitor a responder a um questionário sobre a sua aparência física. É um livro com uma forte componente formativa e que também se centra na importância de se perceber que todas as pessoas são diferentes.

As histórias acontecem num tempo e num espaço indeterminado. Num livro foi possível identificar o espaço físico através das ilustrações. Percebeu-se que “Ovo” acontecia na cidade de Lisboa e em outras cidades portuguesas, o que se confirmou após consultar informações divulgadas pelos criadores, que admitem produzir livros inspirados em cidades portuguesas²³.

²³ Consultar o site oficial da editora Majericon, produtora deste livro, onde se explica o contexto de criação desta história <https://majericon.com/ovo.html>

Capítulo 4

Análise das Personagens

A análise dos livros infantis teve como objetivo perceber as formas de representação das personagens negras. Recaiu sobre personagens racializadas e não-racializadas, principais e secundárias. Considerou-se como protagonista as personagens cujo foco textual e ilustrativo foi predominante, e como secundárias as personagens coadjuvantes e figurantes, que intervieram de forma pontual nas histórias (seja com falas ou ações), ou com papéis ilustrativos.

No total analisaram-se 433 personagens racializadas e não-racializadas. O gráfico 4.1 mostra que 41% são personagens negras e 53% são brancas. Não foi possível identificar 4% das personagens, por falta de elementos que indicassem claramente o seu perfil étnico-racial. Entre eles está representar personagens com tons de pele variáveis ao longo da história, personagens com cores de pele não-humanas, e personagens com cruzamentos de traços (possivelmente “birraciais”). Lembra-se que a cor de pele castanha constituiu o principal indicador de categorização. As personagens com outros perfis étnico-raciais, como o asiático, ou indígena, representam apenas 2% da amostra.

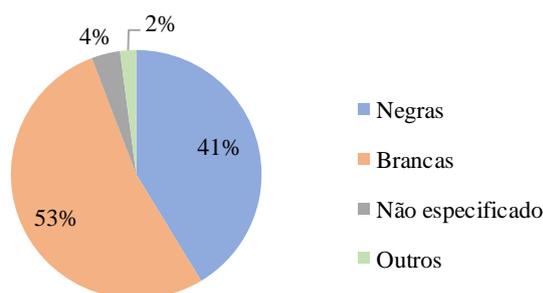


Gráfico 4.1 Personagens analisadas por perfil étnico-racial

O CPLE (Centre for Literacy in Primary Education), responsável pela elaboração de estudos sobre a presença de diversidade étnico-racial na literatura infantil no contexto editorial britânico, apurou que, em relação à representação das personagens racializadas, houve um crescimento positivo entre o período de 2017 e 2020. Em 2017 figuravam em 4% das publicações, e em 2020 em 15%. Ainda para o mesmo período, apurou-se que a percentagem de protagonistas racializados aumentou de 1% para 8% (CPLE, 2021).

Nos oito livros analisados as personagens negras aparecem com uma representação significativa. Identificaram-se três livros em que o número de personagens negras superou o número de personagens brancas. Um deles é só constituído por personagens negras, os outros dois são protagonizados por personagens brancas (Anexo B).

Pelo facto de se terem verificado dinâmicas diferentes entre as personagens racializadas e não-racializadas, nomeadamente (1) profundidade das personagens, (2) relação com outras personagens, (3) relevância na história, optou-se por fazer a apresentação dos resultados qualitativos em duas fases:

Fase 1: Personagens principais racializadas e não-racializadas – a) Caracterização dos protagonistas; b) Agência e relevância; c) Dimensão psicológica e emocional; d) Estruturas familiares; e) Vestuário.

Fase 2: Personagens secundárias racializadas e não-racializadas – a) Características físicas; b) Particularidades físicas; c) O vestuário; d) A representação de personagens idosas; e) Poder de aquisição e conforto; f) Profissões e aptidões; g) Ações e comportamentos.

4.1. Personagens principais racializadas e não-racializadas²⁴

Como se verá mais aprofundadamente a seguir, a análise de personagens principais evidenciou que existem diferentes formas de protagonismo entre as personagens negras e brancas. As evidências textuais, lidas em conjunto com as ilustrações, permitiram identificar essa tendência.

a) Caracterização dos protagonistas

Foram identificadas 6 personagens principais, 3 são personagens negras e 3 são personagens brancas. Existe equilíbrio, não só a nível étnico-racial, mas também a nível de género, já que existem 3 personagens masculinas e 3 femininas. Esta identificação deu-se pela avaliação da sua aparência, dos nomes e pronomes respetivamente associados. Existem três protagonistas que são adultos e três são crianças.

Os papéis destas personagens (quadro 4.1) demonstra que as histórias protagonizadas por personagens negras são variadas. Em contraste, todos os protagonistas brancos evidenciam preocupações em relação ao seu papel no mundo.

²⁴ Todas as imagens mencionadas encontram-se no final da secção.

Quadro 4.1 – Caracterização das personagens principais

Ref.	Nome	Perfil étnico-racial	Perfil etário	Papel na história
1.	Francisca	Branco	Criança	A Francisca sente-se muito confusa quando tenta organizar as pessoas em grupos.
2.	Sem nome	Negro	Criança	Uma menina atravessa um portal de luz e entra num mundo imaginário.
3.	Jaime	Negro	Criança	O Jaime diz que é uma sereia e decide vestir-se como uma.
4.	Cândido	Branco	Adulto	O Cândido sente-se muito confuso sobre a sua identidade e sobre o seu lugar de pertença na sociedade.
5.	Rainha	Branco	Adulto	A Rainha desenvolve uma depressão após casar e imigrar para outro país.
5.	Rei	Negro	Adulto	O Rei deseja ajudar a Rainha a curar-se e para isso planta um jardim.

Numa TEDxTalk sobre a importância da representatividade na literatura infantil, a mãe de um menino negro expressou a sua preocupação por não conseguir encontrar livros que abrissem o leque de possibilidades a nível de representatividade para o seu filho. Discutia em particular, sobre uma coleção de livros chamada “*Ordinary People Change The World*”, que conta as histórias de pessoas que tiveram impacto no mundo. Mencionou que as personalidades negras desta coleção estavam ou associadas ao desporto, ou ao movimento dos direitos civis. Sublinhou que quando o livro é sobre personagens negras, ele é exclusivamente sobre a sua cor de pele (TEDx Talk, 2016).

Os papéis das personagens principais negras analisadas não se centram na questão racial. Através delas exploram-se questões relacionadas com a expressão de género, ou de acesso à imaginação e à criatividade. A questão racial emergiu indiretamente no conteúdo textual de apenas um dos livros, onde se refere que uma personagem branca é fisicamente diferente das demais, que são negras. Isto não significa que todas as representações de personagens negras estão livres de estereótipos.

Apesar do equilíbrio numérico, emergiram da análise qualitativa várias evidências sobre as diferentes formas de protagonismo dadas às personagens negras e às personagens brancas. Estas passam pela forma como são descritas física e psicologicamente, às relações que estabelecem com o “outro” e às suas ações ao longo da história.

b) Agência e relevância

A agência e a relevância descrevem atos perpetuados pelos protagonistas, que conduzem a alterações significativas. As personagens negras têm relevância e agência através das suas ações físicas, que as leva a novas realidades. Já as personagens brancas, através das suas opiniões pessoais e questões

internas, conduzem o leitor a uma mensagem ideológica – geralmente veiculada à aceitação das diferenças.

Os três protagonistas negros são responsáveis pelo desfecho feliz das suas histórias. O Rei de “A Rainha do Norte”, decidiu plantar amendoeiras no seu jardim. Quando chegou a primavera, floresceram, o chão e as árvores cobriram-se de pétalas brancas. A Rainha sentiu-se mais perto da sua terra natal, onde neva bastante. Em “O Jaime é uma sereia” e em “Outro”, o papel da imaginação é central. Ambos os protagonistas são retratados a atuar num espaço imaginado ou fantástico, o qual acaba sempre por se integrar no mundo “real”.

Os portais são a entrada para esses mundos imaginários. A menina (sem nome) do livro “Outro”, atravessou um portal de luz que lhe aparece no quarto para ir atrás do seu gato preto (imagem 4.1). Este, andava à procura do seu brinquedo, um rato de brincar. A menina chegou a um lugar onde todas as crianças tinham um duplo, com quem podiam brincar e passar o tempo. A protagonista e o gato preto também encontraram os seus duplos, e trocaram um objeto, o rato de brincar. No final da história, regressaram ao quarto, a menina voltou para a cama e o gato também, feliz por ter encontrado o seu brinquedo.

No caso do Jaime, este portal é representado metaforicamente, pelas sereias e por um livro. Através deles, começou a imaginar-se a nadar no mar com outros peixes (imagem 4.2). No final da história, a avó levou-o a um desfile de rua com várias pessoas vestidas de sereia, ou com outras roupas alusivas ao mar. Este desfile materializou a ligação entre a sua imaginação e a realidade.

A relevância dos protagonistas brancos está na forma como pensam e se sentem. Nenhuma destas personagens está veiculada à imaginação, pelo contrário, estão constantemente a pensar e a deparar-se com questões sobre o mundo “real”. Eles agem em conformidade com os seus pensamentos. Através das suas próprias conclusões conduzem a história a ideias chave.

A personagem Francisca desempenha ações que impactam diretamente as outras personagens e influenciam a sua capacidade de se compreender a si e aos outros (Excertos 1, 2, 3 e 4).

