

Livros que Crescem Connosco

Estereótipos de Género nos Livros Ilustrados para a Infância em Bibliotecas Escolares do
1º Ciclo no Porto

MARIA CRISTINA DA SILVA SOUSA
DISSERTAÇÃO DE Mestrado Apresentada
À FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO EM
DESIGN DA IMAGEM

Livros que Crescem Connosco

Estereótipos de Género nos Livros Ilustrados para a Infância em Bibliotecas

Escolares do 1º Ciclo no Porto

Maria Cristina da Silva Sousa

Dissertação para obtenção do grau de Mestre
em Design da Imagem

Orientador: Rui Vitorino Santos

Porto, 2024

Agradecimentos

Dedico esta dissertação aos meus professores e orientador Professor Rui Vitorino Santos, que com a sua orientação científica e incentivo foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Destaco também, as professoras bibliotecárias, Maria João Cabral, Olga Dias e Luciana Ferreira, que colaboraram neste projeto e me receberam nas diferentes bibliotecas dos espaços escolares do 1º ciclo do ensino Básico. Esta dissertação é resultado do seu compromisso, disponibilidade e dedicação.

Agradeço à minha família, pelo apoio incondicional e incentivo ao longo de toda a minha jornada académica e os meus amigos pela força e motivação em cada passo desta jornada, com palavras de encorajamento.

Resumo

Esta dissertação explora a presença e o impacto dos estereótipos de género na ilustração para a infância, com foco específico em algumas bibliotecas escolares do primeiro ciclo em Portugal. A investigação concentra-se na análise da componente gráfica de livros e álbuns ilustrados, presentes nestes espaços, investigando como as ilustrações podem reforçar ou desafiar normas e expectativas de género. Através da recolha e catalogação de duzentos livros em três escolas básicas na região do Porto, a dissertação procura identificar padrões visuais e narrativos associados a estereótipos de género. A investigação é orientada por duas questões principais: se os livros ilustrados nas bibliotecas escolares do primeiro ciclo apresentam representações que promovem desigualdades e estereótipos de género e de que forma esses estereótipos são visualmente representados.

O estudo inclui uma análise extensa das ilustrações e das técnicas gráficas empregues, bem como uma revisão de literatura relevante sobre estereótipos de género, bibliotecas escolares portuguesas e a representação gráfica na literatura para a infância. Os objetivos deste estudo incidem na identificação de padrões de representação de género, promovendo indiretamente uma abordagem mais inclusiva e equitativa na criação e seleção de livros para a infância. Os resultados visam contribuir para a discussão sobre a igualdade de género na literatura para a infância e oferecer informação útil que possa apoiar a implementação de práticas editoriais mais conscientes e diversificadas nas bibliotecas escolares.

Abstract

This dissertation explores the presence and impact of gender stereotypes on illustration for children, with specific focus on some first year school libraries in Portugal. This research focuses on the analysis of the graphic components in illustrated books and picturebooks, inside these spaces, and investigating how illustrations can reinforce or challenge gender norms and expectations. By collecting and cataloging two hundred books in three basic schools in the Oporto region, this dissertation seeks to identify visual and narrative patterns associated with gender stereotypes. This research was propelled by two main questions: if the picturebooks and illustrated books in first year school libraries have representations that promote inequality and gender stereotypes and how these stereotypes are visually represented.

This study includes an extensive analysis of illustrations and graphic techniques employed, as well as a relevant literature review of gender stereotypes, portuguese school libraries, and graphic representation in children's literature. The goal of this study is to identify gender representation patterns and indirectly promote a more inclusive and equitable approach in creating and selecting children's books. The results aim to contribute to the discussion of gender equality in children's literature and offer useful information that can support the implementation of more aware and diverse editorial practices in school libraries.

Índice

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	4
Lista de Figuras e Tabelas	8
Abreviaturas, siglas e sinais	10
	11
Capítulo 1: Estereótipos de Género	17
1.1 Género e as Crianças	17
1.2 Sexo e Género	20
1.3 Feminino e Masculino	23
1.4 A Formação da Identidade de Género	26
1.5 Estereótipos de Género	29
Capítulo 2: Bibliotecas Escolares	41
2.1 A Biblioteca Escolar	41
2.2 Regulamentação das Bibliotecas Escolares	45
2.3 A Biblioteca como objeto de propagação cultural	54

Capítulo 3: Livros e Álbuns Ilustrados	58
3.1 Ilustração	58
3.2 Livro e Álbum Ilustrado	63
3.3 Impacto dos livros e álbuns ilustrados	70
3.4 Pedagogia através do Livro e Álbum Ilustrado	75
3.5 Impacto dos Estereótipos de Género em Ilustração	80
 Capítulo 4: Análise Crítica de Obras Ilustradas	 82
4.1 Metodologia: Análise de Artefactos	82
4.2 Entrevistas com Bibliotecárias	85
4.2.1 Entrevista 1: Centro Escolar da Gandra	86
4.2.2 Análise da Entrevista 1	92
4.2.3 Entrevista 2: Centro Escolar dos Moutidos	96
4.2.4 Análise da Entrevista 2	101
4.2.5 Entrevista 3: Externato das Escravas do S. Coração de Jesus	105
4.2.6 Análise da Entrevista 3	110
4.3 Catalogação e Recolha de Dados	112

4.4 Seleção e Análise	116
4.4.1 Paletas Cromáticas	135
4.4.2 Representação de Personagens	147
4.4.3 Expressões, Posturas e Comportamentos	156
4.5 Regulamentação das Bibliotecas	168
Conclusão	173
Referências Bibliográficas	181
Anexos	192

Lista de Figuras e Tabelas

- Fig. 1** – Biblioteca do 1º Ciclo do Centro Escolar da Gandra – p.78
- Fig. 2** – Biblioteca do 1º Ciclo do Centro Escolar dos Moutidos – p.87
- Fig. 3** – Biblioteca do 1º Ciclo do Externato do Sagrado Coração de Jesus do Porto – p.96
- Fig. 4** – Capa do Livro “Peter Pan” (1999) – p.108
- Fig. 5** – Capa do Livro “Branca de Neve e os Sete Anões / Aladino” (2007) – p.110
- Fig. 6** – Capa do Livro “Os Contos Arco-Íris” (2008) – p.112
- Fig. 7** – Capa do Livro “Tio Lobo” (2014) – p.113
- Fig. 8** – Capa do Livro “Martine: Mãe por um Dia” (2015) – p.114
- Fig. 9** – Capa do Livro “Os colegas não são para comer” (2018) – p.116
- Fig. 10** – Capa do Livro “101 Histórias do Tio Julião para fazer Oó” (2019) – p.117
- Fig. 11** – Capa do Livro “A Menina que Queria Desenhar o Mundo” (2020) – p.119
- Fig. 12** – Capa do Livro “Orelhas de Borboleta” (2021) – p.120
- Fig. 13** – Capa do Livro “A Menina com os Olhos Ocupados” (2021) – p.122
- Fig. 14** – Paletas Cromáticas – p.125
- Fig. 15** – Ilustração do Livro “Os Contos Arco-Íris” (2008) – p.126
- Fig. 16** – Ilustração do Livro “Os Contos Arco-Íris” (2008) – p.126
- Fig. 17** – Paleta Cromática do Livro “Tio Lobo” (2014) – p.127
- Fig. 18** – Ilustração do Livro “Tio Lobo” (2014) – p.127
- Fig. 19** – Paleta Cromática do Livro “Os colegas não são para comer” (2018) – p.132
- Fig. 20** – Ilustração do Livro “Os colegas não são para comer” (2018) – p.132
- Fig. 21** – Paleta Cromática do Livro “Orelhas de Borboleta” (2021) – p.132
- Fig. 22** – Ilustração do Livro “Orelhas de Borboleta” (2021) – p.132
- Fig. 23** – Paleta Cromática de “A Menina que Queria Desenhar o Mundo” (2020) – p.133
- Fig. 24** – Ilustração do Livro “A Menina que Queria Desenhar o Mundo” (2020) – p.133
- Fig. 25** – Ilustração do Livro “Peter Pan” (1999) – p.136

Fig. 26 – Ilustração do Livro “Branca de Neve e os Sete Anões / Aladino” (2007) – p.136

Fig. 27 – Ilustração do Livro “Os Contos Arco-Íris” (2008) – p.136

Fig. 28 – Ilustração do Livro “Peter Pan” (1999) – p.138

Fig. 29 – Ilustração do Livro “Branca de Neve e os Sete Anões / Aladino” (2007) – p.138

Fig. 30 – Ilustração do Livro “Os Contos Arco-Íris” (2008) – p.138

Fig. 31 – Ilustração do Livro “Tio Lobo” (2014) – p.139

Fig. 32 – Ilustração do Livro “Martine: Mãe por um Dia” (2015) – p.139

Fig. 33 – Ilustração do Livro “Os colegas não são para comer” (2018) – p.139

Fig. 34 – Ilustração do Livro “A Menina que Queria Desenhar o Mundo” (2020) – p.140

Fig. 35 – Ilustração do Livro “Orelhas de Borboleta” (2021) – p.140

Fig. 36 – Ilustração do Livro “A Menina com os Olhos Ocupados” (2021) – p.140

Fig. 37 – Ilustração do Livro “Os colegas não são para comer” (2018) – p.142

Fig. 38 – Ilustração do Livro “Os colegas não são para comer” (2018) – p.142

Fig. 39 – Detalhe do Livro “Branca de Neve e os Sete Anões / Aladino” (2007) – p.144

Fig. 40 – Detalhe do Livro “Peter Pan” (1999) – p.144

Fig. 41 – Detalhe do Livro “Martine: Mãe por um Dia” (2015) – p.144

Fig. 42 – Detalhe do Livro “Tio Lobo” (2014) – p.146

Fig. 43 – Detalhe do Livro “Tio Lobo” (2014) – p.146

Fig. 44 – Detalhe do Livro “Tio Lobo” (2014) – p.146

Fig. 45 – Detalhe do Livro “Tio Lobo” (2014) – p.147

Fig. 46 – Detalhe do Livro “Peter Pan” (1999) – p.147

Fig. 47 – Detalhe do Livro “Branca de Neve e os Sete Anões / Aladino” (2007) – p.147

Fig. 48 – Detalhe do Livro “Os colegas não são para comer” (2018) – p.148

Fig. 49 – Detalhe do Livro “Os colegas não são para comer” (2018) – p.148

Fig. 50 – Ilustração do Livro “Branca de Neve e os Sete Anões / Aladino” (2007) – p.150

Fig. 51 – Ilustração do Livro “Peter Pan” (1999) – p.150

Fig. 52 – Ilustração do Livro “Peter Pan” (1999) – p.151

Fig. 53 – Ilustração do Livro “Os Contos Arco-Íris” (2008) – p.151

Fig. 54 – Ilustração do Livro “Os colegas não são para comer” (2018) – p.152

Fig. 55 – Ilustração do Livro “Orelhas de Borboleta” (2021) – p.152

Gráfico 1 – Tipologias dos Livros nas Bibliotecas do 1ºCiclo – p.104

Gráfico 2 – Temas dos Livros nas Bibliotecas do 1ºCiclo – p. 105

Gráfico 3 – Sexo dos Protagonistas nos Livros Ilustrados Catalogados – p. 106

Abreviaturas, siglas e sinais

EIGE - Instituto Europeu para a Igualdade de Género

IFLA - Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

EB1 – Escola Primária

Introdução

A ilustração para a infância desempenha um papel fundamental na formação das percepções e no desenvolvimento cognitivo das crianças. As imagens que acompanham textos em livros e álbuns ilustrados não são apenas elementos decorativos, mas também poderosos veículos de mensagens e valores culturais.

Especialmente no contexto das bibliotecas escolares do primeiro ciclo, a literatura para a infância torna-se um dos principais meios pelos quais as crianças são expostas a conceitos de identidade, comportamento e normas sociais. Deste modo, a maneira como é representado o género, nas ilustrações destes livros, pode ter um impacto significativo na formação das crianças, especificamente em caso de linguagem visual estereotipada.

Os estereótipos de género, amplamente definidos como preconceitos, modelos ou ideias sociais e culturais preconcebidas que atribuem a mulheres e homens uma série específica e limitada de características baseadas no seu sexo (CIG: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2018), têm uma influência persistente e frequentemente inconsciente na sociedade. Na literatura para a infância, estes estereótipos podem-se manifestar de várias formas, desde a representação de

personagens e suas características físicas, até a maneira como as histórias são narradas visualmente.

Com isto em mente, a presente dissertação pretende investigar sobre a presença dos estereótipos de género na ilustração para a infância, na ilustração para a infância, em livros e álbuns ilustrados. A amostra analisada tem como foco específico as bibliotecas escolares do primeiro ciclo na região do Porto, nomeadamente a Escola Básica da Gandra (Maia), a Escola Básica dos Moutidos (Maia) e o Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus (Porto). A questão central desta investigação será sobre como as representações visuais contribuem para a construção e perpetuação destes estereótipos e qual é o potencial impacto que as mesmas poderão ter nas crianças que consomem estas imagens. Consequentemente, a análise será feita proeminentemente por uma perspetiva de designer, estando concentrada na abordagem gráfica dos livros para a infância, explorando como as ilustrações podem refletir, reforçar ou desafiar as normas e estereótipos de género e se os mesmos ainda são predominantes na contemporaneidade. A investigação foi iniciada por uma pesquisa extensiva sobre a literatura existente relacionada com os temas abordados, como estereótipos e representação de género, funcionamento das bibliotecas escolares do ensino básico e os livros e álbuns ilustrados. De seguida, foi conduzida uma recolha e catalogação de duzentos livros e álbuns ilustrados nas escolas mencionadas previamente. A escolha deste tema foi motivada pela importância crítica de entender

como os livros ilustrados podem moldar as percepções e expectativas de gênero desde uma idade precoce, sendo os mesmos um recurso educacional fundamental. Através de uma análise detalhada das ilustrações e das narrativas associadas às mesmas, o estudo procura responder a perguntas centrais sobre a influência dessas representações gráficas na formação das identidades de gênero nas crianças.

Perguntas de Investigação

Como base da investigação, duas perguntas principais serão exploradas:

1. Será que os livros ilustrados nas bibliotecas escolares do 1º ciclo portuguesas apresentam ilustrações e narrativas que fomentam a desigualdade e estereótipos de género?

Esta pergunta visa examinar se e como as representações de género nos livros infantis poderão reforçar padrões tradicionais de comportamento e papéis sociais para os jovens.

2. Se sim, de que forma são representados esses estereótipos na ilustração?

A investigação concentrar-se-á na análise de artefactos, neste caso, os elementos gráficos, como paletas cromáticas, a representação de personagens, as atividades e ações que os personagens realizam e as composições aplicadas, para entender como estas ilustrações contribuem para a formação e perpetuação de estereótipos de género.

Objetivos da Investigação

Com esta investigação, pretendemos:

1. Identificar e analisar padrões visuais e narrativos nos livros infantis das bibliotecas escolares do primeiro ciclo, com ênfase na representação de género. Este processo envolverá analisar como as paletas cromáticas, personagens, composições e ações são retratados e se esses elementos perpetuam ou desafiam os estereótipos de género.
2. Explorar a forma como a ilustração contribui para a construção e a manutenção de estereótipos de género nas narrativas infantis. Este objetivo visa compreender as técnicas gráficas e os temas recorrentes que podem influenciar as perceções das crianças sobre género.
3. Avaliar o impacto potencial destas representações gráficas no desenvolvimento de identidades e perceções de género nas crianças e possivelmente adultos. Este aspeto será alcançado através da análise dos livros recolhidos e através da literatura existente. Pretende-se investigar como as representações visuais podem moldar as expectativas e comportamentos de género das crianças no contexto escolar.

4. Fornecer recomendações para práticas editoriais e pedagógicas que promovam uma representação mais inclusiva de género na ilustração para a infância. Com base nas descobertas, o objetivo será sugerir estratégias para reduzir a perpetuação de estereótipos e fomentar uma abordagem mais diversificada e igualitária nas produções gráficas dirigidas para a infância.

Este estudo procura oferecer uma contribuição para a compreensão do impacto das representações gráficas na literatura para a infância e apoiar a criação de conteúdos que promovam a igualdade de género desde os primeiros anos de escolaridade. Ao analisar criticamente os livros ilustrados disponíveis nas bibliotecas escolares, a dissertação visa proporcionar informação para educadores, autores, ilustradores e editores sobre como as representações visuais podem influenciar o desenvolvimento das identidades de género nas crianças e possivelmente futuros adultos.

Capítulo 1: Estereótipos de Género

1.1 Género e as Crianças

Atualmente, de forma inevitável, o género de uma criança é considerado um aspeto crucial no desenvolvimento da mesma. A sociedade moderna confere um grande poder na categorização do género dos jovens, sendo esta classificação uma das primeiras questões feitas às figuras parentais quando os seus filhos são nascidos. Especificamente observando o caso da língua portuguesa, muitas vezes, até o próprio nome escolhido para o bebé antecipa o seu género e a ausência de uma criança cujo género é desconhecido provoca desconforto nas pessoas em redor.

Como é defendido no “Guião de educação género e cidadania” (2011) de Conceição Nogueira , nos seus primeiros meses de vida e até mesmo durante o seu processo de desenvolvimento em embrião, as crianças de qualquer sexo, fisicamente aparentam ter características semelhantes. No entanto, mesmo antes do seu nascimento, existe uma tendência, por parte dos progenitores de, imediatamente, reforçar uma identidade de género para a criança, quer seja de forma propositada ou não. Há uma necessidade imediata para se saber o sexo do bebé e consequentemente selecionar nomes, objetos e vestimentas com padrões e cores diferentes que distingam e marquem claramente o suposto género dos mesmos. É criado um ambiente físico tão distinto que se torna fácil para um observador externo identificar o género imposto ao bebé em questão

(Nogueira et al., 2015,p.10). Destacamos especialmente os objetos que rodeiam este espaço controlado e que convivem com a criança, no seu dia a dia, influenciando os seus gostos e decisões inadvertidamente.

Com isto em mente, podemos inferir que, apesar de o sexo ser um fator biológico, o género social de um indivíduo pode abranger (para além do respetivo sexo, uma gama de fatores sociais e culturais (Nogueira et al., 201, p.11).

Apesar de uma tentativa cada vez maior para combater certos comportamentos, existe uma tendência a reagir de forma díspar perante uma criança consoante o seu género. Podemos observar estes comportamentos claramente em ações simples como na escolha de objetos para oferecer aos jovens (brinquedos, jogos, livros, entre outros...) mas igualmente, na formação de expectativas de desempenho, na expressão de elogios e encorajamentos, e na forma como são estabelecidas interações verbais e não-verbais (Nogueira et al., 2015, p.11).

Aparentemente, estes comportamentos parecem inofensivos, contudo, estes tipo de padrões, podem levar a uma desigualdade na estimulação cognitiva das crianças entre os diferentes sexos, em aspetos variados, tais como, “a capacidade de resolução de problemas, a apetência para enfrentar desafios, a autoconfiança para a exploração autónoma do espaço, etc.” (Block, 1984, p.77).

Utilizando exemplos mais concretos, no contexto da oferta de presentes, consta que ao dar brinquedos comumente associados a atividades domésticas a jovens raparigas, tais como conjuntos de cozinha, bonecas, eletrodomésticos miniatura ou conjuntos de maquilhagem, inadvertidamente, dificultam a criatividade das mesmas, visto que este tipo de objetos em questão já têm uma finalidade explícita prevista. É possível para as crianças do sexo feminino subverterem os objetivos destes brinquedos, contudo este acontecimento é desencorajado pela natureza do próprio objeto em si. Em contraponto, os brinquedos habitualmente oferecidos a jovens rapazes (como *Legos*, bolas, transportes em miniatura, entre outros), incentivam mais o lado imaginativo e criador dos seus utilizadores, visto que em muitos casos não têm uma utilidade específica ou objetivo pré-definido e, em adição, encorajam mais a interação com os espaços circundantes.

Este contraste na estimulação cognitiva, criada pelo simples uso de certos brinquedos poderá ser refletida, mais tarde na idade adulta, de formas díspares entre os sexos. Podem ser observadas diferenças claras na vontade de enfrentar desafios, na resolução de problemas, na autoconfiança para a exploração do espaço, entre outros (Block, 1984, p.77). Estes aspetos podem ser aplicados não só nos objetos que rodeiam as crianças, mas também em toda a imagética que as rodeia, inclusive nas ilustrações utilizadas nesses mesmos objetos.

Esta caracterização comumente binária, entre masculino e feminino, vinda da categorização do sexo biológico, levou ao surgimento de ideias simplistas e redutoras, que procuram explicar comportamentos individuais, tais como o princípio de “que seres masculinos tivessem certas características psicológicas e os seres femininos evidenciassem outras, distintas” (Almeida, 1995, p.127-128). Esta diferenciação não é alimentada como uma forma de diversidade, mas sim, como um ponto de desigualdade, de hierarquização e de posse dissemelhante de poder e de estatuto social.

1.2 Sexo e Género

O termo "sexo" descreve o conjunto de características físicas e funcionais que diferenciam indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: feminino e masculino. Em contrapartida, neste contexto, "género" refere-se às inferências e significados atribuídos aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Deste modo, é uma construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas de cada um. Contudo, as diferenças observadas entre sexos não se justificam apenas pela pertença a um grupo biológico desde o nascimento, são principalmente salientadas pela criação de construções sociais (Nogueira et al., 2015, p.13).

De acordo com as definições propostas por Ann Oakley, o “sexo” com que nascemos refere-se às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação biológica entre masculino e feminino. Por outro lado, o conceito de “género” engloba os atributos psicológicos e as aquisições culturais que os indivíduos vão incorporando ao longo do processo de formação da sua identidade, geralmente associados aos conceitos de masculinidade e feminilidade. “Sexo” marca a divisão biológica entre masculino e feminino, enquanto que o “género” está associado à divisão paralela e socialmente desigual entre feminino e masculino (Oakley, 1972, p. 22).

Desta forma, o termo "sexo" está diretamente ligado ao domínio da biologia e a aspetos principalmente físicos, enquanto que o conceito de "género" se inscreve no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais, podendo ser interpretado de múltiplas maneiras conforme o seu contexto (Oakley, 1972, p. 22). O próprio conceito formal de que existem apenas dois sexos, que está profundamente enraizado na sociedade portuguesa, é falacioso em si. Exemplos como a identidade intersexual, que se refere a indivíduos que quando nascem apresentam características biológicas tanto femininas quanto masculinas, impossibilitando a sua classificação como exclusivamente homens ou mulheres, evidencia a natureza socialmente construída do conceito de sexo, em particular a dualidade entre homem e mulher. O corpo de pessoas intersexuais não se encaixa no binário homem/mulher, mas transcende o mesmo, expondo o carácter construído dessa mesma dualidade (Carrera et al., 2013, p. 45-76).

Consequentemente, como descreve a historiadora Joan Scott, a natureza socialmente construída do género, incluindo as restrições propostas sobre o mesmo, acabam por legitimar um sistema de relações sociais, de dominação e subordinação, construídas ao longo da história, por desigualdades de poder tanto ao nível material, como simbólico (Scott, 1986). Juntamente com as diferenças genéticas entre sexos, na maioria das sociedades, existe uma predisposição para o pensamento de que mulheres e homens se comportam de formas díspares e que, consequentemente, devem assumir papéis diferentes socialmente (Nogueira et al., 2015, p.16).

Em adição, é igualmente importante salientar que os conceitos de feminidade e masculinidade diferem conforme as especificidades culturais de cada país, variando no espaço e no tempo, com definições distintas de época para época e de região para região, sendo ainda sujeitos a adaptações de acordo com outras variáveis, tais como: classe social, idade, etnia e religião (Oakley, 1972, p. 26).

1.3 Feminino e Masculino

De uma perspectiva social, inquirir o que podemos considerar ser “um homem”, trata-se de uma questão simultaneamente complexa e ingénua. Para a maior parte da população, observando esta questão pelo contexto do “senso comum”, esta definição é balizada por dois aspetos base: “não ser mulher, e ter um corpo que apresenta órgãos genitais masculinos” (Almeida, 1995, p. 127-128). Contudo, a vasta complexidade desta definição é consequência desta mesma tendência de associar aspetos físicos e biológicos do corpo, a uma questão de identidade pessoal e social. A identidade de uma pessoa seja ela masculina, feminina ou outrx, no seu quotidiano, nas suas interações sociais ou nas suas construções ideológicas, não pode ser reduzida às características biológicas da mesma, mas sim ao conjunto de todos os atributos morais do seu comportamento, em constante reavaliação. É um processo de criação contínua que se vai desenvolvendo e alterando, ao longo da vida de cada indivíduo, não podendo depender de pensamentos tão restritivos, caso contrário correrá o risco de desassociar múltiplos grupos de pessoas (Almeida, 1995, p. 127-128).

Em 1949, Simone de Beauvoir já colocava em causa esta legitimação da construção de diferenças sociais com base nas diferenças sexuais, a mesma defendia que o ser humano não era nascido com a identidade de “mulher”, mas sim que o mesmo se tornava numa, pela absorção de modos de comportamento, papéis sociais,

posturas e tipos de discurso considerados condizentes com o modelo de feminidade dominante na cultura e época a que pertencia (Beauvoir, 2015, p. 68). Do mesmo modo, o ensino cotidiano do que se considera “ser um homem” aos indivíduos que nascem com o sexo masculino, tende a ser feito pela lente social de características distintivas e muitas vezes redutoras ou tipificadas da masculinidade culturalmente predominante na geração em questão.

Aspetos como a competitividade, a agressividade, a independência e a supremacia são vulgarmente associados a indivíduos do sexo masculino. Por outro lado, características como a fragilidade, a emocionalidade, a sensibilidade, a empatia pelo outro e a construção de relações são associadas à expressão feminina.

Contudo, apesar da inerente existência de diferenças entre sexos, destacamos que, muitas das características enumeradas previamente sobre homens e mulheres, não são adquiridas por atributos biológicos, mas são desenvolvidas ao longo do tempo, de acordo com as várias influências que fazem parte do processo de socialização. Em adição, estes perfis, começam a ser construídos, desde o momento em que se sabe o sexo da criança, por vezes mesmo antes do nascimento da mesma (Nogueira et al., 2015, p.22).

“O fundamental na diferenciação entre o masculino e o feminino não são os atributos que, aparentemente, os distinguem [...] mas sim o facto dos conteúdos que definem a masculinidade estarem confundidos com outras categorias superordenadas, como a de pessoa adulta, enquanto os significados femininos definem apenas um corpo sexuado. É neste processo de construção social que o simbolismo masculino se constitui como referente universal relativamente ao feminino que permanece marcado pela categoria sexual” (Amâncio, 2002 p.59).

As distinções físicas apresentadas por cada grupo com base na categoria sexual, superam muito em número para além das supostas diferenças que existem entre os dois grupos no contexto psicológico e comportamental. Deste modo, categorizações fechadas de “homem” e “mulher” não podem ser vistas como algo homogêneo e por conseguinte, capazes de ilustrar modelos ideais e exclusivos (de um grupo ou de outro) de conduta (Nogueira et al., 2015, p.23).

É essencial que os objetos, espaços e comportamentos contemporâneos, ilustrem esta diversidade de formas de ser e de estar. Desta forma, de encontro aos argumentos de Conceição Nogueira (2015), no contexto do ensino dos estudantes do 1º ciclo, os valores e ensinamentos transmitidos, não podem perdurar conceitos binários, rígidos e de oposição entre sexos. Ao manter esta noção falsa de dicotomia masculina contra feminina, criando divisões entre características e atividades, transpõem-se um

sistema de “oposições homólogas” (Almeida, 1995, p. 127-128), dando a entender falsamente que as diferenças estão dependentes da natureza dos indivíduos e não do seu processo de aprendizagem e de apropriação dispar de normas e valores.

1.4 A Formação da Identidade de Género

Na fase inicial da sua vida, um dos primeiros conceitos que as crianças aprendem é a noção de “género”, o que exerce uma forte influência pronunciada na maneira como organizam o seu mundo social, como se avaliam a si próprias e como percebem as pessoas que as rodeiam. De forma a se conformarem com as normas sociais que as envolvem e como parte essencial do seu processo de socialização, as mesmas aprendem a adotar comportamentos alinhados com os modelos predominantes de masculinidade ou feminidade. Este processo é impulsionado por uma interação complexa entre fatores individuais e contextuais, que incluem a relação com as figuras parentais, amigxs, educadores e outros indivíduos significativos (Nogueira et al., 2015, p.22-25).

Na psicologia, autores como Lawrence Kohlberg (1966), dão grande importância ao papel ativo da criança na construção da sua identidade de género e afirmam que é impossível separar este processo do desenvolvimento das capacidades intelectuais.

É através da observação do mundo físico e dos objetos e media que as rodeiam, que as crianças identificam facilmente as diferenças mais aparentes exteriores, como vestuário, corte de cabelo, tamanho ou formas do corpo.

Consequentemente, é através desta constatação inicial das distinções entre pessoas adultas, que os jovens se categorizam num destes grupos e inevitavelmente começam a tomar as suas opiniões sobre a realidade em seu redor.

Segundo Kohlberg, as percepções das crianças sobre como homens e mulheres devem comportar-se influenciam diretamente a forma como elas agem de acordo com os padrões predominantes de masculinidade e feminidade. Para além disso, a motivação para aprender estes comportamentos está ligada diretamente à necessidade pessoal das mesmas de se identificarem com um dos grupos de género. Deste modo, o desenvolvimento da criança ao entender o conceito de sexo está intimamente conectado ao seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, à sua capacidade geral de compreender o mundo em que vive e o seu papel dentro do mesmo (Kohlberg, 1966).

Dentro deste contexto, à medida que vão começando a entender de forma básica o conceito de sexo (aproximadamente dos 2 aos 7 anos), ou seja, conforme vão consolidando a estabilidade do sexo, as crianças procuram averiguar os comportamentos considerados adequados ao seu sexo pela observação dos diversos modelos ao seu dispor no quotidiano (na escola, família, brinquedos, livros,

comunicação social, entre outros) (Kolhberg, 1966). Por consequência, as crianças têm a tendência de repetir os modelos que observam a partir do “sexo” com que se classificam, especificamente, condutas e comportamentos tipificados do género em questão. Uma das razões principais para este fenómeno é o facto de este tipo de desempenhos serem vistos como mais apropriados socialmente e vão de encontro aos seus “autoconceitos” primários enquanto “rapazes” ou “raparigas”, assim como a sua identidade de género ainda em construção.

Segundo a teoria *kohlberguiana*, a necessidade da criança agir de forma diferente, conforme o género que julga ter, está relacionado diretamente com a sua compreensão da realidade envolvente. A mesma opta por comportamentos associados tipicamente a certo género, como forma de desenvolver a sua autoestima e pela sua necessidade de coerência interna (Kolhberg, 1966).

Deste modo, o procedimento de categorização cognitiva é algo indispensável para o crescimento da criança e do desenvolvimento da sua identidade de género. Contudo, o uso de regras de comportamento rígidas e estereotipadas, podem ter uma influência negativa no desenvolvimento individual da criança.

Assim sendo, é indispensável o uso de uma abordagem pedagógica adequada e equilibrada, que englobe múltiplas referências (tanto na escola, como na família ou nos

media), com as crianças, procurando combater pensamentos estereotipados sobre o género e onde a mesma pode ir desenvolvendo os seus padrões de formação.

1.5 Estereótipos de Género

Os estereótipos são conceitos ou imagens preconcebidas, que seguem certos padrões ou modelos generalizados, provenientes do senso comum sobre algum tópico ou indivíduo. São aplicados em múltiplos casos como forma de categorizar ou marcar distinções forçadas relacionadas com o aspeto visual, naturalidade ou comportamental, sendo principalmente associados a preconceitos prejudiciais. Deste modo, apresentam-se como crenças sobre características que certos indivíduos deverão possuir, visto que pertencem a um grupo específico (Nogueira, Conceição, et al., 2015, p. 23).

Este tipo de classificações pode ter um papel extremamente prejudicial, visto que geralmente demonstram uma versão deturpada e redutora da realidade, validando categorizações generalizadas, geralmente negativa. Ao avaliar qualquer grupo social de indivíduos através de sistemas estereotipados, os respetivos membros acabam por ser examinados de forma semelhante ou inclusive, igual. Deste modo, inferindo que todas estas figuras pertencem a categorias internas rígidas e homogéneas.

Tentando analisar estes estereótipos por uma lente mais positiva, os mesmos podem ter uma função adaptativa, visto que permitem a ordenação de informação complexa, como comportamentos, em categorias operacionais tangíveis, contrapondo a multiplicidade de estímulos visuais com que cada indivíduo se confronta no seu quotidiano (Lippmann, 1922, p. 128). Todavia, este sistema de facilitação, pode levar à construção de opiniões e princípios discriminatórios. Ao assumir estas avaliações e juízos de valor partindo de informação redutora, existe uma vasta omissão das variáveis apresentadas em cada um destes grupos sociais. Consequentemente, corremos o risco de efetuar julgamentos incorretos sobre pessoas particulares com base nos estereótipos que estão associados ao grupo particular a que a mesma pertence. Em adição, através do uso e representação constante destes estereótipos, os mesmos são consolidados no pensamento da esfera pública, criando um ciclo vicioso, onde se torna difícil a alteração destes pensamentos, mesmo que exista informação discordante provada (Santrock, 2022, p.205).

Observando o caso específico dos estereótipos ligados ao género, o Instituto Europeu para a Igualdade de Género (EIGE) define estereótipos de género como “ideias preconcebidas pelas quais são atribuídas arbitrariamente a mulheres e homens com características e papéis determinados e limitados pelo seu género” (*Estereótipo de Género* | *European Institute for Gender Equality*, 2023).

Deste modo, os estereótipos de género estão diretamente ligados ao que se considera a identidade de um “homem” ou uma “mulher”, de forma ampla, socialmente.

Como descreve Susan Basow (1992), os estereótipos de género destacam-se em relação aos outros tipos pela sua capacidade de regulamentação (“poder normativo”). Estes não descrevem apenas as características que cada género deverá apresentar, mas, igualmente, apresentam uma visão do que será considerado mais correto socialmente, para os comportamentos que os respetivos géneros deverão seguir, ou seja, os seus papéis de género.

Contudo, esta visão prescritiva não é homogénea e acaba por vincular, mesmo que por vezes inadvertidamente, normas de conduta (Basow, 1992, p. 157). Analisando estes padrões, podemos considerar que alguns dos mesmos correspondem a características e comportamentos apresentados no quotidiano por alguns membros do sexo masculino ou feminino, contudo, a desmedida generalização associada a estes estereótipos, esconde “a considerável sobreposição da variabilidade comportamental relativa a cada um dos grupos” (Spence, 1999, p. 281).

Consequentemente, como foi discutido acima, a estereotipia de género pode restringir o desenvolvimento de talentos e capacidades naturais das pessoas, seja qual

for a idade do indivíduo ou o género com que os mesmos se identifiquem, bem como afetar as suas experiências educativas, profissionais e oportunidades de vida em geral. Para além disso, a suscetibilidade do indivíduo está ligada diretamente à idade do mesmo, quanto mais jovens, mais suscetíveis a influências exteriores os indivíduos são e, por consequente, muitas das ideias formadas ou assimiladas em idades mais prematuras, acabam por acompanhar o indivíduo até a idade adulta. Geralmente, estereótipos sobre mulheres resultam diretamente de atitudes, valores, normas e preconceitos contra as mesmas e igualmente também contribuem para propagação dos mesmos preconceitos de onde nasceram

São utilizados como formas de justificação e preservação de relações desequilibradas e antiquadas de poder onde uma visão reduzida de masculinidade domina sobre o “sexo oposto”, assim como, de atitudes sexistas que dificultam o progresso social, profissional e emocional dos géneros suprimidos (*Estereótipo de Género* | *European Institute for Gender Equality*, 2023).

