



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Contando o Género - Análise Sociológica dos Estereótipos de
Género na Literatura Infantil Portuguesa Contemporânea

Andreia Filipa Rebelo Nunes

Doutoramento em Sociologia

Orientadoras:

Doutora Sandra Palma Saleiro, Professora Auxiliar do Iscte –
Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Ana Margarida Ramos, Professora Catedrática,
Universidade de Aveiro

Dezembro, 2025



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia e Políticas Públicas

Contando o Género - Análise Sociológica dos Estereótipos de
Género na Literatura Infantil Portuguesa Contemporânea

Andreia Filipa Rebelo Nunes

Doutoramento em Sociologia

Orientadoras:

Doutora Sandra Palma Saleiro, Professora Auxiliar do Iscte –
Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Ana Margarida Ramos, Professora Catedrática,
Universidade de Aveiro

Dezembro, 2025



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia e Políticas Públicas

Contando o Género - Análise Sociológica dos Estereótipos de
Género na Literatura Infantil Portuguesa Contemporânea

Andreia Filipa Rebelo Nunes

Doutoramento em Sociologia

Júri:

Doutora Sónia Isabel Gonçalves Cardoso Pintassilgo, Professora
Associada do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa (Presidente)

Doutora Maria do Mar Estorninho Mata Lampreia Pereira,
Professora Catedrática da University of Warwick (Inglaterra)

Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, Professora Associada da
Universidade de Coimbra

Doutor José Soares da Silva Neves, Professor Associado do Iscte –
Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Sandra Maria Palma Garcias Monteiro Saleiro, Professora
Auxiliar do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Dezembro, 2025

À minha filha Malu.

Que o teu/nosso mundo encantado possa tornar-se realidade. Um reino de princesas lindas, espertas e corajosas, de cabelos curtos ou compridos, de várias cores de pele, onde os príncipes e todas as pessoas podem usar vestidos, pintar as unhas e fazer o que bem lhes apetecer.

Agradecimentos

À minha família. À minha mãe, que me inculuiu o gosto pela leitura e que me ensinou a ter voz e a rir alto. À minha irmã, que me deixou dormir na sua cama até ser crescida, enquanto ela estudava grego e latim até altas horas da matina. Ao meu pai, o guardião que segura o forte, tanto em dias de sol, como em dias de tempestade.

Ao meu amor, João, que me incentivou a esta aventura, e que dividiu comigo todos os momentos, altos e baixos, ao longo do caminho. À Malu, minha filha querida, que nasceu durante este processo e que me ajudou a ter consciência das coisas que verdadeiramente importam.

À minha orientadora e amiga, Prof. Sandra Saleiro. Uma inspiração na academia, no âmbito dos estudos de género, em sociologia, e na vida em geral. Obrigada por acreditares sempre em mim, e por saberes guiar esta jornada com mestria inigualável. Tenho muita sorte em poder contar contigo.

À coorientadora, Prof. Ana Margarida Ramos, por me ensinar tanto sobre literatura infantil e sobre a importância de um olhar literário sobre o livro e as suas potenciais mensagens, honrando-o. Obrigada pelas revisões atentas, pelos sábios conselhos e pela amizade.

À FCT, pela atribuição do financiamento que tornou possível a concretização desta investigação e desta tese, à equipa do CIES e a toda a comunidade ISCTE por me acolherem e por me fazerem sentir sempre em casa.

Às mulheres amigas: a sororidade é a mais forte resistência! Obrigada pelo vosso colo, pelo vosso ombro, pelos vossos olhos e coração. Caminhamos juntas.

A mim, por este “parto” tão aguardado. Que venha o próximo desafio!



Apoio financeiro da FCT, através da Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/146404/2019 e com o DOI <https://doi.org/10.54499/SFRH/BD/146404/2019>

Resumo

A investigação constitui uma análise sociológica sobre a representatividade e estereótipos de género presentes na literatura infantojuvenil portuguesa contemporânea. Para tal, selecionaram-se os livros recomendados pelo PNL entre 2009-2019 e destinados aos 6/8 anos de idade, num total de 118 livros. Metodologicamente, privilegiou-se uma abordagem qualitativa, complementada por uma estratégia de triangulação com contributos dos estudos de género/feministas e dos estudos literários. Concebeu-se uma grelha de observação para análise dos livros e realizaram-se entrevistas diretivas a especialistas do PNL. Os resultados observados vão ao encontro das conclusões de estudos conduzidos ao longo de várias décadas e em vários países, nomeadamente que a personagem principal tende a ser humana, jovem, com perfil étnico-racial branco e do género masculino, apesar da predominância feminina na autoria. Verifica-se a persistência de estereótipos de género, tanto na congruência atribuída entre sexo/género e reforço do binarismo, como nas esferas dos interesses e das profissões. As personagens masculinas surgem associadas a um amplo leque de atividades, enquanto profissões como a docência permanecem quase exclusivamente atribuídas a personagens femininas. No contexto familiar, prevalece a representação de uma família tradicional, na qual a “mãe” assume a maioria das tarefas domésticas e de cuidado. Embora se identifiquem exemplos positivos, observa-se uma ampla margem de melhoria para uma literatura infantil mais diversa do ponto de vista do género e, entre outros, do étnico-racial. Salienta-se a importância das *lentes de ler o género* (leitura crítica) e propõem-se recomendações para o reforço do papel do PNL no *mainstreaming* de género.