Excerto 1: “A Francisca fez um desenho para tentar entender e descobriu uma coisa. – Eu sou a única igual a mim!” (Goodhart e Rand, 2021, s.p.).

Excerto 2: “[Francisca] Então pediu ajuda à banda. – Podem tocar uma música para mim?” (*idem*).

Excerto 3: “[A música] reuniu toda a gente numa dança feliz” (*idem*).

Excerto 4: “(...) a Francisca chegou a uma conclusão – As pessoas e as coisas ficam melhor... misturadas!” (*idem*).

Os verbos utilizados em cada excerto – fazer, descobrir, pedir, concluir que – denotam ação e interação com mundo. A música que pediu à banda para tocar, colocou toda a gente a dançar, e depois disso,

concluiu que, ao não ser possível organizar as pessoas, elas ficam melhor misturadas. As suas ações reverberam nos outros e conseqüentemente em si e na sua forma de pensar.

Outro exemplo interessante desta dinâmica, é o personagem Cândido em “Cândido e os outros”. Após o narrador referir que ele se sente deslocado, aparece camuflado com outras roupas e escondido, para passar despercebido (Excerto 5, imagem 4.3). As suas ações são motivadas pela sua vontade de resolver os seus problemas identitários. Ao camuflar-se procura “apagar” as suas particularidades, para assim fazer-se sentir igual aos demais.

Excerto 5: “Às vezes Cândido sente-se deslocado. Então, tenta passar despercebido. Embora isso nem sempre resulte.” (Pintadera e Inaraja, 2018, s.p.).

Sucintamente a agência das personagens principais pode-se ilustrar através do quadro abaixo.

Quadro 4.2 – Agência dos protagonistas

Protagonistas negros	Protagonistas brancos
<ul style="list-style-type: none">• Acesso ao mundo da imaginação	<ul style="list-style-type: none">• No mundo físico
<ul style="list-style-type: none">• Concretizar objetivos pessoais, ajudar alguém	<ul style="list-style-type: none">• Compreender o mundo, chegar a novas ideias
<ul style="list-style-type: none">• Age em função de terceiros	<ul style="list-style-type: none">• Age em função própria

As personagens negras servem-se da imaginação para idealizar outras versões de si, enquanto as personagens brancas atuam exclusivamente no mundo físico. As personagens negras são movidas pelos seus objetivos pessoais, que se centram em ajudar outra pessoa, ou materializar as suas fantasias. As personagens brancas procuram compreender-se e encontrar novas formas de pensar o mundo. Quando as personagens negras atuam de forma decisiva na história, é sempre por influência de terceiros (a avó que leva o Jaime ao desfile, o gato preto que leva a menina a atravessar o portal). As personagens brancas agem sempre em função das suas próprias convicções, e as suas ações têm impacto sobre si e sobre os outros.

Estas dinâmicas são a antevisão do que se observou na análise psicológica e emocional. Foi evidente que a presença de informação textual contribuiu para aprofundar a complexidade psicológica e emocional das personagens não-racializadas.

c) Dimensão psicológica e emocional

As personagens principais brancas, do ponto de vista textual, são detalhadamente descritas. O leitor compreende com clareza os seus sentimentos e traços psicológicos. Nenhuma personagem negra principal é descrita com esta profundidade. A sua complexidade interna, limita-se à esfera ilustrativa,

que apenas permite fazer interpretações subjetivas. É precisamente a informação textual que permite ultrapassar essa barreira subjetiva da imagem, pois fixa a informação e confere-lhe significado (Hall, 1997).

Entre os protagonistas negros, o personagem Jaime é o que apresenta mais evidências acerca dos seus traços psicológicos e emocionais. Ele adora sereias e é uma criança extremamente criativa. Para além disso, expressa verbalmente aspetos da sua identidade, afirma que também é uma sereia (Excerto 6). A representação desta personagem é rica em detalhes do ponto de vista ilustrativo. É apresentada em vários contextos, os seus traços físicos e faciais são retratados com detalhe e realismo (Imagem 4.4). No entanto, nem ele, nem qualquer outra personagem negra, demonstram a mesma complexidade psicológica e emocional que os protagonistas brancos.

Excerto 6: “Avó, eu também sou uma sereia.” (Love, 2020, s.p.).

A riqueza de detalhe descritivo evidencia-se pelas frases referentes aos protagonistas brancos. A primeira frase do livro “Que Confusão!”, informa o leitor sobre os gostos da Francisca (Excerto 7). O gosto pela organização leva-a a deparar-se com questões complexas ao longo da história, nomeadamente sobre o seu lugar de pertença e sobre a sua própria identidade (Excerto 8). Após estes momentos de reflexão, a personagem passa por um conjunto de sensações específicas (Excerto 9). Estes eventos levam-na a olhar para o mundo de uma forma muito diferente, e a chegar a conclusões importantes.

Excerto 7: “A Francisca gosta de organizar as coisas.” (Goodhart e Rand, 2021, s.p.).

Excerto 8: “Onde é que eu pertenço?” (*idem*).

Excerto 9: “[A Francisca] sentiu-se um bocado sozinha. Depois entusiasmou-se e... deu-lhe vontade de dançar.” (*idem*).

Com questões muito semelhantes surge o personagem Cândido. A sua personalidade e as suas opiniões são centrais para a história, pois é com base nesta informação que se veicula a mensagem central do livro – todas as pessoas são diferentes. São várias as passagens que o dão a conhecer, refere-se que é tímido, que não consegue compreender o mundo à sua volta e que se sente deslocado (Excerto 10, imagem 4.5). Para além das evidências sobre aspetos psicológicos, ele também é afetado por inúmeros sentimentos (Excerto 11). O Cândido é diferente dos “outros”, e é esse sentimento/perceção de diferença que o leva a questionar-se.

Excerto 10: “Cândido não diz, mas acha que o mundo é um lugar complexo... onde não é fácil encontrar o seu lugar.” (Pintadera e Inaraja, 2018, s.p.).

Excerto 11: “Nalguns dias sente-se estranho. Incompreendido. Noutros dias é ele que não compreende nada.” (*idem*).

No caso da terceira protagonista branca, a Rainha do Norte, a história centra-se precisamente na sua saúde psicológica. Fica com depressão por se sentir sozinha e longe da sua terra natal (Excertos 12 e 13). A narrativa gira em torno da sua experiência de imigrante. Apesar de não ter falas próprias, o narrador e as outras personagens, são explícitos quanto à sua profundidade psicológica, e ao que a distingue dos “outros” (Excerto 14).

Excerto 12: “Ser estrangeiro não é fácil, mesmo quando se é uma rainha.” (Estrela, 2017, s.p.).

Excerto 13: “A Rainha padece de uma doença que lhe afeta os pensamentos e a deixa desgostosa e desanimada.” (*idem*).

Excerto 14: “A criada, agora rainha, vinha de um país do norte, (...) Por isso, não se parecia com mais ninguém do palácio. Nem do reino inteiro.” (*idem*).

Todas as personagens principais brancas sentem-se deslocadas. No entanto, a causa destes sentimentos nunca é explícita. À exceção do caso da Rainha do Norte, não é evidente a que tipo de diferenças as personagens se referem concretamente. A informação ilustrativa, permite inferir que se referem a várias formas de diversidade (género, práticas, papéis sociais, fenótipo, vestuário). O foco não são os fatores que os distingue dos “outros”, mas a perceção e o sentimento em si de diferença.

Através destas narrativas procura-se ensinar a lidar com a diferença, pela comunhão e celebração do que se tem em comum. No desfecho do livro “Cândido e os outros” o narrador afirma:

Excerto 15: “Pelo menos, Cândido tem alguma coisa em comum com o resto do mundo. Como todos os outros adora o verão.” (Pintadera e Inaraja, 2018, s.p.).

Em nenhum momento as personagens problematizam as diferenças identificadas, não se questionam sobre a sua “raça”. Esta, assim como as outras formas de diversidade, está subentendida pelas representações ilustrativas de segundo plano. Os protagonistas brancos são enquadrados em relação às demais personagens, na dicotomia “eu” e os “outros”. Desta última, fazem parte os figurantes racializados. Esta dinâmica espelha os processos de alterização que “padronizam” a pessoa não-racializada e reforçam o poder da norma etnocêntrica (Silva, 2005). Estas personagens têm maior possibilidade de se questionar e de se pensar em relação ao “outro”. Adquirem mais mobilidade, liberdade e possibilidades.

d) Estruturas familiares

Nesta secção analisam-se as personagens principais quanto à sua conjuntura familiar. Verificaram-se dinâmicas diferentes entre as famílias dos protagonistas Jaime e Francisca. Ambos aparecem acompanhados de um adulto. No caso do Jaime, é retratado ao lado da sua avó. A Francisca, no final da história, aparece de mãos dadas com a sua mãe (imagem 4.6). Entre os outros protagonistas, destaca-se

a outra personagem infantil, do livro “Outro”, que aparece sempre sozinha, ao lado do seu gato preto. E o casal “interracial” do livro “A Rainha do Norte”.

Para além de aparecer com a mãe, a Francisca tem uma fotografia com a sua família em casa (imagem 4.7). A única figura parental do Jaime é a avó, ao longo da história não existem indícios da existência de outros membros na sua família. As estruturas e as interações familiares destas personagens são muito diferentes. A avó do Jaime assume uma importância central, é ela que o leva ao desfile de sereias, e oferece-lhe um colar, em sinal de carinho e apoio. A avó é uma figura muito presente, que o incentiva e protege. Na imagem 4.8 aparece atenciosamente inclinada na sua direção. Já a Francisca é uma figura muito independente, aparece frequentemente sozinha, em espaços públicos. Ela age naturalmente, e só no final da história é que se percebe a presença da mãe.