Este tipo de estereótipos representa um padrão do que é esperado ou considerado adequado de cada sexo. Consequentemente, acaba por representar também uma apreciação do que cada grupo não deve exhibir fisicamente ou psicologicamente.

Comumente, quando uma pessoa se afasta da visão social dominante de feminidade ou masculinidade, esta é vista de forma negativa ou possivelmente ostracizada, quer seja pela sua inconformidade ou pelo facto de que não se engloba em nenhum dos grupos dominantes. Têm surgido movimentos que combatem este tipo de pensamento, contudo ainda é bastante predominante na esfera pública (*Estereótipo de Género* | *European Institute for Gender Equality*, 2023).

Destacamos que existe uma pressão social realçada para com membros do sexo masculino, que geralmente, são penalizados socialmente pelos seus familiares, parceiros ou outras entidades desconhecidas, quando se afastam dos padrões e normas comportamentais consideradas corretas para o seu sexo (Golombok & Fivush, 1994, p. 83-87). Contudo, os supostos padrões também se vão alterando e evoluindo ao longo do tempo. A professora de Estudos Familiares e Diretora do Centro de Pesquisa Familiar da Universidade de Cambridge, Susan Golombok, defende que os estereótipos de género salientam o carácter individualista e estão em contínua adaptação segundo as mudanças sociais.

Múltiplas investigações no contexto histórico, comprovam que os estereótipos têm sido modificados ou transfigurados com o passar dos anos, de época para época e de localização para localização (Perrot, 2005; Timm & Sanborn, 2016). Em adição, embora exista uma aparente estabilidade nos estereótipos e classificações mais gerais

aplicados na sociedade contemporânea, que contrapõem a figura masculina e feminina (mais uma vez não incluindo outros indivíduos não cis), fatores como a idade, a etnia e a orientação sexual também tem um forte papel na sua reconfiguração (Basow, 1992).

A professora de psicologia, Susan Basow, no livro “Gender: Stereotypes and Roles” (1992), propôs quatro divisões em “subtipos” para os estereótipos de gênero:

- Os estereótipos ligados às características de personalidade, destacando, a título de exemplo, as contraposições da “independência e espírito aventureiro masculino” e da “submissão e caridade feminina”
- Os estereótipos sobre as práticas e condutas em contextos sociais, como no caso de um núcleo familiar onde existe uma figura masculina que ocupa o papel do “chefe de família” e uma feminina que cuida dos filhos.
- Os estereótipos a respeito das atividades do cotidiano, tal como o atleta e a dona de casa, a empregada de limpeza e o cientista, entre muitos outros.
- Os estereótipos relativos às características físicas, como corpos esguios arredondados e mais frágeis, figuras musculosas, de ombros largos e poderosos.

Todos estes subtipos de estereótipos têm um grande impacto sobre o comportamento dos indivíduos no seu quotidiano, no entanto, segundo autoras como Kay Deaux e Laurie Lewis (1984), os estereótipos referentes aos aspetos físicos, possuem uma influência superior na manipulação de crenças associadas ao género.

Contudo, os outros subtipos ligados à personalidade, às condutas em contextos sociais e às ocupações profissionais, apresentam predominantemente imagens padronizadas de “homem e mulher” (Deaux & Lewis, 1984, p.145-167). Deste modo, as representações visuais e aspectos tangíveis que podem ser observados diretamente, possuem maior influência. Por esta razão serão o principal ponto de foco neste estudo.

Embora tenhamos evoluído um pouco no que toca às representações do outro e que certos estereótipos sejam mutáveis consoante o contexto sociocultural em que se encontram, não deixa de ser prevalente a dicotomia referida anteriormente. Este confronto entre “praticalidade masculina” e “emocionalidade feminina”, inclusive, sendo usada muitas vezes como forma de controlo e ordenação social, assim como um método de criar uma divisão forçada e binária entre sexo feminino e masculino (Deaux & Lewis, 1984, p.145-167).

No contexto português, Lígia Amâncio (1994) e, contemporaneamente, Tatiana Simões (2023) destacam uma série de estereótipos (embora menos predominantes

atualmente), que se mantém praticamente homogêneos, apesar do distanciamento de 30 anos dos seus estudos.

As figuras masculinas são representadas como sendo mais atléticas e ativas, com força física e resistência superior, destacando-se especialmente os aspetos de competitividade e agressividade em comparação com os seus homólogos femininos. De forma geral, são ilustrados com posições mais proativas, onde buscam pela realização de objetivos, domínio ou simplesmente ocupam um papel mais autónomo do que as figuras femininas. Contrariamente, as figuras femininas são principalmente associadas ao contexto emocional. As mesmas necessitam de criar laços afetivos com outras pessoas, salientando principalmente as relações amorosas heteronormativas ou as familiares, nas quais na grande maioria dos casos ocupam o papel das cuidadoras e carinhosas, que suportam os indivíduos em seu redor, muitas vezes do sexo masculino (Amâncio, 1994, p.201-207; Simões, 2023, p.31-35).

Por outro lado, Amâncio constatou que muitas das características associadas às figuras masculinas eram mais variadas e ricas de um ponto de vista de complexidade emocional, enquanto que as figuras femininas muitas vezes eram representadas principalmente por características aparentemente positivas (Amâncio, 1994, p.201-207).

Deste modo, membros do sexo masculino poderiam apresentar uma gama de qualidades mais abrangente, poderiam ser personagens com defeitos ou terem características menos apelativas socialmente, como serem precipitados, sujos ou cobardes, para além das características comumente consideradas positivas. Em oposição, as figuras femininas são colocadas num papel mais passivo e objetificado, não podendo cometer erros ou ter ambições/objetivos para além do seu cargo de apoio e cuidado. Em múltiplos casos, as características consideradas positivas em figuras femininas, estão sempre dependentes do seu relacionamento com os outros, sendo muitas vezes associadas ao afeto, caridade e sensibilidade. No que toca aos estereótipos masculinos, valorizam-se mais aspetos como, a capacidade astuciosa de resolver problemas, a inteligência, a independência e as competências físicas (Simões, 2023, p.31-35).

Acreditamos que estes subtipos estereótipos não estejam presentes apenas no contexto de interação social ou nos media. Estas imagéticas idealistas e padronizadas do que deverá ser considerado a figura ideal masculina e feminina, são transpostas para a literatura, com especial atenção na vocacionada para a infância, especificamente os álbuns ilustrados e outros livros ilustrados. Consequentemente, ao aplicar este tipo de linguagem nas imagens e texto utilizado, os mesmos auxiliam na propagação destes modelos sociais, criando um ciclo vicioso e prejudicial de estereótipos de género (Nunes, 2017, p. 20). As crianças mais jovens (recém-nascidas) possuem alguma

flexibilidade na aplicação de estereótipos, visto que têm uma tendência para ver o conceito de género de forma abrangente ou quase inexistente. Os próprios englobam múltiplas tarefas e papéis sociais, não tendo tanta noção das influências que os cercam.

Contudo, por volta dos 3 aos 8 anos de idade, sendo uma época de grande suscetibilidade às influências do mundo exterior e à medida que certos conceitos sociais (neste caso de género) se tornam mais estáveis na mente das crianças, também surge um fomento de perceções estereotipadas, especialmente na compreensão dos conceitos, mencionados previamente, de masculinidade e feminidade. Esta faixa etária é especialmente delicada, visto que os jovens já têm noção da maior parte dos estereótipos aplicados quotidianamente, e, conseqüentemente, em muitos casos, consideram estes padrões verídicos (Maccoby, 1998, p. 56-73).

Muitos destes jovens vão aprendendo e refinando gradualmente os estereótipos de género, contudo, segundo Eleanor Maccoby, o período dos 5 aos 10 anos de vida é considerado o “mais sexista” visto que é a época onde muitas crianças consolidam as suas perceções. Sendo este período de tempo tão fulcral e diretamente ligado à aprendizagem escolar em Portugal, será o ponto de foco desta investigação.

Atualmente, apesar da legislação em vigor em Portugal e dos progressos que se têm verificado na redução das disparidades de género nas últimas décadas, estas ainda são

significativas. A sociedade portuguesa ainda se depara com muitas crenças relativas às diferenças entre os sexos e ao tipo de tarefas e de atividades que são consideradas estereotipadamente apropriadas para homens e mulheres (Figueiredo, 2003).

Ademais, o próprio conceito de género que é apresentado, por vezes é visto de forma muito redutora, sendo apenas ilustrado conforme a noção binária do sexo com que cada indivíduo é nascido. As representações do próprio género, neste caso imagens representadas em livros e álbuns ilustrados, por vezes inadvertidamente, legitimam as desigualdades no contexto familiar, social e futuro mercado de trabalho. Existem múltiplas abordagens e explicações em relação à persistência destas diferenças, no entanto, o consenso é de que se trata de uma ocorrência complexa e multifacetada. Os estereótipos de género inerentes à cultura organizacional são dos fatores sugeridos pela literatura para explicar a persistência das formas de discriminação a que muitos indivíduos estão sujeitos por não se conformarem aos padrões considerados adequados socialmente (Coelho, 2020).

Tenho grande interesse em compreender como a ilustração para a infância pode influenciar a propagação de estereótipos de género, assim como, mapear e alertar para os estereótipos de género prejudiciais, e mais comuns, neste tipo de ilustração.

Procuramos fazer este mapeamento analisando os livros e álbuns ilustrados com que as crianças no ensino português (da faixa etária dos 5 a 11 anos) convivem em ambiente escolar. Tendo em conta, que uma perspetiva geral seria impossível de realizar, atendendo ao tempo de realização de um mestrado, optamos por focar o estudo em três bibliotecas escolares – a biblioteca do Centro Escolar da Gandra (Maia), a biblioteca do Centro Escolar dos Moutidos (Maia) e a biblioteca do 1º ciclo do Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus (Porto). A partir do acervo de livros e álbuns ilustrados disponíveis nas mesmas procuramos perceber como estas propagam os estereótipos de género nos livros que expõem ao público escolar. Para esta análise seria imprescindível ter uma compreensão mais aprofundada do funcionamento das bibliotecas escolares portuguesas, especialmente sobre o seu processo de seleção e manutenção de livros e quais as suas dinâmicas com os estudantes que as utilizam, deste modo, dedicamos o capítulo seguinte à compreensão destes espaços.

Capítulo 2: Bibliotecas Escolares

2.1 A Biblioteca Escolar

As bibliotecas escolares são espaços de conhecimento e aprendizagem, tendo como principal objetivo o incentivo à leitura e a democratização no acesso a livros. Deste modo, são formas de inclusão social, que disponibilizam uma grande variedade de livros, com uma multiplicidade de temas, que podem ser usufruídos por todos os estudantes que frequentam o espaço escolar.

As bibliotecas escolares assumem um papel crucial na educação, proporcionando um ambiente integrador onde as crianças e os jovens podem desenvolver diversas capacidades. Através de projetos e atividades planeadas, promovem competências de leitura, media e informação, tanto em espaços físicos quanto digitais, contribuindo assim para o sucesso académico e o crescimento pessoal e cultural dos estudantes.

No contexto educacional atual, onde se valoriza a escola como um ambiente propício para a aquisição de múltiplas competências pelos alunos, a biblioteca escolar destaca-se como um recurso valioso. Ela oferece ferramentas essenciais para a redefinição da escola pública, alinhando-se com o perfil desejado para os alunos ao término da escolaridade obrigatória.

Além disso, a biblioteca escolar desempenha um papel importante na implementação da flexibilidade curricular, servindo como um ponto de encontro e colaboração para o desenvolvimento de competências essenciais. Ao promover a educação inclusiva e enriquecer os contextos de ensino e aprendizagem, estimula o desenvolvimento das competências necessárias para uma cidadania plena (Goulart, 2019, p.4-26).

Estes espaços são reconhecidos pela Rede de Bibliotecas Escolares, como tendo um papel crucial na educação dos jovens estudantes, visto que integram múltiplos tipos de literacias e por possuírem um propósito cada vez mais determinante na “capacitação das crianças e dos jovens que as utilizam” (Escolares, n.d.), seja de modo formal ou informal.

A explícita e intencional integração de competências nas áreas da leitura, dos media e da informação em projetos e atividades realizadas com e pelas bibliotecas escolares, quer em ambientes físicos ou digitais, é uma das estratégias mais importantes para o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal e cultural dos jovens. Num contexto educativo em que se considera a escola como um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as diversas literacias necessárias, a biblioteca escolar pode contribuir de forma significativa e indispensável para a reconfiguração desejada para a escola pública, através dos recursos que possui.

Além disso, para concretizar a flexibilidade curricular, a biblioteca escolar representa um local de interseções e colaboração para o desenvolvimento das literacias, favorecendo a educação inclusiva e enriquecendo os contextos e estratégias de ensino e aprendizagem, promovendo assim o desenvolvimento das literacias essenciais para uma cidadania plena (Escolares, n.d.).

Segundo Maria Eugênia Alvino Andrade (2005), a biblioteca, por ser uma instituição milenar, que ao longo de séculos permitiu o armazenamento de registros de conhecimento humano, na atualidade demonstra potencial para ser um espaço de mediação no processo de formação e educação de jovens. O papel das bibliotecas escolares ultrapassa apenas a função de arquivo, o acervo de livros presentes nestes espaços, contribui de uma forma didática para a formação de múltiplas gerações de crianças e jovens, sendo que muitos destes estudantes crescerão com estes livros durante uma fase fulcral do desenvolvimento das suas identidades individuais e comportamentos.

A biblioteca escolar é um espaço de autoaprendizagem, que oferece aos seus frequentadores múltiplos materiais, que em si propiciam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos. A biblioteca escolar, especificamente do ensino básico, é delineada como um espaço que desperta curiosidade, sentido crítico e que confere valores éticos, diante disso, torna-se “[...] um espaço perfeito para que todos nela

atuam possam utilizá-la como uma fonte de experiência, exercício da cidadania e formação para toda a vida” (Pimentel, Bernardes e Costa, 2007, p.25).

As bibliotecas escolares estão localizadas no interior das escolas e são organizadas de forma a que as suas atividades se integrem com as tarefas da sala de aula, funcionando “[...] como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação[...]” (Pimentel, Bernardes e Costa, 2007, p.25).

Estes locais englobam livros adquiridos pelas próprias escolas (dependentes de orçamentos do estado), doados pelas respectivas câmaras municipais das regiões e oferecidos pelos encarregados de educação e estudantes, que procuram enriquecer o espaço escolar. Quando são diretamente obtidos pelas escolas, os livros geralmente são selecionados conforme o programa escolar e pelas recomendações dos seus bibliotecários ou membros da comunidade educativa responsáveis.

Graça Pimentel (2007) defende que a função principal destes espaços é a contribuição para o desenvolvimento curricular e ampliar a visão do mundo dos seus utentes, tornando-os em cidadãos responsáveis e contribuindo para a formação integral dos mesmos. Por estas razões, a informação e livros apresentados nestes espaços têm

grande importância, podendo ter o potencial de educar um extenso número de jovens crianças, em relação a diversos temas.

2.2 Regulamentação das Bibliotecas Escolares

Tendo em conta este poder influenciador das bibliotecas escolares e como forma de regular o funcionamento das mesmas a nível mundial, foi desenvolvido pela Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas (IFLA) um manifesto com diretrizes que deveriam ser seguidas de forma a regulamentar estes espaços, denominado como “A Biblioteca Escolar no Ensino-Aprendizagem para todos”. O manifesto em questão foi aprovado pela UNESCO em novembro de 1999, na sua Conferência Geral.

Segundo os dados propostos pela IFLA, o documento em questão foi recebido positivamente a nível mundial, sendo traduzido em múltiplos idiomas. As orientações propostas no manifesto tinham o objetivo de informar os governos mundiais, constituindo um apoio e guia à comunidade das bibliotecas escolares. Dentro do conjunto de instruções sugeridas, os governos dos vários países são convidados, por intermédio dos seus ministros da Educação, a “desenvolver estratégias, políticas e

planos que implementem os princípios deste manifesto” (“A Biblioteca Escolar no Ensino-Aprendizagem para todos” - IFLA, 2000).

Deste modo, tomando como base o manifesto do IFLA, foram criados programas, a nível nacional e local, com base neste modelo, que orientam o funcionamento das bibliotecas escolares. Estes programas foram redigidos para ajudar as escolas a promover os princípios expressos no manifesto. Deste modo, o esboço dos mesmos envolveu muitas pessoas de muitos países, com situações locais muito diversas, de forma a tentar satisfazer as necessidades de todos os tipos de escolas. Visto que cada conjunto de diretrizes deveria ser adaptado às necessidades do contexto local (“A Biblioteca Escolar no Ensino-Aprendizagem para todos” - IFLA, 2000).

Como está indicado no Diário da República, em Portugal, existe o “Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares”, iniciado em 1997. Este programa abrange atualmente mais de duas mil bibliotecas escolares, desde o 1.º ciclo até ao ensino secundário. Ao longo de dez anos, no âmbito deste, foram feitos investimentos em instalações, equipamentos, recursos documentais e formação de pessoal para estas bibliotecas, procurando converter as mesmas em espaços mais qualificados para as respetivas escolas em que se inserem (Portaria N.º 756/2009, de 14 de Julho, 2009, p.4488-4491).

No final de 2008, cerca de 900 bibliotecas entraram em funcionamento nas escolas do 1.º ciclo, dando maior atenção a este tipo de ensino. Um dos principais objetivos deste programa é garantir a existência de uma biblioteca em todas as escolas, tornando-se importante institucionalizar o trabalho realizado pelas escolas e pelos seus professores responsáveis pela gestão funcional e pedagógica das bibliotecas, em coordenação com o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares.

É fundamental que a biblioteca escolar assuma, no novo modelo organizacional das escolas, um papel inovador, operando dentro e fora da escola, capaz de acompanhar e impulsionar as mudanças nas práticas educativas necessárias para proporcionar o acesso à informação e ao conhecimento, conforme exigido pelas sociedades atuais (Portaria N.º 756/2009, de 14 de Julho, 2009, p.4488-4491). Em Portugal, complementarmente ao manifesto, as diretrizes das bibliotecas escolares seguem o modelo proposto, mas são adaptadas ao programa escolar nacional contemporâneo e, adicionalmente, ao regulamento independente de cada escola ou agrupamento escolar (contudo as variações por parte dos regulamentos são mínimas e pouco relevantes).

Segundo o manifesto, a biblioteca escolar tem como missão proporcionar informação e ideias indispensáveis “para sermos bem-sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento” (IFLA, UNESCO, 1999, p.5). A biblioteca

escolar trata-se de um espaço não só de desenvolvimento de competências de aprendizagens ao longo da vida dos estudantes, mas também de desenvolvimento da imaginação, auxiliando os mesmos no seu crescimento para se tornarem cidadãos responsáveis.

A biblioteca escolar providência livros, serviços para a aprendizagem e recursos que auxiliam todos os membros da comunidade escolar a crescerem “como pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação” (IFLA, UNESCO, 1999, p.5). Realçamos esta secção, visto que está diretamente ligada às temáticas e tipos de recursos que podem ser encontrados nestas bibliotecas.

Como já foi mencionado, estes espaços são articulados através das redes de informação de acordo com os princípios do manifesto da Biblioteca Pública do IFLA, deste modo, os encarregados da biblioteca, encorajam o uso de livros e outras fontes de informação, tais como obras de ficção a documentários, impressas ou eletrónicas, presenciais ou remotas. A biblioteca evoluiu ao longo dos anos para além de um espaço exclusivamente de armazenamento de livros, para um aglomerado de múltiplos recursos de entretenimento e informação. Os materiais disponibilizados complementam e enriquecem os manuais escolares, materiais e metodologias de ensino.

Como é referido no manifesto, as bibliotecas escolares tem a obrigação de disponibilizar os seus serviços de forma igual a todos “os membros da comunidade escolar, independentemente da idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua e estatuto profissional ou social” (IFLA, UNESCO, 1999, p.5). O acesso aos serviços e coleções é orientado legalmente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas e não pode ser sujeito a “nenhuma forma de censura ideológica, política ou religiosa ou a pressões comerciais” (IFLA, UNESCO, 1999, p.5). Partindo do princípio de que esta diretriz em questão é seguida, a mesma garante que os materiais disponíveis em cada biblioteca podem ser consultados sem interferências exteriores, sem limitar a expressão ou conteúdos de forma a proteger a liberdade intelectual e diversidade de pensamento dos que interagem com estes recursos. Consequentemente os livros pertencentes à coleção de cada biblioteca e outros recursos acessíveis, no que toca aos seus conteúdos devem refletir esta política essencial.

Para além da sua missão concreta, o manifesto do IFLA especifica igualmente uma série de objetivos particulares que cada biblioteca escolar deve seguir, sendo uma parte integrante do processo educativo. Mais uma vez, estes objetivos orientam não só o funcionamento das bibliotecas como todos os conteúdos que estas disponibilizam, sendo que teoricamente os livros disponibilizados devem seguir estes parâmetros. Os objetivos em questão, são fundamentais para o desenvolvimento da literacia, de

competências de ensino, cultura e aprendizagem, capacidades de recolha e seleção de informação e tratam-se de serviços básicos que cada biblioteca escolar deve ter.

De entre os vários, destacamos os seguintes:

1. O apoio e promoção dos objetivos educativos demarcados de acordo com as finalidades e currículo da escola em questão.

“Apoiar e promover os objetivos educativos delineados de acordo com as finalidades e curriculum da escola” (IFLA, UNESCO, 1999, p.6).

2. A facultação de informação para o conhecimento, compreensão, imaginação e entretenimento.

“Proporcionar oportunidades de produção e utilização de informação para o conhecimento, compreensão, imaginação e divertimento” (*Ibidem*).

3. O auxílio de estudantes na aprendizagem e prática de capacidades de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza, suporte ou meio.
Desta forma, encorajando a análise e formulação de opiniões informadas independentes sobre certos tópicos pelos próprios estudantes.

“Apoiar os estudantes na aprendizagem e prática de capacidades de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza, suporte ou meio, usando de

sensibilidade relativamente aos modos de comunicação de cada comunidade” (*ibidem*).

4. O acesso a recursos locais, regionais, nacionais e globais e a oportunidades, que exponham os estudantes a conceitos, experiências e opiniões variadas.
Conforme este objetivo, os livros presentes na biblioteca geralmente são muito ricos em literatura portuguesa, mas apresentam igualmente uma grande multifacetação de temas e abordagens de diferentes autores e países.

“Providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que exponham os estudantes a ideias, experiências e opiniões diversificadas” (*idem*, p.7).

5. Afirmar que a liberdade intelectual e o acesso ao conhecimento são fundamentais para a promoção da cidadania eficaz e responsável, assim como a participação ativa na democracia.

“Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efetiva e responsável e à participação na democracia” (*ibidem*).

6. O incentivo dos hábitos de leitura e promoção de recursos e serviços fornecidos pela biblioteca escolar no ambiente escolar e comunidade abrangente do mesmo. A biblioteca escolar cumpre este dever em questão, pela aquisição de

recursos e proporcionando um espaço onde é possível o acesso físico e intelectual de fontes de informação apropriadas, entre outras estratégias.

“Promover a leitura e os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e do meio. A biblioteca escolar cumpre estas funções desenvolvendo políticas e serviços, seleccionando e adquirindo recursos, proporcionando acesso físico e intelectual a fontes de informação apropriadas, disponibilizando equipamentos educativos e dispondo de pessoal treinado” (*ibidem*).

Os conteúdos presentes na biblioteca escolar devem refletir os objetivos apresentados, deste modo, todos os livros apresentados nestes espaços, deverão ser fontes confiáveis de informação, que incentivem o pensamento crítico dos frequentadores das bibliotecas, assim como, que encorajem a criatividade e gosto pela aprendizagem dos estudantes.

De acordo com o manifesto, em relação ao acervo especificamente, as bibliotecas escolares têm a responsabilidade de garantir o acesso a uma ampla gama de recursos de acordo com as necessidades dos utilizadores, independentemente da sua formação educacional, necessidades de informação e desenvolvimento pessoal. É fundamental que as coleções sejam continuamente atualizadas e expandidas de forma a oferecer aos seus utentes uma seleção constante de novos materiais.

Todo o acervo e outros conteúdos disponibilizados na biblioteca, devem ser selecionados analiticamente, segundo os parâmetros definidos no currículo escolar, nas necessidades e interesses particulares da comunidade escolar, os métodos de ensino e aprendizagem da escola em questão, a satisfação dos critérios e padrões nacionais e locais, a necessidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos alunos, as necessidades do pessoal docente e, por último, os níveis crescentes de sucesso.

Em resumo, a declaração política que demarca os critérios de seleção dos recursos da biblioteca engloba, o manifesto para as Bibliotecas escolares do IFLA – a missão da Biblioteca Escolar, mencionado previamente, a Declaração de Liberdade Intelectual, a Liberdade de Informação, a finalidade da política de gestão da coleção e a sua relação com a escola e o curriculum e os objetivos a curto e longo prazo.

2.3 A Biblioteca como objeto de propagação cultural

As bibliotecas escolares a nível nacional devem ser consideradas meios fundamentais para atingir objetivos essenciais como: a literacia da informação a todos, implementada e integrada progressivamente em todo o sistema educacional; a disponibilização de recursos informativos para estudantes de vários níveis educativos; a propagação abrangente de informação e conhecimento entre todos os grupos de estudantes com o intuito de encorajar o exercício de práticas democráticas e direitos humanos.

A biblioteca pode servir como um ambiente estético culturalmente enriquecedor, proporcionando uma variedade de recursos de diferentes tipologias literárias e meios audiovisuais, como romances, revistas, filmes, entre outros. Na mesma, podem ser organizados eventos especiais, como exposições, visitas de autores e as celebrações de dias internacionais da literatura. Com a colaboração da mesma, os estudantes podem realizar encenações inspiradas nas suas leituras. Para além disso, nestes espaços, alguns bibliotecários conduzem sessões de leitura em voz alta e atividades de narração de histórias para crianças mais novas, coloquialmente conhecidas como “Horas do Conto”. Em adição, o bibliotecário pode incentivar o interesse pela leitura, coordenando com os programas curriculares nacionais de promoção da leitura, que incentivam o apreço pela literatura. O contacto com este tipo

de atividades e conteúdos, não só enriquecem culturalmente os estudantes, mas igualmente contribuem para a sua aprendizagem. Segundo o manifesto do IFLA, os bibliotecários devem adotar uma abordagem pragmática e flexível ao fornecer materiais que apoiem as preferências individuais dos leitores, reconhecendo seus direitos. Ao ler obras de ficção e não ficção que se adaptem às suas necessidades e procura, os estudantes podem ser incentivados no desenvolvimento da sua identidade e gostos pessoais, assim como, no seu processo de socialização diário (IFLA, UNESCO, 1999, p.19).

Destacamos em particular, o papel dos livros físicos presentes nas bibliotecas escolares. Segundo Eliana Gomes (2018) o livro, enquanto suporte da escrita e da imagem, foi por muito tempo um objeto essencial que guardava e transmitia o conhecimento e a informação da humanidade. Contudo, com o advento do meio digital, essa realidade começou a mudar.

O livro deixou de ser considerado uma fonte exclusiva de informação e saberes fundamentais. Atualmente, o processo de leitura e a busca por conhecimento são realizados cada vez mais através de outros meios e tecnologias. A era digital possibilitou e expandiu a divulgação de informações, tanto em termos temporais quanto espaciais, permitindo acesso imediato à informação em praticamente qualquer lugar. O suporte

tradicional do livro está a passar por transformações, assim como os hábitos de leitura dos indivíduos (Gomes, 2018).

Apesar da crescente procura pelos recursos digitais e reconhecendo a sua relevância como recursos de ensino, não devemos reduzir a importância que os seus homólogos materiais/corpóreos ainda possuem como ferramentas de ensino. Os livros físicos proporcionam uma experiência sensorial única que outros meios não conseguem reproduzir, o livro deixa de ser só um objeto funcional, mas igualmente uma experiência sensorial e emocional. A textura do papel, o som das páginas quando são viradas, até mesmo o cheiro do livro novo ou antigo estabelecem uma ligação emocional mais profunda com o leitor. Esta experiência envolvendo múltiplos sentidos pode intensificar a imersão na leitura, permitindo uma absorção da informação mais agradável e memorável.

Por outro lado, investigações como a de Maryanne Wolf indicam que a leitura e interação com materiais impressos podem potenciar a compreensão e a retenção de informações mais facilmente em comparação com a aprendizagem por meios digitais (Wolf, 2019, p. 36). A natureza palpável dos livros físicos auxilia os leitores a fixarem informações em memórias mais sólidas, facilitando a recuperação das mesmas. Adicionalmente, a ausência de distrações eletrônicas pode favorecer uma concentração mais profunda, melhorando a qualidade da experiência.

Para além disto, de um ponto de vista cultural e para os propósitos deste estudo, os livros físicos são artefactos culturais que auxiliam na preservação do conhecimento, arte e história. Estes livros encapsulam múltiplas décadas de história quer nos seus conteúdos específicos, quer na sua própria construção plástica e editorial. Neles podemos observar períodos passados de ensino, em contraste com sensibilidades mais contemporâneas, não deixando de ter em conta que muitos dos jovens que interagem com os mesmos não terão noção destas diferenças e interagirão de forma menos informada com estes conteúdos.

Para este estudo, focar-nos-emos especificamente nos livros e álbuns ilustrados presentes em bibliotecas escolares do primeiro ciclo (referidas coloquialmente como bibliotecas de escolas básicas), ou seja, espaços dedicados especialmente a estudantes do 1º ao 4º ano, entre os 5 e os 11 anos, onde os livros e outros recursos apresentados, geralmente são recomendados a esse mesmo público. Em adição, podem existir recursos usados para períodos transicionais de ensino ou para estudantes com necessidades educativas especiais nestas bibliotecas, recomendados para faixas etárias mais elevadas (alunos de 11 anos) ou mais baixas (5 anos), no entanto estes meios são mais escassos em comparação com o restante acervo.

Capítulo 3: Livros e Álbuns Ilustrados

3.1 Ilustração

De forma a compreender melhor o funcionamento dos livros e álbuns ilustrados, analisaremos primeiro um dos seus componentes mais significativos, a ilustração, especificamente a direcionada para a infância.

O termo “ilustração” é derivado da palavra “illustratio” em latim, que em si, significa “clareza”, “iluminação” ou “manifestação” de algo. Aparentemente, os termos não parecem correlacionados, no entanto, observando mais atentamente, o objetivo principal de uma ilustração é trazer “clareza” ou “iluminar” certo conceito, narrativa, descrição ou ideia (Harper, 2019). Por outras palavras, a mesma é geralmente utilizada com o intuito de esclarecer um conceito, através do uso de imagens, de modo impactante e claro.

De encontro a esta perspectiva, o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, define “ilustração” como um “acto ou efeito de ilustrar ou de se ilustrar”, como a “parte artística de um texto” ou uma “gravura, desenho, imagem ou reprodução” geralmente acompanhada de um texto (Priberam, n.d.). Em comparação com outros dicionários, os mesmos propõem designações semelhantes: uma “ilustração” é considerada uma “imagem que complementa texto”, uma “arte ou técnica de criação e/ou seleção de

imagens para complementar um texto” ou uma “breve narrativa ou exemplo que ajuda a compreender ou a esclarecer algo” (Porto Editora, n.d. Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, n.d.).

No contexto específico do Design Gráfico, de acordo com a definição proposta pela Associação de Designers Gráficos do Brasil, para qualquer tipo de imagem ser considerada uma ilustração, a mesma deve ter uma função de "corroborar ou exemplificar o conteúdo de um texto de livro, jornal, revista ou qualquer outro tipo de publicação" (Associação dos Designers Gráficos, 2000, p.59), mais uma vez, corroborando a definição etimológica da palavra. Contudo, convém reforçar que o ato ilustrativo em si, possui um grande poder comunicativo, podendo existir independente de um texto, servindo como substituto do mesmo ou como complemento. A ilustração propõe ideias originais, que enriquecem a comunicação, com mais informação adicional ou por contraste, contrapondo as informações já propostas pelo texto, no caso de comparações diretas.

O ato de ilustrar é considerado uma forma de expressão artística, visto que engloba competência técnica, expressão e criatividade humana, seja esta aplicada em meios mais tradicionais (técnicas manuais) ou digitais. Contudo, a sua função principal é comunicar uma mensagem. Este comunicado não terá de ser obrigatoriamente de

conteúdo moralista ou representante de um padrão idealizado, podendo antes ser de carácter persuasivo, informativo, emocional, entre outros (Rocha, 2020, p.4-18).

Ao analisar a área do entretenimento, é possível constatar que a mesma possui uma grande componente ilustrativa, especialmente na elaboração de narrativas e na construção de histórias. O poder da ilustração pode ser observado na criação de experiências e ambientes, na elaboração de personagens originais ou pela constante invocação de respostas emocionais ao observador (Rocha, 2020, p.4-18). Podemos encontrar exemplos de ilustração aplicada em todo o tipo de suportes variados, como websites, revistas, embalagens, *spots* publicitários, vídeos promocionais, entre muitos outros. Neste estudo, destaco o seu impacto no campo literário para a infância.

Nos dias de hoje, a ilustração tem evoluído gradualmente, ultrapassando o seu título posterior de “complemento do texto”, para uma linguagem específica de comunicação que existe individualmente e com os seus devidos méritos e características. Deste modo, o seu objetivo principal é criar interpretações e sentidos às narrativas ilustradas, incentivando a interação entre o leitor e livro (Modesto, 2001 p.15-16).

Uma das qualidades mais importantes da ilustração, é a sua capacidade de comunicar informação de forma eficiente e, por vezes, mais facilmente acessível do que

o próprio texto escrito. Por exemplo, nos seus primeiros anos de vida, as crianças retiram grande parte dos seus ensinamentos pelas imagens e contextos que as rodeiam, tais como, os livros que lhes são lidos ou com que decidem interagir. Estas crianças ainda não têm capacidade de “ler” os textos apresentados diretamente, contudo, conseguem interagir e derivar informação pelos visuais do mesmo, sendo que, em muitos casos os próprios livros optam pela ausência de texto inteiramente, seguindo uma abordagem silenciosa nas suas narrativas (Rocha, 2020, p.4-18).

Quando é apresentada em livros, a ilustração para a infância é uma expressão artística que enriquece e encoraja o envolvimento dos leitores, seja qual for a sua idade. Trata-se de uma componente imprescindível, especialmente na literatura para a infância, uma vez que, a partir de uma relação simbiótica e complementar entre texto e imagens (ou até mesmo na ausência de texto), proporciona uma vivência única e cativante na leitura.

Os livros infanto juvenis passam em muitos dos casos por transmitir o que o texto não consegue veicular diretamente, convertendo conceitos complexos em informação visual de passível compreensão e possivelmente maior acessibilidade, facilitando a sua compreensão, assim como, o desenvolvimento da imaginação dos jovens. Deste modo, as ilustrações permitem transformar o processo de leitura numa experiência mais cativante e interativa (Freitas & Zimmermann, 2019, p. 331-335).