Palavras-chave: literatura infantojuvenil portuguesa; PNL; estereótipos de género; *mainstreaming* de género

Abstract

The research constitutes a sociological analysis of gender representation and stereotypes in contemporary Portuguese children's literature. Taking as its corpus the children's books recommended by the National Reading Plan (PNL), it examined works published for the 6–8 age group between 2009 and 2019, totaling 118 books. Methodologically, it adopted a qualitative approach, complemented by a triangulation strategy incorporating contributions from gender/feminist studies and literary studies. An observation grid was developed specifically for the analysis of the selected books, and directive interviews were conducted with PNL specialists. The results observed align with findings from studies conducted over several decades and across different countries, namely that the main character tends to be human, young, white, and male, despite the predominance of women authors. The persistence of gender stereotypes is evident both in the alignment imposed between sex and gender, reinforcing gender binarism, and in the spheres of interests and professions. Male characters are associated with a wider range of activities, whereas professions such as teaching remain almost exclusively assigned to female characters. In the family context, the dominant representation is that of a traditional family, in which the “mother” assumes most domestic and caregiving tasks. Although positive examples are identified, there remains considerable room for improvement in fostering children's literature that is more diverse not only in terms of gender, but also, among other dimensions, ethnicity and race. The study highlights the importance of *gender-reading lenses* (critical reading) and proposes recommendations to strengthen the role of the PNL in gender mainstreaming.

Keywords: Portuguese children's literature; PNL; gender stereotypes; gender mainstreaming

Índice

Agradecimento	i
Resumo	v
Abstract	vii
Com poezinhos de Perlímpimpim	1
Capítulo 1. Julgando o livro pela capa... A categorização de género	5
1.1. Sobre o conceito de género	10
1.2. Sobre o conceito de estereótipos de género	20
1.3. Espelho meu, quem sou eu? A formação da identidade de género	27
1.4. Da socialização ao género como algo que se faz	32
1.5. O papel da família e da escola	44
Capítulo 2. Era uma vez... A literatura infantil e o género	55
2.1. O poder transformador da literatura infantil	57
2.2. O género em análise: estado da arte sobre estereótipos na literatura infantil	61
2.3. O contributo dos livros-álbum para (re)pensar o género na literatura infantil	67
2.4. Entre a inovação e a censura: tendências contemporâneas na literatura infantil	73
2.5. Benefícios da literatura diversa e da mediação: lentes de ler o género	85
Capítulo 3. Desenho da pesquisa e considerações metodológicas	97
3.1. Estratégia metodológica	98
3.2. Constituição do <i>corpus</i> de livros	103
3.3. Instrumentos de recolha e análise de dados	108
3.3.1. Grelha de observação dos livros	108
3.3.2. Entrevistas a especialistas do PNL	115
Capítulo 4. Género e literatura infantil no contexto do PNL	119
4.1. O Plano Nacional de Leitura	120
4.2. As representações de género no contexto do PNL na perspetiva de especialistas	127
4.2.1. As tendências na Literatura infantojuvenil e a marca PNL	128
4.2.2. O processo de apreciação dos livros	128
4.2.3. O papel do PNL no <i>mainstreaming</i> de género	133

Capítulo 5. Quem conta um conto...Análise de estereótipos de género na literatura infantil portuguesa	137
5.1. O objeto-livro como espaço de construção do género	138
5.1.1. Editoras	139
5.1.2. Coleções	140
5.1.3. Prémios	140
5.1.4. Autoria e Género	141
5.1.5. Título e Género	149
5.1.6. O género presente na capa e contracapa	151
5.1.7. Tipologias de livro e representações de género	153
5.1.8. Elementos da linguagem, uma análise de género	157
5.1.9. Análise Temática	161
5.2. Género e protagonismo na literatura infantil - análise das personagens principais	177
5.2.1. Tipologia ou forma das personagens	179
5.2.2. Idade	180
5.2.3. Género das personagens principais	180
5.2.4. Contexto	187
5.3. Contando o género na dimensão visual de todas as personagens	188
5.3.1. Características físicas	188
5.3.2. Perfis étnico-raciais e diversidade cultural e funcional	198
5.3.4. Posição na página, dimensões e cores associadas	221
5.3.5. Roupas e Adornos	222
5.4. Contando o género na dimensão psicológica	229
5.5. Contando o género na dimensão profissional	235
5.6. Contando o género na dimensão pessoal e lúdica	242
5.6.1. Duas áreas estereotipadas: STEM e Leitura, um olhar aprofundado	253
5.7. Contando o género na dimensão do cuidado e tarefas domésticas	279
5.8. Contando o género na dimensão afetiva e familiar	286
5.8.1. A Mãe	292
5.8.2. O Pai	294
5.8.3. A Avó	298
5.8.4. O Avô	301
5.9. Contando o género na dimensão relacional e do conflito	305
Vitória, vitória...	311