A família da Francisca segue o padrão heteronormativo e biparental. Ao contrário da família do Jaime, que não se enquadra nessa norma. Esta tendência também é identificada no estudo elaborado por Schlickmann (2019), todas as personagens brancas analisadas estavam inseridas em famílias heteronormativas, onde havia prosperidade familiar, alegria e sucesso. Em Noël (2018), identificou-se uma tendência de representar famílias negras monoparentais, onde a figura materna era a mais presente. Num estudo elaborado por Crawford e Bhattacharya, (2014), analisou-se a representação de avós em livros infantis. Concluíram que, dos nove livros com crianças ao cuidado de avós, seis retratavam famílias racializadas. As autoras referem ainda que, dentro e fora do campo literário, existem poucos trabalhos que se focam na figura dos avós como as únicas figuras parentais.

e) Vestuário

Em relação ao vestuário dos personagens, verificou-se que as personagens negras utilizam menos roupa que as personagens brancas. Como se pode observar nas imagens 4.9 e 4.10, a personagem Francisca apresenta mais peças de roupa que o personagem Jaime. Este aparece vestido com um tecido na cintura, uma coroa de flores na cabeça, e com o tronco despido. Já a personagem Francisca apresenta inúmeros itens – calças, camisa, óculos, meias, sapatos.

O caso da personagem Rainha é peculiar, é a personagem que muda de vestuário com mais frequência. Através da sua forma de vestir comunica diversas mensagens. Quando está doente aparece vestida de pijama, quando se refere que a sua aparência é diferente das outras pessoas do reino, aparece vestida como eles, com uma túnica e véu (imagens 4.11 e 4.12). Nesta personagem utilizam-se vários códigos visuais/ilustrativos (uma vez que não tem falas próprias) e o vestuário é uma componente importante. A roupa, em dados momentos, demonstra o seu estado de saúde, noutros simboliza a sua tentativa de se adaptar, e ainda a saudade que sente da sua terra natal, evidente na imagem 4.13 onde aparece abraçada a um casaco de pele.

b) Agência e relevância



Imagem 4.1 Menina a espreitar para o portal (Robinson, 2020, s.p.)

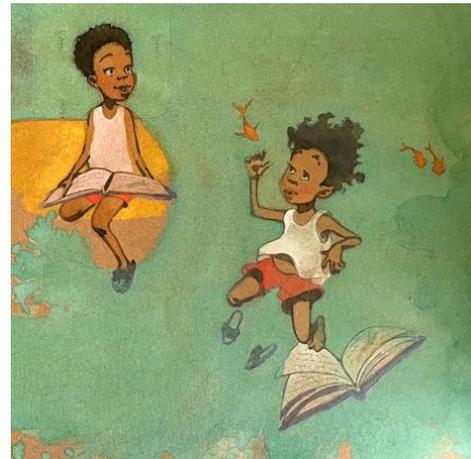


Imagem 4.2 Jaime a entrar na sua imaginação (Love, 2020, s.p.)



Imagem 4.3 Cândido a esconder-se (Pintadera e Inaraja, 2018, s.p.)

c) Dimensão psicológica e emocional



Imagem 4.4 Traços faciais do personagem Jaime (Love, 2020, s.p.)



Imagem 4.5 Cândido a tapar o rosto (Pintadera e Inaraja, 2018, s.p.)

d) Estrutura familiar



Imagem 4.6 Francisca de mãos dadas com a mãe (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)



Imagem 4.7 Moldura da fotografia da família da Francisca (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)



Imagem 4.8 Jaime ao lado da sua avó (Love, 2020, s.p.)

e) Vestuário



Imagem 4.9 O vestuário do Jaime (Love, 2020, s.p.)



Imagem 4.10 O vestuário da Francisca (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)

e) Vestuário



Imagem 4.11 Vestuário da Rainha 1 (Estrela, 2017, s.p.)



Imagem 4.12 Vestuário da Rainha 2 (Estrela, 2017, s.p.)



Imagem 4.13 Vestuário da Rainha 3 (Estrela, 2017, s.p.)

4.2. Personagens secundárias racializadas e não-racializadas²⁵

A análise das personagens secundárias foi complexa devido à sua extensão (cerca de 427 personagens), mas também, pela diversidade de temas identificados. Neste subcapítulo apresentam-se as suas principais dinâmicas.

a) Características físicas

As personagens negras secundárias são representadas de diversas formas. Apresentam vários tipos de fisionomia, de texturas capilares e penteados. Estas personagens são as únicas que utilizam produtos de cosmética (maquilhagem, verniz) e também utilizam vários tipos de acessórios (pulseira, brincos, colares, relógios).

Nos EUA, um estudo sobre a representação do feminino negro na literatura infantil, concluiu que apesar da crescente onda de representação positiva da criança negra, ela ainda permanece sub-representada, assim como as outras minorias. A presença destas formas de representação é importante para o autorreconhecimento e aumento da autoestima em contextos educativos (Barton et al., 2022).

Em contrapartida, existem casos em que as personagens negras e brancas aparecem com traços faciais iguais. No livro “Os nossos corpos são todos diferentes”, ocorre a uniformização do fenótipo, pela naturalização de traços associados a pessoas brancas europeias, evidente pelos narizes triangulares e agudos (imagem 4.14).

A representação de personagens negras nestas circunstâncias não é autêntica. O grau de atenção dado à construção de personagens brancas não é o mesmo que é dado às personagens negras. A construção da personagem negra, passa apenas pela mudança de cor de pele, de bege ou branco, para castanho. Os traços fenótipos típicos do europeu branco são padronizados, e para a personagem racializada o tom de pele passa a assumir-se com o único fator de distinção e de identificação. Hall (1997), refere que a estereotipização passa precisamente por “simplificar” e diminuir a identidade do “outro” a características físicas.

Estas representações podem ainda espelhar a tendência identificada pelo CPLE (2019), de aumento da representação de personagens das minorias étnicas em livros infantis, sem resultar necessariamente numa representação positiva. Muitos livros que, à partida, se preocupam em representar diversidade étnico-racial, representam personagens racializadas de forma diminuída e descuidada. Entre as tendências identificadas está a representação homogénea dos traços faciais das personagens ou a sua omissão completa, o que impede fazer a distinção entre os perfis étnico-raciais.

Outra tendência identificada pelo CPLE (2019), que também se verificou nesta análise, foi a representação de personagens com perfis étnico-raciais fluidos. Uma personagem do livro “Que Confusão!” sofreu várias variações ao longo da história, e não foi possível identificar o seu perfil étnico-racial (imagem 4.15), aparece com tom de pele bege, e em vários tons de castanho e com traços faciais

²⁵ Todas as imagens encontram-se no final desta secção.

semelhantes aos demais personagens. Por outro lado, também não foi possível identificar o gênero desta personagem pela sua aparência física, nem pelo tipo de vestuário. É possível que tenha sido intencionalmente representada desta forma.

b) Particularidades físicas

Ao realizar a caracterização física das personagens, encontrou-se personagens com deficiência, ou com condições de saúde específicas. Identificaram-se personagens que estavam – a andar de cadeira de rodas, a utilizar próteses, a andar de muletas, a utilizar bengala de cego, que estavam grávidas, ou que tinham uma única perna (imagens 4.16 a 4.18). No entanto, nenhuma personagem negra apresentou estas variações. Foi visível que a preocupação em criar livros inclusivos, refletiu-se exclusivamente pela representação de personagens brancas com estas particularidades. Nesse sentido, a representação de personagens brancas é mais diversificada.

Em geral, estas variedades de experiências corporais estão sub-representadas nos livros infantis. É comum serem retratadas de forma depreciativa, são associadas a estereótipos relacionados à autonomia, capacidade intelectual e física. Da mesma forma, estas representações contribuem para a exclusão social e o reforço da normativa funcional do corpo humano (Bishop, 1997 em Pennell, 2017; Santos, 2020).

Os processos de racialização dão-se a vários níveis, eles englobam aspetos que vão para além da “raça” (Omi e Winant, 2015). A subrepresentação de personagens negras com estas características demonstra que para além das questões étnico-raciais, estão envolvidas outras formas de exclusão na sua experiência social. Existem aspetos da sua identidade que são invisíveis, uma vez que a sua diferenciação ocorre essencialmente pela cor de pele (Hall, 2006).

Kimberlé Crenshaw explica que a interseccionalidade define essas múltiplas formas de discriminação em justaposição. Para compreendê-las é necessário ampliar e adotar novas lentes sobre as diversas possibilidades de preconceito e exclusão (TED, 2016). Reduzir a identidade pessoal, ao atribuí-lhe um único aspeto identitário, é também reduzir e negligenciar as experiências de discriminação.