A ilustração possui uma capacidade narrativa inerente, sem a adição de segmentos de texto, que lhe permite transmitir não só o que é verbalizado nestes mesmos textos, como outros aspetos não mencionados e, possivelmente mais importantes, enriquecendo o processo de leitura (Santos, 2015, p. 25-27). Contudo, tendo isto em mente, esta informação adicional, também pode levar a diferentes interpretações e leituras, devido à natureza subjetiva da mesma. Este aspeto não é necessariamente negativo, apenas propõem leituras diferentes mediante a perspetiva com que se aborda o livro. Do mesmo modo que as palavras usadas por certo autor podem ser interpretadas de forma diferente, o mesmo pode ser aplicado às ilustrações.

As imagens ilustrativas podem tomar diversos papéis no contexto de um livro. As mesmas podem ter a função de aprofundar um tópico abordado, como complemento ou decoração para acompanhar elementos textuais ou chegar a substituir estes mesmos elementos. Esta variedade de formatos permite aos ilustradores usarem uma multiplicidade de abordagens criativas, tornando a ilustração “[n]um espaço privilegiado para a experimentação estética e formal” (Santos, 2015, p. 25-27) e contribuindo para a literacia visual dos leitores.

A ilustração pode criar uma narrativa sem o auxílio de elementos textuais, no entanto, não é um elemento completamente independente, no contexto de livros. Trata-se de uma parte integrante de um todo, que, neste caso, é o livro ou álbum

ilustrado. Este objeto engloba várias características ligadas ao design editorial, composição tipográfica e visual, sendo que a colaboração de todos estes elementos com a ilustração torna-se imprescindível para a criação de um álbum ilustrado impactante e coeso. Deste modo, o desenvolvimento da ilustração está diretamente relacionado com a evolução dos seus respectivos suportes, sejam eles físicos ou digitais e com o aperfeiçoamento técnico dos seus meios de reprodução e distribuição (Santos, 2015, p.19-20).

3.2 Livro e Álbum Ilustrado

Não existe um termo universal que descreva o “livro ilustrado”, muito menos que defina o mesmo. De país para país, os termos utilizados para definir “livro ilustrado” variam. Em França o mesmo é denominado como “album” ou “livre d'images”, em Portugal, frequentemente usamos o termo específico, “álbum ilustrado” e em países anglófonos é comum o uso de “picturebook”, “picture book” ou “picture- book”. Em adição dentro de outras tipologias literárias como a banda desenhada também é utilizado o termo “álbum” para categorizar certas publicações de luxo.

“Il n'existe pas en France de terme constant pour définir l'album pour la jeunesse, qui, suivant les contextes, reçoit le nom de livre d'images, livre pour enfants, ou se trouve confondu avec le livre illustré. De plus, le secteur de la bande dessinée utilise également le terme d'album pour désigner ses productions”(Linden, 2006, p. 23).

A maioria destes termos refere-se à interação entre texto e imagem. O primeiro termo está associado à linguagem escrita (como a compilação de textos num álbum ou livro) e ao objeto em si, enquanto o segundo está ligado à linguagem visual, fazendo referência à presença de imagens ou ilustrações no suporte em questão (Santos, 2017, p.16).

De acordo com Sophie Van der Linden (2006, p. 23), o uso da palavra “álbum”, utilizada principalmente em países europeus, está diretamente correlacionada com a definição de um diário pessoal ou caderno, onde são arquivadas fotografias, autógrafos, desenhos ou múltiplos tipos de coleções. Esta designação teve origem no termo “álbum amicorum”, que era frequentemente utilizado no século XIX, para descrever cadernos de viajantes, com páginas em branco para serem preenchidas pelos seus registos.

Existe uma ampla variedade de designações e tipologias de livros com imagens, para além do livro, ilustrado, tais como o álbum ilustrado, livros de banda desenhada,

livros pop-up, primeiras leituras, livros-brinquedo, livros interativos, entre outros. Todas estas categorias combinam, em níveis de profundidade diferentes, componentes de texto e imagem, explorando esta relação semiótica, assim como a materialidade do livro em benefício da mensagem e função do objeto.

Para esta investigação, focar-nos-emos principalmente em livros e álbuns ilustrados, visto que são as tipologias mais abundantes nas bibliotecas escolares do 1º ciclo e são alguns dos livros mais requisitados pelos estudantes.

Segundo Linden, o principal ponto que permite distinguir as diferentes tipologias de livros com imagens de outras categorias, como o “álbum ilustrado”, é a relação entre texto e imagem presentes nos mesmos. Ao observarmos a forma como estes livros estão organizados internamente, podemos identificar as tipologias de cada um.

Os “livros ilustrados”, são objetos onde o texto é complementado por ilustrações, sendo que a componente textual ocupa a maior parte do espaço na maioria dos casos. Nestes livros o texto é independente em termos de significado das ilustrações, podendo ser entendido, sem a necessidade das imagens que o acompanham. O principal elemento narrativo da história é a componente textual, visto que, a mesma sustenta todo o relato. Nesta tipologia as ilustrações são um elemento

extra (Linden, 2006, p.24). O papel secundário da ilustração no livro ilustrado, faz com que a mesma se torne um elemento isolado, muitas vezes, desnecessário.

Em muitos casos, a própria sequência narrativa visual do livro é interrompida quando surgem os elementos textuais, uma vez que as lacunas entre cada ilustração são preenchidas por texto. No entanto, é comum para o ilustrador tomar partido destas limitações, explorando ao máximo o potencial expressivo de cada imagem individual (Fernández, 2014, p. 23).

Opostamente, o álbum ilustrado é considerado um objeto, no qual a imagem ocupa a maior parte do espaço em comparação com o texto, sendo que em certas ocasiões pode nem existir texto no mesmo. A narrativa desenvolve-se de forma simbiótica combinando os elementos textuais e as imagens (Linden, 2006, p.24). Só podemos compreender verdadeiramente o sentido ou significado de um álbum ilustrado através da interação entre as suas palavras e imagens. Neste tipo de obra, a imagem não se submete ao texto, mas estabelece uma relação com o mesmo, complementando-o, contrariando-o, enriquecendo-o e, em algumas situações, chegando mesmo a retirar-lhe algo (Nikolajeva & Scott, 2013, p.18).

As narrativas, nos álbuns ilustrados são construídas pela articulação entre o texto (se o mesmo existir) e as imagens, nomeadamente pela ordem do encadeamento

do texto e das ilustrações, pela estruturação das páginas (colocando certos elementos por ordens específicas), paginação utilizada e pela disposição da informação no suporte do livro (Linden & Bruchard, 2011, p. 32). Consequentemente, o álbum ilustrado vive da expressão artística que combina os elementos textuais e gráficos num só objeto. Reconhecemos que a interação entre a linguagem visual e a escrita neste tipo de suportes é fundamental, permitindo distinguir o álbum ilustrado de outras obras, especialmente na materialidade do próprio livro.

A linguagem nos álbuns ilustrados absorve múltiplos géneros literários, tipos de linguagem e formas de ilustração, não estando dependente de uma só categorização. Os álbuns ilustrados são uma forma de expressão artística específica e, desse modo, podem ser aplicados em múltiplas abordagens, mensagens e temas (Linden & Bruchard, 2011, p. 34).

Não existe uma técnica definitiva para as ilustrações nestes livros, cabe ao ilustrador escolher ou desenvolver a imagética que melhor se enquadrará com a narrativa que procura elaborar, mais uma vez, encorajando a criatividade e imaginação dos leitores. Podem ser observadas técnicas como traçado simples, em materiais como carvão, marcadores ou lápis de grafite, pintura com meios aguados (tintas de óleo da china, acrílico ou aguarelas), ou, mais recentemente, arte digital, com o auxílio de programas como, *ProCreate*, *Photoshop* ou *Clip Studio Paint EX*.

As imagens presentes nesta tipologia de livros podem ser dispostas de múltiplas formas. Como “ilustrações independentes”, onde as mesmas são dispostas de forma separada nas páginas, sem qualquer interação entre si. Por outro lado, como “ilustrações sequenciais”, onde cada imagem faz parte de uma narrativa ou “sequência” maior e o seu conjunto define uma mensagem ou história, sendo que todas as imagens se interligam entre si e o significado principal do discurso é criado pela cadeia de ilustrações. Por outro ângulo, existem as “ilustrações associadas”, que embora não estejam diretamente ligadas como as “sequenciais”, possuem vínculos entre si, através da linguagem gráfica empregada ou pela harmonia semântica. Estas imagens demonstram coerência entre si pela abordagem visual aplicada, no entanto, podem funcionar isoladamente, não estando dependentes umas das outras (Linden & Bruchard, 2011, p. 26).

Seguindo a lógica desta categorização, ao analisarmos as imagens presentes num álbum ilustrado, podemos observar cada ilustração em vácuo, mas também as narrativas e mensagens que as ilustrações formam entre si.

Os álbuns ilustrados não possuem um formato obrigatório, podendo ser criados de múltiplas formas (verticais francesas, horizontais italianos, quadrados ou irregulares), contudo, gostaríamos de realçar a importância que estes formatos podem ter na influência das ilustrações apresentadas. O próprio formato do livro pode influenciar a expressão das suas imagens, chegando mesmo a tornar-se uma extensão das próprias

ilustrações, como no caso de formatos irregulares como o de “acordeão”. Em formatos horizontais, podemos observar uma disposição de ilustrações comparativas, representações da passagem do tempo ou demonstrações ilusórias de ações, assim como a aplicação das ilustrações “sequenciais” referidas previamente. Em formatos verticais as ilustrações, por vezes, aparentam ser mais independentes umas das outras, tendo uma tendência menor para interagirem entre si (Linden & Bruchard, 2011, p. 34).

Por outro lado, convém também destacar a importância da capa, contracapa e respetiva lombada do álbum e livro ilustrado. É através das mesmas que os observadores são incentivados a ler o respetivo livro e criam as suas primeiras expectativas para o mesmo, especialmente em idades mais precoces. Com uma rápida visualização das mesmas, as crianças têm acesso ao género de livro com que estão a interagir, qual o estilo artístico de ilustração e qual a abordagem narrativa que o mesmo poderá indiciar (Linden & Bruchard, 2011, p. 45). Os elementos: capa, contracapa e lombada, normalmente apresentam informações indispensáveis como: os autores e título do livro, contudo, não devemos subestimar o impacto da primeira ilustração demonstrada neste objeto.

3.3 Impacto dos livros e álbuns ilustrados

Os livros e, especialmente, os álbuns ilustrados representam marcos históricos no campo da ilustração, em termos de técnica e abordagem gráfica, contudo também são importantes artefactos literários, no sentido em que nos permitem obter informações sobre o contexto social, económico e educacional onde estão inseridos (Nikolajeva, 2003, p. 243). A partir de uma só representação é possível discernir aspetos como: vestimentas quotidianas, morais, movimentos religiosos ou comportamentos associados a certos géneros (abordados no capítulo 1).

Com isto em mente, é necessário destacar que estas representações irão variar de país para país, consoante as suas visões, não existindo uma “escola” ou modelo internacional para este tipo de livros. Os próprios álbuns ilustrados não são considerados parte da literatura para a infância em todas as culturas e podem possuir propósitos completamente diferentes de local para local. Existem países que usam estes livros com um propósito de puro entretenimento, enquanto outros procuram transmitir valores e ideologias educacionais ou mesmo uma junção entre ambos (Nikolajeva, 2003, p. 245). Tendo em conta estes aspetos, analisaremos a influência e o possível impacto que estes livros têm no público mais jovem.

Ao analisar o possível impacto que as experiências literárias têm nas crianças mais jovens, com o objetivo de compreender o seu impacto, muitos autores como Maria Nikolajeva (2003), investigam livros que possuem o número equilibrado ou semelhante entre texto e imagens. Este fenómeno está ligado ao facto de que, no seu quotidiano, as crianças entram em contacto com todo o tipo de textos, sendo que estes podem ser ou não narrativos. Destacam-se exemplos como, contos de fadas e histórias, fábulas, canções de embalar ou outros tipos de música. Muitos destes casos são transmitidos por vias orais ou por media digitais. Em contraposição, o primeiro contacto que uma grande parte destas crianças têm com textos escritos, é pelo auxílio de imagens, existindo uma consistência quase homogénea entre a percentagem de textos e ilustrações (Nikolajeva, 2003, pp. 238–240).

Consequentemente, existe uma clara abundância de livros e álbuns ilustrados, nos contextos de aprendizagem dos jovens, especialmente nas faixas etárias até aos 10 anos (Tucker, 1991, p. 87). Grande parte da leitura impressa, mais comumente considerada apelativa para crianças, como contos, banda desenhada, livros de atividades ou álbuns ilustrados, contém alguma forma de ilustração, estando a mesma diretamente ligada ao auxílio da pedagogia para a infância e da literacia precoce (Nikolajeva, 2003, pp. 238).

Os livros e álbuns ilustrados são objetos com que as crianças em geral estão extremamente familiares e com que interagem no seu cotidiano, seja no contexto da escola como em momentos de lazer, embora não com tanta frequência nas últimas décadas devido à prevalência dos meios digitais no seu dia a dia. Mesmo assim, os livros e álbuns ilustrados continuam a ter a capacidade de estimular o conhecimento e a criatividade das crianças e representam um momento de descoberta e exploração (Lopes & Almendra, 2001 p.8).

“the facts and relationships that children learn from their own explorations are more likely to be used and tend to be better retained than the materials that have only been sent to their memory” (Sprinthall et al., 1998, p. 242).

Deste modo, a ilustração desempenha um papel importante na literacia da criança. As ilustrações e texto coexistem simultaneamente, na maior parte dos casos, como duas formas de linguagem, de modo a criar uma narrativa coesa e legível (Lopes & Almendra, 2001 p.8). Visto que se trata de uma forma de linguagem comum no dia a dia das crianças, a ilustração torna-se um veículo mais acessível para a pedagogia dos jovens. A partir das imagens os jovens podem retirar informação sobre o universo que as rodeia, assim como contrapor os universos propostos nestes livros em relação à realidade que as circunda.

“[...] we saw that children readily recognize figures of various types – drawings, paints, photographs, moving pictures – as representing objects and events of the real world. Moreover, they know that these representations differ from real things [...]” (Flavell, J., et al, 1999, p.69).

As imagens possuem a vantagem de que, em contraponto com os conteúdos textuais, podem ser interpretadas mesmo que o “leitor” em si não tenha a competência de leitura do texto. Habitualmente, as primeiras “leituras” das crianças consistem na assimilação de conteúdos gráficos, sejam eles cores, como formas ou contrastes, ou na absorção de textos pela oralidade, sendo este género de literatura eficaz na propagação de ensinamentos nestas idades.

Consequentemente, graças à sua capacidade de transmitir mensagens facilmente pelo uso da imagem, os álbuns ilustrados promovem momentos de partilha e socialização entre indivíduos de diferentes gerações, vinculando pessoas de diferentes graus de literacia (Lopes & Almendra, 2001 p.10), por exemplo na partilha entre figuras parentais e crianças. Por outro lado, os livros infantis têm também a capacidade de estimular a criatividade (seja esta infantil ou adulta), propondo novos universos fantásticos e hiperbólicos e promovendo a imaginação através de cenários impossíveis.

Esta característica é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, visto que para além de formas de entretenimento, auxiliam na construção da identidade individual de cada um e, como foi mencionado previamente, transmitem ideais comportamentais para o futuro do sujeito, por muito fantasiosos que certos cenários sejam (Bettelheim, 2010 p.58).

“The unrealistic nature of these tales (which narrow minded rationalists object to) is an important device, because it makes obvious that the fairy tales’ concern is not useful information about the external world, but the inner process taking place in an individual”(Bettelheim, 2010 p.156).

Em adição, a própria fantasia e a ilustração, por associação, podem ser usadas como uma fonte de positividade e suporte psicológico, fornecendo esperança e alegria em contraponto às adversidades do quotidiano. É imprescindível a fomentação desta forma de criatividade e positivismo nos jovens (Bettelheim, 2010 p.156) e, por conseguinte, adultos. Contudo, convém realçar que a fantasia é apenas um género de livro e álbum ilustrado. Existem outros temas e cenários mais realistas que também são abordados nestas tipologias de livros, podendo, igualmente, ter um importante impacto no enriquecimento da imaginação.

3.4 Pedagogia através do Livro e Álbum Ilustrado

Ao longo do seu dia a dia, os seres humanos vão acumulando uma grande variedade de referências visuais retiradas dos ambientes com que convivem. Este aspeto é comum à maioria das pessoas, não estando dependente de uma idade específica. Estas imagens são agrupadas e, conseqüentemente, organizadas no que poderíamos chamar, “arquivos pessoais únicos”.

É comum recolhermos estas imagens distintas no nosso consciente, em momentos dispersos e por variadas razões. Por exemplo, quando somos cativados pelo aspeto estético de algo ou, em contraponto, quando contactamos com um elemento perturbador que nos marcou pela negativa. Este arquivo pessoal individual é resultado de uma junção contínua de múltiplas experiências e oportunidades, englobando de certa forma toda a nossa existência. O mesmo é influenciado pelo contexto sociocultural em que estamos inseridos e onde crescemos, pelos meios de comunicação com que interagimos no nosso quotidiano (redes sociais, televisão, publicidade, entre outros.), pelos enquadramentos com que convivemos através destes *media*. Em adição, é igualmente enriquecido pelo contacto com museus, galerias, livros ou, mais especificamente, as imagens que pertencem a muitos destes livros (Andricaín, 2005 p.39). Conseqüentemente, os referentes que vamos acumulando das nossas vivências ao longo do tempo (“arquivo”), após serem organizados devidamente, quer por

comparação, processamento e/ou refinamento, acabam por compor o nosso sentido estético, o que conhecemos por “gosto pessoal”.

Não é possível fazer uma avaliação qualitativa e objetiva de certo “gosto”, contudo é possível enriquecer o mesmo pela quantidade de imagens que são absorvidas. Este arquivo é caracterizado pela sua constante mutação, visto que as suas imagens estão em constante diálogo entre si, sendo comparadas e contrastadas, o que em si, gera novas noções de estética (Andricaín, 2005 p.40).

É especialmente no começo das suas vidas que os indivíduos começam a formar a sua identidade pessoal. Deste modo, os educadores e métodos de pedagogia tem um forte impacto na futura criatividade das crianças. A infância é uma época fulcral para o desenvolvimento de comportamentos e visões sobre o mundo. A liberdade ou o condicionamento de uma pessoa no futuro está dependente dos dados e experiências que adquire nestes seus primeiros anos de vida (Munari, 2018 p.37). A percepção e compreensão que um indivíduo tem de algo novo é constantemente influenciada pelos referentes do mesmo, sendo estes referentes os principais responsáveis pelos juízos de valor de cada um de nós.

Consequentemente, no seguimento do que foi discutido acima, ao analisar os livros e álbuns ilustrados, podemos conferir que os mesmos funcionam como poderosas

ferramentas de pedagogia, utilizando as referidas imagens ou ilustrações, que fornecem informação ao arquivo pessoal das crianças, como uma forma de enriquecimento cultural, valorização da aprendizagem e propagação de valores (Andricaín, 2005 p.40).

Os álbuns ilustrados para crianças são *media* predominantemente visuais, tendo um grande impacto na memória visual dos seus leitores (especialmente em faixas etárias mais jovens). Como foi discutido no capítulo anterior, a ilustração torna-se uma ferramenta de facilitação da leitura, permitindo uma maior acessibilidade para os leitores às mensagens que os autores procuram transmitir nos seus livros. Tanto a linguagem textual como a linguagem gráfica partilham o mesmo suporte, permitindo uma relação simbiótica entre ambos. Tirando partido da natureza figurativa da ilustração, o leitor pode criar associações rápidas entre o texto que lê (ou lhe é lido) e as imagens que o rodeiam no seu contexto real, tirando as suas interpretações pessoais e, mais uma vez, enriquecendo o seu gosto individual (Munari, 2018 p.37).

As autoras Miriam Paula Manini e Liliane Bernardes Carneiro (2007) abordaram as relações entre a ilustração (direcionada para a infância) e as crianças, procurando compreender como as mesmas retiravam informação através das imagens. Segundo as mesmas, a assimilação de informação, pode ser dividida em fases - “the child passes through various stages in reading the work of art, and his/her interpretation of the images gets better with practice” (Manini & Carneiro, 2007, p.6) - nas quais, em adição,

podemos inferir a frequência com que os jovens leitores interagem com livros. Quanto maior a interação com livros, mais avançada será a sua fase.

A primeira fase é identificada como “firstness” ou as primeiras reações, na mesma, as crianças assimilam as características mais destacadas e simples, como cores ou formas base da ilustração, ignorando detalhes mais específicos. Não existe interesse pela distinção entre uma ilustração abstrata ou figurativa, estando o foco principalmente no cromatismo vivo e sólido e outras qualidades básicas. Esta fase foca-se principalmente nas primeiras percepções e contactos que a criança tem com o livro (Manini & Carneiro, 2007, p.5).

Na fase seguinte, “secondness”, os jovens retiram informação mais avançada do objeto livro, como o tema subjacente às ilustrações ou as relações entre os elementos representados. Podem ser relações divergentes consoante a interpretação. São retiradas reações e relações de comparação e análise a partir das imagens dispostas. Existe também uma relação de sobrevalorização de ilustrações de natureza mais realista nesta fase, visto que a aproximação com o “real” é considerada uma forma de “beleza” idealizada (Manini & Carneiro, 2007, p.6).

Por último, existe a fase “thirdness”, na qual, as crianças poderão associar os temas e ilustrações propostos com as suas experiências pessoais e consequentemente,

criar cenários e situações baseados nos livros com que interagem, assim como, tirar conclusões a partir dos mesmos. Idealmente, procuramos encorajar todas as crianças a interagir com livros na terceira fase, de forma a que possam tirar uma experiência mais enriquecedora pedagogicamente dos livros que consomem. Salientamos que todos estes níveis de assimilação não estão dependentes da idade das crianças, apenas do seu contacto com livros e dos processo de mediação pelos quais estas têm acesso aos objetos (Manini & Carneiro, 2007, p.6).

As autoras defendem que utilizando elementos gráficos como composição de cenas, características físicas de personagens, objetos representados, poses ou ações destes personagens, caixas de diálogo e outros elementos nas suas imagens, é possível para os ilustradores incentivar a “terceira fase” nos leitores mais jovens, exercendo o seu poder de influência persuasiva nos mesmos. A pessoa que ilustra, tem a possibilidade de dar maior expressividade às imagens que cria e, conseqüentemente, encorajar a procura de novos significados e interpretações ao longo do processo de leitura (Manini & Carneiro, 2007, p.7).

Apesar desta qualidade influente que a ilustração tem, não devemos esquecer outros fatores exteriores que poderão influenciar as interpretações e relação da criança com o livro, como a psicologia e desenvolvimento cognitivo da mesma, o seu contexto sociocultural e os seus conhecimentos semiológicos (como referimos no capítulo 3.3).

3.5 Impacto dos Estereótipos de Género em Ilustração

Como foi mencionado acima, o ilustrador poderá ter a capacidade de influenciar a visão que uma criança tem em relação a certo tópico, seja esta perspetiva positiva ou negativa.

De acordo com múltiplos estudos no campo da psicologia e da teoria da literatura da narrativa, a literatura para a infância possui a capacidade de transmitir comportamentos idealizados de feminilidade ou masculinidade, assim como, modelos reduzidos de género (Hamilton et al., 2006, p.9), muitas vezes corroborando estereótipos de género. A representação constante destes comportamentos estereotipados, não só é capaz de persuadir o público mais jovem, como as suas figuras parentais, visto que em múltiplos casos os mesmos interagem com estes livros para os lerem em conjunto com os seus filhos (Hamilton et al., 2006, p.9).

Em certos contextos, as mensagens de género podem estar inseridas subliminarmente, ou noutros casos, de forma bastante direta, em aspetos como as vestimentas apresentadas, os cromatismos tipificados, as ações de certas personagens, os discursos, o papel de destaque de certos elementos, os locais ilustrados, entre outros aspetos. Consequentemente, ao observar estes elementos as crianças podem projetar-se nas personagens que estão a acompanhar, associando os seus comportamentos a

padrões que deverão seguir. Em adição é comum os leitores identificarem-se com opções ou ações que os figurantes da narrativa tomam para resolver problemas ou atividades, chegando a transpor certas soluções que observam para as situações do seu quotidiano. (Martínez & Torres, 2014, p. 26). Com este fenómeno em mente, torna-se indispensável que existam exemplos e modelos variados nos livros e álbuns ilustrados, de modo a que evitemos visões estereotipadas ou reduzidas de certo género.

Após um melhor entendimento teórico do álbum ilustrado e das bibliotecas escolares, onde podem ser encontrados os mesmos, (Capítulo 2), e como esta tipologia de livros pode influenciar o público infante juvenil, iniciámos uma fase de exploração prática do acervo de diferentes bibliotecas escolares (públicas e privadas) na zona metropolitana do Porto.

Capítulo 4: Análise de Obras Ilustradas

4.1 Metodologia: Análise de Artefactos

A literatura para a infância, especificamente os seus álbuns ilustrados, são cada vez mais valorizados no nosso quotidiano, devido às suas características lúdicas, narrativas e por vezes poéticas, tanto no contexto familiar e social, como no ambiente escolar (Capítulo 3). Deste modo, entendemos como pertinente, continuar a investigação num contexto prático, analisando o acervo literário de bibliotecas escolares ativas, a partir de uma amostra selecionada, de modo a obtermos uma melhor compreensão dos livros com que convivem os jovens da faixa etária do primeiro ciclo (5 a 11 anos). Ao realizarmos esta investigação, procuramos entender os tipos de temáticas e mensagens que estes livros propagam, como são representados os diferentes géneros e se existem diferenciações entre sexos nas representações apresentadas. Em adição, procuramos confrontar os dados recolhidos com as regulamentações das bibliotecas escolares portuguesas e se os mesmos seguem a legislação apresentada.

Em termos metodológicos, a investigação encontrou inspiração no método antropológico de Análise de Artefactos (“Artifacts Analysis”), proposto por John Collier em “Visual anthropology : photography as a research method” (1986), contudo a investigação em si, não será puramente antropológica, sendo que, os dados serão

analisados na perspectiva do design gráfico e, conseqüentemente, da ilustração. Esta metodologia consiste num exame sistemático do material estético que é recolhido (neste caso álbuns e livros ilustrados e as suas respetivas ilustrações e textos), avaliando as qualidades dos objetos e, a partir dos mesmos, compreender o seu contexto físico, social e cultural. Neste caso, o que comunicam as ilustrações com que o público infante juvenil convive no ambiente da biblioteca escolar.

O foco da metodologia são os “artefactos”, ou seja, os álbuns e livros ilustrados e as suas ilustrações (ver capítulo 3). A partir dos mesmos e analisando as suas características materiais, estéticas e comunicacionais, procuramos compreender se o acervo em estudo apresenta representações mais abrangentes e, possivelmente, consentâneas com a definição plural de género atual ou, em oposição, redutoras que propaguem estigmas dos papéis de género a um público mais facilmente suscetível de crianças.

A exploração prática desta investigação foi composta por múltiplas tarefas, não apenas exclusivamente a observação de livros. Destacam-se igualmente as entrevistas feitas com os responsáveis pelas bibliotecas escolares, onde pudemos ser informados em relação aos processos de gestão de cada espaço, as opções na compra dos seus livros, a sua organização em faixas etárias ou a correspondência aos níveis de ensino dos estudantes da comunidade escolar que servem. O contato direto com os intervenientes

no espaço das bibliotecas, através de entrevistas, foi especialmente relevante, porque permitiu-nos obter uma parte relevante da informação recolhida. O conhecimento das práticas e interações descritas pelas bibliotecárias permitiram um aprofundamento do meu conhecimento sobre o funcionamento destes espaços e do tipo de crianças que frequentam os mesmos. Partindo das vivências e experiências, pude ainda confrontar alguns dos preconceitos que surgem em contexto de aula nas bibliotecas.

Devido à natureza do trabalho de campo foi necessário elaborar contactos com múltiplas escolas do primeiro ciclo, através de emails que explicavam as particularidades do projeto. Das muitas escolas abordadas, foram selecionadas três: a Escola Básica da Gandra (EB1 Gandra) da Maia, a Escola Básica dos Moutidos (EB1 Moutidos) da Maia e o Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus do Porto (Colégio das Escravas). Optei por estas três bibliotecas escolares, visto que, demonstravam ter um acervo mais variado e poderiam surgir alguns resultados díspares pela natureza pública e privada destas escolas.

A análise de campo das bibliotecas revelou-se crucial para compreender não apenas a estrutura física do ambiente, mas também a qualidade e diversidade dos materiais disponíveis, especialmente no que diz respeito aos tipos de livros e, consequentemente, as ilustrações disponibilizadas que deram origem à amostra final.

Foi realizado o mapeamento de cerca de 100 livros ilustrados existentes para o 1º ciclo básico em cada uma das Bibliotecas da Gandra e dos Moutidos (200 livros no total), assim como, a observação de aulas na biblioteca, resultantes de múltiplas visitas a cada espaço.

Cada livro passou por uma análise estética e textual, assim como, registo fotográfico das suas capas e páginas mais relevantes e uma recolha de dados importantes gerais, que distinguem categoricamente cada livro.

Terminada a recolha de informação e a catalogação dos livros, foi feita uma segunda seleção mais aprofundada de 10 casos de estudo, que servem de base para as minhas conclusões finais.

4.2 Entrevistas com Bibliotecárias

Para a melhor compreensão do funcionamento dos espaços das bibliotecas do ensino básico (para além da informação recolhida no capítulo 2) e de forma a entender as variações de dinâmicas específicas de cada espaço, que poderiam influenciar os resultados da investigação, conduzi uma série de entrevistas com cada uma das bibliotecárias ou responsáveis pelas bibliotecas referidas previamente.

4.2.1 Entrevista 1: Centro Escolar da Gandra

A primeira visita foi feita à biblioteca do primeiro ciclo da Escola Básica da Gandra, na qual tive a oportunidade de visitar o espaço, assim como entrevistar a bibliotecária responsável pelo espaço, a Professora Maria João Cabral.

Entrevista 1: Biblioteca do 1º Ciclo do Centro Escolar da Gandra -

Professora Bibliotecária Maria João Cabral



Figura 1. Biblioteca do 1º Ciclo do Centro Escolar da Gandra

Como está organizada a biblioteca?

Esta biblioteca tem 3 áreas, uma para atividades manuais e exercícios com os professores, outra para o lazer dos estudantes onde eles podem jogar jogos de tabuleiro, especialmente em dias de chuva, e a área de leituras onde eles podem escolher os livros e ler ou fazer os seus TPCs (Trabalhos para casa).

Quais os tipos de livros disponíveis?

Temos muitos livros. Para facilitar a escolha, eles estão divididos por temas como: as “Primeiras Leituras”, “Língua, Linguística e Literatura”, “Ciências Sociais”, “Matemática”, “Ciências Naturais” e “Línguas Estrangeiras”. Eles seguem o programa escolar.

Quantos livros estão disponíveis para acesso das crianças?

Existem por volta de 500 livros nesta biblioteca. No entanto, o número vai mudando consoante as doações que recebemos ou nos anos em que recebemos fundos da câmara.

Estes livros são recomendados para que idades?

Esta biblioteca é focada só em livros do primeiro ciclo, então temos principalmente livros do 1º ao 4º ano, ou seja, dos 5 aos 11 anos.

Contudo, temos uma secção das Primeiras Leituras, dedicada a estudantes com mais dificuldades ou, recentemente, para alguns estudantes emigrados, cujo português não é a sua primeira língua.

Com que frequência é visitada a biblioteca pelos estudantes?

Nós temos falta de trabalhadores, então esta biblioteca só está aberta dois dias por semana. Às terças-feiras, eu faço a “Hora do Conto”, onde leio uma história específica a cada período, separada com cada turma. Geralmente escolhemos o tema consoante a época do ano, por exemplo, eu recentemente li-lhes o “Ladrão de Folhas” da Alice Hemming, para falarmos um pouco sobre o Outono. Eles adoraram. Noutras alturas, escolhemos livros em conjunto com as professoras, para dar temas que vão de encontro ao que os estudantes estão a estudar de momento no Estudo do Meio ou no Português. Às quintas-feiras os estudantes são trazidos pelas professoras aqui e podem requisitar cada um, um livro à sua escolha. Gostaria que pudéssemos facultar-lhes o espaço mais vezes, mas como já referi, temos falta de pessoal.

Com que regularidade são requisitados livros?

Praticamente, todas as semanas os estudantes requisitam um livro cada um. Caso exista algum deles que não esteja tão interessado, ele acaba por ser encorajado pelos colegas.

Quem visita com mais recorrência este espaço?

No geral, os estudantes gostam todos de vir à biblioteca. Não existem muitas diferenças de ano para ano. Os mais velhos, principalmente, gostam de vir porque podem requisitar os livros com os textos de que falaram nas aulas.

Quais os livros mais procurados/mais requisitados?

Geralmente, os livros mais procurados são os que abordamos na “Hora do Conto”. Os meninos ouvem a história na aula e depois querem levar os livros para casa ou mostrar aos pais. Em adição, eles gostam muito dos livros de curiosidades, especialmente os que falam sobre o espaço e os dinossauros. Tudo o que seja livro sobre ciências é sempre requisitado com muita frequência. Provavelmente tem a ver com o facto de serem temas de que eles falam nas aulas de Estudo do Meio.

Existe algum tema ou tipologia de livro que se destaque?

Eles gostam de tudo o que sejam livros mais didáticos, sendo os interativos os mais populares. Livros com pop-ups ou abas, que tenham adivinhas são muito requisitados. Em termos de temas, como já disse, contos de aventuras humorísticas e livros de curiosidades estão sempre em movimento.

Existe alguma preferência por certos livros ou distinção na escolha de livros, consoante o género das crianças?

Não muito. No geral, eles escolhem temas com muita variedade e são muito influenciados pelo o que está a decorrer em seu redor, nas aulas. Contudo, as meninas gostam muito de tudo o que sejam contos clássicos da Disney ou livros de princesas. Os rapazes não têm muito interesse nisso. Nós recentemente comprámos o livro “Grande Golo” do Michael Foreman e foi um completo êxito com os meninos. Eles estão sempre a requisitar o livro. Eles são loucos por tudo o que tenha a ver com futebol.

Que tipo de atividades são realizadas neste espaço?

Como já falei, fazemos a “Hora do Conto”, onde leio uma nova história todas as semanas. Eu conto as histórias da maneira mais interativa possível, fazendo pausas dramáticas ou as onomatopeias que estão descritas nas páginas.

No final, eu dialogo com eles para discutirmos um pouco os temas que foram abordados ou o que eles acham em relação aos problemas apresentados. Por exemplo, como eles resolveriam a situação em que o protagonista se aventurou, o que eles acham que ele fez de errado naquela história ou se eles tinham algum dos objetos mencionados nas suas casas.... Depois disso, costumamos fazer algumas atividades de interpretação da leitura, como fichas ou trabalhos manuais. Para além disso, também se realizam atividades com o “Inglês” onde lemos os livros recomendados pelo currículo e fazemos um workshop com o vocabulário novo que os meninos aprenderam.

Como foram selecionados estes livros para a coleção da biblioteca?