Referências Bibliográficas	319
Anexos	339

Índice de Quadros e Figuras

Índice de Quadros

Quadro 3.1. Relação entre o número de livros recomendados por ano/semestre e o número de traduções/adaptações	107
Quadro 5.1. Distribuição do corpus de livros por ano	138
Quadro 5.2. Género e autoria de texto por género e ano	143
Quadro 5.3. Género e autoria de ilustrações por género e ano	143
Quadro 5.4. Distribuição dos livros por tipologia e por ano	154
Quadro 5.5. Categorização de livros por tema	162
Quadro 5.6. Distribuição dos livros com personagens principal em número e género	184
Quadro 5.7. Distribuição das Personagens Principais em número e em género	185
Quadro 5.8. Exemplos de evidências textuais e visuais da representação de diferentes perfis étnico-raciais	207
Quadro 5.9. Correspondência entre os traços identificados por Amâncio (1994, p. 63) e os exemplos observados na presente investigação	233

Índice de Figuras

Fig. 1.1. Estereótipos de género segundo Amâncio (1994, p. 63)	23
Fig. 5.1. Género na Autoria de texto (n=90)	142
Fig. 5.2. Género na Autoria de ilustração (n=81)	142
Figura 5.3. Relação entre o género da autoria e das personagens principais (n=108 personagens principais)	145
Figura 5.4. Género presente no Título	150
Figura 5.5. Género da personagem na capa (n=118)	152
Figura 5.6. Género da personagem na contracapa (n=118)	153
Figura 5.7. Tipologia de livros (= 118)	154
Figura 5. 8. Relação entre o tipo de livro e o género da personagem principal (n=118)	155
Figura 5.9. Relação entre o modo editorial e o género da personagem principal (n=60 livros álbum)	156
Figura 5.10. Personagem masculina no livro <i>Ir E Vir</i> (Martins, 2012, p.3)	159
Figura 5.11. O Elefante, no livro <i>Um Pé De Vento</i> (Breia e Pinheiro, 2010, p. 32)	163
Figura 5.12. Animais misturados no livro <i>Um Pé De Vento</i> (Breia e Pinheiro, 2010, p. 33)	163
Figura 5.13. Arco-íris no livro <i>Um Pé De Vento</i> (Breia e Pinheiro, 2010, p. 34)	164

Figura 5.14. Taças de comida nas guardas iniciais do livro <i>O Cão E O Gato</i> (Torrado e Letria, 2014, p. 2-3)	166
Figura 5.15. Taças de comida nas guardas finais no livro <i>O Cão E O Gato</i> (Torrado e Letria, 2014, p. 29-30)	166
Figura 5.16. Capa e contracapa do livro <i>Sombras</i> (Monteiro, 2013)	167
Figura 5.17. Dupla página do livro <i>História De Uma Nuvem</i> (Torrado e Clímaco, 2015, p. 15-16)	168
Figura 5.18. Personagem principal na capa do livro <i>Quando Eu For Grande</i> (Almeida e Peixoto, 2011)	170
Figura 5.19. Dupla página do livro <i>Quando Eu For Grande</i> (Almeida e Peixoto, 2011, p. 27-28)	171
Figura 5.20. Dupla página do livro <i>Quando Eu For Grande</i> (Almeida e Peixoto, 2011, p. 21 e p. 22)	172
Figura 5.21. Dupla página do livro <i>Quando Eu For Grande</i> (Almeida e Peixoto, 2011, p. 41 e p. 42).	172
Figura 5.22. Personagem feminina com boneca no livro <i>Quanto Vale A Amizade</i> (Carvalhas e Pinheiro, 2013, p.11)	175
Figura 5.23. Personagem masculina com bola no livro <i>Quanto Vale A Amizade</i> (Carvalhas e Pinheiro, 2013, p.12)	175
Figura 5.24. Personagem feminina no livro <i>Maria Trigueira</i> (Gonçalves, 2017. p. 34)	177
Figura 5.25. Distribuição das personagens principais por livro (n=118)	178
Figura 5.26. Tipologia ou forma da personagem principal (n=98)	179
Figura 5.28. Género da personagem principal tendo os livros como unidade de análise (n= 98)	181
Figura 5.29. Relação entre a tipologia/forma e o género das personagens protagonistas, por livro (n=98)	182
Figura 5.30. Género da personagem principal tendo como unidade de análise as personagens (n= 108)	182
Figura 5.31. Personagens principais no livro <i>História Que Há De Ser</i> (2016, p. 18)	184
Figura 5.32. Personagens no livro <i>Horizonte</i> (Celas, 2018, p. 13)	191
Figura 5.33. Personagem feminina no livro <i>A Trapezista Que Queria Voar</i> (Rodrigues e Chicco, 2009)	186
Figura 5.34. Personagens do livro <i>E Tudo Acontecia Por Magia</i> (Gil e Antunes, 2010, p. 14)	195
Figura 5.35. Perfis étnico-raciais (n=90 livros)	201
Figura 5.36. Etnia da Personagem Principal (n=57)	202
Figura 5.37. Personagem IôIô no livro <i>A Menina Que Voltou A Ser Menina</i> (Madureira e Cruz, 2010, p.10)	203
Figura 5.38. A protagonista do livro <i>O Sorriso de Julieta</i> (Cardoso e Oliveira, 2017, p. 14)	206
Figura 5.39. Imagem de várias crianças lidas como brancas no livro <i>Nadav</i> (Carvalho e Vidinhas, 2012, p. 14)	211