A representação de personagens racializadas com deficiência é rara. Um estudo que se centrou na presença de personagens negras autistas em livros infantis apurou que, quando estas estão presentes, têm baixos graus de agência, ou seja, não influenciam o decorrer da história. Ainda que estas crianças se vejam nos livros, não vêm as suas experiências refletidas (Collyer, et al., 2022).

c) O vestuário

O vestuário utilizado pelas personagens negras evidencia as suas marcas identitárias e constitui uma forma de diferenciação. São representadas com trajes culturais e/ou religiosos, ou seja, com peças que as remete para uma dada religião ou contexto cultural. Entre eles, estão o *hijab* e outros véus religiosos, o turbante, vestidos com padrões típicos africanos, o chapéu de *fez*, chapéu de Cowboy (imagens 4.19 a 4.22). Estes elementos surgem em livros como “Que Confusão!”, “Cândido e os outros”, destacam-nas

das demais personagens. Mas também representam a norma padrão, pois existe uma história ambientada no continente africano. Em contraste, as personagens não-racializadas são as únicas que utilizam o tipo de vestuário formal. Vestem fatos, gravata, sapatos formais, utilizam pastas de trabalho (imagens 4.33 a 4.35).

Tal como apontado por Gans (2017) o vestuário é uma forma de diferenciação entre quem se insere no padrão e quem não se insere. Constitui um fator de racialização. As personagens que aparecem com este vestuário são figurantes, sem qualquer tipo de agência, apenas compõem o cenário dos livros. A sua presença é relevante para retratar a sua diferença em relação aos protagonistas, que são brancos.

d) As representações de personagens idosas

As personagens idosas, racializadas e não-racializadas, apresentam perfis contrastantes. As personagens idosas negras estão ligadas ao cuidado. A Avó de “O Jaime é uma sereia” cuida do neto, e aparentemente é a única figura parental desta criança. Igualmente, no mesmo livro são representadas outras personagens idosas que aparecem a cuidar de animais (estão com eles ao colo ou a passeá-los) (imagens 4.23 e 4.24). As personagens idosas brancas, pelo contrário, aparecem em situações de lazer, sentadas num banco de jardim, a ler, a conversar (imagens 4.25 e 4.26). A imagem 4.27, retirada do livro “És importante”, reforça esta tendência. Dois idosos estão sentados num banco de jardim. Um deles é negro e o outro é branco, o idoso negro aparece a dar milho aos pombos, e o idoso branco de pernas cruzadas a observá-lo com uma bengala na mão.

Ao observar o vestuário destas personagens, percebeu-se que as personagens idosas negras têm um tipo de vestuário modemo (calções, camisa, vestidos, calças justas, chinelos), e as brancas, vestuário conservador (saias compridas, camisas sem decote). Para além disso, pela utilização das bengalas, as personagens brancas aparentam estar debilitadas fisicamente.

Em livros infantis, as personagens idosas geralmente estão ligadas à sabedoria, ao papel do cuidador, do protetor. Remetem as crianças para as suas origens culturais, (nomeadamente a nível linguístico), e alimentam as suas fantasias (Azevedo e Sastre, 2015; Hudelson e Rigg, 1994/95). Por outro lado, as suas representações também são pouco variadas e estereotipadas, é comum associá-las ao sedentarismo, a problemas de saúde, à falta de vitalidade. Estas representações depreciativas afetam a forma como as crianças olham para o processo de envelhecimento (McGuire, 2016).

Num estudo sobre a representação dos avós na literatura infantil, Crawford e Bhattacharya, (2014), concluíram que eram os avós não-racializados que apresentavam vestuário moderno, quando comparados com os avós racializados, que se vestiam de forma mais “tradicional”. O que contraria a tendência identificada nesta pesquisa.

e) Poder de aquisição e conforto

As personagens brancas evidenciam frequentemente o seu poder de compra, especialmente através dos objetos que transportam. Como demonstram as imagens 4.28 e 4.29, aparecem com moedas nas mãos, ou com carteiras. Para além disso, este poder também está evidente se se olhar para a quantidade de itens que lhes estão associados. Na imagem 4.30, os bebés brancos têm mais roupa, mais acessórios e mais conforto que os bebés negros. Outro indicador desta forma de poder, é a utilização de objetos eletrónicos, que ocorre exclusivamente em personagens brancas. Esta tendência também denota maior proximidade e facilidade na utilização de novas tecnologias.

Pode-se relacionar este resultado com o obtido para as personagens principais, em relação ao vestuário. Os protagonistas brancos tinham mais peças de roupa e mudaram várias vezes de visual.

f) Profissões e aptidões

Nesta categoria analisaram-se as atividades profissionais das personagens, e as suas aptidões, a partir dos espaços de representação, vestuário, ações e comportamentos. As personagens negras aparecem associadas a atividades profissionais de cariz científico – astronauta e médico. Também existe uma personagem infantil que tem aptidões científicas, utiliza um microscópio (imagens 4.31 e 4.32). Estão igualmente relacionados ao mundo artístico e prestam serviços. Em relação às personagens brancas, são representadas em trabalhos ligados também à prestação de serviços (como cozinheira, porteiro, *barmen*), e ao trabalho industrial.

Através do vestuário de algumas personagens brancas, pôde-se perceber que estavam associados a trabalhos de tipo formal (provavelmente empresarial ou académico) pela utilização do vestuário formal (imagens 4.33 a 4.35). Nas situações em que as personagens brancas aparecem com este tipo de vestuário estão em situações de lazer, e nunca em espaços laborais.

Ao considerar os espaços laborais de todas as personagens, percebeu-se que são as personagens negras que aparecem com mais frequência sozinhas em espaços exclusivamente laborais, e fechados. Quando as personagens brancas são representadas nos seus espaços laborais, este tem outras funções, são o cenário de ação de outras personagens, e são ao ar livre.

No livro “Ovo”, duas personagens, um homem branco e uma mulher negra, estão a pintar (imagens 4.36 e 4.37). Praticam a mesma atividade, mas em condições e com conotações diferentes. Enquanto o personagem branco aparece ao ar livre a pintar azulejos. A personagem negra aparece num armazém, com um rolo de pintura a pintar um elétrico. Nestas representações a pintura assume sentidos diferentes. De um lado representa uma forma de expressão artística com reconhecimento histórico e cultural; de outro, apenas uma atividade laboral. As próprias posturas corporais informam sobre a diferente natureza dos trabalhos. Enquanto o homem branco aparece concentrado, debruçado sobre o painel de azulejos, a fazer um trabalho minucioso com o pincel, a personagem negra está de pé, simplesmente a passar o rolo de tinta com uma mão.

g) Ações e os comportamentos

Para além das ações que são relevantes por conduzirem e alterarem o decorrer das histórias, atentou-se às ações que, pelo contrário, apenas acontecem para efeitos ilustrativos. Elas não são centrais para o curso das histórias, mas informam sobre o comportamento dos figurantes.

Na tabela 4.1 estão as atividades mais comuns entre as personagens secundárias, que são brincar²⁶ e comer/beber. As personagens negras aparecem frequentemente a conversar com outras personagens (imagem 4.38). Evidenciou-se pelas suas poses – parados de frente para outras personagens, e pela forma como gesticulavam. Já as personagens brancas, aparecem com frequência associadas à leitura. Os homens brancos, em particular, são os únicos que leem jornais. No plano de ação periférico, as personagens brancas aparecem associadas a atividades intelectuais, e detêm maior acesso à informação e ao conhecimento.

Tabela 4.1 – Ações contabilizadas por perfil étnico-racial

	Personagens Negras	Personagens Brancas
Comer/beber	8	9
Fumar	0	2
Ler	1	6
Conversar	14	5
Brincar	17	18

As personagens brancas, para além de estabelecerem conversas “ao vivo” com outras personagens, também utilizam objetos de comunicação, como o telefone e o telemóvel. Se por um lado, são as personagens negras que mais têm acesso a profissões ligadas à ciência, por outro, são as personagens brancas que mais acedem à tecnologia e utilizam os novos meios de comunicação (imagem 4.39).

As ações relacionadas aos cuidados e afetos suscitaram especial atenção. Na tabela 4.2 contabilizam-se estes tipos de comportamento. As personagens aparecem frequentemente de mãos dadas, especialmente crianças e adultos. De modo geral, são as personagens negras que mais apresentam estes comportamentos. Para além disso, são as únicas que oferecem itens, e prestam cuidados alimentares.

A imagem 4.40 ilustra uma senhora negra a colocar uma travessa de comida na mesa, enquanto um senhor branco aparece sentado sobre a mesma, a olhar para uma fatia de bolo. Esta personagem negra, é a única que exerce um tipo de cuidado dirigido a um coletivo, todos os outros comportamentos deste tipo acontecem em modo privado, e geralmente entre pais e filhos. O seu papel de cuidadora contrasta

²⁶ Grande parte das personagens analisadas são crianças.

com o do personagem branco, que do lado oposto da mesa, aparenta estar descontraído, a contemplar o seu prato de comida.

Tabela 4.2 – Comportamentos referentes a cuidados contabilizadas por perfil étnico-racial

	Personagens Negras	Personagens Branças
Dar a mão	7	2
Abraçar	4	4
Empurrar carrinho de bebé	2	1
Carregar uma criança	2	3
Cuidados alimentares	2	0
Oferecer item	1	0

Verificou-se que, em relação aos afetos, para além de “dar a mão”, a frequência com que as personagens aparecem abraçadas é igual. Também aparecem com frequências semelhantes a empurrar carrinhos de bebé e a carregar crianças ao colo. O facto de as personagens negras aparecerem várias vezes de mãos dadas deve-se ao facto de aparecerem frequentemente acompanhadas de crianças.