Os livros são principalmente doados. Estas doações são sobretudo feitas pela câmara, mas em alguns casos estudantes doam livros antigos seus ou os pais que trabalham na indústria livreira, dão-nos alguns exemplares. Nós não temos muitos fundos, mas quando recebemos dinheiro, eu e as outras bibliotecárias do agrupamento fazemos uma seleção/listagem de livros que consideramos interessantes e a escola compra-os.

De que anos são os livros? São todos recentes? Por volta da década de 2010/20?

Como a nossa coleção já é o resultado de um arquivo com cerca de 40 anos, temos uma grande variedade de idades de livros. Os livros mais antigos vêm de coleções primordiais das bibliotecas do agrupamento, então acabamos por ter uma grande variação. Tenho livros editados no ano passado, mas também tenho livros de 1990.

Existe algum sistema de regularização na escolha dos livros?

Alguns livros constam no currículo escolar ou fazem parte das recomendações do Plano Nacional de Leitura, mas muitos deles são selecionados pelas nossas sugestões, visto que temos uma opinião melhor informada do que poderá ser interessante para os nossos estudantes.

De que forma poderíamos melhorar o acervo desta biblioteca?

Se tivéssemos o financiamento, gostaria de comprar mais livros recentes, para substituir alguns dos mais antigos. Os novos livros mais recentes, têm tido imenso sucesso com os estudantes e nota-se claramente que eles têm mais interesse por livros com ilustrações mais apelativas e provocadoras que os encorajem a experienciar mais o objeto do livro.

4.2.2 Análise da Entrevista 1

A partir desta entrevista, pude observar de forma geral, a maior biblioteca do primeiro ciclo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas, compreender melhor o seu funcionamento do espaço e os livros que são mais procurados pelos seus utilizadores. Nesta biblioteca, não só são realizadas leituras e são requisitados livros, como são feitas aulas práticas interativas, atividades de lazer e outras tarefas relacionadas com o trabalho pós aula.

Com especial destaque para a “Hora do Conto”, momentos semanais, onde é lido pela bibliotecária um livro relevante ao período temporal, às crianças de cada ano escolar. Este momento de aprendizagem é dinamizado pela “performance teatral” da bibliotecária, onde a mesma narra o que está escrito, mas também, diferencia as vozes

dos personagens, verbaliza efeitos sonoros e representa movimentos simples. Estes momentos interativos, são seguidos de um momento de reflexão posterior, onde a bibliotecária questiona os estudantes sobre a história abordada. Este período é especialmente relevante porque encoraja os estudantes a pensar mais aprofundadamente na história que estão a consumir, colocando em causa questões pertinentes, a forma como procederiam os estudantes se fossem colocados na mesma posição que o protagonista da história, o que descobriram de novo sobre o tema abordado ou curiosidades que os mesmos possa ter em relação ao livro proposto.

Saliento este aspeto, visto que permite aos jovens desenvolver um espírito mais crítico em relação aos livros que consomem e pode informar sobre as suas escolhas futuras. Ao longo da minha investigação tive a oportunidade de conviver com múltiplos destes momentos, sendo claro um grande investimento por parte dos jovens que participavam entusiasticamente nestas atividades.

Os livros estão organizados por temas, como “Primeiras Leituras”, “Língua, Linguística e Literatura”, “Ciências Sociais”, “Matemática”, “Ciências Naturais” e “Línguas Estrangeiras, não necessariamente por idades ou algum tipo de divisão por género ou cultural, com exceção da secção das “Primeiras Leituras”, que era principalmente dedicada a estudantes com maiores dificuldades literárias ou estudantes cujo o português não é a sua primeira língua.

Os livros disponíveis são recomendados para os estudantes do 1º ao 4º ano de escolaridade, ou seja dos 5 aos 11 anos e o seu acervo acessível engloba uma enorme variedade de livros, de 1990 a 2023. Sendo que a própria coleção está em constante crescimento, embora lentamente. A coleção presente é o resultado de doações por parte da Câmara da Maia e antigos estudantes, em conjunto com livros que vão sendo escolhidos e comprados gradualmente pelas bibliotecárias, que estão dependentes dos fundos fornecidos pelo Agrupamento Escolar de Águas Santas. A seleção e regulamentação dos livros é feita principalmente pelas bibliotecárias, sendo que uma parte significativa do acervo consta no Plano Nacional de Leitura.

Os livros circulam de forma constante na sua maioria, sendo que a maioria dos estudantes requisita pelo menos 1 livro diferente por semana e todas as turmas realizam 1 aula na biblioteca, mais uma vez, semanalmente. Deste modo, podemos concluir que a amostra em análise, faz parte do quotidiano destes estudantes, tendo algum impacto na sua literacia e interesse pelo objeto livro. Pode não ser o fator decisivo, mas está claramente presente no dia a dia destes estudantes, representando uma parte significativa dos livros com que os estudantes desta escola convivem.

Os livros mais procurados pelas crianças desta escola são os que geralmente apresentam alguma característica de cariz interativo - pop-ups, abas, perguntas direcionadas ao leitor, entre outros - com especialmente destaque nos livros de

curiosidades que abordam temas variados como corpo humano, espaço ou outros conteúdos ligados ao estudo das ciências. Em termos de distinção de escolhas por sexo, embora a professora Maria João Cabral defenda que não existem grandes diferenças aparentes, ainda é possível observar um forte estigma, no qual apenas as jovens raparigas se interessam por contos de fantasia e princesas, estereotipicamente considerados “femininos”, enquanto que os rapazes têm maior interesse livros ligados à temática do desporto, mais uma vez estereotipicamente “masculinos”.

Não é necessariamente negativo o interesse neste tipo de objetos literários, no entanto, seria positivo que se pudesse criar um espaço que encoraje jovens de qualquer género a usufruir de ambas as tipologias de livro. Ou que os próprios livros encorajassem esta variedade de opções de escolha com as suas próprias ilustrações, especialmente porque tal como é mencionado pela bibliotecária, as crianças são muito influenciadas nas suas decisões pelos temas e ambientes que as rodeiam no momento.

4.2.3 Entrevista 2: Centro Escolar dos Moutidos

De seguida, foi realizada a visita à biblioteca do primeiro ciclo da Escola Básica dos Moutidos, onde a professora Olga Dias me deu uma visita guiada ao espaço, seguida por uma entrevista.

Entrevista 2: Biblioteca do 1º Ciclo do Centro Escolar dos Moutidos - Professora Bibliotecária Olga Dias



Figura 2. Biblioteca do 1º Ciclo do Centro Escolar dos Moutidos

Como está organizada a biblioteca?

A nossa biblioteca é um espaço pequeno, em comparação com a da Gandra. Estamos a pensar expandir com a sala ao lado, que usamos principalmente para guardar alguns livros mais antigos e estudar com os estudantes. De momento temos uma área de leitura onde fazemos leituras ao vivo com os estudantes (“Hora do Conto”) e temos ainda outra secção onde estão os livros e as mesas para trabalho manual.

Quais os tipos de livros disponíveis?

Os nossos livros estão divididos por temas, ligados ao currículo escolar como: as “Primeiras Leituras”, “Língua, Linguística e Literatura”, “Ciências Sociais”, “Matemática”, “Ciências Naturais” e “Línguas Estrangeiras”. Eles seguem o programa escolar. O que temos em maior quantidade são contos na secção de “Língua, Linguística e Literatura”.

Quantos livros estão disponíveis para acesso das crianças?

Como somos uma escola mais pequena, temos cerca de 300 livros nesta biblioteca. Espero poder expandir o acervo no futuro. Alguns dos livros já são tão antigos que se encontram um pouco “maltratados”.

Estes livros são recomendados para que idades?

Os nossos livros são dedicados aos estudantes do 1º ciclo, ou seja, entre os 5 a 11 anos, do 1º ao 4º ano.

Com que frequência é visitada a biblioteca pelos estudantes?

Cada turma visita a biblioteca uma vez por semana, sendo que dividimos os dias de visita por ano de escolaridade. Para além disso, alguns dos nossos estudantes também têm aulas de apoio neste espaço noutros dias. O espaço encontra-se sempre aberto e disponível, enquanto está algum funcionário ou professor disponível para tomar conta, mas geralmente é mais visitado nos dias programados.

Quem visita com mais recorrência este espaço?

Os estudantes todos gostam de visitar e levar livros para casa, apesar de existir uma minoria que não gosta tanto de ler. Esses estudantes geralmente gostam de livros mais pequenos de anedotas ou histórias “silenciosas”, com pouco ou sem texto, mais focados na ilustração.

Quais os livros mais procurados/mais requisitados?

Geralmente, os livros mais procurados são os de contos e histórias, tudo o que esteja relacionado com aventuras e ficção fantástica é muito popular. Eles têm tendência a ser atraídos especialmente pelos livros mais recentes. Livros com abordagens mais contemporâneas em termos de imagens são muito procurados.

Existe algum tema ou tipologia de livro que se destaque?

Para além dos que mencionei anteriormente, as enciclopédias infantis sobre a ciência também são muito estimadas. Penso que esteja ligado com o currículo escolar...

Existe alguma preferência por certos livros ou distinção na escolha de livros, consoante o género das crianças?

Penso que não existe uma diferença muito relevante, com excepção de alguns temas. A maior parte dos estudantes varia muito nas suas escolhas consoante o que está “na moda” de momento ou o que os colegas recomendam. As raparigas mais novas gostam muito dos livros de intriga, que envolvam romance ou histórias que envolvem princesas, o que não chama muito a atenção dos meninos. Eles gostam mais dos livros de anedotas ou de banda desenhada mais moderna.

Que tipo de atividades são realizadas neste espaço?

Eu abordo a “Hora do Conto” todas as semanas, onde conto a história de um dos livros que aqui temos. Como já pudeste assistir, no final de cada história, fazemos um pequeno questionário oral, para podermos discutir os temas que foram abordados na história e, assim, de forma didática, encorajamos a atenção dos estudantes. Em alguns casos, quando é relevante, também fazemos workshops de artes manuais baseados na história, como os que estão dispostos na parede.

Como foram selecionados estes livros para a coleção da biblioteca?

Os nossos livros são o resultado de doações da Câmara da Maia ou são comprados pelas bibliotecárias do agrupamento com o dinheiro que vêm dos concursos públicos.

Contudo, este dinheiro é reduzido e é nos fornecido com pouca frequência. Por estas razões, temos uma secção de livros dedicada a autores nascidos na Maia, que nos foi oferecida pela Câmara. Apesar disso, esses livros não são muito apelativos visualmente, então os estudantes não gostam muito deles e são pouco requisitados.

De que anos são os livros? São todos recentes? Por volta da década de 2010/20?

Temos de tudo. Tenho livros muito antigos que já datam de 1965 e tenho livros mais recentes da última década, que geralmente constam no Plano Nacional de Leitura.

Existem alguns mais antigos que já pensei em descartar, por já estarem muito manuseados e danificados, mas os meninos gostam tanto deles que não sou capaz de me desfazer deles. Os tais contos de princesas, que mencionei por exemplo!

Existe algum sistema de regularização na escolha dos livros?

Como já falei, muitos deles fazem parte do Plano Nacional de Leitura ou fazem parte da leitura obrigatória curricular, mas também há uma parte relevante que é composta só pela seleção das bibliotecárias do agrupamento. Com algumas excepções, esses livros geralmente são os mais recentes.

De que forma poderíamos melhorar o acervo desta biblioteca?

Com um melhor financiamento, gostava de investir em livros menos tradicionais, com narrativas mais provocativas. As imagens têm um papel fundamental na escolha dos estudantes por certos livros e seria uma grande mais valia ter livros mais experimentais, que interagissem com os estudantes pelas suas ilustrações.

4.2.4 Análise da Entrevista 2

Na biblioteca dos Moutidos, foi possível observar que o espaço era claramente mais pequeno, contudo, ainda com uma quantidade significativa de livros no seu acervo. A biblioteca está dividida em duas áreas, uma com mesas para trabalho escolar e outra dedicada aos livros e onde são realizadas as respectivas “Hora do Conto”, igualmente mencionadas na biblioteca da Escola Básica da Gandra. A dinamização destes momentos decorre de forma semelhante à da escola vizinha, semanalmente e dividindo os estudantes por ano letivo. Do mesmo modo, os livros estão divididos nas mesmas categorias que a escola mencionada anteriormente: “Primeiras Leituras”, “Língua, Linguística e Literatura”, “Ciências Sociais”, “Matemática”, “Ciências Naturais” e “Línguas Estrangeiras”. Sendo que a área da “Língua, Linguística e Literatura”, onde podemos encontrar os livros e álbuns ilustrados (os nossos objetos de estudo) e outros tipos de livros, é especialmente maior do que as outras secções.

Esta biblioteca conta com um acervo de cerca de 300 livros direcionados aos estudantes do 1º ao 4º ano, sendo que o mesmo está quase sempre constantemente aberto e disponível para a utilização dos seus estudantes, desde que exista um adulto responsável no local. As crianças fazem visitas semanais em contexto de atividades curriculares, mas também fazem visitas esporádicas mais espontâneas, no entanto, menos consistentes.

Há um interesse claro pela maioria das crianças em interagir com os livros disponibilizados e requisitar os mesmos. Contudo destaca-se que os estudantes com mais dificuldades de literacia têm tendência a escolher livros mais pequenos, por exemplo de anedotas ou que estejam mais dependentes do meio visual para criar a sua narrativa, tais como os álbuns ilustrados. Este aspeto vai de encontro ao que foi discutido no capítulo 3, sobre capacidade da ilustração de servir como meio de facilitar a acessibilidade a certos conteúdos literários, mais uma vez sublinhando a sua importância nos livros direcionados ao público infantojuvenil ou qualquer outra faixa etária. Os livros mais requisitados neste espaço são os contos e histórias fictícias de aventura, especialmente livros com abordagens mais contemporâneas no que toca às suas ilustrações.

As crianças procuram menos livros com ilustrações muito realistas, mas sim algo com uma estética mais *cartoonizada*, que envolva cores vibrantes ou formas mais

estilizadas ao representar as suas narrativas. É possível observar uma clara preferência dos estudantes por livros com ilustrações mais estimulantes de uma perspectiva estética, que se afastem da realidade fotográfica e se dediquem mais à narrativa interativa. Para além disso, mais uma vez se destaca o interesse por livros ligados às ciências (como enciclopédias ilustradas), possivelmente por estarem diretamente ligadas aos temas abordados em contexto de aula nestas idades na disciplina de Estudo do Meio.

De encontro a este aspeto, destaco que existe uma secção de livros dedicada a autores nascidos na Maia, que foi doada à biblioteca pela Câmara Municipal da Maia. Apesar da boa intenção e do valor cultural dessa coleção, os livros não eram muito apelativos visualmente, e consequentemente os estudantes não interagiam muito com os mesmos. Este facto levanta a importância crucial de um bom designer e ilustrador na produção de literatura para a infância. A qualidade estética e a atratividade visual são elementos fundamentais para captar o interesse das crianças, tornando-se importante considerar a contratação de novos profissionais na área do design e ilustração para enriquecer e revitalizar o acervo disponível destes livros.

No que diz respeito às diferenciações de escolha de livros entre géneros não existem grandes diferenças nos temas, estando as suas decisões muito dependentes do assunto que é considerado popular no momento da escolha ou nas recomendações dos colegas, contudo, mais uma vez podemos observar ainda alguma diferenciação em

certos temas como um especial interesse por temas como romance e princesas por parte das raparigas e uma maior procura por livros humorísticos ou de banda desenhada contemporânea por parte dos rapazes.

Para além da “Hora do Conto” também são realizadas atividades ligadas às artes plásticas baseadas nos livros abordados em aula, que incentivam a criatividade dos estudantes e mais uma vez encorajam os mesmos a pensar mais aprofundadamente sobre as narrativas discutidas nos livros.

De forma semelhante à escola anterior, o acervo de livros está dependente de doações por parte da Câmara do município, assim como os livros selecionados pelas bibliotecárias, financiados por concursos públicos, o que torna a aquisição de novos livros mais limitada. O acervo engloba livros de 1960 até à contemporaneidade, no entanto, o número de livros mais recentes (dos últimos 5 anos) é mais reduzido. A maior parte destes livros consta no Plano Nacional de Leitura ou é parte da lista de leitura obrigatória curricular, existindo também uma grande secção escolhida diretamente pelas bibliotecárias do agrupamento escolar (geralmente os livros mais atuais). Ambas as bibliotecárias salientaram a importância de novos livros com abordagens gráficas mais desafiadoras, que motivassem os estudantes a ler mais e serem eles mesmos mais criativos.

4.2.5 Entrevista 3: Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus

Por último, foi realizada uma visita à biblioteca do primeiro ciclo do Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus, onde pude entrevistar a professora Luciana Gomes e receber uma visita guiada à biblioteca do colégio privado. Consideramos relevante a comparação dos acervos anteriores com uma biblioteca de uma escola privada, de forma a perceber se existia alguma diferenciação nos livros selecionados ou no tamanho do acervo em questão.

Entrevista 3: Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus -

Professora Bibliotecária Luciana Ferreira



Figura 3. Biblioteca do 1º Ciclo do Externato do Sagrado Coração de Jesus do Porto

A Como está organizada a biblioteca?

O colégio tem 2 bibliotecas. Este é o espaço dedicado aos livros para as turmas da pré-escolar e dos 1º ciclos. Recentemente passamos por uma remodelação, então é um espaço muito grande. Temos uma secção onde disponho os livros para os mais novos. Ela muda muito regularmente com o manuseamento dos estudantes. Em adição temos uma zona de livros de leitura mais complexa para os 3ºs e 4ºs anos e um espaço de trabalhos manuais.

Quais os tipos de livros disponíveis?

Temos uma grande variedade, contudo gostaria de aumentar o acervo de livros. Em grande maioria são álbuns ilustrados e depois temos algumas novelas de aventuras e contos tradicionais. As secções para os estudantes mais velhos têm, em anexo, outros tipos de livros como enciclopédias.

Quantos livros estão disponíveis para acesso das crianças?

A nossa biblioteca do 1º Ciclo não é muito grande. Temos cerca de 100 livros dedicados ao primeiro ciclo. A biblioteca do 3º ciclo tem uma coleção maior.

Estes livros são recomendados para que idades?

Abrangemos um grande espectro de idades. Reunimos livros recomendados para os mais pequenos, dos 3 a 5 anos e, na secção ao lado, temos livros para estudantes mais velhos do 1º ao 4º ano, ou seja, entre os 5 a 11 anos.

Com que frequência é visitada a biblioteca pelos estudantes?

Nós fazemos atividades com os estudantes de cada turma 2 vezes por semana, geralmente em conjunto com as turmas de Português. Vou agora mesmo, de seguida dar uma aula com a minha turma do 1º ano.

Quem visita com mais recorrência este espaço?

Os estudantes visitam obrigatoriamente todas as semanas, mas parecem gostar todos das visitas, especialmente quando lemos algum conto que lhes foi mencionado num exercício nas aulas de Português.

Quais os livros mais procurados/mais requisitados do 1º ciclo?

Nós deixamos de autorizar requisições depois do regime da pandemia, visto que muitos dos estudantes ficavam com os livros em casa e não devolviam. Agora, eles podem escolher os livros que gostam e ler nas horas indicadas para a Biblioteca. Os livros favoritos são sempre os contos tradicionais e as histórias mais cómicas. Recentemente,

comprei o livro “As Cenouras Assustadoras” do Aaron Reynolds para o Halloween e eles adoraram.

Existe algum tema ou tipologia de livro que se destaque?

Tudo o que sejam livros mais didáticos que interajam com o leitor fazem sucesso. Eles demonstram-se muito recetíveis a histórias cujas ilustrações lhes pedem para tocar diretamente nelas, por exemplo contos com pop-ups ou abas.

Existe alguma preferência por certos livros ou distinção na escolha de livros, consoante o género das crianças?

Eles escolhem o que gostam sem muita divisão. Há a exceção, claro, dos livros da Anita. Só as raparigas leem aquilo. Isso e o livro dos unicórnios. Com a exceção desses casos, as escolhas são praticamente as mesmas. Ambos gostam de ler histórias de fantasia com criaturas místicas.

Que tipo de atividades são realizadas neste espaço?

Nós fazemos leituras orais, onde conto uma história que seja de alguma forma relevante para a altura do ano. Geralmente tento abordar livros em parceria com as aulas de Português, consoante o que está a ser abordado na matéria. Noutros dias fazemos exercícios de compreensão de texto escritos e atividades manuais como pintar desenhos.

Como foram seleccionados estes livros para a coleção da biblioteca?

Os livros em grande parte foram doados ou comprados pelo colégio ao longo dos anos.

Os livros agora andam muito caros, então não podemos investir em tantos como antigamente.

De que anos são os livros? São todos recentes? Por volta da década de 2010/20?

Temos livros mais clássicos dos anos 1998, mas a grande maioria são mais recentes. A grande maioria é da década de 2010 e recentemente adquirimos alguns de 2020.

Existe algum sistema de regularização na escolha dos livros?

Eu sigo o Plano Nacional de Leitura para a seleção dos livros, embora por causa das doações parte deles não conste neste grupo. Sublinho que temos disponíveis todos os livros recomendados para cada escolaridade no seu programa curricular.

De que forma poderíamos melhorar o acervo desta biblioteca?

Se fosse possível, gostaria de aumentar o número de livros para o 2º ano, sinto que é a área mais pobre, em termos de conteúdo. Isto não está ligado ao acervo, mas também gostaria de consequentemente à sua expansão aumentar o espaço físico da biblioteca.

4.2.6 Análise da Entrevista 3

O Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus possui não só uma biblioteca, mas duas, estando as mesmas divididas entre o espaço para os estudantes mais velhos a partir do 2º ciclo de escolaridade e a segunda, que visitei, dedicada às turmas do pré-escolar e dos 1ºs ciclos. O espaço que tive a oportunidade de visitar era comparativamente menor do que as duas bibliotecas anteriores, visto que se encontrava num período de remodelação, consequentemente, o próprio acervo de livros era visualmente menor que os anteriores, com apenas 100 livros. A biblioteca era composta por uma estante central onde se encontravam dispostos os livros para os estudantes mais novos (dos 3 aos 5 anos) , em constante manuseamento (não existindo uma disposição de livros permanente), uma secção menor dedicada a livros para o 1º ao 4º anos de escolaridade e, por último, um espaço com mesas para uso em trabalhos manuais. Apesar de existir uma quantidade menor de livros, existia uma grande variedade em termos de temas nos mesmos, sendo que a grande maioria tratava-se dos mencionados álbuns ilustrados, seguidos por um número inferior de histórias de aventura, contos tradicionais e algumas enciclopédias didáticas para os estudantes mais velhos.

Cada turma de estudantes visita a biblioteca 2 vezes por semana, com claro interesse demonstrado pelos estudantes, contudo devido a regulamentações instituídas

no período de pandemia em 2019/2020, os estudantes não estão autorizados a requisitar livros para casa e podem apenas ler os mesmos nas horas propostas no espaço da biblioteca. Em termos de atividades, o espaço promove leituras orais com a bibliotecária, nas quais a mesma lê à turma um conto relevante para as matérias que estão a ser abordadas naquele momento na disciplina de Português.

Os livros mais procurados, são, mais uma vez as histórias de fantasia e com tom humorístico, assim como, contos tradicionais. Destacam-se os livros didáticos que interagem diretamente com o leitor através de mecanismos como abas ou pop-ups. Novamente, não existem diferenciações muito grandes na escolha de certos livros entre géneros, contudo, é possível observar ainda, um claro preconceito no que toca a certas temáticas. Apenas jovens raparigas têm interesse por livros estereotipicamente femininos com a coleção de aventuras da “Anita” ou com figuras como unicórnios. Não existem problemas em relação a outras figuras fantásticas, apenas a que é considerada aparentemente “feminina”.

Os livros desta coleção foram adquiridos através de doações ou comprados pelo colégio ao longo dos anos, deste modo, englobam livros mais antigos desde 1998 até 2010 (ano a que pertence a maioria da coleção. Apesar disto, foram adquiridos recentemente alguns livros novos de 2020. Para a seleção destes livros a bibliotecária segue o Plano Nacional de Leitura (P.N.L.), sendo que estão disponibilizados a maioria

dos livros recomendados para cada escolaridade no programa curricular. Contudo, alguns dos livros doados poderão não estar presentes nas listagens do P.N.L.

Devido ao número inferior de livros disponíveis, não existe uma dinâmica de requisição de livros pelos estudantes e após constatar, por comparação, que o acervo presente no Externato das Escravas do Sagrado era bastante semelhante aos observados anteriormente, optei por não prosseguir a minha análise nesta biblioteca, focando-me mais concretamente nos acervos das Bibliotecas Básicas da Gandra e dos Moutidos.

4.3 Catalogação e Recolha de Dados

Devido à falta de acesso aos formulários internos de funcionamento das bibliotecas, assim como, uma necessidade indispensável de contactar diretamente com os livros disponíveis, iniciei um processo de catalogamento do acervo disponível, na Biblioteca do Centro Escolar da Gandra e dos Moutidos (EB1 Gandra e EB2 Moutidos), no qual fiz múltiplas visitas a estes espaços e tive a oportunidade de contactar com os seus ambientes diretamente.

Foi feito um inventário quantitativo de 200 álbuns e livros ilustrados das Bibliotecas do 1º ciclo da Gandra e dos Moutidos na Maia (ver Anexos: Tabela 1), juntamente com uma listagem das características gerais definidoras de cada livro.

Com o intuito de comparar os dados adquiridos e, de mais facilmente, fazer uma avaliação dos livros disponíveis, criei uma tabela de dados, que englobava uma ficha técnica (onde foram listados o título, nome do escritor e/ou artista, a editora, ano de publicação do livro, tema e género literário e, em certos casos, se o livro apresentava características de representação de sexo positiva ou negativa), dados específicos sobre a biblioteca (a que biblioteca pertencia o livro analisado, se existia alguma diferenciação por género na procura do livro, quantos exemplares estavam disponíveis, se alguma vez foi feita uma atividade com base no livro e como foi admitido nesta coleção - por compra da escola ou doação) e, em adição, notas específicas sobre o conteúdo gráfico e textual apresentado no livro em si (género do protagonista, proporção entre o número de personagens masculinas e femininas, assim como outros aspetos gráficos). Contudo, optei por aprofundar mais a secção gráfica dos livros, depois de uma seleção preliminar dos melhores exemplares que representassem a coleção (ver Anexos: Tabela 2).

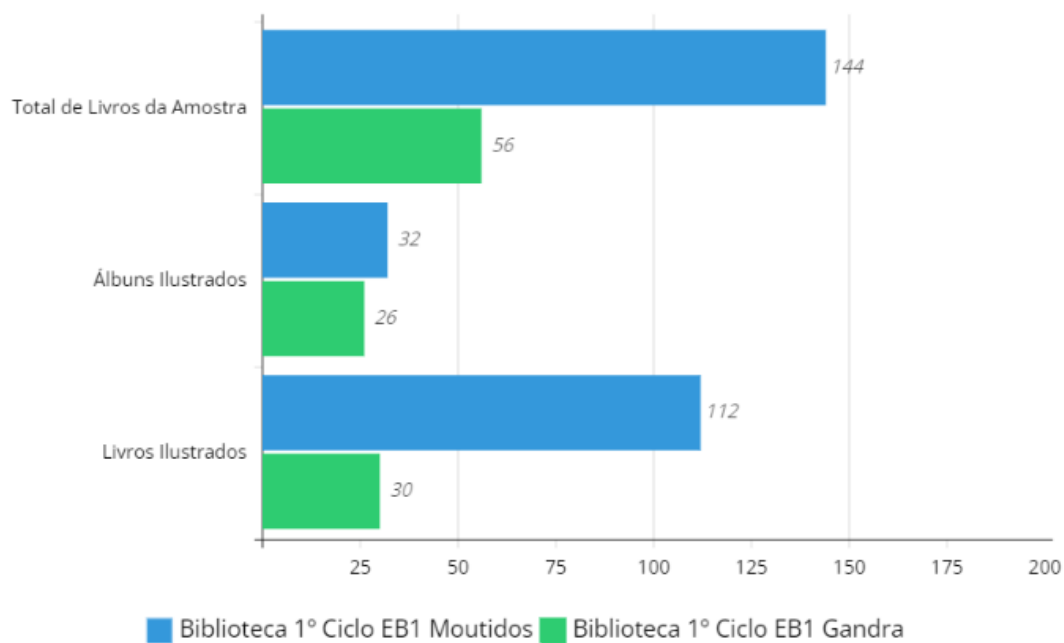


Gráfico 1. Tipologias dos Livros nas Bibliotecas do 1ºCiclo

A partir dos dados registados, pude concluir que não existia grande diferenciação entre os livros disponíveis entre as duas bibliotecas, no que toca a temáticas e tipologias de livros, sendo que as duas partilhavam múltiplos títulos em comum (ver Anexos: Tabela 2). Contudo o acervo da Biblioteca dos Moutidos apresenta um maior número de exemplares mais antigos (do ano 1950 a 2005), ainda muito manuseados pelos seus estudantes. A biblioteca da Gandra também dispõe de livros desta mesma época, no entanto, devido à escala maior do seu acervo estes não são tão manuseados, em relação a opções mais contemporâneas.

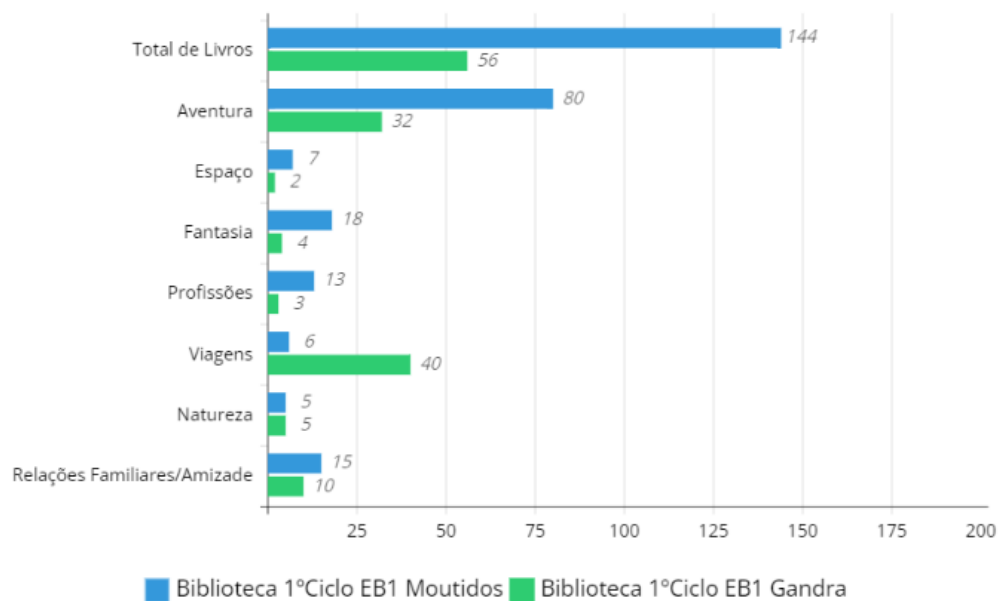


Gráfico 2. Temas dos Livros nas Bibliotecas do 1ºCiclo

Em ambas as bibliotecas podemos observar um grande interesse pelos livros interativos, especialmente os mais recentes (de 2017 a 2020), que dão maior importância à criação de uma narrativa envolvente que inclua o leitor na aventura, mais uma vez realçando o interesse pelos álbuns ilustrados especificamente.

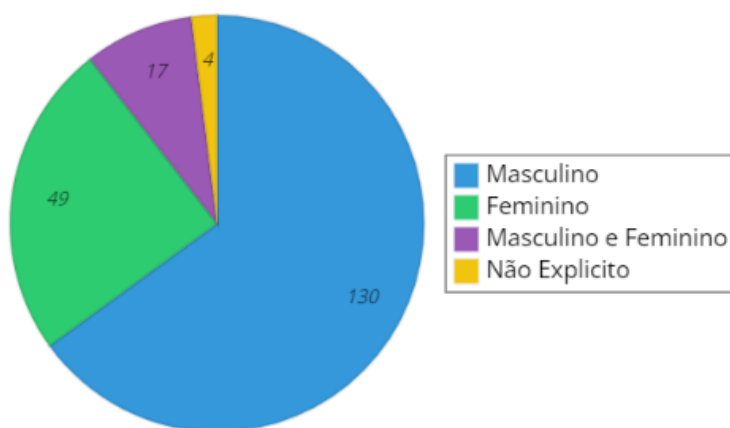


Gráfico 3. Sexo dos Protagonistas nos Livros Ilustrados Catalogados

Partindo para uma análise mais empírica, foi possível inferir que cerca 65,5% dos livros tinham protagonistas do sexo masculino, 24,5% tinham protagonistas do sexo feminino, em 8,5% estes dois sexos dividiam o protagonismo (em casos de mais do que um personagem principal ou antologias de contos) e uma minoria de 1,5% tinha protagonistas cujo sexo não estava diretamente explícito pelo diálogo ou imagética utilizada (ver Anexos: Tabela 2).

4.4 Seleção e Análise

Após uma análise geral dos livros foram escolhidos 10 exemplares que melhor representavam o acervo disponível quer pela sua grande procura por parte dos estudantes (segundo a indicação das bibliotecárias), pela sua abordagem gráfica que influenciava a representação de género de forma positiva ou negativa, pelas suas temáticas relevantes ou número de exemplares disponíveis. Em adição, esta amostra era fundamental visto que nos permitiu responder às perguntas principais desta investigação.

Primeiramente, se existiam livros ilustrados nas bibliotecas escolares do 1º ciclo portuguesas, que apresentassem ilustrações que fomentassem a desigualdade e os

estereótipos de género. E se sim, de que forma eram representados nestas ilustrações.

Visto que a investigação em si se trata de um estudo qualitativo, onde o nosso objetivo principal é inquirir sobre a existência ou não de estereótipos de género na ilustração para a infância e de que modo estes estão presentes nas bibliotecas selecionadas, concluímos que uma amostra mais reduzida facilitaria o processo, permitindo uma análise mais aprofundada e detalhada dos dados adquiridos.

Os livros selecionados foram os seguintes:

1. Peter Pan (1999) - J.M. Barrie - Girassol Edições, Lda.

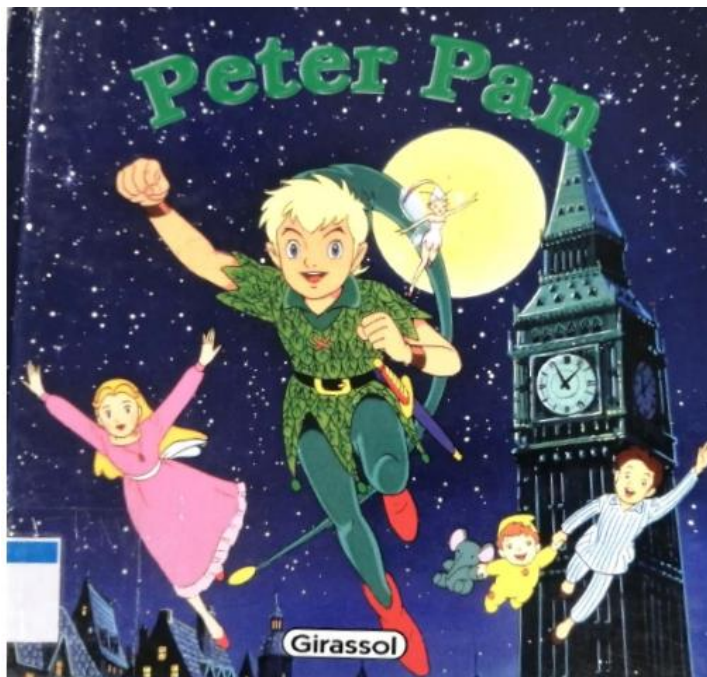


Figura 4. Peter Pan

"Peter Pan" é uma obra clássica da literatura para a infância escrita originalmente por J.M. Barrie, que foi publicada pela primeira vez em 1911. Esta adaptação ilustrada foi publicada em 1999 pela Editora Girassol, não estando identificado o ilustrador, e segue bastante fielmente o enredo original. A narrativa foca-se num rapaz que se recusa a crescer e nas suas aventuras encantadas na Terra do Nunca.