Figura 5.40. Duas personagens racializadas, mas com uma cor de pele lida como branca no livro <i>A Rua Dos Sinais Diferentes</i> (Fanha e Remédio, 2016, p. 10)	212
Figura 5.41 Personagem imigrante Ali, no livro <i>Avó De Coração</i> (Taquelim e Milhões, 2019, p. 15)	213
Figura 5.42. Personagem de perfil étnico-racial racializado no livro <i>A Nuvem</i> (Mendes e Fazenda, 2018, p. 17)	213
Figura. 5.43. Avó timorense no livro <i>O Que Vamos Contar?</i> (Magalhães, Alçada e Pinheiro, 2017, p. 12)	215
Figura 5.44. Personagens chinesas a comemorar o ano novo chinês no livro <i>O Que Vamos Contar?</i> (Magalhães, Alçada e Pinheiro, 2017, p. 27)	215
Figura 5.45. Várias etnias representadas no livro <i>O Que Vamos Contar?</i> (Magalhães, Alçada e Pinheiro, 2017, p. 29)	215
Figura 5.46. Personagens racializadas no livro <i>Ilumina</i> (Correia, 2009, p. 4)	218
Figura 5.47. Personagem em cadeira de rodas no livro <i>Ilumina</i> (Correia, 2009, p. 3)	218
Figura 5.48. Personagem Jorge com sapato de ballet rosa no livro <i>O Pintas E O Mistério Dos Sapatos Desaparecidos</i> (Silva e Ribeiro, 2018, p. 28)	223
Figura 5.49. Representação do pai e da mãe com cores estereotipadas, no livro <i>História do Alfa</i> (Soares e Nova, 2013, p. 29)	223
Figura 5.50. Personagem Génio com unhas pintadas e acessórios no livro <i>O Cão e o Gato</i> (Torrado e Letria, 2014, p.17)	225
Figura 5.51. Personagem masculina com gravata e colar no livro <i>Quando Eu For Grande</i> (Almeida e Peixoto, 2011, p. 40)	226
Figura 5.52. Personagem de género diverso no livro <i>Gato Procura-se</i> (Saldanha e Kono, 2015, p. 31)	226
Figura 5.53. Personagem masculina “inventor” no livro <i>Quanto Vale A Amizade</i> (Carvalhas e Pinheiro, 2013, p. 16)	227
Figura 5.54. Personagem masculina matemático no livro <i>Falha de Cálculo</i> (Santos e Carmo, 2010, p. 33)	227
Figura 5.55. Personagem masculina cientista no livro <i>Quero Crescer!</i> (Soares e Folgueira, 2017, p. 9)	227
Figura 5.56. Personagem feminina Nutricionista no livro <i>A Família Calorias</i> (Santos, Moura e Roque, 2014, p. 14)	228
Figura 5.57. Personagem feminina Nutricionista no livro <i>A Família Calorias</i> (Santos, Moura e Roque, 2014, p. 18)	228
Figura 5.58. Personagem feminina Professora no livro <i>Letras Caídas</i> (Cardoso e Brito, 2015, p. 30)	228

Figura 5.59. Caraterísticas de destaque, no feminino e masculino, em comparação	234
Figura 5.60. Personagem Professora no livro <i>O Que Vamos Contar?</i> (Magalhães, Alçada e Pinheiro, 2017, p. 3)	237
Figura 5.61. Empregada da boutique no livro <i>O Pai Natal e o Menino Jesus</i> (Soares e Lopes, 2012, p. 16)	238
Figura 5.62. Personagem masculina a tocar saxofone no livro <i>Sombras</i> (Monteiro, 2013, p. 29).	239
Figura 5.63. Profissões referidas no masculino universal	240
Figura 5.64. Interesses e atividades no feminino	243
Figura 5.65. Duas personagens femininas que sugere interesses tais como “tricotar” e “leitura”, no livro <i>A Meia Perdida</i> (Bösenberg, 2017, p. 44-45)	243
Figura 5.66. Vários brinquedos representados nas guardas do livro <i>Mana</i> (Estrela, 2016, p. 2-3)	245
Figura 5.67. Personagens femininas a relaxar e a ler no livro <i>Sombras</i> (Monteiro, 2013, p. 17)	245
Figura 5.68. Interesses e atividades no masculino	246
Figura 5.69. Personagens masculinas a brincar - a jogar à bola, a brincar ao pião, com espada, entre outras, no livro <i>O Primeiro Dia De Escola</i> (Mota e Galindro, 2016, p. 30)	248
Figura 5.70. Banda que aparenta ser toda masculina no livro <i>Troca-tintas</i> (Viana, 2019, p. 37-38)	250
Figura 5.71. Personagens masculinas e femininas a brincar, em conjunto, e separadamente, no livro <i>Quando A Mãe Era Pequena</i> (Cabral e Teixeira, 2016, p. 16-17)	251
Figura 5.72. Personagem de género diverso no livro <i>Dança Quando Chegares Ao Fim</i> (Zimler e Carvalho, 2009, p. 32)	252
Figura 5.73. Exemplos de atividades/interesses sem a presença de elementos de género, no livro <i>Com o Tempo</i> (Martins e Matoso, 2015, p. 34)	253
Figura 5.74. Duas personagens, feminina e masculina, a refletir sobre o Universo no livro <i>Impossível</i> (Sobral, 2018, pp. 32–33)	255
Figura 5.75. Cubo mágico presente no cenário onde se encontra a personagem feminina, no livro <i>Quando A Mãe Era Pequena</i> (Cabral e Teixeira, 2016, p. 10-11)	256
Figura 5.76. Comparação do número de interesses STEM por área e por género	257
Figura 5.77. Personagem feminina representada como astronauta no livro <i>O Tesouro do Palácio</i> (Saldanha & Kono, 2012, p. 16)	259
Figura 5.78. Personagens no livro <i>Desarrumar</i> (Santos e Carmo, 2010, p. 21-22)	261
Figura 5.79. Personagens do livro <i>Falha De Cálculo</i> (Santos e Carmo, 2010, p.)	264
Figura 5.80. Canções sobre as personagens no livro <i>Falha De Cálculo</i> (Santos e Carmo, 2010, p. 38-39)	266
Figura 5.81. Personagem masculina “Cientista Distraído” no livro <i>A Menina Que Via O Mar De Várias Cores</i> (Gonçalves e Sousa, 2018, p. 25)	268
Figura 5.82. Participação de Madalena na conferência, no livro <i>A Menina Que Via O Mar De Várias Cores</i> (Gonçalves e Sousa, 2018, p. 42 -43).	270
Figura 5.83. A mãe de colher de pau na mão <i>Letras Caídas</i> (Cardoso e Brito, 2015, p. 13)	274