Estas ações de segundo plano, demonstram as dinâmicas comportamentais e relacionais das personagens. Como se pôde compreender, em alguns casos, estes detalhes ilustrativos, contariam as tendências anteriormente identificadas. Entre elas está o baixo acesso das personagens negras à informação e aos objetos de comunicação, ainda que estejam mais associadas a profissões de cariz científico. E, ainda que pratiquem menos profissões relacionadas à prestação de serviços, estão mais associadas a comportamentos relacionados com a prestação de cuidados.

a) Características físicas

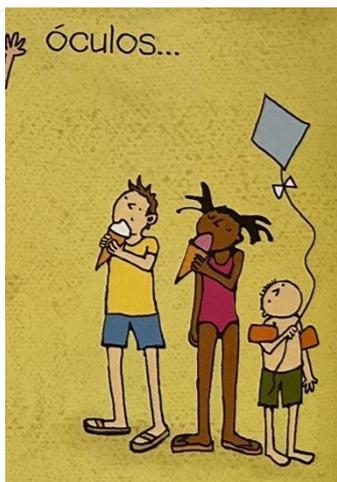


Imagem 4.14 Feições das personagens do livro “Os nossos corpos são todos diferentes” (Brownjohn, 2006, s.p.)



Imagem 4.15 Perfil variável de uma personagem secundária (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)

b) Particularidades físicas



Imagem 4.16 Criança branca a andar de cadeira de rodas 1 (Robinson, 2020, s.p.)



Imagem 4.18 Personagem cega (Brownjohn, 2006, s.p.)



Imagem 4.17 Criança branca a andar de cadeira de rodas 2 (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)

c) O vestuário



Imagem 4.19 Senhora com véu religioso (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)



Imagem 4.20 Senhor com chapéu de *fez* (Pintadera e Inaraja, 2018, s.p.)



Imagem 4.21 Criança com chapéu de Cowboy (Robinson, 2020, s.p.)

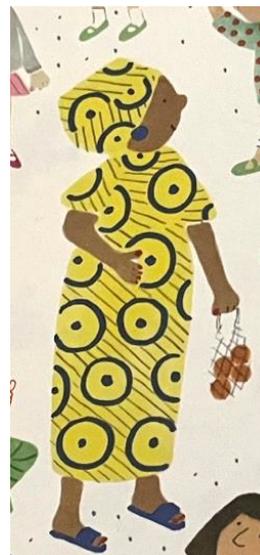


Imagem 4.22 Senhora com vestuário típico africano (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)

d) A representação de personagens idosas



Imagem 4.23 Jaime e a sua avó (Love, 2020, s.p.)

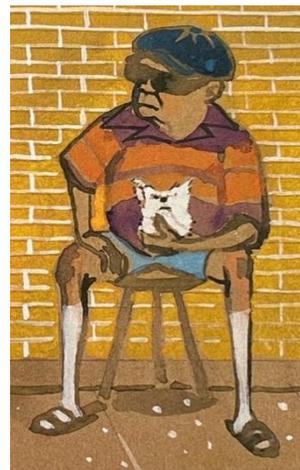


Imagem 4.24 Idoso negro com um cão ao colo (Love, 2020, s.p.)



Imagem 4.25 Idosos brancos sentados num banco (Brownjohn, 2006, s.p.)



Imagem 4.26 Idosa branca com uma bengala (Brownjohn, 2006, s.p.)



Imagem 4.27 Dois idosos sentados num banco (Robinson, 2020, s.p.)

e) Poder de aquisição e conforto



Imagem 4.28 Criança com moedas na mão (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)



Imagem 4.29 Idoso com carteira na mão (Brownjohn, 2006, s.p.)

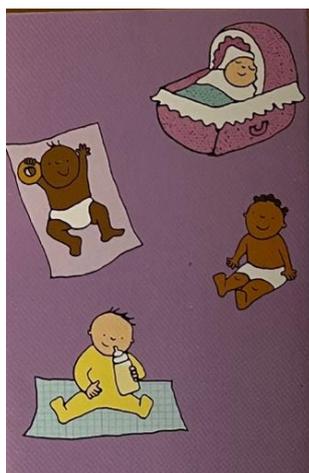


Imagem 4.30 Bebés com diferentes itens (Brownjohn, 2006, s.p.)

f) Profissões e aptidões



Imagem 4.31 Mulher astronauta (Robinson, 2020, s.p.)



Imagem 4.32 Menina a utilizar microscópio (Robinson, 2020, s.p.)

f) Profissões e aptidões



Imagem 4.33
Vestuário formal 1
(Goodhart e Rand,
2021, s.p.)



Imagem 4.34
Vestuário formal 2
(Brownjohn, 2006,
s.p.)



Imagem 4.35
Vestuário formal 3
(Brownjohn, 2006,
s.p.)



Imagem 4.36 Mulher a pintar
um elétrico (Afendras, 2018.
S.p.)



Imagem 4.37 Senhor a pintar azulejos
(Afendras, 2018, s.p.)

g) Ações e comportamentos



Imagem 4.38 Senhoras a conversar (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)



Imagem 4.39 Menina a falar ao telefone (Robinson, 2020, s.p.)



Imagem 4.40 Senhora a colocar alimentos na mesa / senhor sentado na mesa (Goodhart e Rand, 2021, s.p.)

Capítulo 5

Por um Espaço Literário Infantil Diverso

As produções de vários autores racializados têm contribuído recentemente para a diversificação da oferta literária no contexto português. Com base nas suas próprias experiências de sub-representação durante a sua infância, têm escrito e ilustrado livros que espelham as suas experiências, as suas perceções do mundo, as suas origens culturais. Neste capítulo, apresentam-se quatro livros infantis escritos por autoras negras que nasceram ou cresceram em Portugal.

A coleção de livros “Força Africana” escrita por Paula Cardoso e ilustrada por Irene Filipe Marques, acompanha as aventuras de cinco protagonistas: a Nzinga, a Bijagós, a Macua, o Crioulo e o Cacau. No primeiro livro da coleção “O Sol desapareceu. Será que foi roubado?”, os cinco agentes especiais tentam resolver o caso do desaparecimento do sol, pois sem ele não é possível continuar a existir vida no planeta terra. Este livro é uma edição de autor e foi lançado em 2020. A idealizadora do projeto e escritora dos livros, Paula Cardoso, tem como motivação a falta de representação em livros infantojuvenis. Sentiu-a ao longo da sua infância e adolescência, e estende-se à atualidade. Os seus sobrinhos, que crescem numa época diferente, permanecem omitidos dos livros e manuais escolares. Com este projeto procura colmatar essas ausências, os cinco personagens são precisamente uma referência aos seus sobrinhos. A autora encontrou dificuldades no processo de publicação, recebeu sempre respostas negativas das editoras que contactou. Acabou por publicar e divulgar o primeiro livro da coleção, através dos seus próprios recursos (Cardoso, 2022).

No livro “Uma visita inesperada”, escrito por Carla Fernandes e ilustrado por Alexandre Matos, as protagonistas, Curiosidade e Liberdade, vivem juntas, numa casa amarela. Um dia recebem a visita inesperada de um ser de luz, que vem desestabilizar a rotina das duas amigas. A dado momento aparece outra personagem, a Coragem, que coloca um fim à confusão. A autora Carla Fernandes, afirma que este livro infantil surge como resposta à falta de representatividade no medrado literário infantil. Identificou a necessidade de levar às crianças histórias que retratassem pessoas negras na sua humanidade, sem estarem necessariamente relacionados com questões que se centram no “trauma”. Por outro lado, viu a necessidade de dar vida a personagens que espelhem a diversidade de experiências e vivências inerentes ao “ser negro”²⁷. Este livro é uma edição de autor e foi lançado em 2022.

O livro “A aventureira Marielle e o dia da fotografia” é o primeiro livro de uma coleção que acompanha as aventuras da personagem Marielle. É da autoria de Nuna e Lala Berekai e foi publicado pela Penguin (Nuvem de Letras) em 2022. A história centra-se na personagem Marielle, uma menina que se muda de Lisboa para uma cidade do Sul de Portugal. A Marielle depara-se com uma microagressão em relação ao seu cabelo, que lhe despoleta questões e conflitos internos. A história

²⁷ Fonte privilegiada: Em conversa durante evento público.

centra-se nas questões da estética capilar, e nos seus impactos na vida desta personagem, em especial na sua perceção de si, e o confronto com os padrões normativos de beleza. As autoras revelam que o livro é uma resposta à falta de representatividade sentida no contexto português (não só negra, mas também de outras minorias), e uma tentativa de questionar concepções racistas que permanecem normalizadas no quotidiano (Penguin, 2022). Este livro é particularmente inovador na área da literatura infantil, porque retrata uma protagonista negra portuguesa, criada por uma escritora negra portuguesa.

A escritora Kátia Casimiro conta com alguns livros publicados e várias parcerias com autores de língua portuguesa. Nasceu na Guiné-Bissau, mas mudou-se para Portugal ainda criança. Traz para as suas criações muito daquilo que são as suas raízes culturais. O livro “A cana de Bambu”, ilustrado por Sílvio Spínola, acontece nas Ilhas Bijagós, um arquipélago constituído por oitenta ilhas. O livro centra-se na riqueza natural do arquipélago, reflete as preocupações ecológicas da autora, e o seu imaginário enquanto criança. Segundo a autora a escolha do título simboliza a natureza do povo guineense, que assim como o bambu, é flexível, tem uma capacidade extraordinária de resiliência, e otimismo (Casimiro, 2022).