A história começa na casa da família Darling, em Londres, onde Peter Pan, o líder dos Meninos Perdidos, entra pela janela do quarto de Wendy, John e Michael Darling à procura da sua sombra desaparecida. Após um encontro inusitado, Peter convence-os a acompanhá-lo num voo até à Terra do Nunca, um lugar onde as crianças nunca envelhecem. Na Terra do Nunca, eles cruzam-se com várias personagens fascinantes, como a fada Sininho, o Capitão Gancho e os seus piratas, e os Meninos Perdidos. Juntos, vivem aventuras emocionantes, que incluem batalhas contra os piratas e viagens à Terra dos Pirilampos. Embora seja um livro curto neste formato, toda a história desenvolve-se em torno dos confrontos entre Peter Pan e o Capitão Gancho, omitindo secções mais reflexivas e silenciosas do conto original e dando o protagonismo à ação contínua.

Tal como o original, o Capitão Gancho simboliza o adulto em confronto com a “criança eterna”, representando o mundo real e responsabilidades, inevitáveis com o passar do tempo. Em contraponto o protagonista Peter, com a sua juventude eterna e

espírito despreocupado, representa a inocência e a liberdade associadas à infância. O tema principal do livro é o conflito entre o abandono da infância e a vida adulta. Peter demonstra a inabilidade de crescer, enquanto Wendy e os seus irmãos enfrentam a escolha entre ficar na Terra do Nunca ou regressar ao mundo real. No desfecho da história, Wendy decide que chegou o momento de voltar para casa e, juntamente com os seus irmãos, despede-se de Peter Pan e da Terra do Nunca. Este livro é o mais antigo de todos os seleccionados, tendo uma abordagem gráfica muito marcada na sua época, as ilustrações apresentam, embora não igual, um estilo semelhante aos filmes clássicos da Disney da mesma época.

2. Branca de Neve e os Sete Anões / Aladino (2007) - Manuela Pereira - Grupo Edider

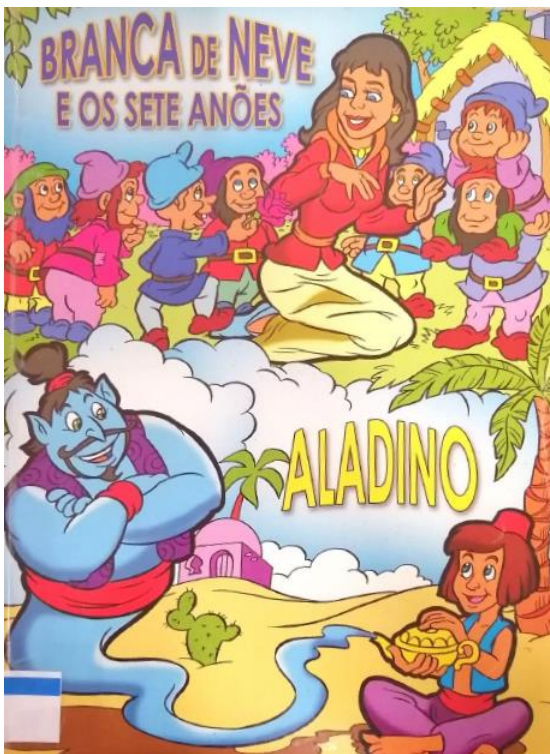


Figura 5. Branca de Neve e os Sete Anões / Aladino

Este livro está dividido em 2 histórias diferentes. A primeira é inspirada no conto de fadas "Branca de Neve" dos Irmãos Grimm. A narrativa acompanha a princesa Branca de Neve, filha do rei e da rainha, que foge de casa após a morte da mãe e o subsequente casamento do pai com uma nova rainha, mais jovem e cruel. Branca de Neve encontra abrigo numa pequena casa pertencente a sete anões que trabalham numa mina de ouro. A princesa ajuda a arrumar a casa e, exausta, adormece numa das camas dos anões. No entanto, a rainha descobre o paradeiro de Branca de Neve e tenta matá-la, disfarçada como uma vendedora ambulante e uma velha que vende escovas de cabelo envenenadas. Os anões descobrem o plano da rainha e conseguem salvar Branca de Neve, que acaba por desmaiar após uma tentativa de envenenamento. Quando o príncipe de um reino vizinho encontra Branca de Neve, apaixona-se por ela e pede aos anões permissão para levá-la ao seu castelo. Branca de Neve aceita e casa-se com o príncipe, tornando-se rainha.

Apesar da protagonista ser a figura feminina, a mesma é um agente não ativo na própria história, sendo que as decisões e ações mais relevantes são tomadas pelos protagonistas masculinos. A segunda história é uma reinterpretação de "Aladino", o que em si, já é uma adaptação da célebre história árabe "Aladim e a Lâmpada Maravilhosa", presente na coleção "As Mil e Uma Noites". A narrativa acompanha a vida de Aladino, um jovem preguiçoso e ocioso que vive em Bagdá. Nas suas peripécias quotidianas, o protagonista encontra um feiticeiro que lhe revela a existência de uma

lâmpada mágica, que contém um génio capaz de realizar desejos. No entanto, o génio está aprisionado e só o herói pode libertá-lo. Tomando posse da lâmpada, Aladino utiliza a mesma para melhorar a sua vida. Porém, a lâmpada atrai também a atenção de outras personagens, incluindo um feiticeiro malvado que quer roubá-la para benefício próprio. Ao longo da história, Aladino vai se transformando num jovem responsável e corajoso, aprendendo a usar o poder que adquiriu de forma sábia e justa. Ambas as histórias são bastante lineares, sendo que as figuras masculinas tomam o papel ativo de ação e as femininas são entidades quase inexistentes, que contribuem para a narrativa correndo perigo (de forma a criar tensão) ou como prémios a ser ganhos no final da jornada, possuindo pouca ou nenhuma autonomia na narrativa.

3. Os Contos Arco-Íris (2008) - Calouan - Civilização Editora

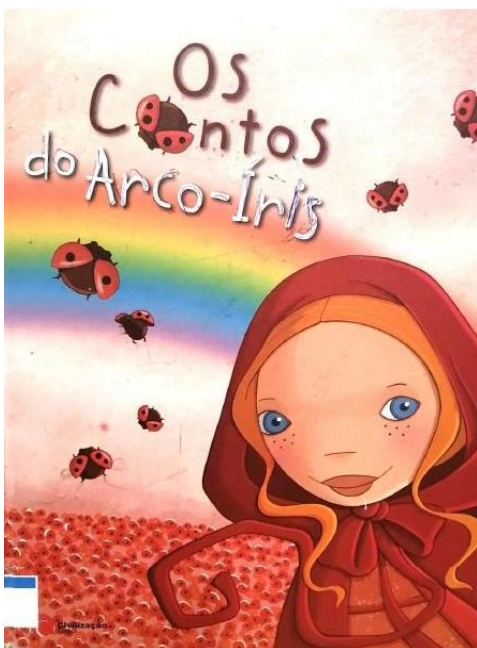


Figura 6. Os Contos Arco-Íris

Este livro reúne uma antologia de histórias curtas numa só narrativa principal. A história relata que numa tarde chuvosa, sete amigos se juntam para contar histórias de todos os países do mundo, sendo que cada história é associada a uma cor diferente do espectro do arco-íris. O que se segue é uma série de histórias fantásticas que envolvem personagens como um unicórnio, um golfinho, duas pequenas rãs, uma princesa do deserto, um duende, capuchinho vermelho e uma bailarina.

Cada história segue um formato semelhante, englobando uma moral ética, encorajando as crianças a serem responsáveis, trabalhadoras e criativas. Contudo, é mais raro observar personagens masculinos em relação a femininos, este aspeto estará possivelmente ligado ao facto de que o público alvo deste livro sejam jovens raparigas.

4. Tio Lobo (2014) - Xosé Ballesteros, Roger Olmos - Kalandraka Editora Portugal Lda.

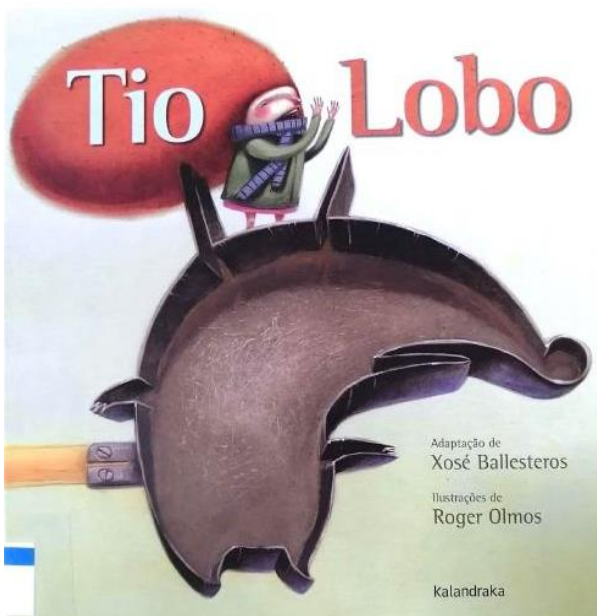


Figura 7. Tio Lobo

Este livro é uma recriação de um conto popular italiano, onde uma jovem menina chamada “Carmela” engana repetidamente o “Tio Lobo”, uma figura assustadora, de forma obter aquilo que deseja. No entanto, quando Carmela exagera na sua ousadia, o Tio Lobo decide mudar de abordagem e vingar-se, levando o tom da história a mudar de forma um pouco drástica para um tom mais sombrio. A narrativa explora temas como a astúcia e resolução de problemas, as consequências das ações que cada um toma e encoraja os seus leitores a confrontarem os seus medos físicos e figurativos, na forma do “lobo mau”. Este livro é elevado por um estilo de ilustração expressivo e detalhado, mais contemporâneo, que complementa a atmosfera do conto, utilizando jogos de sombras e cores vivas para ilustrar os diferentes tons.

Ao contrário dos livros referidos anteriormente (a, b), o protagonista desta história é uma figura jovem feminina, Carmela, que impõem os seus desejos e necessidades constantemente ao longo da história. Esta personagem principal não só apresenta uma atitude desafiadora, como é uma participante ativa em toda a história, não sendo descartada em nenhum momento. A mesma apresenta qualidades consideradas negativas no início da história e vai crescendo ao longo do tempo, progredindo paralelamente com a narrativa.

5. Martine: Mãe por um Dia (2015) - Gilbert Delahaye, Marcel Marlier - Zero a Oito - Marketing Infantil, Lda.



Figura 8. Martine: Mãe por um Dia

"Martine: Mãe por um Dia" é um dos livros que faz parte da série/coleção "Martine". Neste livro, Martine, a jovem protagonista, assume o papel da "mãe" quando é encarregue de cuidar das crianças mais novas da sua casa. Ao longo do dia, Martine descobre as alegrias e as dificuldades que estão ligadas ao cuidar e ser responsável pelos outros. Simultaneamente organiza brincadeiras, nas quais acaba por realizar uma série de atividades ligadas ao tratamento e cuidado do domicílio, cuida das refeições, trata das limpezas e assegura o bem-estar das crianças a seu cuidado, sendo uma delas um bebé, que não consegue caminhar e que não possui qualquer autonomia.

A história é uma celebração da responsabilidade, da compaixão e do cuidado, mostrando como Martine lida com as situações do quotidiano com criatividade e carinho. Contudo não é possível ignorar o facto de que não é possível observar nenhuma figura masculina (ou de outro género) tomar este papel de protetor e cuidador, apenas Martine, a personagem feminina, assume o papel estereotipadamente associado à mulher de “dona de casa”. Mesmo nos cenários em que são ilustradas as figuras que geralmente assumem o trabalho que Martine toma, apenas podemos observar figuras femininas, criando um precedente de que apenas os membros do sexo feminino poderão ter capacidades ou deverão assumir o papel de “mãe”. Em nenhum momento é possível observar o pai de Martine ou os seus irmãos tomarem estas tarefas, criando um desequilíbrio na representação destas tarefas essenciais.

É positivo que se demonstrem exemplos confiantes e afirmativos destas tarefas essenciais, reafirmando a importância das mesmas, contudo é essencial que as mesmas não sejam apenas associadas a algo como um sexo, mas sim como algo universal e indispensável, que poderá ser ou não praticado por qualquer género. Em adição, também pode levar a inferências sobre o papel de uma mulher, no qual a mesma pode ser apenas “mãe”, não possuindo atributos, ambições ou interesses para além desse papel, criando uma imagem redutora da experiência feminina.

6. Os colegas não são para comer (2018) - Ryan T. Higgins - Gradiva Publicações, S. A.

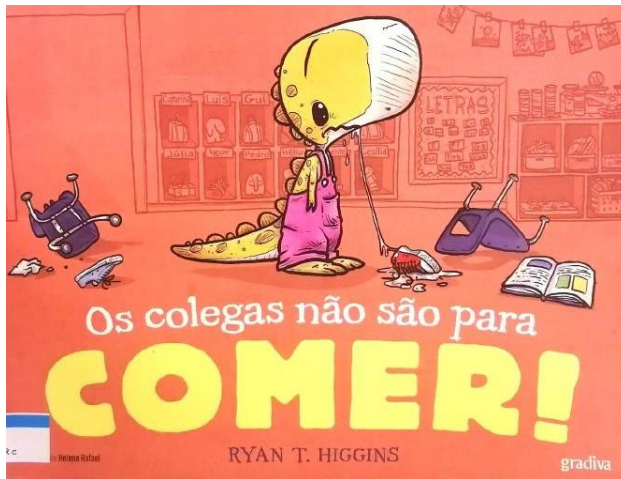


Figura 9. Os colegas não são para comer

Livro cómico, escrito e ilustrado por Ryan T. Higgins, lançado em 2018. Este livro retrata a história de um pequeno dinossauro chamado "Toby" que está aprendendo sobre a importância da amizade e da empatia. Toby é um dinossauro que inicialmente vê os seus colegas de escola como possíveis refeições, mas, ao longo da história, ele vai aprendendo a importância de se relacionar com os outros de forma amigável e respeitosa.

Com uma abordagem divertida, repleta de humor e ilustrações cartoonistas, o livro aborda temas indispensáveis como o respeito e a convivência pacífica com o Outro, ensinando às crianças a importância de todos serem tratados com gentileza. Apesar do enredo aparentemente mais “escuro” a obra apresenta sempre um tom humorístico e ilustra a sua mensagem de forma carinhosa, apresentando questões sociais e emocionais de forma muito empática. A partir do seu uso de linguagem simples e acessível são

ensinados valores importantes com um tom leve e compreensível. Apesar do protagonista ser mais uma vez masculino, o mesmo acaba por escapar a uma série de estereótipos no que toca à sua representação gráfica.

7. 101 Histórias do Tio Julião para fazer Oó (2019) - Júlio Isidro, Inês do Carmo -
Editorial Presença, S.A.

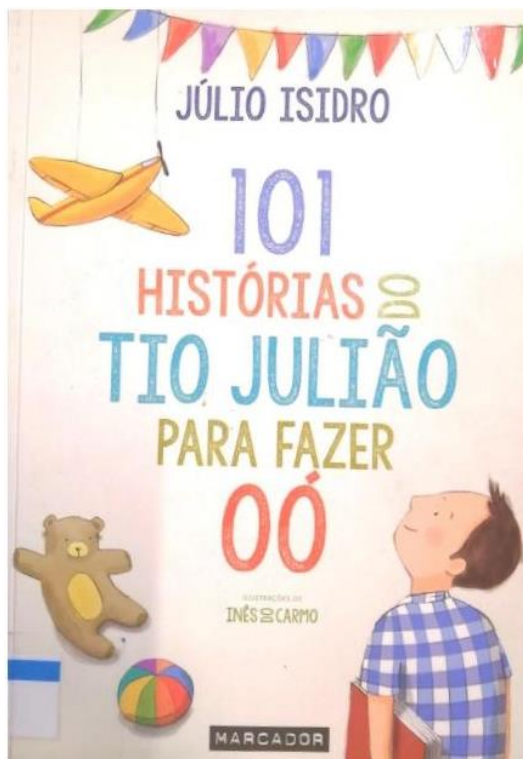


Figura 10. 101 Histórias do Tio Julião para fazer Oó

Este livro é uma coleção de contos humorísticos e cativantes destinados a crianças e às figuras parentais que por vezes narram estas histórias aos seus filhos. A obra é organizada numa antologia de 101 histórias curtas, cada uma com uma moral

ética ou uma lição, apresentadas de forma lúdica e envolvente através das narrações do texto e ilustrações. O Tio Julião, é o personagem principal e assume o papel de contador de histórias carismático, que compartilha narrativas que encorajam a boa disposição, gosto pela aventura e criatividade. As histórias são projetadas de forma a estimular a imaginação das crianças, para além de transmitir valores considerados positivos e essenciais nos seus quotidianos. Possui uma linguagem simples e ilustrações expressivas e caricaturadas que complementam o texto, permitindo uma maior acessibilidade. Este livro tem o intuito de servir como forma de entretenimento e, ao mesmo tempo, promover a reflexão em relação a variados temas atuais, como desigualdade social, diferenças culturais, entre outros.

Este livro era particularmente popular nas requisições e momentos de leitura aberta no contexto das bibliotecas, devido à natureza da sua abordagem literária de partilha entre adultos e crianças. Embora o protagonista seja mais uma vez uma figura masculina, existe uma enorme variedade nos personagens principais de cada conto, contudo muitas das representações dos diferentes personagens ainda caem sobre alguns estereótipos, no que toca à sua abordagem gráfica.

8. A Menina que Queria Desenhar o Mundo (2020) - Adélia Carvalho, Sérgio Condeço - Penguin Random House Grupo Editorial - Unipessoal, Lda.

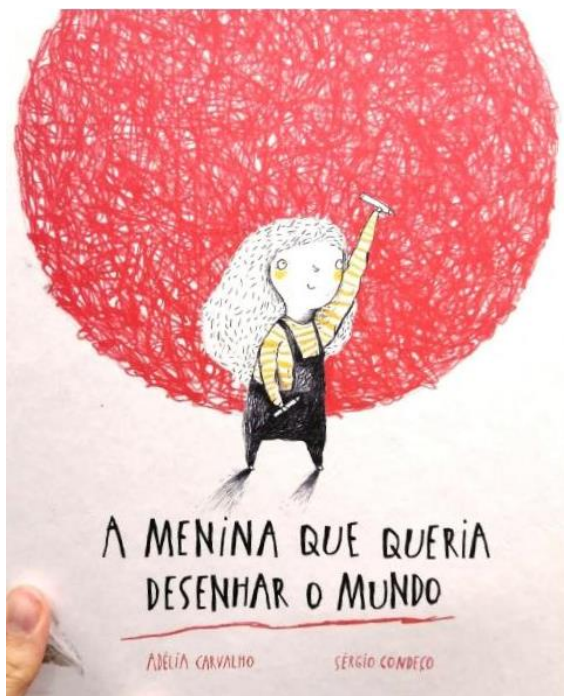


Figura 11. A Menina que Queria Desenhar o Mundo

Este álbum ilustrado é uma das aquisições mais recentes das bibliotecas, sendo lançado em 2020. O enredo conta a história de uma jovem menina chamada Clara, que deseja desenhar o mundo por completo. Partindo deste objetivo base, a mesma embarca numa jornada, onde coloca em prática a sua imaginação vibrante e grande paixão pelo desenho e as artes. A protagonista acredita que, se conseguir desenhar o mundo pela sua visão única e bela, poderá torná-lo um lugar melhor e com esta ideia em mente, Clara começa a criar desenhos que representam o universo como a mesma o vê. Deste modo as suas ilustrações são repletas de cor e boa disposição. A história acompanha a jornada de Clara enquanto a mesma enfrenta desafios e descobre novas

perspectivas. Ao longo da sua aventura a protagonista aprende como o mundo é um lugar complexo e diversificado, e que, embora os seus desenhos possam não capturar o mesmo por completo, eles têm o poder de inspirar e transformar, gerando mudança em seu redor.

Em adição, Clara aprende sobre a importância de ver beleza e valor em todas as partes do mundo, mesmo nas mais simples. A obra apresenta uma perspectiva positiva sobre o poder da criação, assim como um apelo pelo respeito pelos outros e as diferentes culturas mundiais. Ao contrário de muitos dos livros referidos previamente a protagonista é uma personagem feminina extremamente ativa e participante na história, cujos erros e ações afetam diretamente a progressão do enredo. Clara cresce ao longo da história, encorajando os leitores a meditar sobre as questões éticas propostas com a mesma. Para além disso, todo o livro celebra a atividade criativa, incentivando a criatividade e valorizando a diversidade e beleza do mundo.

9. Orelhas de Borboleta (2021) - Luísa Aguiar, André Neves - Kalandraka Editora

Portugal Lda



Figura 12. Orelhas de Borboleta

Este álbum, tal como o anterior, é bastante popular nas bibliotecas selecionadas, sendo um dos livros escolhidos para leituras orais no contexto das bibliotecas. Além disso, trata-se de um dos livros adquiridos mais recentemente pela escolha das bibliotecárias do agrupamento escolar em estudo. A história foca-se numa protagonista feminina, a menina Mariana, que tem o sonho de transformar suas orelhas em algo especial, que transcenda a sua realidade. A mesma não deseja ter orelhas que oiçam muito bem, mas sim que se transformem em "orelhas de borboleta", e este facto reflete no seu desejo interior de poder ser única e original, em relação a todos os que a rodeiam. A mesma está à procura da sua individualidade e este fator é manifestado

neste desejo aparentemente simples e infantil. A protagonista sente-se de certo modo ostracizada por não se encaixar nos padrões comuns da sociedade que a rodeia, e sonha que, com o poder das suas “orelhas de borboleta”, poderá realizar coisas incríveis e ter aventuras fantásticas, que superem os seus sentimentos de inadequação. Ao longo da narrativa, Mariana embarca em uma jornada de autodescoberta, que explora como as suas "orelhas de borboleta" podem ajudá-la a observar o mundo de maneira nova. De forma semelhante ao livro anterior as ilustrações apresentam um registo mais exploratório, invocando o sentimento de ilustrações infantis, mas com uma complexidade emergente, que dá vida à imaginação descrita no texto de Mariana. Através das experiências e aventuras de Mariana, o livro transmite uma mensagem de aceitação e celebração da individualidade. A sua mensagem está principalmente focada na noção de aceitação de quem somos e em encontrar valor nas diferenças que temos em relação aos outros, encoraja as crianças a aceitarem-se a si mesmas e valorizarem as suas características mais singulares.

A protagonista do enredo, embora não tão ativa diretamente na história, como a anterior, demonstra uma grande autonomia, demonstrando capacidade para tomar as suas próprias decisões e conclusões. Mais uma vez assumindo um papel de grande protagonismo quer pela sua criatividade e capacidade de resolução de problemas.

10. A Menina com os Olhos Ocupados (2021) - André Carrilho - Bertrand Editora, Lda.



Figura 13. A Menina com os Olhos Ocupados

Este álbum ilustrado é dos livros mais recentes apresentados no acervo de ambas as bibliotecas. Foi escrito e ilustrado por André Carrilho, deste modo, existe uma visão clara no objetivo deste objeto e tanto o texto como as ilustrações estabelecem uma relação simbiótica, não repetindo elementos presentes um no outro. Este livro explora a criatividade e a imaginação através da história de uma jovem rapariga. A protagonista da história é uma menina com olhos incrivelmente expressivos, mas o que realmente a torna única é que seus olhos estão sempre ocupados com diversas atividades e pensamentos. Em vez de observar o mundo ao seu redor atentamente, a mesma vive o seu dia a dia em múltiplas aventuras distraída pelo ecrã de um telemóvel.

O enredo segue a menina enquanto ela explora seu mundo exterior, criando mais interesse pelo universo em seu redor aos poucos. Ela é capaz de visualizar e experimentar uma infinidade de cenários e personagens, o que lhe permite viajar para lugares extraordinários. Através das ilustrações vibrantes e da narrativa poética de Carrilho, o livro leva os leitores numa viagem pelo mundo da imaginação e da criatividade desta protagonista. As imagens e o texto trabalham juntos para ilustrar a mente ativa e repleta de ideias e histórias da personagem principal.

Este livro celebra a capacidade da mente humana de criar e sonhar, e encoraja as crianças a valorizarem a sua própria criatividade, fazendo uma crítica direta ao problema contemporâneo de dependência nos equipamentos eletrônicos, por parte de adultos e crianças. A protagonista é propositadamente mais passiva no início da história e vai ganhando agência ao longo da história, de encontro à mensagem da narrativa, de incentivo à atividade e criação imaginativa. É especialmente relevante destacar que esta protagonista inicia a história com um problema ou defeito que pode ser aplicado a qualquer género, evitando estereótipos de género no que toca a tarefas ou problemáticas quotidianas.

4.4.1 Paletas Cromáticas

Após termos tido uma visão geral dos livros a serem abordados, de forma a realizar uma investigação qualitativa mais estruturada, dividirei a minha análise das ilustrações por características base. Irei analisar a forma como as ilustrações destes livros aplicam cor; como caracterizam os seus personagens em termos plásticos (por tipos de corpo, vestimentas, poses e enquadramentos), assim como, aspetos mais narrativos, como os seus papéis na história, as suas ações e emoções e a forma como as ilustrações refletem estes aspetos; objetos estereotipicamente associados a certos géneros.

O uso de certas cores nas ilustrações de livros para a infância é uma questão bastante relevante ao debater a perpetuação de estereótipos de género. Existem padrões no uso da cor que são frequentemente usados de forma a reforçar papéis tradicionais, onde tons de rosa são associados a figuras femininas e tons azuis são associados a figuras masculinas. Esta prática reflete e fortalece expectativas culturais sobre o que significa ser masculino ou feminino, limitando a expressão e a identidade das crianças (Paoletti, 2012, p.46).

No grupo em análise, todas as ilustrações dos livros para crianças dos anos 1999 a 2017 (com a exceção do álbum “Tio Lobo”), representavam frequentemente meninas

em tons de rosa, lilás, e outras tonalidades de cores suaves, tradicionalmente associadas à delicadeza, amabilidade e emotividade (segundo padrões europeus). Por outro lado, os rapazes ou outras figuras masculinas eram quase exclusivamente ilustrados em tons de azul, verde e vermelho. Estes cromatismos estão associados a características como força física e psicológica, coragem e atividades físicas.



Para além das representações dos personagens, muitos dos elementos representados nos livros mais antigos da amostra em análise, que os personagens utilizavam na narrativa, estavam coordenados por cores, indicando subconscientemente ao leitor quais seriam os objetos que certo género deveria ser associado. Ferramentas de construção, armas e outros objetos ligados à atividade física, seguiam as paletas cromáticas azuladas, enquanto que adereços de beleza, utensílios de cozinha e objetos

ligados à cuidado de crianças (carrinhos de bebê, biberões, babetes, entre outros), demonstravam a discutida paleta roseada.

O mesmo pode ser confirmado no uso de padrões decorativos, símbolos ligados à fragilidade e beleza como flores, laços e corações são aplicados sempre na presença de figuras femininas e símbolos de virilidade, competência e capacidade física são frequentemente observados nos padrões decorativos “masculinos”.



Figura 15 e 16. Os Contos Arco-Íris

Contudo, existem algumas exceções a este tipo de representação, como é o caso do álbum ilustrado, “Tio Lobo”. No mesmo, a protagonista feminina é representada pelas cores aparentemente associadas ao sexo masculino, como tons laranjas,

vermelhos e verdes. Esta escolha poderá estar diretamente ligada à tentativa de associar a personagem feminina a características que vulgarmente são associadas ao masculino. Por outras palavras, a mesma apresenta na narrativa comportamentos estereotipicamente considerados masculinos, como abrasividade, coragem e travessura e, por consequência, o seu design e paleta cromática refletem estas características. A personagem acaba por ser uma exceção aos seus contemporâneos, na forma como se comporta e como é ilustrada.

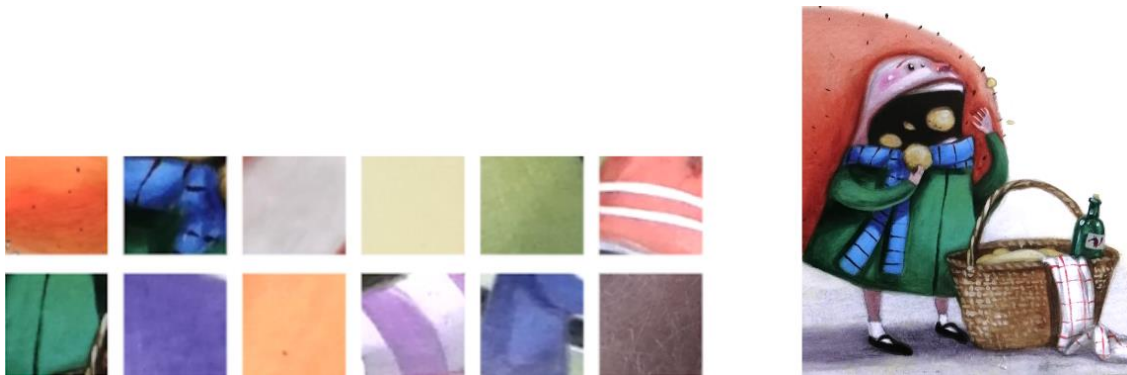


Figura 17 e 18. Tio Lobo (Paleta Cromática)

Este tipo de representação pode ter impactos duradouros na forma como as crianças percebem o mundo e o seu lugar no mesmo. Ao serem constantemente expostas a imagens que associam determinadas cores e objetos a um género específico, as crianças correm o risco de internalizar estas mensagens subliminares e, possivelmente, começar a acreditar que certos interesses e comportamentos são "naturais" ou "adequados" apenas para o seu género. Por conseguinte, este

pensamento pode limitar as suas escolhas e contribuir para a formação de identidades de género rígidas e estereotipadas (Block, 1984, p.77).

Para além disso, o uso estereotipado de cores nas ilustrações pode influenciar a forma como as crianças se veem a si próprias e às outras pessoas que as rodeiam. Jovens do género feminino que não se identifiquem com o estereótipo "feminino" podem sentir-se excluídas ou inadequadas, e o mesmo acontece com os jovens do sexo masculino que não se encaixam no modelo de força "masculino". Este tipo de representação também pode reforçar preconceitos e discriminação, perpetuando a ideia de que certas atividades, brinquedos ou comportamentos são inapropriados para um género específico (ver Anexos).

As paletas cromáticas associadas a géneros são uma manifestação visível de normas culturais que reforçam papéis de género tradicionais. Desde cedo, as cores são utilizadas para distinguir entre o masculino e o feminino, com o rosa sendo tradicionalmente ligado às meninas e o azul aos meninos. Esta divisão cromática não é apenas um reflexo de preferências estéticas, mas também uma construção social que perpetua estereótipos de género. Embora atualmente existam iniciativas que procuram combater certos estereótipos de género em relação às cores, é claro que os mesmos ainda existem de forma prevalente.

Cores quentes e, vulgarmente, consideradas delicadas como o rosa são associadas à feminilidade, enquanto tons mais frios como azul são sinónimos com o sexo masculino. A distinção de cores entre meninos e meninas que é tão marcante no nosso quotidiano não passa de uma construção social, relativamente recente, como defende Jo B. Paoletti no livro “Pink and Blue” (2012).

Segundo a autora, até meados do séc XX, os recém-nascidos usavam vestimentas brancas, independentemente do sexo. Estes vestidos brancos eram mais práticos, visto que podiam ser fervidos por razões de higiene, sem perderem a cor ou ficarem danificados. Para além disso, era mais eficaz trocar a fralda a um bebé vestido com um vestido do que com calças (Paoletti, 2012, p.10).

As primeiras cores usadas em roupa infantil eram em tons pastel, não havendo distinção entre tons rosa ou azuis. A opção por uma cor ou outra estava dependente das características físicas da criança em questão e não do seu género. Por exemplo, um jovem com olhos castanhos geralmente teria um vestido rosa, enquanto que um de olhos azuis teria um vestido com a mesma cor, seguindo-se este padrão com outras cores (Paoletti, 2012, p.28). Em adição, a escolha de certas cores poderia variar de região para região, devido às diferenciações culturais. Em países católicos era comum fazer jovens raparigas usarem azul, visto que era uma cor associada à figura da Virgem Maria (Paoletti, 2012, p.29). Em países como a França e a Bélgica, o primeiro filho a

nascer era dedicado, mais uma vez, à Virgem Maria e vestido de azul (Paoletti, 2012, p.29).

Uma das razões para a associação do rosa para meninas e azul para meninos é atribuída à indústria de moda norte-americana, que criou esta divisão como uma forma de marketing para vender o dobro dos mesmos produtos, o que mais tarde seria difundido para outros países (Paoletti, 2012, p.35).

O professor de psicologia, Marco Del Giudice, examinou a presença do estigma com as cores rosa e azul, numa base de dados de milhares de livros publicados desde 1880. Apenas a partir do final da Segunda Guerra Mundial, na década de 1940 é que foi possível observar o surgimento das primeiras indicações do estereótipo em que o rosa é considerado uma cor apenas para os membros do sexo feminino (Giudice, 2017). Para além disso, de encontro à questão do marketing capitalista, outros símbolos de género começaram a surgir na moda infantil, como laços e corações para meninas, e aviões e bolas para meninos. Deixando a moda infantil de ser direccionada pela conveniência e praticidade, para passar a ser dominada pelas diferenciações de género (Paoletti, 2012, p.38).

A imposição deste tipo de paletas cromáticas pode ser vista como uma forma de sexismo, visto que limita a expressão individual e reforça expectativas rígidas sobre o

que significa ser masculino ou feminino (Paoletti, 2012, p.46). Ao associar certas cores a um género específico, perpetua-se a ideia de que meninos e meninas devem comportar-se de acordo com esses estereótipos. Meninas são frequentemente associadas a características como doçura, delicadeza e emotividade, enquanto os meninos são encorajados a ser fortes, assertivos e menos emocionais.

Esta divisão também pode influenciar a autoestima e o desenvolvimento pessoal das crianças, restringindo as suas escolhas e comportamentos (ver capítulo 1). Quando uma menina expressa interesse por algo fora do espectro tradicionalmente feminino, como a cor azul ou qualquer tipo de interesse/atividade associado a rapazes, pode enfrentar críticas ou desaprovação a nível social. O mesmo acontece com os meninos que mostram preferência por cores ou atividades consideradas femininas. Este aspeto é amplificado para qualquer outra pessoa cujo género saia fora do conjunto normativo binário (de menino e menina), tendo uma maior dificuldade em identificar-se com qualquer um dos supostos “grupos corretos” a que deve pertencer.