Figura 5.84. O pai junto das suas ferramentas no livro <i>Letras Caídas</i> (Cardoso e Brito, 2015, p. 13)	274
Figura 5.85. Capa e contracapa do livro <i>Máquina</i> (Ferraz, 2017)	276
Figura 5.87. Personagem Mãe a servir a sopa no livro <i>O Menino Que Não Gostava De Sopa</i> (Fernandes e Serra, 2011, p. 5)	280
Figura 5.88. Personagem Mãe a tratar da roupa no livro <i>Que Exagero</i> (Bolila 2018, p. 26)	281
Figura 5.89. Personagens masculinas convidadas a aguardar serem servidas no livro <i>A Minha Cidade É Um Livro</i> (Fanha e Seixas, 2016, p. 45-46)	283
Figura 5.90. Imagem de uma cozinha, sem elementos de género no livro <i>Onde Moram As Casas</i> (Almeida e Esgaio, 2014, p.14-15)	284
Figura 5.91. Personagem masculina a ajudar os pais no livro <i>O Que Vamos Contar</i> (Magalhães, Alçada e Pinheiro, 2017, p. 25)	286
Figura 5.92. Família da Mafalda, da Ana, do André e da Bárbara, no livro <i>Álbum De Famílias</i> (Amorim, Agulhas e Carmo, 2017, p. 8, 10, 12 e 14)	290
Figura 5.93. Família do João, da Maria e do Miguel no livro <i>Álbum De Famílias</i> (Amorim, Agulhas e Carmo, 2017, p. 16, 18 e 20)	290
Figura 5.94. Família da Alima, do Simão e da Esperança no livro <i>Álbum De Famílias</i> (Amorim, Agulhas e Carmo, 2017, p. 22, 24 e 28)	290
Figura 5.95. A mãe com os dois filhos no livro <i>Onde Está A Minha Mãe</i> (Cabral e Teixeira, 2016, p. 59)	293
Figura 5.96. Pai brinca a atirar a menina ao ar no livro <i>Mana</i> (Estrela, 2016, p. 6)	295
Figura 5.97. Interações familiares por género (n=220)	297
Figura 5.99. A cama grande da avó, no livro <i>A Manta: Uma História Aos Quadrinhos (De Tecido)</i> (Martins e Kono, 2015, p. 7-8)	300
Figura 5.100. Dois estilos de vida/contextos em oposição no livro <i>O Meu Avô</i> (Sobral, 2014, p. 5-6)	302
Figura 5.101. O avô em explicações aos netos no livro <i>A Prenda Com Rodas</i> (Mota e Wojciechowska, 2009, p. 23)	304
Figura 5.102. Exemplo de violência no livro <i>Matilde</i> (Carmelo e Mariachiara, 2018, p. 23-24)	307
Figura 5.103. Personagem masculina tenta beijar uma personagem feminina no livro <i>Quero Crescer</i> (Soares e Folgueira, 2017, p. 19)	308

Siglas

ALA- *American Library Association*

ABF - *Association des Bibliothécaires de France*

AGIM - Associação para os Pequenos Frutos e Inovação Empresarial

APCC - Associação para a Promoção Cultural da Criança

AMPLOS - Associação de Mães e Pais pela Liberdade de Orientação Sexual e Identidade de Género