Estas autoras partilham de diferentes ideais sobre representatividade, os quais enriquecem o panorama literário infantil nacional. Para todas, a sub-representação aparece como incentivo principal, mas também a sua preocupação com as novas gerações. Um mercado editorial diversificado não passa apenas pela representação de personagens negras nos livros, mas também, por dar voz e espaço a criadores racializados. O processo de publicação representa um entrave para grande parte destes autores, como se viu anteriormente, dois destes livros são edições independentes, as quais são menos acessíveis ao público em geral.

Abaixo estão listados outros livros infantis produzidos por autores racializados em Portugal.

- “O pequeno Rasul” – Akil de Sousa e Andreia Tavares, 2018.
- “A Maria Mulata a Boneca de Pano” – Kátia Santos e Diana Sachse, 2021.
- “Contar histórias com a avó ao colo” – estórias e contos de várias autoras de língua portuguesa, 2021.
- “O abutre vaidoso” – Kátia Casimiro e Celsa Sánchez, 2019.
- “Íris e o jogo das cores” – Kátia Casimiro e Sílvio Spínola, 2018.
- “As negravilhosas” – Selma Pires e Sampaio, 2022.
- “Noa tinha um brinquedo” – Bernadete Pinheiro
- “A girafa que dormia de pé” – Bernadete Pinheiro

Conclusões

Este trabalho de pesquisa centrou-se na discussão crítica da representação de personagens negras na literatura infantil. A sua análise afigurou-se importante pela baixa representatividade das minorias étnica neste género literário a vários níveis. Este estudo permitiu compreender a sua importância e sua relevância nas histórias, para além daquilo que são as representações ilustrativas.

Com a análise dos resultados percebeu-se que há diferenças nas formas como as personagens racializadas e não-racializadas são representadas. Essas diferenças estão sobretudo nas suas dimensões psicológicas, no seu papel nas histórias e nas suas experiências ligadas ao corpo físico (envelhecimento, presença de deficiências físicas).

As diversas representações de protagonistas negros em espaços indefinidos e imaginados, permitiram concluir que estas estão muito conectadas com a sua imaginação e criatividade, a suas ações giram em torno das suas fantasias e desejos pessoais. Por outro lado, o estado introspectivo dos protagonistas brancos, evidenciou que é sobre elas que recai o poder de questionar e pensar sobre a diversidade. As personagens secundárias negras são representadas em segundo plano e enquadram as ações e comportamentos das personagens brancas, nesse sentido, o seu papel está muitas vezes condicionado pela ação das últimas.

As variações em relação ao padrão funcional e etário do corpo físico das personagens negras, estão omitidas ou são associadas a comportamentos e posturas homogéneas. A completa omissão de personagens negras com deficiência, em comparação com as várias representações de personagens brancas com estas variações, mostra que a invisibilização social das interseccionalidades de desigualdades foi reproduzida nas representações presentes nestes livros. As personagens negras idosas, quando presentes, estão sempre a exercer algum tipo de cuidado.

Os livros analisados dedicam-se ao tema da diversidade através de um viés celebrativo. Na produção literária recente, analisada sumariamente no capítulo 5, compreende-se que a mesma temática pode ter várias abordagens. Apesar de o livro “Aventureira Marielle e o dia da fotografia” também ir beber desse viés celebrativo, ele coloca no centro uma personagem negra e a suas questões identitárias. Existem livros que não se focam em questões étnico-raciais de todo, como o livro “Uma visita inesperada”, e livros que se centram na ancestralidade e na tradição histórica e cultural dos países africanos.

É importante notar que grande parte dos livros envolvidos na análise, bem como os mencionados no capítulo 5, são muito recentes. Atualmente existe uma atenção especial do mercado editorial às questões raciais. O Wordsrated (2022), refere que, no panorama norte-americano, aconteceu em 2020, um marco importante no mercado literário infantil, foi a primeira vez que o número de *bestsellers* com protagonistas negros ultrapassou o número de *bestsellers* com protagonistas brancos. Para além da pandemia de COVID-19, 2020 foi marcado por uma onda social à escala mundial de combate ao

racismo, após o assassinato de George Floyd, a tendência social refletiu-se no mercado editorial. No entanto, a mesma tem decrescido drasticamente nos últimos dois anos.

No contexto português, a realidade é distinta. A rede de bibliotecas estudada mostrou estar desatualizada em relação às recomendações feitas pelo PNL nesta temática, pois apenas foram encontrados 29 livros dos 207 resultados obtidos no catálogo do PNL. Entre as possíveis causas estão os seus baixos recursos financeiros, e o facto de esta temática ter sido marginalizada. Colocar esta questão às bibliotecas públicas foi, na nossa opinião, importante. Depararam-se com uma questão à qual nunca tinham dado a devida atenção. Comprometeram-se a desenvolver iniciativas e a adquirir livros que ajudem a colmatar este problema e a suprir esta lacuna na sua coleção.

Como recomendação para as bibliotecas e para o próprio PNL, consideramos relevante a construção de uma base de dados pública de livros com personagens diversas de ponto de vista étnico-racial, e também incluir livros produzidos por autores racializados. Esta fonte de informação credível, permitiria aos leitores e educadores, aceder a livros com representações positivas e variadas destas personagens, os quais ainda não têm a visibilidade necessária.

Porém, estas entidades não dependem exclusivamente de si para colmatar este problema. O trabalho das editoras, das escolas, das esferas familiares, e até o próprio comportamento do consumidor, são importantes para transformar esta narrativa.

Para futuros trabalhos sobre este tema consideramos importante:

- Reunir os livros que vão ser alvo da análise numa fase relativamente inicial do estudo. Ter em mente os livros que se vão analisar é importante. Isto permite visitar e aprofundar a análise ao longo do tempo. Neste estudo a constituição do *corpus* foi um processo longo, que limitou a possibilidade de interpretá-los a um nível mais aprofundado;
- Incluir outros instrumentos teóricos e de análise, focados especialmente na identificação de relações de poder e de desigualdade, como por exemplo o Critical Race Theory (CRT) (Mabbot, 2017), ou Critical Multicultural Analysis (Botelho e Rudman, 2009). Estes instrumentos podem ajudar a identificar mais facilmente este tipo de dinâmicas, uma vez que foram construídos para esse efeito.

A representatividade vai para além da utilização de uma cor castanha numa personagem, passa pela forma como ela é construída, o que diz, como se comporta, tudo isto está envolvido no processo de leitura e perceção do livro e da história. E, conseqüentemente, nos processos de aproximação ou afastamento do leitor. Representar crianças racializadas, na sua plenitude, é urgente. O acesso ao livro e à leitura deve ser igual. As crianças estão a viver a sua experiência pessoal de leitura exclusivamente pelos olhos, pelas palavras e pela perspetiva branca. Os livros não são apenas para alguns. Os livros são de todos.

Referências Bibliográficas

- Amado, J., (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Imprensa da universidade de Coimbra.
- Araújo, M. (2018). As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas. *Investigar em Educação*, (7), pp. 9-35.
- Azevedo, F., Sastre, M. S. (2015). Literatura infantil publicada em Portugal diálogo intergeracional. *Álabe*, (1), pp. 1-10. <https://hdl.handle.net/1822/37765>
- Balça, A. (2010). Representação da alteridade na literatura infantil. Em F. Azevedo (Coord.), *Infância, memória e imaginário ensaios sobre literatura infantil e juvenil* (pp. 47-54), CIFPEC Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11454/1/Livro_Memoria_Infancia_Imaginario.pdf
- Banks, J. (1993). *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice*. American Educational Research Association, 19, pp. 3-49.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Edições 70.
- Barot, R., Bird, J. (2001). Racialization: the genealogy and critique of a concept. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), pp. 601-618. 10.1080/01419870120049806
- Barton, R. C., Blevins, D., Cappello, M. (2022). The elevation of black girls' hair: An analysis of visual representations in children's picturebooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0 (0), pp. <https://doi.org/10.1177/1468798422109324>
- Bekerman, Z. (2020). Reflection on the dangers of "cultural racism" in intercultural education. *Journal of new approaches in educational research*, 9 (1), pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.534>
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: choosing and using books for the classroom*, 6 (3). <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>
- Bishop, R. S. (1999). This issue. *Theory into practice*, 38 (3), pp. 118-119. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405849909543842>
- Botelho, M. J., Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors language, culture, and teaching*. Taylor & Francis Routledge.
- Boukhtache, F., Z. (2021). U.S cultural hegemony and the shifting positionality of Frederick Douglass. *American nineteenth century history*, 2(22), pp. 177-195. <https://doi.org/10.1080/14664658.2021.1967565>
- Bourdieu, P., Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91, pp. 71-75.