De forma a combater estas discrepâncias é necessário que existam exemplos de ilustração com paletas cromáticas mais ricas e variadas, que sigam não sigam um padrão premeditado por expectativas sociais. O problema em si não está no uso destas cores, as mesmas podem e devem ser aplicadas, no entanto é necessário que exista uma grande variedade na aplicação de cores em ilustrações em geral, para que o uso de “rosa numa menina” ou “azul num menino” deixe de ser um padrão que deve ser

seguido para uma escolha estilística. A partir do momento em existe esta variação, as personagens deixam de usar certa cor porque é o seu “dever” ou “obrigação” por pertencerem a certo género e passa a ser o seu desejo e personalidade própria, indiretamente promovendo a autonomia e caracterização dos mesmos.

Com o aproximar dos anos, podemos observar uma mudança nas paletas cromáticas aplicadas nos livros selecionados, existindo uma clara crescente consciencialização sobre a necessidade de uma representação mais inclusiva e diversificada nas ilustrações de livros infantis. A partir do ano 2018, na amostra, podemos encontrar casos de autores e ilustradores que desafiam estes estereótipos, criando personagens e cenários que não se conformam às normas de género tradicionais. Por exemplo, no uso de uma paleta cromática estereotipicamente feminina no protagonista do livro “Os colegas não são para comer” ou no uso de uma paleta de cores mais neutra como no caso de “Orelhas de Borboleta”.



Figura 19 e 20. Os Colegas não são para Comer (Paleta Cromática)

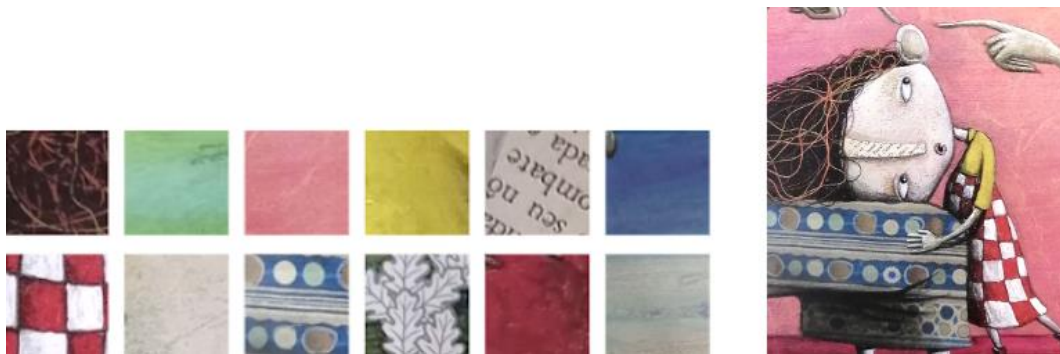


Figura 21 e 22. Orelhas de Borboleta (Paleta Cromática)

Por outro lado, é possível obter resultados mais ricos e entusiasmantes, pelo uso de cromatismos com propósito, que provoquem emoções nas suas histórias ou que permitam criar ambientes, salientando as mensagens da narrativa. Alguns dos livros abordados são exemplos deste tipo de abordagem gráfica, como o álbum “A Menina que Queria Desenhar o Mundo” onde a paleta cromática é maioritariamente monocromática, sendo pequenos pormenores de maior importância são destacados pelo uso de cores primárias radiantes. Não existe uma cor que destaque um género, mas a cor em si torna-se um elemento narrativo, demonstrando ao leitor quais os pontos de foco na história. O seu uso esporádico de cor permite também, criar um sentimento de admiração e valorização da própria cor em si, visto que é um elemento mais raro.



Figura 23 e 24. A menina que queria desenhar o mundo (Paleta Cromática)

Com o avançar dos anos os livros selecionados demonstram uma maior abertura no uso das suas paletas cromáticas, sendo que personagens femininos e masculinos têm a possibilidade de adotarem cores que reflitam as suas personalidades ou mensagem do livro, mais do que as normas sociais impostas do que cores os mesmos devem utilizar. Os personagens demonstram variedade de interesses e características diferentes, independentes do seu género, o que ajuda a promover ao público jovem a noção de que podem expressar-se independentemente do seu género.

Estas mudanças são importantes para ajudar a construir um ambiente em que estas crianças possam crescer sem as limitações impostas por estereótipos de género, permitindo-lhes desenvolver uma identidade pessoal baseada nas suas verdadeiras paixões e interesses, em contraponto com as expectativas culturais que lhes são impostas em relação ao feminino e masculino.

Nesta seleção reduzida de livros, podemos perceber que as paletas cromáticas evoluíram de forma a refletir mais o universo que nos rodeia e as variedades culturais que o compõem. Esta mudança gradual reflete um movimento mais amplo em direção à igualdade de género e à aceitação da diversidade na expressão individual, pelo menos do que se pode inferir através das paletas cromáticas disponibilizadas.

4.4.2 Representação de Personagens

As abordagens gráficas utilizadas no design de personagens em livros para a infância desempenham um papel crucial na transmissão de estereótipos de género (Block, 1984, p.77). Os mesmos podem estar presentes em múltiplas facetas num só design. É possível observar os mesmos nos tipos de corpos apresentados, vestimentas dos personagens, o esquema de cores aplicado (mencionado previamente), entre outros.

Ao discutirmos estereótipos de género, neste contexto, referimo-nos à utilização de características visuais e comportamentais que reforçam expectativas tradicionais sobre o que é considerado "masculino" ou "feminino" na abordagem gráfica, especificamente dos personagens da narrativa do livro.

Muitas vezes estes estereótipos são frequentemente utilizados de forma inconsciente, contudo podem ter um impacto significativo na forma como o público, especialmente as crianças, percebem os papéis de gênero (Block, 1984, p.77).

No que toca às formas corporais e outros traços físicos, os primeiros 3 livros (“Peter Pan”, “Branca de Neve e os Sete Anões / Aladino” e “Os Contos Arco-Íris”) as personagens femininas têm corpos muito esguios e elegantes (muito semelhantes uns com os outros embora algumas das personagens sejam adultas e outras crianças), olhos grandes, com pestanas e expressivas, cabelo longo e penteado com cuidado, muitas vezes apresentadas com traços mais suaves e ondulados. Estas características perpetuam uma imagem de fragilidade, beleza e constante emotividade, o que em si acaba por refletir as características das personagens na própria narrativa da história. As suas protagonistas femininas ocupam um papel decorativo, onde a sua elegância e toda a sua imagem é o ponto de foco e interesse. As mesmas não participam diretamente na ação, servindo em muitos casos como análogos para o leitor reagindo de forma “emocional” às peripécias do seu contraponto masculino.



Figura 25, 26 e 27. Peter Pan, Branca de Neve, Os Contos Arco-íris

Por outro lado, os personagens masculinos, nestes livros, tendem a ter corpos mais atléticos, musculados e robustos, com uma postura forte, marcada pelo uso reduzido de curvas e um aumento no número de traços angulares. Em direta oposição aos designs femininos, no caso de “Os Contos Arco-Íris”, os olhos do protagonista são visivelmente menos expressivos, sendo que todas as representações masculinas apresentadas não possuíam qualquer indicação de pestanas. Este aspeto poderia ser considerado puramente uma escolha estilística, contudo, todas as personage

ns femininas nos respetivos livros apresentavam as mesmas. Esta delimitação torna esta característica um ponto claro de distinção entre as duas representações, conferindo mais uma vez ao elemento das “pestanas”, uma carga simbólica de feminidade, delicadeza e beleza.

Nestes três livros, pudemos ainda observar que todos os cabelos masculinos eram representados de forma despenteada e irregular, um aspeto que é utilizado muito comumente em designs para demonstrar a personalidade de um personagem. Esta tipologia de design indica-nos a posição ativa que o personagem masculino tem nas ações. O herói não tem interesse por características exteriores e possivelmente *supérfluas*, ele toma parte diretamente na ação e, conseqüentemente, tem uma aparência mais solta e livre.

Em adição, esta construção visual mais angular em direto contraste com a feminina, sublinha uma ideia de força, determinação e assertividade. Indiretamente ao confrontar estes dois tipos de design de personagens estereotipados um ao lado do outro, transmite-se um desequilíbrio de poder entre um e o outro, inferiorizado a figura feminina e pressionando os leitores masculinos a terem de estar constantemente numa posição de suposta força e maior capacidade. Estes estereótipos não só são prejudiciais em termos de colocarem pessoas e interesses dependentes do género, como criam, a partir destes padrões idealizados impossíveis de alcançar, complicações de autoestima para ambos os sexos. Seguir um modelo tão redutivo de género, impede aos indivíduos (de qualquer identidade de género) de expressarem a sua individualidade e formar as suas próprias opiniões ou desejos.



Figura 28, 29 e 30. Peter Pan, Aladino, Os Contos Arco-íris

Os tipos de corpos ilustrados são um ponto relevante, contudo, as vestimentas usadas pelos personagens em si, também revelam muito sobre o design de uma figura. Todos os livros analisados até o ano 2018, têm uma tendência para ilustrar as figuras femininas em peças como vestidos, saias, laços e outros acessórios decorativos como jóias, lenços e bandoletes. Embora alguns dos livros apresentassem vestimentas alternativas, devido a passarem-se em eras temporais ou espaços alternativos à contemporaneidade (como cenários fantásticos, Idade Média, países do Sul da Ásia, em muitos casos as vestimentas eram revertidas a vestidos base, não representando com precisão o seu contexto. Podemos observar que não existe uma grande variação em termos de guarda-roupa, sendo que muitas das peças utilizadas são repetições do mesmo modelo com ligeiras alterações superficiais, como troca de cores ou acrescentos de acessórios.



Figura 31, 32 e 33. Tio Lobo, Martine, Os colegas não são para se comer

Em anos mais recentes, como 2021, ainda podemos observar adereços que se mantêm, sem grandes alterações como as saias e lenços. O uso de vestidos não é tão comum, sendo que algumas das protagonistas já utilizam outras vestimentas como t-shirts ou calças, contudo ainda existe uma prevalência do estereótipo do uso de roupas pouco práticas ou atléticas, sendo que apenas 30% dos livros selecionados possui peças de roupa alternativas aos vestidos e saias. O próprio uso deste modelo de guarda-roupa tão repetitivo, acaba por se tornar o maior indicador, para além da cor, do gênero da personagem, sendo que em nenhum dos livros selecionados foi possível observar um personagem masculino que utilizasse alguma destas peças de vestuário.

Em adição, acessórios como bolsas e lenços, assim como padrões com flores e corações também são muito comuns, reforçando uma ligação ao papel tradicionalmente feminino, da fragilidade e delicadeza.

Existem algumas exceções a este modelo, que descartam os vestidos e saias por roupas mais convenientes para fazer exercício ou ações com grandes movimentos, como no caso de “A Menina Que Queria Desenhar o Mundo” ou “Tio Lobo”, contudo, as vestimentas padronizadas ainda ocupam a maioria das representações (incluindo as mais recentes). Dito isto, já é possível observar mais variedade nas cores e padrões utilizados. Com o passar das décadas nos livros, afastamo-nos das paletas cromáticas em roupa puramente rosas, para uma grande variedade que abrange praticamente todas as cores disponíveis no espectro cromático, sem restrições, como é possível observar em “Orelhas de Borboleta”.



Figura 34, 35 e 36. A menina que queria desenhar o mundo, Orelhas de Borboleta, A Menina com os Olhos Ocupados

Em relação às figuras masculinas, nos livros de 1999 a 2017, as vestimentas observadas consistiam principalmente em calças e calções, acompanhadas de t-shirts,

camisolas ou camisas. É igualmente comum observarmos o uso de uniformes ou fardas de trabalho, caso os personagens representados se imaginem nestas posições ou ocupem as mesmas como profissão.

Ao contrário das roupas femininas, existe uma clara preferência por um guarda-roupa prático que seja confortável, indicado para um contexto ativo, mais uma vez sugerindo um desequilíbrio nas representações ilustradas. Este tipo de vestuário aplicado apenas na figura masculina indica que os mesmos devem ocupar sempre o papel de protetores ou heróis ativos nas narrativas, ou simplesmente que são os únicos capazes de ocupar estas posições tanto em contexto de trabalho como na narrativa. Esta representação pejorativa é especialmente destacada, quando estas imagens são expostas em contraposição com a representação feminina, como no caso de “Martine: mãe por um dia” ou “101 Histórias do Tio Julião para fazer Oó” - Em adição, frequentemente estas vestimentas são agrupadas com as cores e padrões mencionados previamente, tais como o azul, vermelho e amarelo, e em muitos casos, riscas que intercalam estas tonalidades com branco. Podemos igualmente destacar o uso repetitivo de acessórios mais ligados a profissões ou ao universo do desporto e outras atividades físicas, tais como ferramentas, bolas ou chapéus (com grande ênfase nos bonés).

Apesar desta problemática, a partir de 2018, podemos observar alguma variação, ao contrário da secção feminina as mudanças são menos drásticas, mantendo-se de forma geral muitas das representações anteriores. Existe uma maior liberdade na conjugação de cores e padrões, mas no geral os tipos de roupas mantêm-se. A maior mudança está presente no facto de que nos livros mais contemporâneos as figuras femininas são representadas de forma mais semelhante aos seus homólogos masculinos, no que toca ao guarda-roupa. Em relação aos tipos de corpos utilizados a evolução é mais discreta, se não praticamente indistinguível.

Destaco o caso do livro “Os colegas não são para comer”, onde o protagonista masculino é representado usando um macacão cor-de-rosa e, embora, o mesmo se trate de um dinossauro antropomórfico, não deixa de apresentar cores que são vulgarmente associadas à delicadeza e por conseguinte estereotipicamente femininas.

Este exemplo demonstra flexibilidade por parte da abordagem gráfica, visto que estas vestimentas são utilizadas propositadamente para enaltecer a narrativa do livro. Este guarda-roupa é usado como um sinónimo para sensibilidade refletindo a personalidade deste protagonista na história, deste modo não estando dependente do seu género. Contudo é um raro caso. Em nenhum dos outros livros foi possível encontrar outro protagonista masculino representado neste tipo de vestimentas.

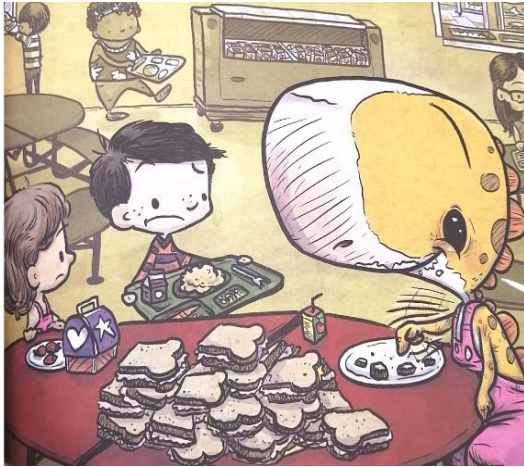


Figura 37 e 38. Os colegas não são para comer

Estes estereótipos no design de personagens podem limitar a percepção das crianças sobre o que é possível ser feito por qualquer sexo, reforçando ideias de que certas qualidades ou comportamentos são "naturais" para um sexo e não para o outro. A título de exemplo, jovens do sexo feminino podem sentir-se desencorajadas a expressar interesse em atividades tradicionalmente vistas como masculinas, enquanto jovens do sexo masculino poderão ter mais dificuldades a expressarem-se emocionalmente, evitando comportamentos associados ao cuidado próprio e dos outros.

4.4.3 Expressões, Posturas e Comportamentos

Os estereótipos de género na ilustração não se limitam apenas ao design das personagens, seja, no uso de certas cores, vestuário, ou tipos de corpos. Os mesmos também se manifestam de forma significativa nas expressões faciais e posturas corporais das personagens. Da mesma forma que as cores e os designs aplicados nas personagens de uma ilustração têm um impacto na forma como percebemos cada género, também os posicionamentos e linguagem corporal dos mesmos em cada página afetam a nossa perceção.

A forma como um personagem é posicionado ou as expressões faciais que o mesmo demonstra em certas situações, podem levar o leitor a inferir múltiplas conclusões sobre o mesmo. O ilustrador toma partido deste aspeto para representar o papel ou objetivo do protagonista na narrativa, demonstrando as qualidades e defeitos do mesmo pelas suas expressões e posturas. Estes elementos gráficos são poderosos na comunicação de emoções, atitudes e características de personalidade específicas, contudo se usados incorretamente, podem reforçar normas tradicionais de género.

As expressões faciais das personagens são pontos de destaque na representação da personalidade de uma personagem, sendo um dos aspetos mais fulcrais na caracterização de uma figura. Deste modo, analisaremos como são representadas na seleção de livros. Nos livros de 1999 a 2019 (com excepção do livro “Tio Lobo”) as figuras femininas podem ser caracterizadas principalmente por uma imagem de

delicadeza e uma certa submissão. Na sua maioria, são frequentemente representadas com expressões suaves, sorridentes e de boa disposição ou preocupadas e em pânico em caso de situações específicas de perigo ou ação. Podemos observar isto especialmente no caso de Wendy no Livro “Peter Pan”, Jasmine no “Aladino” ou Martine em “Mãe por um dia”.

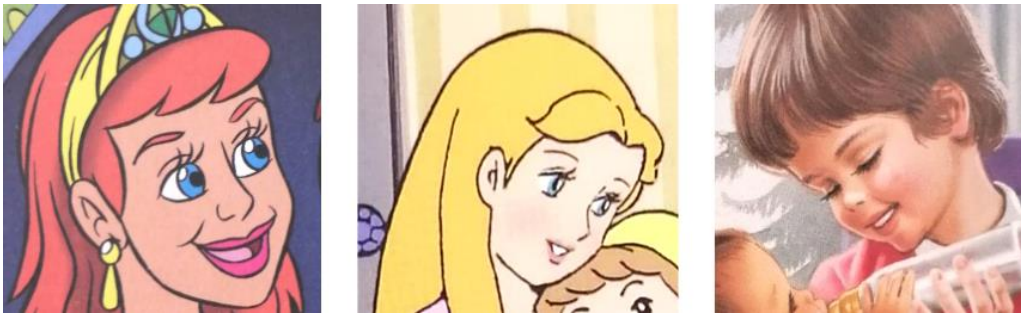


Figura 39, 40 e 41. Aladino, Peter Pan, Martine: Mãe por um dia

Estes tipos de caracterizações sugerem delicadeza, empatia e em certos casos submissão, por parte das personagens femininas. Podemos também observar a representação de sorrisos delicados, mais uma vez, olhos grandes e expressivos, frequentemente sendo os maiores pontos de emoção, o que em si transmite uma sensação de vulnerabilidade ou de necessidade de proteção por parte destas figuras. As mesmas ocupam uma posição em muitos casos passiva e submissa, e as suas expressões refletem o mesmo.

Outro ponto a destacar é a representação de emoções de forma extrema ou exagerada. Em certos livros, como “Os colegas não são para comer” ou “Branca de Neve e os Sete Anões / Aladino”, as personagens femininas demonstravam sentimentos como tristeza ou alegria, mas de forma mais exagerada, em contraposição com os personagens masculinos. As suas expressões eram mais contorcidas ou apresentando lágrimas, enquanto que as personagens masculinas se mantinham mais calmas e serenas, na mesma situação. Este aspeto encoraja o estereótipo de que as mulheres são mais emocionais ou sensíveis. Em “Peter Pan” as protagonistas femininas, demonstram em vários casos ter grandes lágrimas, expressões de choque, medo e desespero, em contraponto com a natureza descontraída e corajosa do protagonista masculino, o que enfatiza esta vulnerabilidade e a emotividade, por parte das mesmas.

É importante referir que a representação de emoções exageradas é muito comum na tipologia de literatura que está a ser analisada, deste modo, caso os personagens masculinos apresentassem as mesmas características, poderíamos inferir que se tratava apenas de uma característica comum ao livro ilustrado e não uma forma de estereótipos de género. No entanto, em pelo menos seis dos livros seleccionados podemos observar uma oposição nas reações das figuras femininas e masculinas.

Destaca-se o caso de Carmela, em “Tio Lobo”, no qual a mesma supera todas estas classificações, apresentando por todo o livro expressões que demonstram uma

postura desafiadora, com muita travessura e um grande espírito de aventura, mesmo em situações de tensão. As suas expressões variam bastante para além de sorrisos ou medo, apesar de também poderem ser observadas as mesmas.



Figura 42, 43 e 44. Tio Lobo

Em livros mais recentes, a partir de 2020, já podemos observar um maior equilíbrio na representação e “exagero” das expressões das figuras masculinas e femininas, não existindo grande diferenciação em termos de extremos na reação de ambos. As personagens femininas começam a demonstrar um maior leque emocional também, podendo ter mais emoções para além de felicidade ou no outro extremo medo. Contudo, ainda é muito comum a protagonista sorridente. Sendo muito raro observar uma protagonista feminina que demonstre expressões de descontentamento, por exemplo.

Em relação à representação masculina, nos livros de 1999 a 2019, podemos observar que, em contraponto com as figuras femininas, como foi referido previamente, existe alguma contenção emocional por parte dos personagens masculinos. Os mesmos

são ilustrados com expressões faciais mais contidas. No caso de “101 Histórias do Tio Julião para fazer Oó” ou “Peter Pan” os protagonistas masculinos apresentam rostos mais sérios, expressões determinadas ou em certos casos, impassíveis, o que pode sugerir indiretamente que os mesmos possuem mais força emocional e racionalidade em situações de tensão. Isto, mais uma vez, é salientado pela direta comparação com as figuras femininas nas ilustrações.

Em contextos de conflito ou desafio, podemos observar que as figuras masculinas são frequentemente desenhadas com expressões de agressividade ou determinação, por exemplo pela ilustração de sobrancelhas franzidas e queixos erguidos. Isto pode ter um impacto negativo visto que reforça a ideia e pressão de que os homens devem ser sempre fortes, corajosos e prontos para enfrentar qualquer obstáculo, descartando a sua saúde mental e inferiorizando as suas sensibilidades (Block, 1984, p.43).



Figura 45, 46 e 47. Tio Lobo, Peter Pan, Aladino

Por outro lado, quando os personagens masculinos expressam emoções, estas são frequentemente minimizadas, podendo ser vistas apenas em detalhes mais discretos, como o franzir de sobrancelhas ou sorrisos leves. Há uma clara tentativa de evitar expressões maiores, não podendo ser possível observar um personagem masculino a chorar em quase nenhum dos livros analisados.

No entanto, existe uma exceção que se destaca, no conjunto dos livros analisados, “Os colegas não são para comer”. Neste livro ilustrado, o protagonista demonstra um grande alcance de emoções, desde felicidade extrema, como tristeza (na qual apresenta lágrimas), medo e arrependimento. Estas emoções, no contexto do livro, contribuem para o tom cómico da narrativa, contudo, ainda são apresentadas de forma empática, encorajando a emocionalidade e o descobrimento do eu, por parte do leitor. O personagem não é demonstrado como fraco por ser mais emocional, apenas tratado com empatia e compreensão, por parte dos outros personagens secundários. Este livro demonstra uma transição para os livros mais contemporâneos, nos quais os personagens masculinos apresentam maior flexibilidade no seu espectro emocional, existindo uma maior representação de sentimentos por parte dos protagonistas masculinos.



Para além das expressões faciais, existe também uma grande fonte de informação sobre a representação de género que pode ser obtida através da análise das posturas corporais de cada personagem. As posturas corporais dos protagonistas são um veículo fundamental para a expressão de género, podendo indicar papéis e personalidades de forma visualmente explícita, apenas pela pose com que se retratam os mesmos.

Nos livros de 1999 a 2017 (com exceção do “Tio Lobo”), as personagens femininas são frequentemente representadas em poses que transmitem passividade e/ou graciosidade. As posturas geralmente são calmas e passivas, como braços cruzados, mãos pousadas no colo ou perto do rosto (dando destaque ao mesmo) e, em todos os livros, as mesmas demonstravam uma inclinação corporal suave, acentuando as suas curvas, no caso de personagens adultos. Este tipo de poses sugere, mais uma vez, fragilidade, cuidado e recetividade, contribuindo para o estereótipo de que as mulheres devem ser delicadas, prestáveis e reservadas. As suas poses refletem os seus papéis nas respetivas narrativas de suporte ou vítima que deve ser salva. Em adição, os seus posicionamentos em relação a outros personagens muitas vezes reflete alguma forma de submissão ou dependência visualmente. As mesmas são colocadas em planos secundários nas ilustrações, de forma a não retirar protagonismo às figuras masculinas

(que estão em primeiro plano), sendo que as suas posturas raramente indicam oposição aos mesmos.

Pelo contrário, é comum observar as mesmas em poses de dependência como: a figura feminina que olha para cima para o personagem masculino em adoração ou a mesma mantendo uma postura mais baixa e encolhida, como podemos ver em “Branca de Neve e os Sete Anões/Aladino” ou “Peter Pan”. Estas posturas são especialmente prejudiciais, visto que, reforçam a noção de que os membros do sexo feminino ocupam um papel secundário ou de apoio, não podendo tomar protagonismo ou ocupar uma posição mais ativa na sua vida.

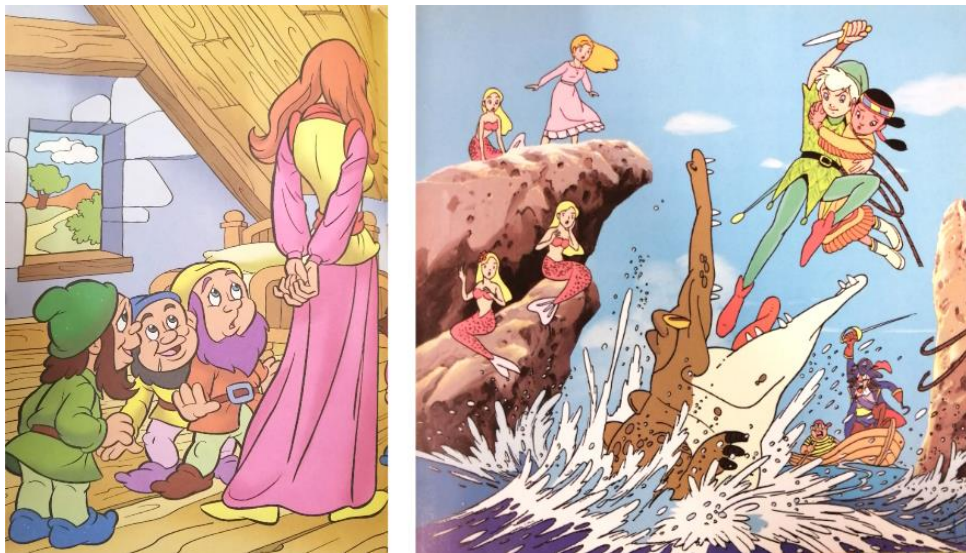


Figura 50 e 51. Branca de Neve e os Sete Anões, Peter Pan

Este foi um dos aspetos que mudou mais drasticamente com as representações mais contemporâneas. Nos livros a partir de 2020, podemos encontrar personagens

femininas muito mais ativas e variadas, sendo que as suas poses refletem os seus papéis mais proeminentes na narrativa claramente. Em “A Menina que Queria Desenhar o Mundo”, “Orelhas de Borboleta” e “A Menina com os Olhos Ocupados”, as personagens femininas são as protagonistas na narrativa, tomando de forma constante o primeiro plano das ilustrações. Nestes três casos, as protagonistas demonstram poses mais confiantes e desafiadoras, que previamente eram apenas sinónimas com os personagens masculinos. As suas posturas refletem também um porte atlético, visto que são mais dinâmicas e abertas, muitas vezes fazendo arcos diagonais.

Em relação às personagens masculinas, nos livros de 1999 a 2018, as suas disposições indicam fortemente, ação e dominância. Os mesmos são representados em poses de ação inclinadas, poder e de certo modo domínio sobre as figuras femininas e os seus antagonistas na narrativa. As suas poses são mais abertas e equilibradas, com pernas afastadas, braços muitas vezes a direito, ao lado do corpo e em vários casos com os seus punhos cerrados em tensão. Estes aspetos visuais sugerem ao leitor que estas figuras estão preparadas para conflitos/combates ou para enfrentar desafios. Sendo que esta representação, mais uma vez reforça a posição de protetor, líder e figura de autoridade por parte dos personagens masculinos. Ao contrário das figuras femininas que os contrapõem, nestes livros, os personagens masculinos são frequentemente ilustrados em posturas que transmitem confiança e independência. A título de exemplo, é comum observarmos estas figuras de pé com uma postura firme, a olhar para o

horizonte ou para baixo de forma assertiva. Esta representação reforça a ideia de que a masculinidade está associada à autonomia e ao controlo do próximo, podendo incitar comportamentos de domínio e pouco respeito pelos outros.



Figura 52 e 53. Peter Pan, Os Contos Arco-íris

Em representações mais recentes, não é possível observar tantos personagens masculinos visto que os protagonistas são do sexo feminino, contudo, podemos observar que tal como nas expressões faciais, existe um maior equilíbrio na variedade de posturas, sendo que o personagem masculino não é obrigado a tomar constantemente o papel central ou de superioridade. Em muitos casos ambos os sexos são representados em planos iguais, tirando em situações que o personagem principal toma o primeiro plano, seja qual for o seu género.

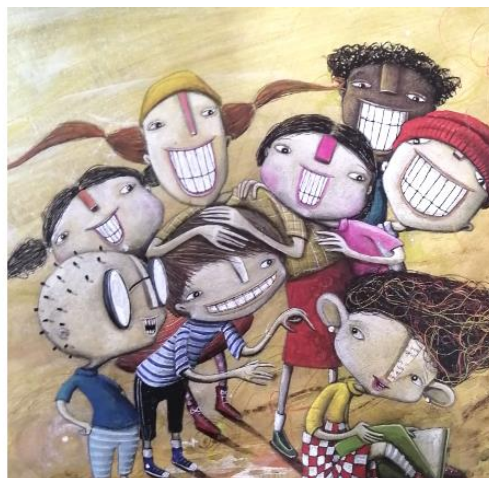


Figura 54 e 55. Os Colegas não são para Comer, Orelhas de Borboleta

A repetição contínua de estereótipos de gênero nas expressões e posturas das personagens pode moldar as percepções das crianças sobre como devem comportar-se de acordo com o seu gênero. Jovens do sexo feminino podem ser influenciadas a ser recatadas, emocionais e dependentes, devido aos exemplos que observam nos livros que consomem. Por outro lado, jovens do sexo masculino, podem internalizar a ideia de que devem ser constantemente pináculos de força, racionalidade e dominância. Por conseguinte, esta visão redutora pode limitar a expressão individual de cada criança e restringir as suas experiências. Deste modo, é essencial que as ilustrações na literatura para a infância reflita a variedade que engloba a experiência feminina e masculina, não sendo presa a estereótipos ou padrões antiquados de papéis de gênero.

4.5 Regulamentação das Bibliotecas

Nos últimos anos, tem havido um movimento crescente para desafiar os estereótipos de género enumerados na ilustração. Muitos ilustradores, escritores e editores contemporâneos procuram criar personagens que transcendem as normas tradicionais de género, utilizando paletas de cores mais diversificadas, variando os traços físicos dos seus personagens e permitindo que personagens de qualquer género desempenhem uma ampla gama de papéis e emoções. Esta abordagem mais inclusiva é extremamente importante, não só no contexto dos livros ilustrados, visto que permite expandir as possibilidades de identidade e expressão de todos, independentemente dos seus géneros.

De encontro a este movimento de inclusividade, tal como foi referido no capítulo 2, o governo português incorporou um programa de regulamentação das bibliotecas escolares, seguindo as normas propostas pelo manifesto das bibliotecas escolares do IFLA no ano 1999.

Como é referido no manifesto, as bibliotecas escolares tem a obrigação de disponibilizar os seus serviços de forma igual a todos “os membros da comunidade escolar, independentemente da idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua e estatuto profissional ou social “(IFLA, UNESCO, 1999, p.5). Sendo que, o acesso aos

serviços e coleções é orientado legalmente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas e não pode ser sujeito a “nenhuma forma de censura ideológica, política ou religiosa ou a pressões comerciais” (IFLA, UNESCO, 1999, p.5). Estas diretrizes, são fundamentais para o desenvolvimento da literacia, de competências de ensino, cultura e aprendizagem, capacidades de recolha e seleção de informação e tratam-se de serviços básicos que cada biblioteca escolar deve ter. Deste modo, colocaremos estes dados em direta comparação com as regulamentações propostas, de forma a compreender se os conteúdos disponíveis seguem as diretrizes propostas. Em termos de acesso à informação não houve qualquer censura por parte das bibliotecas escolares, os livros do acervo estão praticamente todos disponíveis, com exceção de alguns volumes mais desgastados que já tinham tanto uso que seriam descartados. Sendo que as próprias bibliotecas possuíam um conjunto de livros que abrangia os anos de 1950 a 2020.

Pelo menos 40% dos livros analisados, promoviam valores de igualdade entre género os quais estavam demarcados pela UNESCO como parte dos objetivos educativos de acordo com as finalidades e currículo da escola em questão. Contudo uma grande margem de 60% (grande parte deles vindos da secção mais antiga da biblioteca, mas não exclusivamente), ainda promoviam pelas suas ilustrações valores de irregularidade e oposição de género, centrados exclusivamente numa visão binária e antiquada dos mesmos. Foi possível observar múltiplos estereótipos de género, pelas

paletas cromáticas aplicadas, pelos designs usados em certos personagens ou posicionamento dos mesmos na ilustração, que incentivavam uma visão redutora de papéis de género, que em muitos casos prejudicava as representações femininas. Tendo isto em mente, em contraponto, conseguimos observar também uma clara tentativa de expandir o acervo com representações mais positivas e variadas de representação de género, especialmente com livros de 2019 a 2021, que são procurados com frequência pelos estudantes que frequentam o espaço. O acesso a novos livros é difícil pela falta de investimento, contudo existe uma tentativa para atualizar estes livros por parte dos órgãos que gerem os espaços (ver capítulo 4.2). Ainda existe um contacto com representações negativas com uma percentagem demasiado elevada, mas o crescimento de exemplos positivos é encorajador, não ignorando por completo o princípio proposto.

De encontro a isto, a de regulamentação na qual, a biblioteca deve facultar informação para o conhecimento, compreensão, imaginação e entretenimento (IFLA, UNESCO, 1999, p.6) é cumprida, parcialmente, no entanto seria positivo existirem representações mais ricas e diferenciadas no que toca a representação de género ou então poderiam contextualizar estes livros mais antigos, como figurações de uma época específicas e não modelos a seguir pelos estudantes.

Não é necessariamente negativo que existam representações que sigam estes estereótipos, como exemplos de figuras femininas muito emocionais ou figuras masculinas muito fortes. A problemática surge quando este tipo de linguagem é tão constante que se torna um padrão. Se uma criança convive constantemente com um modelo de comportamento específico, a mesma vai começar a considerar o mesmo uma norma comportamental e não apenas uma opção de muitas. Para que este acervo se torne uma coleção que ativamente promova o conhecimento, compreensão, imaginação e valores modernos de igualdade será necessário que o mesmo disponha de uma enorme variação de representações de género, o que de momento ainda não está presente.

Apesar de tudo, foi possível observar o auxílio de estudantes na aprendizagem e prática de capacidades de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza, suporte ou meio, simultaneamente, encorajando a análise e formulação de opiniões informadas independentes sobre certos tópicos pelos próprios estudantes. No contexto das aulas abertas, promovidas pelas bibliotecárias, foi possível observar a discussão de algumas destas problemáticas, usando livros mais contemporâneos e livros mais antigos em contraste como exemplo.