APEL - Associação Portuguesa de Editores e Livreiros

APF - Associação para o Planeamento da Família

APS – Associação Portuguesa de Sociologia

BIPOC - *Black, Indigenous, and People of Color*

BLX - Bibliotecas Municipais de Lisboa

CERCICA - Cooperativa de Educação, Reabilitação e Capacitação para a Inclusão em Cascais

CES - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

CESIS - Centro de Estudos para a Intervenção Social

CIES - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

CIDM - Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres

CIG - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

CCBC - *Cooperative Children's Book Center*

CLPE - *Centre for Literacy in Primary Education*

COSI - *Childhood Obesity Surveillance Initiative*

DGLAB - Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas

EIGE - *European Institute for Gender Equality*

EMEL - Empresa Municipal de Mobilidade e Estacionamento de Lisboa

ENIND - Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação

FRA - *European Union Agency for Fundamental Rights*

GATE - *Global Action for Trans Equality*

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

INE - Instituto Nacional de Estatística

IPA - *International Publishers Association*

ILGA Europe - *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association*

ILGA Portugal – Associação de Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual, Trans e Intersexo

ILO - *International Labour Organization*

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgénero, Queer, Intersexuais, Assexuais e/ou Outras Orientações Sexuais e/ou Identidades De Género

LIJ - Literatura Infantojuvenil

OECD - *Organisation for Economic Co-operation and Development*

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG - Organizações Não Governamentais

PES - Projetos de Educação para a Saúde

PIDE - Polícia Internacional e de Defesa do Estado

PISA - *Programme for International Student Assessment*

PNPAS - Programa Nacional para Promoção da Alimentação Saudável

PNL – Plano Nacional de Leitura

PLEP - Práticas de Leitura dos Estudantes em Portugal

PGR - Procuradoria-Geral da República

RASI - Relatório Anual de Segurança Interna

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

SPA/RTP – Sociedade Portuguesa de Autoras/es, em parceria com a Rádio Televisão de Portugal

SSI - Sistema de Segurança Interna

STEM - *Science, Technology, Engineering and Mathematics*

TGEU – *Transgender Europe*

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNICEF – *United Nations Children's Fund*

UMAR – União Mulheres Alternativa e Resposta

Com Pozinhos de Perlimpimpim...

São várias as metáforas associadas ao poder da literatura infantil para nos ensinar sobre o mundo ao nosso redor, e também sobre o nosso mundo interior. A ideia de livros como espelhos, onde cada pessoa com as suas particularidades busca ver-se representada, ou como janelas ou portas deslizantes (Bishop, 1990), que permitem olhar para outras realidades ou quiçá para o futuro. No entanto, como se verá, os espelhos nem sempre refletem de forma equitativa todas as realidades, assim como as janelas e portas nem sempre se abrem de forma igualitária para todas as pessoas. De facto, as representações de mulheres e homens na literatura infantil contribuem, não raras vezes, para a aniquilação simbólica (Tuchman, 1978; McCabe et al., 2011) das primeiras, reforçando estereótipos e o sistema binário de género. Da mesma forma, como observa Ebony Thomas (2019), as pessoas racializadas e/ou pertencentes a comunidades sub-representadas e em situação de vulnerabilidade social não encontram, frequentemente, livros capazes de refletir ou representar as suas diferentes identidades e experiências (Adam, 2019; Thomas, 2019; Rodrigues, 2022; CCBC, 2024).

Numa perspetiva sociológica e feminista parte-se da premissa de que o género é uma das primeiras categorias que a criança aprende através do contributo de várias instâncias, entre as quais, a literatura infantil. A literatura infantil constitui, de facto, um importante veículo de capital cultural (Bourdieu, 1986) e de capital simbólico - desde a linguagem às imagens, passando pelas personagens, os papéis que desempenham e as interações que estabelecem, elementos que serão analisados ao longo deste trabalho quanto ao seu potencial para exercer violência simbólica, nomeadamente através do reforço de estereótipos de género, que incorporarão nos seus *habitus* (Bourdieu, 1999). As personagens infantis assumem, de alguma forma, o papel de *role-models*, no sentido em que a criança se identifica e se coloca na pele das mesmas, ensaiando e imaginando as suas aventuras e desafios como se fossem seus. Articulando a perspetiva do impacto da identificação, mais associada à ‘*sex role*’ theory (Connell, 2002, p. 76), com abordagens pós-estruturalistas que sublinham o papel dos discursos presentes na literatura infantil na aprendizagem e significação do género (Jackson, 2007), torna-se evidente o seu potencial tanto para reforçar como para contrariar estereótipos de género e, adicionalmente, para tornar visíveis exemplos de igualdade e diversidade.

Na sua obra *The Lenses of Gender* (1993) Sandra Bem chamou a atenção para as desigualdades persistentes nos discursos culturais e nas instituições que reproduzem, de geração para geração, o poder masculino. Propôs o conceito de “lentes de género” para denunciar a forma como essas estruturas influenciam a perceção da realidade e moldam comportamentos, com impactos tangíveis em áreas como os salários, a distribuição de cuidados, entre outras. O conhecimento e a tomada de consciência deste enviesamento, enquanto lentes metafóricas, permitiriam uma leitura mais crítica e esclarecida da realidade (Bem, 1993). Partindo deste conceito, proponho nesta investigação a noção de *lentes de ler o género*,

transpondo-o para a consciência em identificar como o género está imbuído nos múltiplos aspetos da literatura infantil.