- Cademartori, L. (2010). *O que é a literatura infantil*. Editora brasiliense.
- Câmara Municipal de Cascais. (2012). *Regulamento da rede de bibliotecas municipais de cascais, edital n.º286/2012*.
https://www.cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/regulamento_rede_bibliotecas_-_2012.pdf
- Câmara Municipal de Cascais. (s.d.). *Infografia bibliotecas municipais*.
<https://cultura.cascais.pt/galerias/infografia-bibliotecas-municipais>
- Cardoso, P. (2022). Representatividade em livros infantis. [Apresentação de comunicação] *Roteiro de uma educação antirracista livros de resistência*. Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação.
- Casimiro, K. (2022, abril 14). *Mar de Letras 2022 – Kátia Casimiro*. [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=864SN7JISNc&t=402s>
- Center for Literacy in Primary Education. (2020). *Reflecting realities survey of ethnic representation within UK children's literature 2019*. Arts Council England.
<https://clpe.org.uk/system/files/CLPE%20Reflecting%20Realities%202020.pdf>
- Centre For Literacy in Primary Education. (2021). *Reflecting realities Survey ethnic representation within UK children's literature 2020*. https://clpe.org.uk/system/files/2021-12/CLPE%20Reflecting%20Realities%20Report%202021_0.pdf
- Coillie, J., V. (2020). Diversity can change the world: Children's literature, translation and images of childhood. Em J. Coillie e J. Mcmartin, (eds.), *Children's literature in translation texts and contexts* (pp.141-157). Leuven University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv17rvx8q>
- Collyer, E., Peart, S., Abdulrahman, H. K., Lawrence, C., Mahon, C. (2022) Exploring the representation of Black autistic people in children's picture books. *BERA blog*.
<https://www.bera.ac.uk/blog/exploring-the-representation-of-black-autistic-people-in-childrens-picture-books>
- Costa, A. F., Pegado, E., Ávila, P., Coelho, A. R. (2014). Evaluating the Portuguese National Reading Plan: teachers' perceptions on the impact in schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 14, pp. 119-138. 10.1007/s10671-014-9171-y
- Crawford, P. A., Bhattacharya, S. (2014). Grand imagens: exploring imagens of grandparents in picture books. *Journal of Research in Childhood Education*, 28, pp. 128-144.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2013.853004>
- Cronin, M. (2003). *Translation and globalization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203378816>
- Enguita, M., F. (2007). *Educar en tiempos inciertos*. Edições Pedagogo.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: an interdisciplinary theory*. Sage Publications.
- Ferreira, M. M. (1995). *Salvar os corpos, forjar a razão Contributos para uma análise crítica da criança e da infância como construção social* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Figueiredo, F., E. (2004) Rede nacional de bibliotecas públicas: atualizar para responder a novos desafios. *Cadernos Bad*, pp. 60-72. <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/82246>
- Gans, J. H. (2017). Racialization and racialization research. *Ethnic and Racial Studies*, 40 (3), pp. 341-352. 10.1080/01419870.2017.1238497
- Hall, S. (1997). The spectacle of the “other”. Em S. Hall (Ed.), *Representation Cultural representations and signifying practices* (pp.223-290). The open University; Sage publications.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A editora. https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf
- Huber, L., Camargo Gonzalez, L., & Solórzano, D. G. (2020). Theorizing a critical race content analysis for children’s literature about people of color. *Urban Education*, pp. 1-25. 10.1177/0042085920963713
- Hudelson, S., Rigg, P. (1994/95). My abuela can fly: children’s books about old people in English and Spanish. *Tesol Journal*, 4(2), pp. 5-10.
- International Federation of Library Associations and Institutions e UNESCO (1994). *Manifesto da IFLA / UNESCO sobre Bibliotecas públicas 1994*. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação*. Editora Cobogó.
- Kirchof, E. R., Bonin, I. T. (2016). Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. *Pro. posições*, 27 (2), pp. 21-46. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647204/14122>
- Lisboa, J. L., Ochôa, P., Cameira, E. (2022). *PNL2027 Sistema de avaliação: Relatório final*. Faculdade de Ciências Sociais e Humana da Universidade Nova de Lisboa.
- Mabbott, A. (2017). The We Need Diverse Books Campaign and Critical Race Theory: Charlemae Rollins and the Call for diverse children’s Books. *Library Trends*, 65(4), pp. 508-522.
- Machin, D. (2007). *Introduction to multimodal analysis*. Bloomsbury Academic.
- Matias, A. R. (2019). Kriolu na direitu di língua i di sidadania na saúde. Em R. Carmo, I. Tavares e F. Cândido (Org.), *Que futuro para a igualdade? Pensar a sociedade e o pós-pandemia* (pp. 158-177). Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte. <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/2022/02/22/que-futuro-para-a-igualdade/>
- Matias, A. R. (2022). Pode a educação plurilingue constituir-se como educação antirracista? *Mediações Revista online*, 7 (2), pp. 151-166.
- McCarthy, J. (2020). *Layers of Learning: Using Read-Alouds to Connect Literacy and Caring conversations*. Stenhousa publishers. <https://discovery.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=3d58b4c8-e6f6-31d7-a01d-4719820fc409>
- McGuire, S. L. (2016). Early children’s literature and aging. *Scientific Research Publishing*, 7, pp. 2604-2612.

- Melzi, G., R., Wuest, C. (2022). Stories beyond Books: Teacher Storytelling Supports Children's Literacy Skills. *Early Education and Development*.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2024749>.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., Modgil, C. (1986). *Multicultural education the interminable debate*. Oxon: The Falmer Press.
- Morgado, M. M. (2010). As diferenças que nos unem: literatura e interculturalidade. *Álabe*, (1).
<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/6>
- Myers, C. (2014). The Apartheid of Children's Literature. *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/2014/03/16/opinion/sunday/the-apartheid-of-childrens-literature.html>
- Noël, H. (2018). *A content analysis of the representation of black girls in children's picture books* [Dissertação de Mestrado]. University of North Carolina at Chapel Hill.
https://cdr.lib.unc.edu/concern/masters_papers/zp38wh477
- Núcleo de Estratégias e Políticas Editoriais. (2020). *8 Tipos de livros infantis (e outros não tão infantis assim)*. <https://www.nespe.com.br/2020/01/8-tipos-de-livros-infantis-e-outros-nao-tao-infantis-assim/>
- Nunes, A. F. (2017). *Era uma vez... Estereótipos de género nos livros infantis* [Dissertação de Mestrado]. Iscte-Instituto Universitário de Lisboa.
- Omi, M., Winant, H. (2015). *Racial Formation in the United States* (3). Routledge.
- Penguin (2022, junho 13). Nuna: «Eu sonho com o dia em que a diferença, a singularidade de cada um seja uma normalidade.». <https://www.penguineducacao.pt/entrevista-nuna-e-lara-berekai/>
- Pennell, A. E., Wollak, B., Koppenhaver, D. A. (2017). Respectful representation of disability in picture books. *The Reading Teacher*, 71(4), pp. 411-419.
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/trtr.1632>
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. Em M. Pinto, e M. Sarmiento (Coord.), *As crianças contextos e identidade* (pp. 33-73). Universidade do Minho Centro de Estudos da Criança.
<https://hdl.handle.net/1822/40377>
- Pires, M. L. (1982). *História da literatura infantil portuguesa*. Editora Vega.
- Pires, M. N., Morgado, M. M. (2009). Representaciones del “otro” en obras del plan nacional de lectura portugués. Em S. Yubero, J. Caride & E. Larrañaga (coord.), *Sociedad educadora, sociedade lectora XXII seminario interuniversitario de pedagogia social* (pp. 167-179). Ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha.
<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/112/1/artigo%20Cuenca.pdf>
- Plano Nacional de Leitura 2027. (s.d.). *Orientações Processo de recomendação de obras PNL2027*.
https://www.pnl2027.gov.pt/np4/livrospnl?cat_livrospnl=orientacoes
- Presidência do Conselho de Ministros (2017). *Resolução de Conselho de Ministros nº 48-D/2017*. *Diário da República*, 1ª série, (65), pp. 5-8. <https://files.dre.pt/1s/2017/03/06501/0000500008.pdf>

- Ramos, G. (2011). *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Autêntica Editora.
- Rede nacional de bibliotecas públicas relatório estatístico 2020 (2020). *Relatório estatístico 2020*.
http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/ServProf/Estatistica/Documents/Relatorio_Estatistico_RNBP_2020_DGLAB.pdf
- Reis, F. (1995). A domesticação escolar do pensamento infantil: perspectivas teóricas para a análise das práticas escolares. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, pp. 37-55.
- Ribeiro, D. (2020). *Lugar de fala*. Buobooks.
- Rocha, N. (1992). *Breve História da Literatura para crianças em Portugal*. Instituto de cultura e língua portuguesa do ministério da educação.
<https://aeaveiro.pt/biblioteca/index.php?page=13&id=4081&db=>
- Rvachew, S., Savage, R. (2006). Preschool foundations of early reading acquisition. *Paediatrics & Child Health*, 11, pp. 589-593.
- Santos, L. X. (2020). “Deficiência” para um dicionário marxista: a política capacitista de uma palavra. *Ensata*, 9(2). <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/11100>
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em M.J. Sarmiento, e A. B. Cerisara, (Coord.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34) Asa. <https://hdl.handle.net/1822/79714>
- Schlickmann, R. (2019). *Racialização na infância: o que a literatura infantil tem a ver com isso?* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Estado de Santa Catarina. <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00007b/00007bfd.pdf>
- Sen, A. (2006). *Identidade e violência. A ilusão do destino*. Tinta-da-china.
- Silva, T. T., Hall, S., Woodward, K. (2005). *Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais*, (4). Editora Vozes.
- Silveira, R. M., Bonin, I. T., Ripoll, D. (2010). Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. *Revista Brasileira de Educação*, 15 (43), pp. 98-108.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cD5gJwfVpqqvJy5JccDL3Vhv/?format=pdf&lang=pt>
- Song, M. (2014). Challenging a culture of racial equivalence. *The British Journal of Sociology*, 6, pp.107-129. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1468-4446.12054>
- Stoer, S. (2008). Educação e combate ao pluralismo cultural benigno. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, pp. 177-183.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research Grounded Theory procedures and techniques*. Sage publications.
- TED. (2009, outubro 7). *Chimamanda Ngozi Adichie: The danger of a single story* | TED [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=1s>
- TED. (2016, dezembro 7). *The urgency of interseccionality Kimberlé Crenshaw* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o>

- TEDx Talks. (2016, abril, 28). *Missing adventures: Diversity and children's literature Brynn Welch TEDxEHC* [Vídeo]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=Yq2opVinciA>
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. Em A. Silva e J. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Vilar, M. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados* [Tese de Doutorado]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. <http://hdl.handle.net/10362/18465>
- Weng, L., Wu, Z., Xiao, W. (2021). Research in the Use of Picture Books in Educational Activities in Five Domains of Early Childhood Education. *2021 2nd International Conference on Computers, Information Processing and Advanced Education*, pp. 218-221. <https://doi.org/10.1145/3456887.3456935>
- Woodward, K. (2004). *Questioning identity: gender, class, ethnicity*. Routledge.
- Wordsrated. (2022, 03, 28). *23% Decrease in Black Characters in children's bestsellers as BLM bounce fades*. <https://wordrated.com/representation-childrens-literature/>
- Zilberman, R. (1985). *A literatura infantil na Escola*. (5). Global editora.