Por outro lado, de encontro às diretrizes, o acervo dispunha de uma grande variedade de livros traduzidos em português, originários de uma grande variedade de

países, inclusive Portugal, com autores exclusivamente da região das bibliotecas, neste caso da Maia. Sendo que, algumas das representações mais positivas vinham do conteúdo produzido em Portugal na contemporaneidade e simultaneamente algumas das representações com estereótipos mais enraizados, surgem em 1990 no país. Com isto em mente, é possível observar uma grande evolução no que toca ao conteúdo produzido nacionalmente. Esta diversidade permitia que os estudantes fossem expostos a ideias, experiências e múltiplas opiniões diferentes, contudo a diferenciação ainda é na sua maioria composta por estereótipos de género, de forma em que encorajamos a atualização dos devidos acervos.

Conclusão

O impacto dos estereótipos de género na ilustração para a infância nas bibliotecas escolares portuguesas é profundo e multifacetado, com repercussões na formação das identidades de género de jovens e futuros adultos, assim como, na construção de perceções sociais das crianças numa fase fulcral do seu desenvolvimento.

As bibliotecas escolares, são centros de aprendizagem e influência cultural, com que os jovens convivem diariamente no seu quotidiano e processo de crescimento. Deste modo, desempenham um papel crucial na educação das crianças, e os livros que compõem o seu acervo representam não só narrativas, como valores, normas sociais e modelos de comportamento.

Através da forma como as personagens são ilustradas, as cores que as acompanham ou o seu posicionamento nas imagens destes livros, que refletem estereótipos de género, as crianças podem ser expostas, muitas vezes de forma subliminar, a normas rígidas e redutoras sobre o que significa pertencer a certo género. No que diz respeito às perguntas de investigação colocadas na introdução – se os livros ilustrados das bibliotecas do 1º ciclo fomentam estereótipos de género e, em caso afirmativo, como esses estereótipos são representados nas ilustrações – as respostas encontradas apontam para a existência de padrões visuais na nossa amostra que muitas

vezes reforçam estereótipos tradicionais. Ao longo desta análise, pudemos observar múltiplos casos em que as personagens femininas eram frequentemente retratadas como frágeis, passivas, e preocupadas com a sua aparência, enquanto que as personagens masculinas eram retratadas como fortes, corajosas, e ativas. Estas representações visuais criam uma dicotomia rígida e falaciosa, que limita as possibilidades de auto expressão de cada criança, independentemente do género com que as mesmas se identificam, influenciando as suas expectativas em relação ao comportamento e ao papel social apropriado para cada género.

Em ambas as bibliotecas escolares, do Centro Escolar da Gandra e do Centro Escolar dos Moutidos, os livros ilustrados para a infância estavam amplamente acessíveis, sendo utilizados regularmente como ferramentas educativas. Por conseguinte, a presença de estereótipos de género em grande parte das ilustrações disponibilizadas, pode, mais uma vez, reforçar estas divisões redutoras. Ao serem expostas continuamente a personagens que se comportam de acordo com normas tradicionais de género, as crianças poderão começar a internalizar estes padrões como verdades universais, o que poderá restringir a sua capacidade de explorar diferentes aspectos da sua identidade, assim como, desenvolver empatia e compreensão para com os que as rodeiam que não se enquadram nestes modelos.

Para além disso, o impacto destes estereótipos pode estender-se para além dos anos de infância, influenciando as perceções de género na adolescência e na vida adulta

destes indivíduos. Crianças que crescem a ler e ver personagens que são estereotipicamente femininas ou masculinas poderão tornar-se adultos que perpetuam estas expectativas, tanto para si mesmos quanto para os outros. Isso pode contribuir para a perpetuação de desigualdades de género na sociedade portuguesa, dificultando os esforços para promover a igualdade e a inclusão.

O álbum e o livro ilustrado são apenas duas facetas de um mapeamento maior de *media* e outras influências sociais e culturais que rodeiam as crianças no seu dia a dia, contudo é necessário não subestimar a influência que este tipo de imagéticas pode ter no crescimento e desenvolvimento dos jovens e adultos.

Contudo, foi possível identificar também livros que rompem com essas normas, oferecendo uma visão mais inclusiva e diversificada das identidades de género. Apesar dos aspetos mais negativos levantados, é importante reconhecer que as bibliotecas escolares também têm o potencial de ser agentes de mudança positiva. Como foi confirmado pela percentagem de livros mais contemporâneos disponíveis nas bibliotecas. Ao diversificar o acervo e incluindo livros que apresentam personagens mais diferenciados, que desafiam os estereótipos de género, as bibliotecas podem oferecer às crianças modelos de inspiração mais inclusivos e construtivos. A gama de livros a partir do ano 2019, embora mais reduzida, apresentava múltiplas figuras femininas em posições mais ativas e de protagonismo, em papéis de liderança, assim como,

protagonistas masculinos com um leque de emoções mais abrangente e que demonstravam as mesmas mais abertamente. Este tipo de exemplos comportamentais que não se conformam a normas tradicionais de género podem ajudar os jovens a criar uma visão de género mais flexível e menos restritiva, que lhes permita criar opiniões menos dirigidas em termos de interesses e objetivos. É possível reconhecer um movimento crescente tanto pelos ilustradores como autores e editoras para criar personagens que exibem uma gama mais ampla de expressões e posturas, independentemente do seu género. Uma investigação futura poderia explorar estas exceções em maior profundidade e avaliar como elas poderiam ser promovidas e multiplicadas no contexto educacional.

Este esforço para uma maior diversificação deve ser continuado futuramente, tanto pela expansão do acervo destas bibliotecas, como pela contínua alerta em relação a estes estereótipos de género. Encorajamos a formação adequada dos bibliotecários e outros educadores que gerem os espaços bibliotecários, em relação aos estereótipos de género na ilustração para a infância, de modo a que os mesmos também possam identificar estes padrões e, consequentemente, possam promover discussões que incentivem o pensamento crítico entre os estudantes. Estas discussões já existiam previamente, contudo ainda são muito focadas no conteúdo textual, não existindo grande preocupação com a influência do conteúdo gráfico.

Possivelmente, no futuro, seria positivo a introdução de programas e atividades que abordassem esta temática da igualdade de género, englobando a igualmente importante vertente visual, utilizando livros para a infância como ponto de partida. Este método poderá ser uma estratégia eficaz no combate aos estereótipos de género, assim como uma forma rica de promover uma visão mais equilibrada e justa das capacidades e papéis de todos os géneros.

É fundamental que os responsáveis pela seleção de livros nas bibliotecas escolares portuguesas estejam conscientes do impacto potencial dos estereótipos de género nas ilustrações. A escolha de livros deve ser feita com um olhar crítico, assegurando que o material disponível aos estudantes tenha, não só valor de entretenimento, mas que também disponha de representações mais ricas, que promovam a igualdade e o respeito pela diferença do Outro. Ao criarem um ambiente literário mais inclusivo e diversificado, as bibliotecas escolares poderão contribuir significativamente para a formação de uma geração mais consciente, empática e preparada para colocar em causa as desigualdades de género presentes na sociedade moderna portuguesa. Podem não ser os únicos pontos de influência, mas possuem poder de mudança independentemente do seu tamanho.

As bibliotecas escolares portuguesas visitadas, deverão continuar a sua tentativa de promover uma oferta literária mais variada e inclusiva, já existem algumas mudanças, no entanto não são suficientes. Estes espaços têm a capacidade de moldar

percepções e influenciar positivamente o desenvolvimento dos mais jovens e futuros adultos, deste modo, devem consciencializar os mesmos para as problemáticas na representação de género, assim como, criar mais oportunidades, por meio do seu acervo, para que os jovens possam explorar livremente as suas potencialidades e viver de acordo com as identidades com que se identificam. O combate aos estereótipos de género nas ilustrações para a infância das bibliotecas escolares portuguesas (que são trabalhadas nesta investigação) é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e rica culturalmente.

Apesar dos importantes avanços alcançados com esta investigação sobre os estereótipos de género nas ilustrações para a infância das bibliotecas escolares do 1º ciclo do Centro Escolar da Gandra e dos Moutidos, o estudo também revelou várias limitações e desafios que poderão ser abordados em investigações futuras. Um dos principais condicionalismos encontrados foi o número limitado de bibliotecas escolares exploradas, em parte devido às restrições de tempo e à dificuldade de acesso aos acervos de algumas instituições, que não autorizaram facilmente a consulta do seu acervo. Este obstáculo limitou a diversidade do material analisado, o que sugere que uma investigação futura poderia ser enriquecida com a expansão do número de bibliotecas incluídas, tanto dentro como fora do distrito do Porto, para garantir uma amostra mais representativa e abrangente.

Além disso, uma ampliação do número de livros e álbuns ilustrados analisados permitiria uma avaliação mais rigorosa e detalhada sobre a perpetuação ou desconstrução de estereótipos de gênero. Seria relevante também considerar diferentes tipos de escolas e contextos socioeconômicos, de forma a explorar se as representações de gênero nas ilustrações variam de acordo com a localização geográfica e o perfil demográfico da comunidade escolar. Tal abordagem poderia oferecer uma visão mais ampla e profunda das dinâmicas que influenciam a escolha e a utilização de livros ilustrados nas bibliotecas escolares.

Outra questão que poderia ser abordada em futuras investigações é a análise da percepção das crianças em relação às representações de gênero nas ilustrações. Compreender como as crianças interpretam e internalizam essas imagens seria um complemento valioso à análise das ilustrações propriamente ditas. Questionários, entrevistas ou sessões de leitura guiada com alunos poderiam revelar de que forma as crianças são influenciadas por estereótipos visuais e como essas influências moldam as suas concepções de gênero e comportamento social.

Além disso, seria interessante desenvolver investigações sobre as decisões editoriais e pedagógicas que influenciam a seleção dos livros ilustrados nas bibliotecas escolares. Analisar os critérios usados pelos professores e bibliotecários ao escolherem os livros disponíveis para as crianças poderia fornecer insights valiosos sobre as razões

subjacentes à presença ou ausência de estereótipos de género nas obras presentes nas bibliotecas.

Em conclusão, este estudo lançou as bases para uma análise crítica das representações de género nas ilustrações para a infância, mas também abriu caminho para várias direções de pesquisa futura que poderão contribuir para uma maior compreensão do impacto da literatura para a infância na construção das perceções de género nas crianças. A expansão da amostra, o aprofundamento das metodologias e a inclusão da perspetiva das crianças serão passos cruciais para o desenvolvimento deste campo de investigação.

Referências Bibliográficas

Almeida, Miguel Vale de . *Senhores de Si - Uma Interpretação Antropológica Da Masculinidade*. Academia, 1995.

Andrade, Maria Eugênia Alvino. A biblioteca faz a diferença. In: Campello, B. S. A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

Andricaín, S. (2005). El libro infantil: un camino a la apreciación de las artes visuales. *Primeras Noticias Revista de Literatura (Especial Ilustración Y Cómic)*, 208, 39–46.

Associação dos Designers Gráficos. (2000). Ilustração. In *Glossário de Termos e Verbetes Utilizado em Design Gráfico*.

Bastos, Glória. Literatura Infantil e Juvenil. Lisboa: Universidade Aberta. 1999.

Basow, S. A. (1992). *Gender: Stereotypes and Roles*. Cengage Learning.

Bettelheim, B. (2010). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Vintage Books.

Carrera, M.V., Lameiras, M. & Rodriguez, Y. (2013). *Heteronormatividad, cultura y educación, un análisis a propósito de “XXY”*. *InterseXiones*, 4, 45-76

Castro, P. Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. *Análise Social*, vol. XXXVII (164), 949-979. 2002.

Cláudio Aleixo Rocha. (2020). DESIGN GRÁFICO, ILUSTRAÇÃO E CRÍTICA SOCIAL. *ARTEFACTUM* - Revista de Estudos Em Linguagens E Tecnologia, 19(1), 4–18.

CIG: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2018). Estereótipos de Género. In *Glossário*.

Coelho, Inês Aquiles da Silva. “A Influência Dos Estereótipos de Género Na Carreira de Mulheres Em Posições de Poder E Autoridade Nas Organizações : Uma Revisão Sistemática de Literatura.” *Repositorio.ucp.pt*, 6 July 2020, hdl.handle.net/10400.14/33957. Accessed 5 Jan. 2024.

Collier, J., & Collier, M. (1986). *Visual anthropology : photography as a research method*. Univ. Of New Mexico Press.

Costa Sousa, Bruna Daniela. *Expectativa Dos E Das Adolescentes Relativas Ao Futuro: Influência Dos Estereótipos de Género*. 2015.

Creany, Anne. “The appearance of gender in award-winning children's books”. Selected readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association (Chicago, IL), 11p.1995.

Deaux, Kay; Lewis, Laurie L.; . 1984. *Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label*. 46(5): 991-1004.

Deaux, Kay; Winton, Ward; Crowley, Maureen; Lewis, Laurie L.; . 1985. *Level of Categorization and Content of Gender Stereotypes*. 3(2): 145-167.

“ERC - Entidade Reguladora Para a Comunicação Social.” *ERC - Entidade Reguladora Para a Comunicação Social*, www.erc.pt/pt/. Accessed 4 Jan. 2024.

Escolares, Rede Bibliotecas. “Aprender BE.” *RBE: Rede de Bibliotecas Escolares*, www.rbe.mec.pt/np4/115.html. Accessed 15 Jan. 2024.

estereótipo de género | *European Institute for Gender Equality*. (2023, November 29). Eige.europa.eu. https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1223?language_content_entity=pt

Infopédia. “Dicionário Infopédia Da Língua Portuguesa.” *Infopédia*, www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/.

Fernández, J. S. (2014). *The picturebook as a tool for literacy, artistic and gender education: The case of Mariana Ruiz Johnson's Mamá*.

Figueiredo, M. Representação social da doença e do seu efeito nas práticas familiares. Tese de Mestrado em Psicologia Social. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto: Porto. 2003.

Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development* (4th ed.)(p. 69). Upper Saddle. River, NJ: Pearson Education Inc.

Freitas, N. K., & Zimmermann, A. (2019). A ilustração de livros infantis – uma retrospectiva histórica. *DAPesquisa*, 2(4), 330–337.
<https://doi.org/10.5965/1808312902042007330>

Giudice, M. D. (2017). *Pink, Blue, and Gender: An Update*.

Gomes, E. G. (2018). Um estudo sobre o futuro do livro impresso - entre impresso e digital. *UNIVERSIDADE de LISBOA FACULDADE de BELAS-ARTES FACULDADE de ARQUITETURA*, 36.

Gooden, A.M., Gooden, M.A. Gender Representation in Notable Children's Picture Books: 1995–1999. *Sex Roles* 45, 89–101 (2001).

<https://doi.org/10.1023/A:1013064418674>

Goulart, I. do C. V., Dias, M. A., & Lelis, D. O. (2019). O espaço físico das bibliotecas públicas escolares: entre o legal e o real. *Revista Brasileira De Biblioteconomia E Documentação*, 15(2), 4–26. Recuperado de

<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/630>

Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender Development*. Cambridge University Press.

Hamilton, M. C., David A Anderson, D. A., Broaddus, M. R., & Niehaus, K. (2006). Gender Stereotyping and Under-Representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: a Twenty-First Century Update. *Sex Roles*. ResearchGate.

[https://www.researchgate.net/publication/225634574_Gender_Stereotyping_and_Under-](https://www.researchgate.net/publication/225634574_Gender_Stereotyping_and_Under-Representation_of_Female_Characters_in_200_Popular_Children's_Picture_Books_a_Twenty-First_Century_Update)

[Representation_of_Female_Characters_in_200_Popular_Children's_Picture_Books_a_Twenty-First_Century_Update](https://www.researchgate.net/publication/225634574_Gender_Stereotyping_and_Under-Representation_of_Female_Characters_in_200_Popular_Children's_Picture_Books_a_Twenty-First_Century_Update)

Harper, D. R. (2019). illustration | Origin and meaning of illustration by *Online*

Etymology Dictionary. Etymonline.com. <https://www.etymonline.com/word/illustration>

Heintz, Katharine. "An examination of the sex-role and occupational-role presentations of female characters in award-winning children's picture books". Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, 31p. 1987.

Ingram, Katherine M., et al. "Longitudinal Associations between Features of Toxic Masculinity and Bystander Willingness to Intervene in Bullying among Middle School Boys." *Journal of School Psychology*, vol. 77, Nov. 2019, pp. 139–151, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.007>.

INTERNATIONAL RESEARCH SOCIETY FOR CHILDREN'S LITERATURE. (2017). *CFP: Synergy and contradiction: How picturebooks and picture books work*.

Isambert, F. A., and Serge Moscovici. "La Psychanalyse, Son Image, Son Public." *Revue Française de Sociologie*, vol. 2, no. 4, Oct. 1961, p. 328, <https://doi.org/10.2307/3319763>.

Kraayenoord, Christina. "Story construction from a picture book: an assessment activity for young learners". *Early Childhood Research Quarterly*, 11(41-61), 41- 54.1996.

Lippmann, W. (1922). *Stereotypes*. Public Opinion., 79–94. <https://doi.org/10.1037/14847-006>

Lopes, S. M. B., & Almendra, R. A. (2001). Children's illustration descriptive framework: Analyzing children's perception and representation (4 to 6 years old). *The 4th World Conference on Design Research*, 2–4.

Maccoby, Eleanor E. *The Two Sexes : Growing up Apart, Coming Together*. Cambridge (Mass.); London, Belknap, 1998.

Manini, M. P., & Carneiro, L. B. (2007). Leitura de Imagens na Literatura Infantil: Desafios e Perspectivas na Era da Informação. *PROCEEDINGS IASDR2011*. 11º Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação.

Martínez, N. E., & Torres, C. L. (2014). *La Mochila Violeta - Guía De Lectura Infantil Y Juvenil No Sexista Y Coeducativa*. Diputación de Granada, Delegación de Igualdad de Oportunidades y Juventud.
<https://web.archive.org/web/20221026215510/https://www.dipgra.es/uploaddoc/contenidos/11183/Gu%C3%ADa%20de%20lectura%20infantil%20La%20mochila%20violeta.pdf>

Modesto, A. (2001). Do 25 de Abril, do presente e do futuro dos ilustradores portugueses de livros para crianças. *Malasartes: Cadernos de Literatura Para a Infância E Juventude*, 5, 15–16.

Molho, Joana Ferreira. “Uma Identidade Feminina: “Ser Mulher” Na Ilustração Portuguesa Contemporânea.” *Ionline.ipleiria.pt*, 6 July 2022, hdl.handle.net/10400.8/7562. Accessed 6 Jan. 2024.

Moreira, Isabel. “Masculinidade Tóxica.” *Expresso*, 16 Feb. 2019, expresso.pt/blogues/blogue_contrasemantica/2019-02-16-Masculinidade-toxica. Accessed 6 Jan. 2024.

Morgan, Mary. “Sex stereotypes in children's literature”. Office of Educational Research and Improvement, Washington, D.C., p16. 1989.

Munari, B. (2018). *Fantasia - Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*.(pp. 23–37). Leya

Nikolajeva, M. (2003). *Verbal and Visual Literacy: The Role of Picturebooks in the Reading Experience of Young Children* (pp. 238–240). ResearchGate.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013). *How Picturebooks Work*. Routledge.

Nogueira, Conceição, et al. *GUIÃO de EDUCAÇÃO 1º Ciclo GÉNERO E CIDADANIA*. Edited by Maria João Cardona, Rolo & Filhos II, S.A., 2015.

Nunes, Andreia Filipa Rebelo. “Estereótipos de género nos livros infantis premiados. Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil”, 6. 2019.

Nunes, Andreia Filipa Rebelo. “Era Uma Vez... Estereótipos de Género Nos Livros Infantis.” *Repositorio.iscte-lul.pt*, 30 Nov. 2017, hdl.handle.net/10071/15609. Accessed 14 Jan. 2024.

Oliveira, Natércia Cristina Gonçalves de. *Representações Sociais de Género e o Seu Impacto Nas Práticas Familiares*. Dec. 2010.

Perrot, M. (2005). *As mulheres ou os silêncios da história*. EDUSC.

Poeschl, Gabrielle, et al. *Desigualdades Sociais E Representações Das Diferenças Entre Os Sexos*. 2003.

Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho, Diário da República n.º 134/2009, Série I de 2009-07-14, páginas 4488 - 4491 (2009).

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/756-2009-492424>

Porto Editora – *ilustração* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha].

Porto: Porto Editora. [consult. 2024-07-08 15:57:43]. Disponível em

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ILUSTRAÇÃO>

Priberam – *ilustração* no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. Priberam

Informática, S.A. [consult. 2024-07-08 14:35:17]. Disponível em

<https://dicionario.priberam.org/ilustra%C3%A7%C3%A3o>

Ribeiro, R. As Representações Sociais da Realização Pessoal: efeito do sexo e do estado civil. Tese de Mestrado em Psicologia Social. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade do Porto: Porto. 2005.

Rodrigues, C. O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens. In Congreso Internacional Lectura 2009 – Para leer el XXI. Havana: Comité Cubano del IBBY (CD-ROM – ISBN 978-959-242-138-7) (sem paginação). Consultado em 10 de novembro de 2013, através de www.casdaleitura.org.pdf. 2009.

Paoletti, J. B. (2012). *Pink and blue : telling the boys from the girls in america*. Indiana Univ Press.

Pereira, Maria do Mar (2012). *Fazendo género no recreio*. A negociação do género em espaço escolar. Lisboa, ICS – Instituto de Ciências Sociais.

Pimentel, Graça. Bernardes, Liliane. Costa, Marcelo Santana. Profuncionário. Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação. Universidade de Brasília. 2007.

Rede de Bibliotecas Escolares. (2011). *Política de gestão da coleção linhas orientadoras para a política de constituição e desenvolvimento da coleção [Review of Política de gestão da coleção linhas orientadoras para a política de constituição e desenvolvimento da coleção]*. 4-17. https://rbe.mec.pt/np4/file/1096/gestao_colecao.pdf

Rodrigues, C. Palavras e imagens de mãos dadas – A arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro. 2013.

Sá, G., & Tavares, P. “Desperfeitamente – an activity book for inducing creativity in female character design”. CONFIA . International Conference on Illustration & Animation. 2018.

S.A, P. I. (n.d.). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Dicionário Priberam Da Língua Portuguesa. Retrieved June 18, 2024, from <https://dicionario.priberam.org/estere%C3%B3tipo>

Santos, G. S. M. M. (2015). *Num simples virar de página - Ilustração para a infância como forma de acesso à narrativa* (pp. 19–20).

Santos, E. P. dos. (2017). *Livro ilustrado e o ensino de artes visuais na escola*.

Santrock, J. W. (2022). *Essentials of life-span development* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Silva, Maria Encarnação, and Helena Barroso. *O Álbum Infantil: Alguns Critérios de Seleção*. 2014.

Simões, T. P. dos S. (2023). Estereótipos de género no 1º ciclo do ensino básico: um contributo para a igualdade de género. *ESEC – Trabalhos de Projeto | Relatórios de Estágio | Projetos de Investigação*, 31–35.

<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/47641>

Simone De Beauvoir. (2015). *O segundo sexo*. Quetzal Editores.

Spence, J. T. (1999). *Thirty years of gender research: a personal chronicle*. In W. B. Swann, Jr., J. H. Langolis, & L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence*. Washington, DC: American Psychological Association. Further Reading Spence, J. T., & Helmreich, R. L. (1978). *Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates and antecedents*. Austin: University of Texas Press.

Sprinthall, R. C., Sprinthall, N. A., & Sharon Nodie Oja. (1998). *Educational psychology : a developmental approach* (p. 242). McGraw-Hill.

Timm, A. F., & Sanborn, J. A. (2016). *Gender, sex and the shaping of modern Europe : a history from the French Revolution to the present day*. Bloomsbury Academic.

Tucker, N., & University Of Cambridge. (1991). *The child and the book : a psychological and literary exploration*. Cambridge University Press.

Vala, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds), *Psicologia Social* (7a Ed.), (pp.457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2006.

Vale, M. (1995). *Senhores de si. Uma Interpretação Antropológica da Masculinidade*. (pp. 127–128).

Linden, Sophie van der. Lire L’album. L’Atelier du Poisson Soluble, 2006.

Linden, S., & Dorothée de Bruchard. (2011). *Para ler o livro ilustrado* (pp. 8–57). São Paulo: Cosac Naify.

“XII JORNADAS DA REDE de BIBLIOTECAS DA MAIA.” *Cm-Maia.pt*, 12 Sept. 2023, www.cm-maia.pt/institucional/agenda/evento/xii-jornadas-da-rede-de-bibliotecas-da-maia. Accessed 24 Out. 2023.

Wolf, M. (2019). *O cérebro no mundo digital* (p. 36). Editora Context

Anexos

Gráfico 1 - Tipologias dos Livros nas Bibliotecas do 1ºCiclo

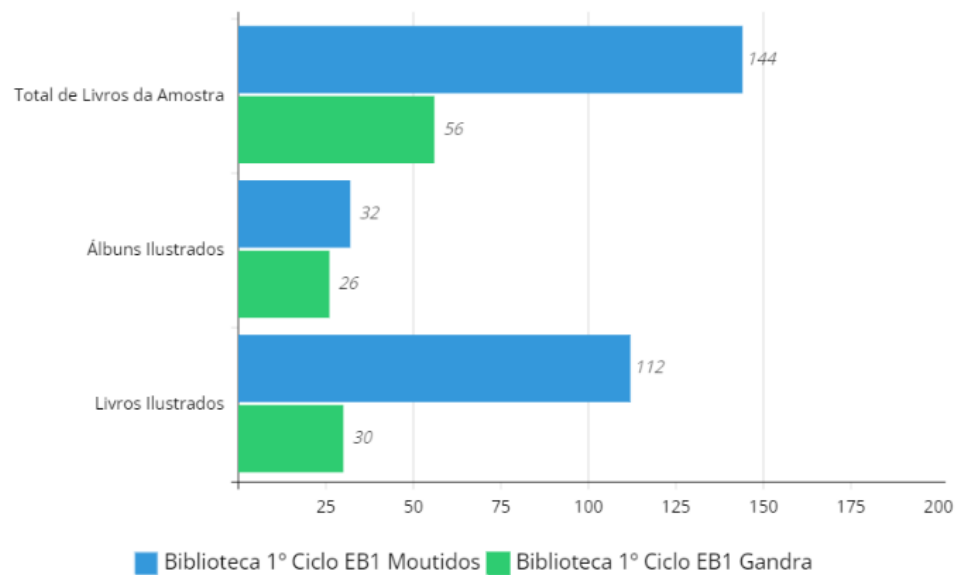


Gráfico 2 - Temas dos Livros nas Bibliotecas do 1ºCiclo

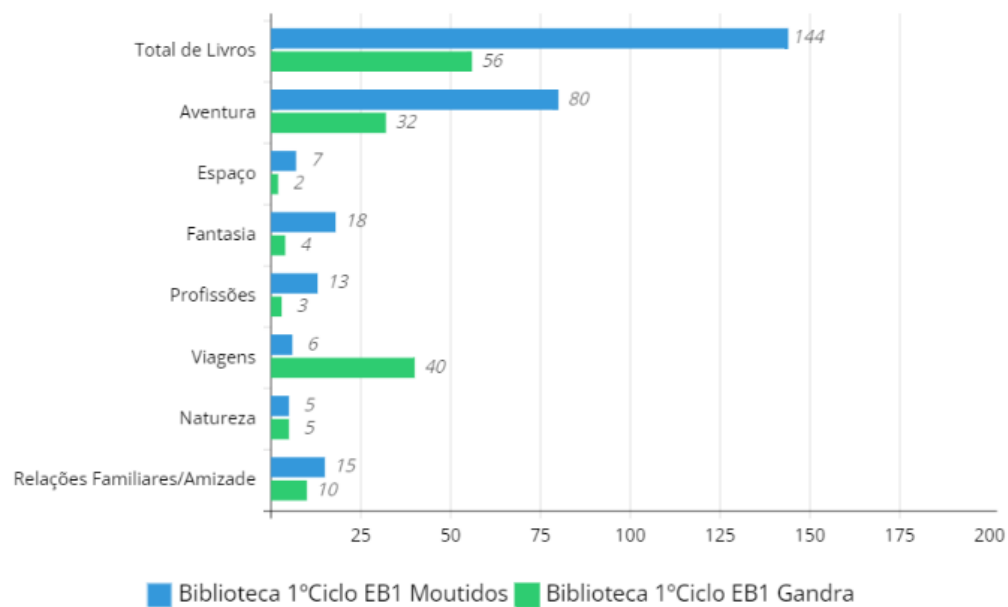


Tabela 1 – Catalogação de Livros nas Bibliotecas do 1º Ciclo

Dados		Ficha Técnica			Dados Específicos das Bibliotecas								
Título	Autor	Tradutor	Editora	Ano de Publicação	Seção	Gênero Literário	Exemplares Positivos	Idades	EB140000	Populadão/Processo (gênero)	Nº de Livros Disponíveis	Nota de Conte	Razão pela sua seleção
Peter Pan	Jane Y. Bennie		Grassroot Edições, Lda	1999	Língua, Lingüística e Literatura	Conto Tradicional	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Histórias da Menina Mito	Pedro Barbosa	Emmanuel	Edições Afrontamento	1988	Língua, Lingüística e Literatura	Antologia de História	7 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
O Zé e a Marta: No Campo	Isabel Barbosa	Rui Trindade	Desabrochar Editorial, Lda	1989	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	7 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
A Fomega Raíça	Gloria Bastos	Cristina Sampaio	Editorial Caminho	1990	Língua, Lingüística e Literatura	Livro de Atividades	8 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Numa tarde chuvosa... e Xosé Ballesteros	O Páiz Azul		Kalandraka Editora Portugal	2014	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1	X	Escacha da Bibliotecária
As Escritas	Manuela Beirão	Manuela Beirão	Porto Editora, Lda	1990	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	8 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
O Bogue Encantado: Um	Shirley Barber	Shirley Barber	Grassroot Edições, Lda	2020	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	7 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1	X	Escacha da Bibliotecária
O gato e o eucuro	Ma Couto	Danuta Wójcickowska	Editorial Caminho	2001	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1	X	Escacha da Bibliotecária
Naveio: O último dos reis Ben Clanton	Ben Clanton	Ben Clanton	Penguin Random House Grp	2020	Língua, Lingüística e Literatura	Banda Desenhada	7 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		PHL
As Histórias Fantásticas de Rosa Maria Cos	Rosa Maria Cos	Rosa Maria Cos	Plátano Editora, SARL	1983	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
O baço da Patavinha	Ma Couto	Danuta Wójcickowska	Editorial Caminho	2018	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1	X	Escacha da Bibliotecária
Lobo Bom ou Lobo Mau?	Clara Cunha	Natalina Cólás	Uros Horizonte, Lda	2020	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Escacha da Bibliotecária
Os Três Porquinhos	Fernand Nathan	Serge Caccari	Editorial Verbo	1989	Língua, Lingüística e Literatura	Conto Tradicional	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Depois da Chuva	Miguel Cerro Rico	Miguel Cerro Rico	Kalandraka Editora Portugal	2019	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1	X	PHL
As Aventuras do Comandante	Gaudier Languevaux	Gaudier Languevaux	Editorial Verbo	-	Língua, Lingüística e Literatura	Antologia de Contos	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
50 Histórias de Embalar	Mitilipês	Dr. Aristides	Grassroot Edições, Lda	2018	Língua, Lingüística e Literatura	Antologia de Contos	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Uma Longa Viagem	Daniel H. Chambers	Federico Delgado	Kalandraka Editora Portugal	2018	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Escacha da Bibliotecária
A Cadeira / O gato do B. Manuela Pereira	Manuela Pereira	Manuela Pereira	Grupo Edições	2007	Língua, Lingüística e Literatura	Antologia de Contos	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
O garoto verde	Nazari de Castro	Alfredo Barros	Urrutia Ais - AMBAR, Porto	1983	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
A rainha teodora	Nazari de Castro	Alfredo Barros	Urrutia Ais - AMBAR, Porto	1983	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
O ananás e o ananás	Nazari de Castro	Alfredo Barros	Porto Editora, Lda	1982	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
O cavalo voador	Nazari de Castro	Alfredo Barros	Porto Editora, Lda	1982	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
A canção dos piratas	Nazari de Castro	Maria do Rosário Grito	Urrutia Ais - AMBAR, Porto	1983	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
O Bando das Cavernas 27	Nuno Caravalla	Nuno Caravalla	2020 Editora	2019	Língua, Lingüística e Literatura	Livro de Curiosidade	8 - 10 anos	EB1110000	Masculino	-	1		Doação
O Bando das Cavernas 28	Nuno Caravalla	Nuno Caravalla	2020 Editora	2019	Língua, Lingüística e Literatura	Livro de Curiosidade	8 - 10 anos	EB1110000	Masculino	-	1		Doação
Quanto vale a amizade	Maria Lúcia Carvalho	Rui Pinheiro	CERCA, C.R.L.	2019	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Dá-me um Tesouro	João Paulo Sousa	Maria Antónia Prestina	Porto Editora, Lda	1988	Língua, Lingüística e Literatura	Antologia de Contos	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
A Menina com os Olhos de André Camilo	André Camilo	Bernard Editora, Lda	2021	2021	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1	X	Escacha da Bibliotecária
A Menina que Queria Deser Adília Carvalho	Sérgio Condego	Sérgio Condego	Penguin Random House Grp	2020	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Escacha da Bibliotecária
Pindólio	F. Capela		Circulo de Letiores, Lda	1988	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
O Livro das Minhas Emoções	Stephanie Coulter	Maurice Polignone	Editorial Presença, S.A.	2020	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	7 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1	X	Escacha da Bibliotecária
Eu, Ming	Cristina Barros	Marcel Marlier	AMBAR - Ideias no Papel, SA	2007	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1	X	Doação
Anita: No Circo	Gilbert Delahaye	Marcel Marlier	Editorial Verbo Infantil	1991	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Anita e a arca de Noé	Gilbert Delahaye	Marcel Marlier	BABEL	2010	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Anita e a bicicleta	Gilbert Delahaye	Marcel Marlier	Editorial Verbo Infantil	2005	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Anita e o comboio	Gilbert Delahaye	Marcel Marlier	Editorial Verbo Infantil	1987	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Martine: no país dos contos	Gilbert Delahaye	Marcel Marlier	Zero a Oito - Marketing Infant	2015	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Anita: está doente	Gilbert Delahaye	Marcel Marlier	Editorial Verbo Infantil	-	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Martine: não por um dia	Gilbert Delahaye	Marcel Marlier	Zero a Oito - Marketing Infant	2015	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		PHL
Anita: perdeu o cão	Gilbert Delahaye	Marcel Marlier	Editorial Verbo Infantil	1990	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
O incrível mundo das Bruxas Marcia Grez	Jordi Buegetts	Jordi Buegetts	Grassroot Edições, Lda	-	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1	X	Doação
A Lenda de Todas as Histórias Tracy Corbrey	Tony Neal	Mundos de Letoria - Edições	2019	2019	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
As Histórias Fantásticas de O País da Música	Rosa Maria Cos	Rosa Maria Cos	Plátano Editora, SARL	1983	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
As Histórias Fantásticas de O Bogue Encantado	Rosa Maria Cos	Rosa Maria Cos	Plátano Editora, SARL	1983	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Peter Pan	Claudio Cernuschi	Silvia Crespi	Porto Editora, Lda	1994	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
As Histórias Fantásticas de Rosa Maria Cos	Rosa Maria Cos	Rosa Maria Cos	Plátano Editora, SARL	1983	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
As Histórias da Mamã Uma Kitty Crowther	Kitty Crowther	Orel Negro	Orel Negro	2019	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Conversas e Escritas: Contos	António de Castro	António de Castro	Porto Editora, Lda	2017	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Ma Me Quei	Ma Couto	João Nél Pereira	Editorial Caminho	2018	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	3		Doação
Robertos (Vários)	Cristina Valadas	Editorial Caminho	2016	2016	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1	X	Doação
O Elefante Cor-de-Rosa	Luísa DaCosta	Amândio Alves	Edições ASA, S.A.	2018	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
O Chirapio	Berj Davies	Berj Davies	Orel Negro	2022	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1	X	Doação
Máquina de Flores	Ana Madalena Demétrio	Ana Madalena Demétrio	Arte e Movimento - Edições	2017	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
Robôs dos Bogue: Um de Jocelyn Stevenson	Bruce McElroy	MeridianLib, Edições, Lda	1980	1980	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Pássaro Amarelo	Olga de Dios	Uros Horizonte, Lda	2020	2020	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
Apelados	Ribecca Deutremmer	Ribecca Deutremmer	Editora Educacional Nacional	2009	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
O passaro de Avi	Berj Davies	Berj Davies	Orel Negro	2019	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
Se o mundo inteiro fosse de Joseph Coelho	Allison Colpoys	2020 Editora	2021	2021	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Aventura com Rias	André Rocha	Porto Editora, Lda	1989	1989	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
As Aventuras de Pindólio	Carlos Colodi	Arnoldo Mondadori	Editorial Presença	2003	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Esparada Fardal	Maria Rosa Colago	Albino Moura	Nova Vega, Lda	2008	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Galveta	Maria Rosa Colago	António Jorge Gonçalves	Editorial Caminho	1989	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Mais que um novo amor	Mário Cordato	Raquel Santos	Porto Editora, Lda	2019	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
Bico Faltante: Verde sobre Verde	Tomás Cortez	Mundos de Letoria - Edições	2019	2019	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
Os nossos caninos	Isma Bonacini	Edições de Letoria	2018	2018	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
História da Raposa e do M. Marta Campo Verde	Marta Campo Verde	Edição de Autor	2003	2003	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Branca de Neve	Ann Braybrooke	Urrutia Ais	1994	1994	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
E Bom ser Pequeno	Ann Braybrooke	Urrutia Ais	1996	1996	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Branca de Neve e os Sete	Ann Braybrooke	Urrutia Ais	2003	2003	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Branca de Neve e os Sete	Ann Braybrooke	Urrutia Ais	2003	2003	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
À moda de Coração	Lúcia Breda	Cátia Vidinhas	Editora Paleta de Letras	2013	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	2		Doação
Os meus monstros: A Bola	Thomas Bredina	Thomas Bredina	Circulo de Letiores, Lda	1998	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Masculino	-	1		Doação
O Pequeno Precipitacion	Rachel Bright	Chris Chatterton	Mundos de Letoria - Edições	2019	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Masculino	-	1		Doação
Os Espinhos que não são	Rachel Bright	Jim Field	Editorial Presença, S.A.	2019	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
O sonho que foi apertado	Rachel Bright	Jim Field	Editorial Presença, S.A.	2019	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
Papel das Pernas Longas	Nadine Brun-Crome	Aunelle Gullery	2020 Editora	2020	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
Alcaniza Antónia e as Fo Vanessa Namora	Ca Vanessa Namora	Ca Vanessa Namora	Penguin Random House Grp	2022	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
Os Contos Cor-de-Rosa	Calouan	Katrin, Jessica Secheret	Chilização Editora	2008	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Os Contos de Amos	Calouan	Katrin, Jessica Secheret	Chilização Editora	2008	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Os Contos de Amos	Calouan	Katrin, Jessica Secheret	Chilização Editora	2008	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
O mudo no Meio do Livro	Jon Agne	Jon Agne	Penguin Random House Grp	2020	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
Oreiras de Borboleta	Luísa Aguiar	André Neves	Kalandraka Editora Portugal	2021	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
O grande do quatro: A Estrela Aguiar	António Jorge Gonçalves	ASA Edições, S.A.	1997	1997	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	2		Doação
Agenda que conta estrelas	João Eduardo Aguiar	Henrique Cayatte	Publicações Dom Quixote	2019	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
Ozapa: o lobo, o coelho e o	Alain Milroy	Jessica Helberg	Reda Editora, Lda	2005	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Ahorta do Simão	Rocio Alejandro	Rocio Alejandro	Kalandraka Editora Portugal	2017	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
Os meus contos de natal	Eveline Lallier	Wivane Cohen	Porto Editora, Lda	1992	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
Os Pescadores de Nuvens	Ana Lizano	Sebastião Peixoto	Porto Editora, Lda	2019	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
O homem que tinha um	João Jorge Letria	António Modesto	Porto Editora, Lda	1991	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
O menino dos livros	João Jorge Letria	Carla Nazareth	Porto Editora, Lda	2007	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
No País do Fumo	João Jorge Letria	Paula Oliveira	ASA Edições, S.A.	1997	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino	-	1		Doação
Um menino chamado Zeca	João Jorge Letria	Miguel Gabriel	Oficina do Livro - Sociedade	2013	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação
Dentro de uma caixa	João Jorge Letria	Ana Afonso	Editorial Caminho	2018	Língua, Lingüística e Literatura	Conto	6 - 10 anos	EB1110000	Feminino e Masculino	-	1		Doação