Assim, e conjugando as várias abordagens teóricas, considera-se que a literatura infantil é uma estrutura com o potencial de veicular ensinamentos de género, tendo simultaneamente em conta as formas de resistência que poderão emergir tanto ao nível das próprias obras, através de personagens e narrativas que contrariam estereótipos de género, como por parte das pessoas leitoras que poderão adotar uma atitude crítica e questionadora face aos conteúdos que leem. Esta atitude e lentes relacionam-se com as tais *lentes de ler o género*, podendo estender-se a todas as pessoas que interagem com os livros, tanto a montante (*p. ex.* pessoas autoras e editoras) como a jusante (*p. ex.* crianças, público leitor em geral, iniciativas como o Plano Nacional de Leitura (PNL)).

A literatura infantojuvenil (LIJ) portuguesa contemporânea destaca-se pela sua inovação e qualidade, num reconhecimento e participação internacional que tem vindo a crescer, considerando por exemplo as oito nomeações ao Prémio ALMA (*Astrid Lindgren Memorial Award*) para 2026, uma das mais importantes distinções na literatura infantojuvenil, e as várias nomeações e prémios arrecadados na Feira de Bolonha de 2025, uma das mais prestigiadas do mundo nesta área. A nível nacional revela-se um segmento de mercado altamente lucrativo, sendo que a categoria específica de LIJ tem representado de forma consistente, ao longo dos últimos anos, a categoria com o maior número de exemplares vendidos (34,1%) segundo o estudo sobre os dados de mercado realizado pela GFK para a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL) (GFK, 2025).

Já a igualdade de género e o combate aos estereótipos de género permanecem áreas de intervenção prioritárias, tal como se reflete em documentos como a *Estratégia Europeia para a Igualdade de Género 2020-2025*, que expressa o compromisso da Comissão Europeia com este objetivo (Comissão Europeia, 2025). Também os dados do Eurobarómetro de 2024 indicam que, apesar de alguns progressos, continuam a verificar-se níveis elevados de concordância com ideias estereotipadas também no nosso país, nomeadamente a ideia de que o papel principal de um homem é ganhar dinheiro, a perceção de que as mulheres têm mais probabilidade de tomar decisões baseadas nas suas emoções e a crença na sua suposta maior competência para realizar as tarefas domésticas (Comissão Europeia, 2024a).

O interesse pela literatura infantil e a forma como esta perpassa mensagens de género teve origem no meu percurso enquanto artista e ativista feminista. Posteriormente, consolidou-se no âmbito do meu trajeto académico, de investigação e profissional e, mais recentemente, na minha experiência enquanto autora de livros infantojuvenis e enquanto mãe. Em 2017 realizei uma investigação acerca de estereótipos de género presentes na literatura infantojuvenil portuguesa no âmbito do meu mestrado, analisando um pequeno *corpus* de livros vencedores do prémio de “Melhor Livro InfantoJuvenil”, atribuído pela Sociedade Portuguesa de Autoras/es, em parceria com a Rádio Televisão de Portugal (SPA/RTP). Foi nessa investigação que encetei

o primeiro contacto com o PNL devido ao facto de vários livros do *corpus* vigorarem nas suas listagens de livros recomendados. O desejo de retomar esta temática, ampliando o *corpus* de análise e a aprofundando simultaneamente a abordagem teórica e metodológica, corporizam-se neste projeto.

A presente investigação consiste numa análise sociológica que tem como objetivo compreender de que forma a literatura infantil portuguesa contemporânea participa nos processos sociais de construção do género, averiguando de que forma as mensagens de género são veiculadas e se refletem (ou não) as vivências de mulheres, homens e/ou outras identidades na sociedade atual, contribuindo para a potencial reprodução de estereótipos e uma representatividade de género desigual, ou pelo contrário, para uma representação equilibrada e diversa. Dada a complexidade do objeto de estudo em análise, a investigação convoca ainda contributos de outras áreas teóricas quais as quais se cruza, nomeadamente no âmbito dos estudos de género/feministas e dos estudos literários, com ênfase nos dedicados à literatura para a infância.

O objetivo geral consiste em analisar a representatividade e os estereótipos de género presentes na literatura infantil portuguesa contemporânea, procurando, numa perspetiva diacrónica, aferir a existência de mudanças ao longo de um período significativo. Para a caracterização do panorama literário português em termos de literatura infantojuvenil, decidi tomar como *corpus* os livros infantis recomendados pelo PNL, uma iniciativa reconhecida pelos vários agentes, desde as famílias à comunidade escolar e editorial, selecionando o período compreendido entre 2009 e 2019 (inclusive). Para a consecução deste objetivo desenvolvi uma grelha de observação e conduzi entrevistas junto da equipa de especialistas responsável pelo processo de recomendação dos livros.