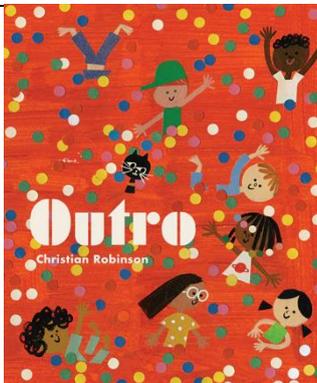
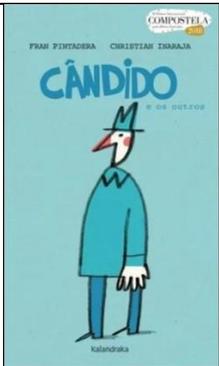
Livros analisados

- Afendras, A. (2018). *Ovo* (1ª ed.). Majericon.
- Brownjohn, E. (2006). *Os nossos corpos são todos diferentes* (2ªed.). Presença.
- Estrela, J. (2017). *A Rainha do Norte* (1ª ed.). Planeta Tangeria.
- Goodhart, P., Rand, E. (2021). *Que Confusão!* (1ªed.). Fábula.
- Love, J. (2020). *O Jaime é uma sereia* (1ª ed.). Fábula.
- Pintadera, F., Inaraja, C. (2018). *Cândido e os outros* (1ª ed.). Kalandraka.
- Robinson, C. (2020). *És importante* (1ª ed.). Orfeu Negro.
- Robinson, C. (2020). *Outro* (1ªed.). Orfeu Nego.

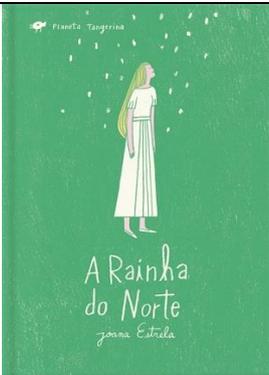
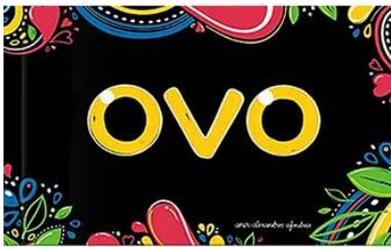
Anexos

Anexo A

Lista de livros analisados com capa, resumo próprio, autoria e número de páginas.

Ref.	Capa e Título	Resumo	Autores	Nº de páginas
1.	 <p>Que confusão!</p>	A Francisca gosta de organizar coisas, mas sente-se muito confusa quando tenta organizar pessoas.	Pippa Goodhart e Emily Rand Susana Cardoso Ferreira (Trd.)	28 p.
2.	 <p>Outro</p>	Uma menina atravessa um portal de luz e do outro lado encontra um mundo imaginário, onde todas as crianças têm um duplo.	Christian Robinson	52 p.
3.	 <p>O Jaime é uma sereia</p>	O Jaime adora sereias e decide transformar-se numa.	Jessica Love Susana Cardoso Ferreira (Trd.)	36 p.
4.	 <p>Cândido e os outros</p>	O Cândido sente-se diferente das outras pessoas e não sabe lidar muito bem com isso. Mas percebe que não é o único que se sente assim.	Fran Pintadera e Christian Inaraja Elisabete Ramos (Trd.)	44 p.

(continua)

Ref.	Capa e Título	Resumo	Autores	Nº de páginas
5.	 <p>A Rainha do Norte</p>	Um Rei mouro apaixonou-se por uma criada que vivia no Norte, depois de casada a rainha fica com depressão e o rei ajuda-a a curar-se.	Joana Estrela	56 p.
6.	 <p>Ovo</p>	A Aventura de um ovo que não queria ser transformando num pastel de nata e que acabou por se transformar no Galo de Barcelos.	Amir-Alexandros Afendras	36 p.
7.	 <p>Os Nossos corpos são todos diferentes</p>	Um livro sobre as diferenças que existem entre todos os corpos.	Emma Brownjohn Carlos Grifo Babo (Trd.)	14 p.
8.	 <p>És importante</p>	Uma história sobre a importância que cada pessoa tem no mundo.	Christian Robinson João Berhan (Trd.)	36 p.

Anexo B

Contabilização absoluta de personagens analisadas por perfil étnico-racial.

Ref.	Título	Negras	Branças	Não especificado	Outros	Total
1.	Que confusão!	29	18	4	0	51
2.	Outro	10	16	0	4	30
3.	O Jaime é uma sereia	43	0	0	3	46
4.	Cândido e os outros	11	81	4	1	97
5.	A Rainha do Norte	38	1	0	0	39
6.	Ovo	3	3	0	0	6
7.	Os Nossos corpos são todos diferentes	29	87	8	0	124
8.	És importante	16	23	0	1	40
<i>Total</i>		179	229	16	9	433
<i>%</i>		41%	53%	4%	2%	100%

Anexo C

Exemplar da grelha construída para recolha e análise de dados sobre as personagens principais racializadas (construiu-se uma grelha igual para analisar as personagens principais não-racializadas).

Dimensão	Subdimensão	Indicador	Conteúdo	Evidências
Personagem (ns) principal (ais) racializada (s)	Características Observáveis	Perfil étnico-racial		
		Perfil etário		
		Género		
		Psicológicos		
		Físicas		
		Sentimentos e emoções		
		Vestuários e adornos		
		Porte de objetos e bens		
		Nome (s)		
		Outras observações		
	Papel na história	Falas		
		Relevância		
		Agência / Ação		
		Poses		
		Ambientes de representação		
		Lugar ocupado na ilustração		
		Aptidões/ Profissões		
		Cuidados e Afetos		
		Atividades Físicas		
		Outras observações		

Anexo D

Exemplar de grelha construída para recolha e análise de dados sobre as personagens secundárias racializadas (Construiu-se uma grelha igual para analisar personagens secundárias não-racializadas).

Dimensão	Subdimensão	Indicador	Conteúdo	Evidências
Personagem (ns) secundária (s) racializada (s)	Características observáveis	Perfil étnico-racial		
		Perfil etário		
		Género		
		Psicológicas		
		Físicas		
		Sentimentos e emoções		
		Vestuário e adornos		
		Porte de objetos e bens		
		Nome (s)		
		Outras observações		
	Papel na história	Tipo de personagem		
		Falas		
		Relevância		
		Agência/ Ação		
		Poses		
		Ambientes de representação		
		Lugar ocupado na ilustração		
		Aptidões/ Profissões		
		Cuidados e Afetos		
		Atividades físicas		
Outras observações				

Anexo E

Lista de indicadores e perguntas efetuadas ao longo da análise.

Características observáveis		Papel na história	
Categoria analítica	Pergunta	Categoria analítica	Pergunta
Perfil étnico-racial	Qual é o perfil étnico-racial da personagem?	Falas	O que diz a personagem?
Perfil etário	Qual é o perfil etário da personagem?	Relevância	A personagem tem influência no desenvolvimento da história?
Gênero	Com que gênero é possível identificar a personagem?	Agência / Ação	Que ações está a ter a personagem? Elas causam alterações significativa na história?
Psicológicos	Quais são os traços psicológicos ou de personalidade da personagem?	Poses	A personagem aparece representada numa pose que informe sobre o seu comportamento?
Físicas	Como é a aparência física da personagem?	Ambientes de representação	Onde aparecem representadas as personagens?
Sentimentos e emoções	Que sentimentos ou emoções são evidentes na personagem?	Lugar ocupado na ilustração	Que espaço ocupa a personagem considerando toda a página?
Vestuário e adornos	Como está vestida a personagem?	Aptidões/ Profissões	A personagem aparece a exercer alguma profissão? Ou demonstra alguma aptidão específica?
Posse de objetos e bens	A personagem está na posse de algum objeto? Qual?	Cuidados e Afetos	A personagem demonstra ou é-lhe demonstrado afeto? Está a cuidar de alguém ou a receber algum tipo de cuidado?
Nome (s)	A personagem tem um nome atribuído? Qual? Difere do padrão normativo?	Atividades Físicas	A personagem exerce algum tipo de atividade física?

Anexo F

Processo de construção do *corpus*