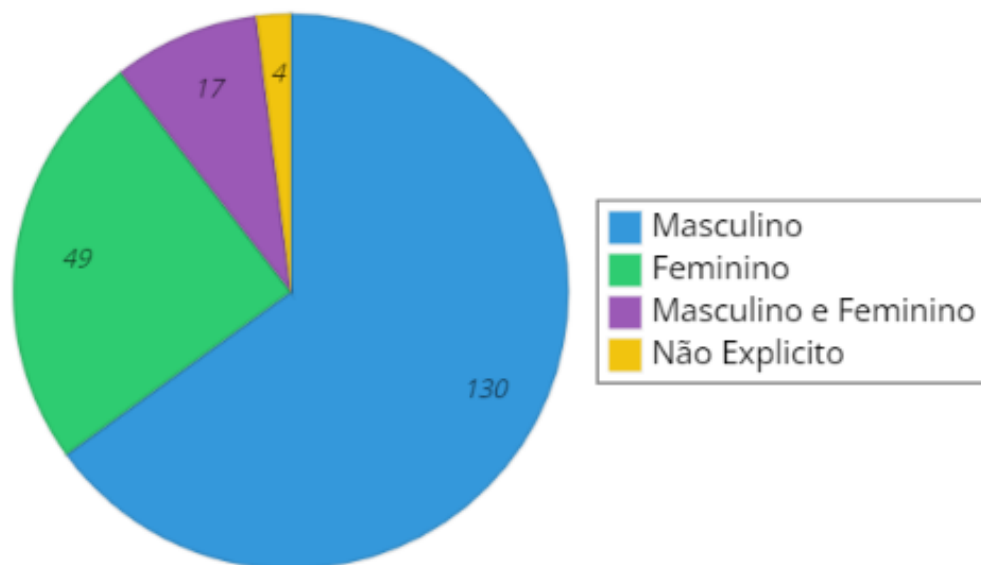
Análise Prática			Análise Formal															
Título	Gênero do Protagonista	Proporção de personagens (F/M/O)	Ações	Tipos de Ilustração	Composição	Técnica	Formas	Cores	Elementos Repetidos	Texturas	Vestimentas	Personagens	Tipos de Corpos	Poses	Diferenças Relevantes (F/M)	Fundo	Estereótipos em Destaque	Notas Extras
Peter Pan	M + (F)	2/3	Donaiz em Perigo: Estão semelhantes a	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Histórias da Menina Menina	M + (F)	1/1	Ações básicas: Pintura - Pintura	Páginas de Ilustração Aquianas	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
O Zé e Maria: Ho Campo	M + (F)	1/1	Atividades tradicionais	Páginas de Ilustração de Lapis de Cor	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
A Fome e a Fome	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
O Pai e a Mãe	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Os Escuros	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
O Conto do Conto	M + (F)	2/3	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
O Zé e o Coração	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Naval: O unifórmio dos mais	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
As Histórias Fantásticas de	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
O Pai e a Mãe	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Lobo Bom e Lobo Mau	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Os Três Porquinhos	M + (F)	3/0	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Depois de Chorar	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
As Aventuras de Conde	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
50 Histórias de Enchar	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Uma Longa Viagem	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
A Orelha	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
O Agente	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
A Sombra	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
O Carro	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
O Cavalo	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
O Cão	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
O Bando das Cavernas	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
O Bando das Cavernas	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Quem vai a cidade	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Quem vai ao campo	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
A Menina que Queria Deser	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Pinóquio	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
O Lobo das Meninas Emogrif	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e	Suas Alegres e	Exposições exageradas/com	Apenas em e	Mulheres com roupas tradicionais	-	-	-	-	-	-	-
Antes de ir para a escola	M + (F)	1/1	Muitas variedades -	Páginas de Ilustração Aquianas e	Realidade	Sol e Luar	Redondos e											

Tabela 2 – Amostra de Livros nas Bibliotecas do 1º Ciclo

Livros	Ficha Técnica						
Título	Autor	Ilustrador	Editora	Ano de Publicação	Secção	Exemplos Positivos ou	Idades
Peter Pan	James Barrie	-	Girassol Edições, Lda.	1999	Língua, Linguística e Literatura		6 - 10 anos
Branca de Neve e os Sete Anões / Aladino	Manuela Pereira	-	Grupo Edider	2007	Língua, Linguística e Literatura		6 - 10 anos
Os Contos Arco-Íris	Calouan	Katrin, Jessica Secheret	Civilização Editora	2008	Língua, Linguística e Literatura		6 - 10 anos
Tio Lobo	Xosé Ballesteros	Roger Olmos	Kalandraka Editora Portugal L	2014	Língua, Linguística e Literatura		6 - 10 anos
Martine: mãe por um dia	Gilbert Delahaye	Marcel Marlier	Zero a Oito - Marketing Infant	2015	Língua, Linguística e Literatura		6 - 10 anos
Os colegas não são para comer	Ryan T. Higgins	Ryan T. Higgins	Gradiva Publicações, S. A.	2018	Língua, Linguística e Literatura		6 - 10 anos
101 Histórias do Tio Julião para fazer Oó	Júlio Isidro	Inês do Carmo	Editorial Presença, S.A.	2019	Língua, Linguística e Literatura		6 - 10 anos
A Menina que Queria Desenhar o Mundo	Adélia Carvalho	Sérgio Condeço	Penguin Random House Grup	2020	Língua, Linguística e Literatura		6 - 10 anos
Orelhas de Borboleta	Luísa Aguilhar	André Neves	Kalandraka Editora Portugal L	2021	Língua, Linguística e Literatura		6 - 10 anos
A Menina com os Olhos Ocupados	André Carrilho	André Carrilho	Bertrand Editora, Lda.	2021	Língua, Linguística e Literatura		6 - 10 anos

Dados Específicos das Bibliotecas				
Biblioteca	Popularidade/Procura (p/genero)	Nº de Livros Disponíveis	Hora do Conto	Razão pela sua seleção
EB1 Moutidos	Feminino	1		Doação
EB1 Moutidos	Feminino	1		Doação
EB1 Moutidos	Feminino	1		Doação
EB1 Moutidos	Feminino	1	X	Escolha da Bibliotecária
EB1 Moutidos	Feminino	1		PNL
EB1 Moutidos	Masculino	1		Doação
EB1 Moutidos	Feminino e Masculino	1		Escolha da Bibliotecária
EB1 Moutidos	Feminino	1	X	Escolha da Bibliotecária
EB1 Moutidos	Feminino e Masculino	1		Escolha da Bibliotecária
EB1 Moutidos	Feminino e Masculino	1	X	Escolha da Bibliotecária

Gráfico 3 – Sexo dos Protagonistas nos Livros Ilustrados Catalogados



Figuras



Figura 1. Biblioteca do 1º Ciclo do Centro Escolar da Gandra

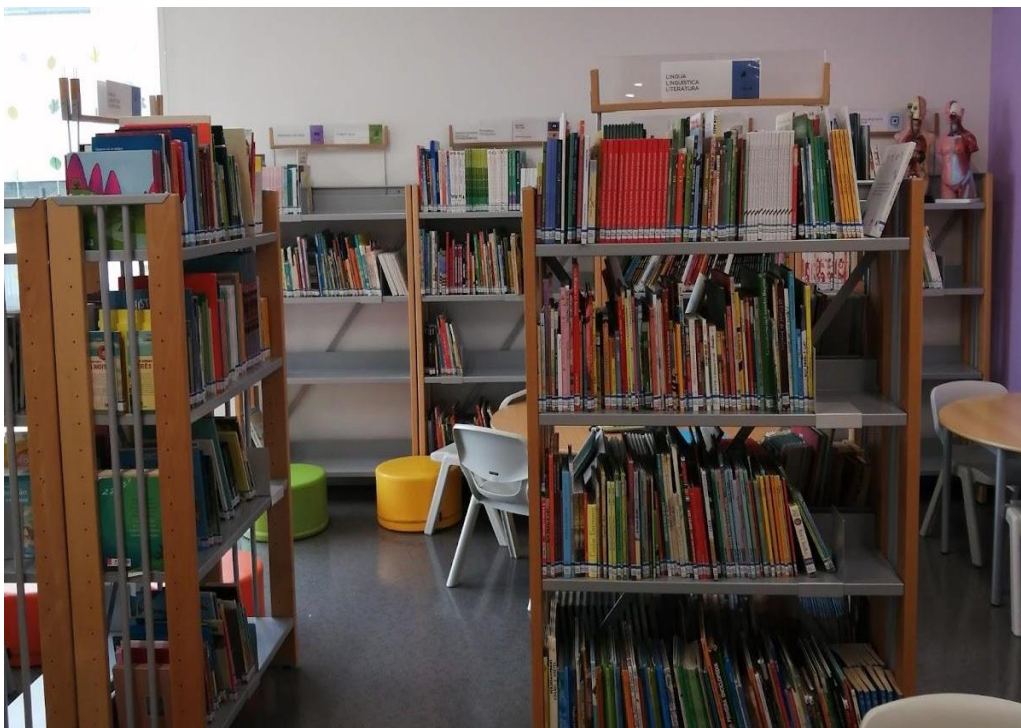
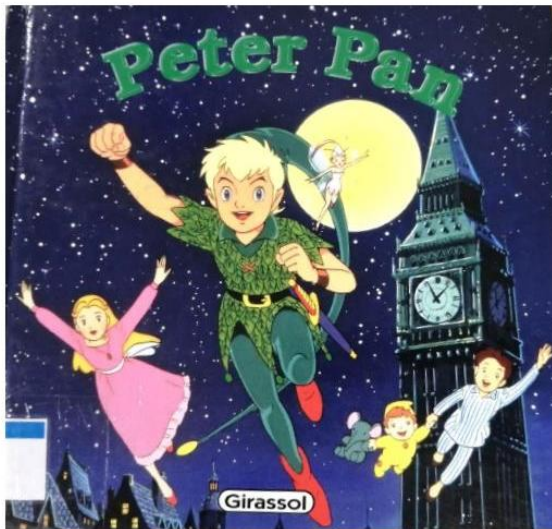


Figura 2. Biblioteca do 1º Ciclo do Centro Escolar dos Moutidos

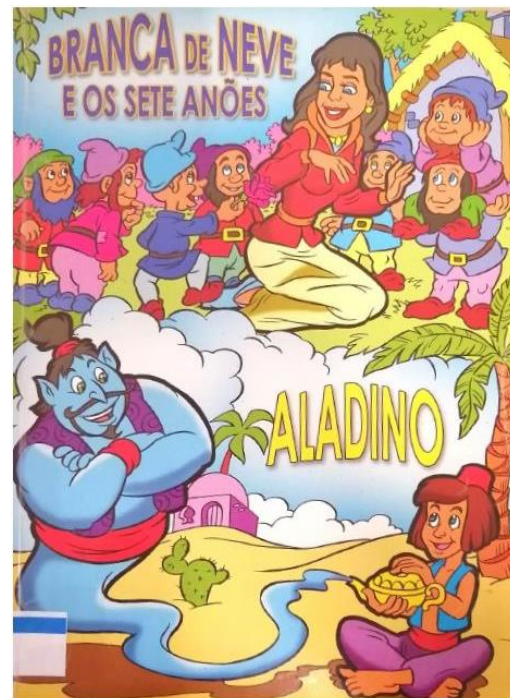


Figura 3. Biblioteca do 1º Ciclo do Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus

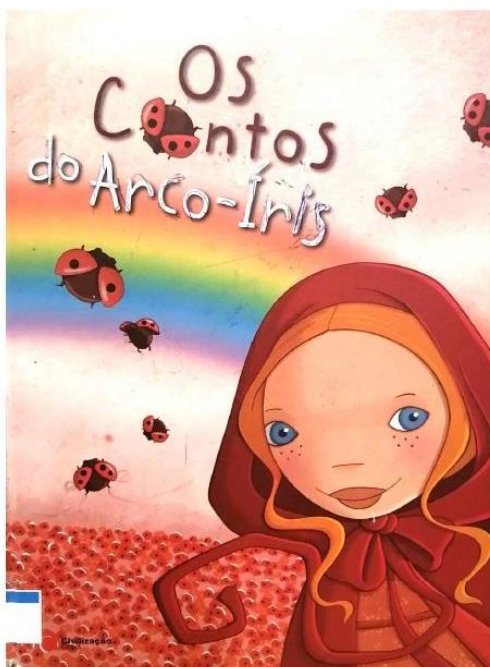
Capas dos Livros da Amostra (Seleção)



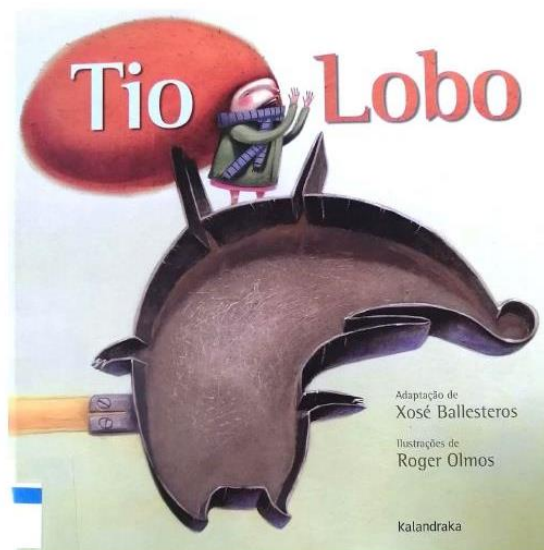
Peter Pan (1999)



Branca de Neve e os Sete Anões / Aladino (2007)



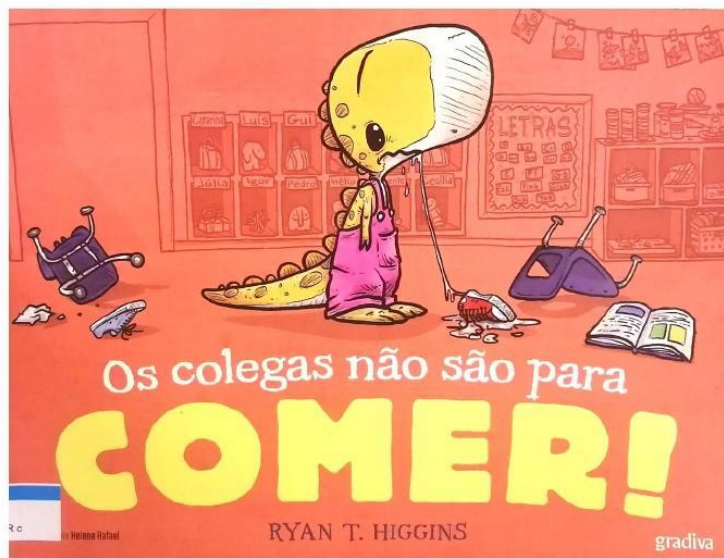
Os Contos Arco-Íris (2008)



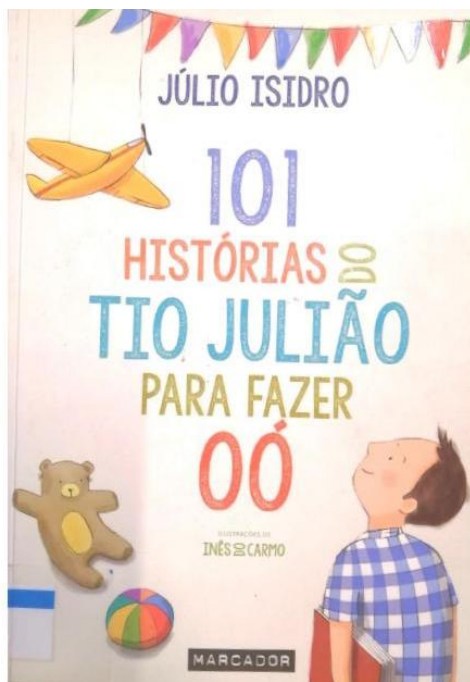
Tio Lobo (2014)



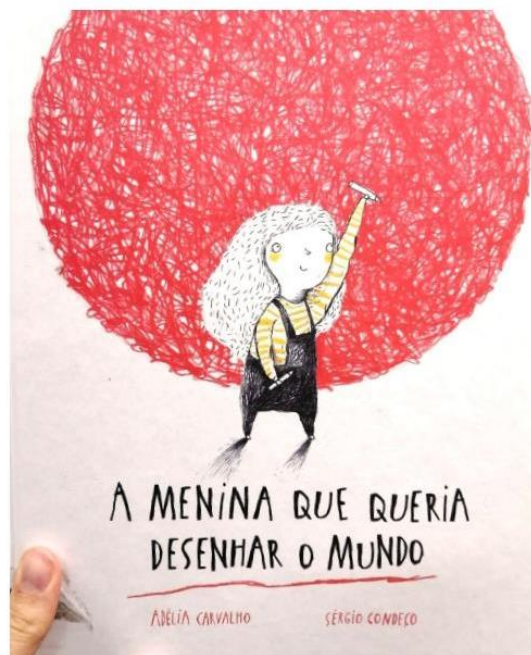
Martine: mãe por um dia (2015)



Os colegas não são para comer (2018)



101 Histórias do Tio Julião para fazer Oó (2019)



A Menina que Queria Desenhar o Mundo (2020)



Os Contos Arco-Íris (2008)

Paletas Cromáticas



Peter Pan (1999)



Branca de Neve e os Sete Anões / Aladino (2007)



Os Contos Arco-Íris (2008)



Tio Lobo (2014)



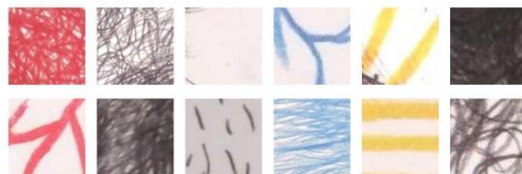
Martine: mãe por um dia (2015)



Os colegas não são para comer (2018)



101 Histórias do Tio Julião para fazer Oó (2019)



A Menina que Queria Desenhar o Mundo (2020)



Orelhas de Borboleta (2021)



A Menina com os Olhos Ocupados (2021)

Representação de Personagens



Peter Pan (1999)



Branca de Neve e os Sete Anões / Aladino (2007)



Os Contos Arco-Íris (2008)



Tio Lobo (2014)



Martine: mãe por um dia (2015)



Os colegas não são para comer (2018)



A Menina que Queria Desenhar o Mundo (2020)

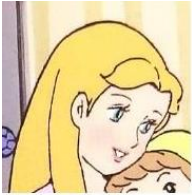


Orelhas de Borboleta (2021)



A Menina com os Olhos Ocupados (2021)

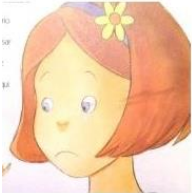
Expressões de Personagens



Peter Pan (1999)



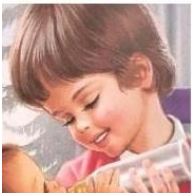
Branca de Neve / Aladino (2007)



Os Contos Arco-Íris (2008)



Tio Lobo (2014)



Martine: mãe por um dia (2015)



Os colegas não são para comer (2018)



Orelhas de Borboleta (2021)



101 Histórias do Tio Julião para fazer Oó (2019)



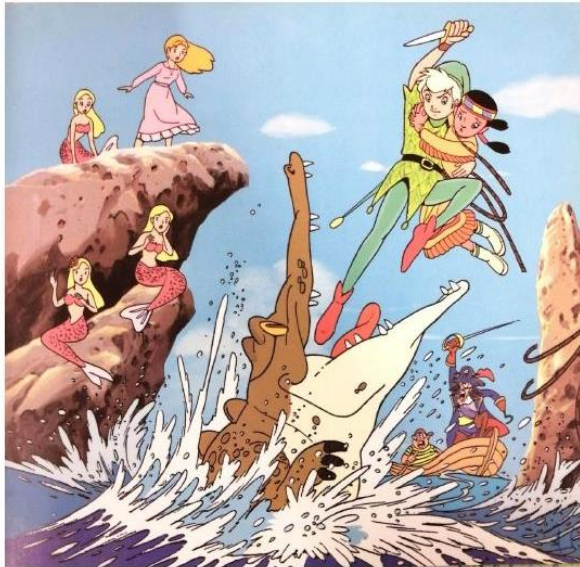
A Menina que Queria Desenharmundo (2020)



A Menina com os Olhos Ocupados (2021)

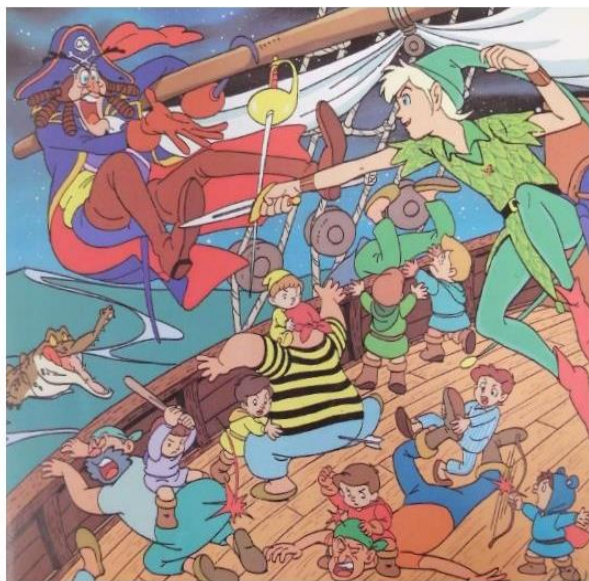


Exemplos de Páginas de Livros e Álbuns Ilustrados



Peter Pan (1999)



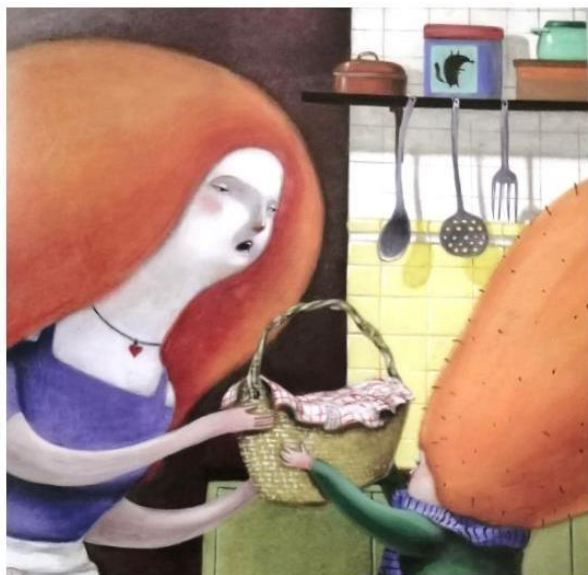


Peter Pan (1999)

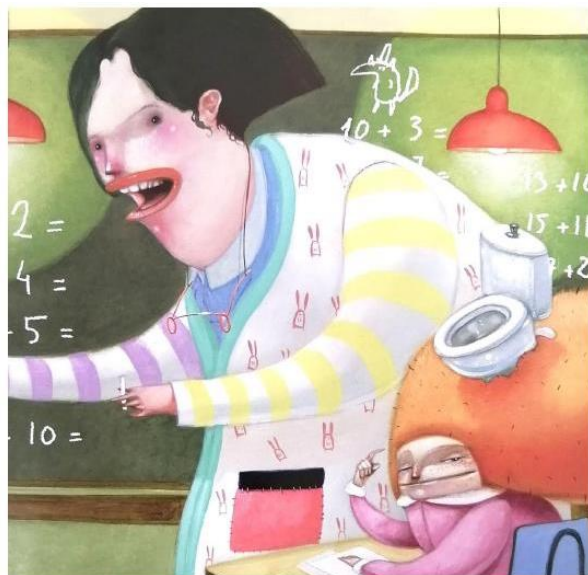


Branca de Neve e os Sete Anões /
Aladino (2007)



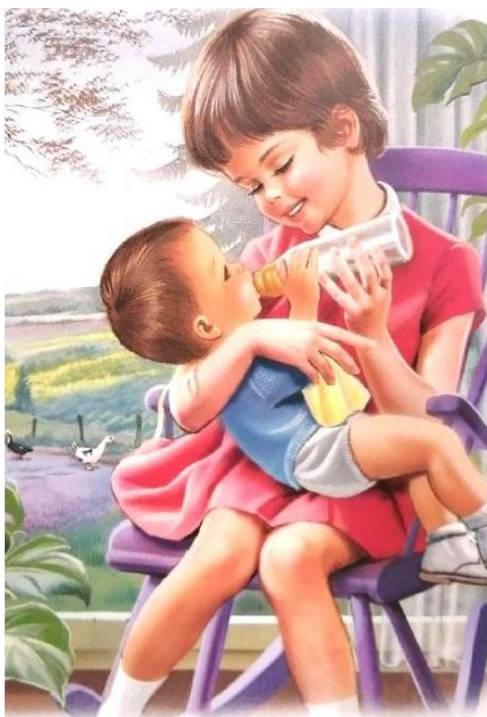


Tio Lobo (2014)

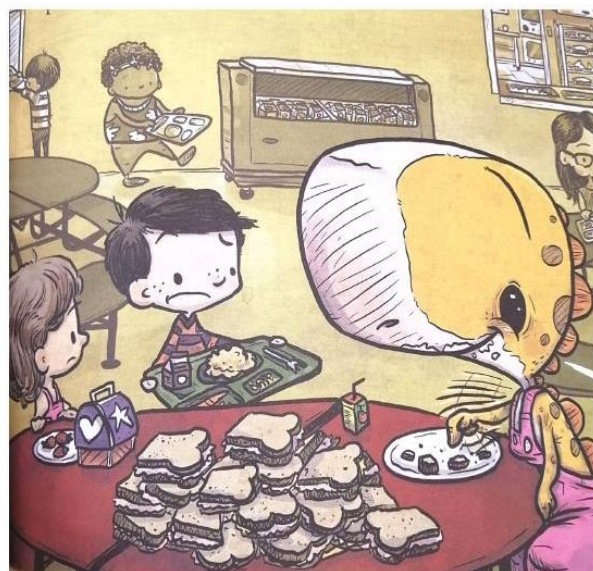


Os Contos Arco-Íris (2008)





Martine: mãe por um dia (2015)



Os colegas não são para comer (2018)



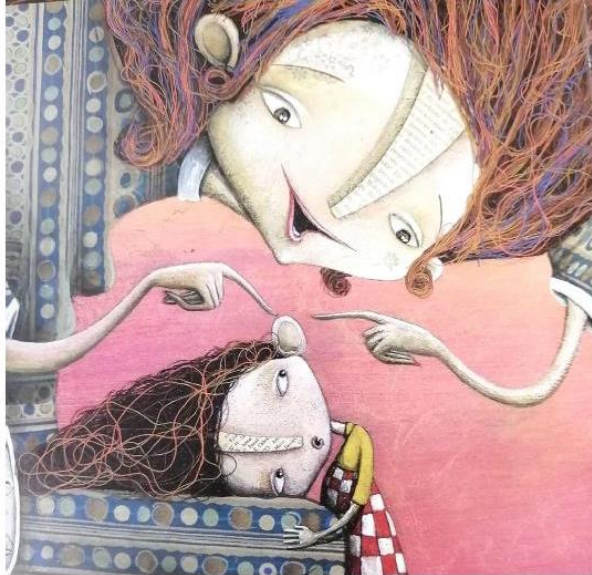


A Menina que Queria Desenhar o Mundo (2020)



101 Histórias do Tio Julião para fazer Oó (2019)



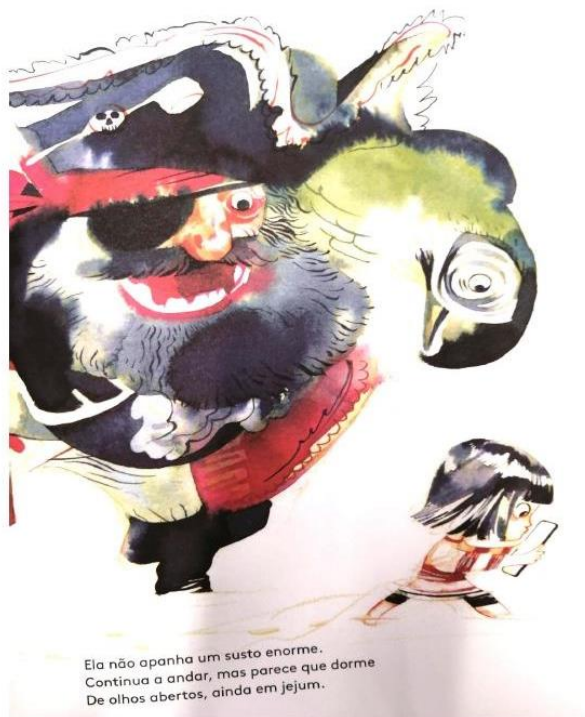


Orelhas de Borboleta (2021)



Orelhas de Borboleta (2021)





A Menina com os Olhos Ocupados (2021)



Guião para a entrevista com Bibliotecária

1. Biblioteca

1.1 Como está organizada a biblioteca?

1.2 Que tipo de atividades são realizadas neste espaço?

1.3 Como foram selecionados estes livros para a coleção da biblioteca?

2. Interação com os Alunos

2.1 Com que frequência é visitada a biblioteca pelos alunos?

2.2 Quem visita com mais recorrência este espaço?

3. Acervo de Livros

3.1 Quais os tipos de livros disponíveis?

3.2 Quantos livros estão disponíveis para acesso das crianças?

3.3 De que anos são os livros? São todos recentes? Por volta da década de 2010/20?

3.4 Estes livros são recomendados para que idades?

3.5 Existe algum sistema de regularização na escolha dos livros?

3.6 Quais os livros mais procurados/mais requisitados?

3.7 Existe algum tema ou tipologia de livro que se destaque?

3.8 Existe alguma preferência por certos livros ou distinção na escolha de livros, consoante o género das crianças?

4. Opiniões de Melhoramento

4.1 De que forma poderíamos melhorar o acervo desta biblioteca?