Em adição aos objetivos que se prendem com a produção de conhecimento académico resultante da análise do conteúdo dos livros e entrevistas destacam-se igualmente, as intenções de:

- contribuir para o complexo exercício de análise da representatividade e presença de estereótipos de género na literatura infantil, concebendo um instrumento de observação que possa vir a ser utilizado por diferentes profissionais;
- consciencializar para a importância da literatura infantil na transmissão de papéis e estereótipos de género, relacionando-se as questões de género presentes nos livros com exemplos de desigualdade na sociedade, tais como o acesso e a representação em diversas profissões, a distribuição do tempo e os *hobbies*, analisando também as mudanças ocorridas ao longo do período em estudo;
- reforçar a importância atribuída à literatura infantil e ao combate aos estereótipos de género no âmbito de políticas públicas de educação e cultura, nomeadamente do PNL, propondo recomendações úteis no âmbito das suas áreas de atuação.

O presente estudo divide-se em cinco capítulos. Os dois primeiros capítulos correspondem à base teórica deste trabalho. O capítulo 1 debruça-se sobre o conceito de género e de estereótipos de género,

destacando como se desenrola a formação da identidade e estereótipos de género, dialogando com as vertentes de estrutura e agência dos vários quadros teóricos, e discutindo o papel da escola e da família neste processo. O capítulo 2 aborda a temática da literatura infantil e a sua intersecção com as questões de género, apresentando o estado da arte da investigação nesta área, as tendências contemporâneas ao nível dos temas considerados desafiantes, bem como os benefícios de uma leitura diversa e a importância da mediação. O capítulo 3 apresenta o desenho da pesquisa, explanando a abordagem metodológica privilegiada, as especificidades da constituição do *corpus*, da elaboração dos instrumentos de observação, bem como o processo de recolha e análise dos dados. O capítulo 4 toma a forma de capítulo contextual, no qual se apresenta e caracteriza o PNL, convocando os dados recolhidos no âmbito das entrevistas realizadas, e refletindo sobre o papel das políticas públicas, como é o caso desta iniciativa, para o *mainstreaming* de género. O capítulo 5 congrega a análise empírica e constitui o cerne deste estudo, desdobrando-se em vários subcapítulos de análise dos livros do *corpus*, nomeadamente ao nível do objeto-livro e de todos os elementos que o constituem – à sua volta e no seu interior, passando pela análise e caracterização das personagens principais e estendendo-se a todas as outras, no que concerne às suas dimensões visual, psicológica, profissional, pessoal e lúdica, do cuidado e tarefas domésticas, até à dimensão afetiva e familiar e às relações e interações que estabelecem entre si. No final, apresenta-se a conclusão e um conjunto de propostas dirigidas ao PNL, com vista à promoção de uma oferta literária infantil que valorize de forma mais efetiva a igualdade e a diversidade, tanto na dimensão do género como noutras dimensões relevantes.

CAPÍTULO 1

Julgando o livro pela capa... A categorização de género

Segundo Vasconcelos (2004) a categorização social das pessoas “para além de sistematizar e ordenar o meio social, é também um sistema de orientação que cria e define o lugar particular de um indivíduo na sociedade” (p. 53). O autor argumenta que analisar a construção (relacional, contextual e histórica) das categorias ordenadoras do mundo social e dos espaços sociais desiguais é uma demanda sociológica - uma vez que esse processo de construção decorre de lutas simbólicas e materiais pelo poder, pelas representações hegemónicas e discursos dominantes da, e sobre, a realidade social. Nesta sequência, analisar como são construídas as categorias “feminino”, “masculino” ou de “género diverso” nos livros infantis, e de que forma estas reforçam, ou não, representações hegemónicas e discursos dominantes da realidade social, nomeadamente no que ao género diz respeito, é a demanda sociológica desta investigação.

A constatação de diferenças individuais e a organização da vida social com base nas mesmas, remonta, provavelmente, ao início da própria humanidade. Assim como a prevalência, na maioria das sociedades, da dominância masculina, da divisão sexual do trabalho e da distribuição desigual de recursos sociais, políticos e económicos, que estão na base da socialização diferencial e dos estereótipos de género (Basow, 1992; Vieira, 2006; Kimmel, 2011).

Seria muito cansativo se sempre que conhecêssemos uma pessoa, não tivéssemos algumas categorias rápidas onde a inserir, desde logo o seu reconhecimento como uma pessoa e não como um objeto ou animal. Acontece que nesta categorização rápida, que deriva de uma gestão eficiente de recursos, como se explicará mais à frente, saltamos por vezes etapas fundamentais e incorremos em generalizações simplistas e problemáticas.

No âmbito da psicologia, o termo associado à categorização de género e às relações de poder que se estabelecem entre os géneros, é o conceito de *estereótipo de género*. Este é também o conceito que é amplamente usado em referenciais nacionais e internacionais em matéria de igualdade/prevenção da violência de género e o termo usado em publicações académicas sobre género e literatura infantil, pelo que se optou pelo seu uso nesta investigação.

Preciado (2019) designaria o ato de categorizar *é um menino!* ou *é uma menina!* como uma “invocação performativa” (p. 157), segundo a terminologia de Judith Butler (2017 [1990]), e definindo esta como o processo através do qual o regime científico da diferença sexual faz coincidir o nascimento com a categorização/atribuição de um sexo e com a prescrição de comportamentos adequados ao mesmo. A partir daqui *contar* o género deste/a bebé, isto é, antecipar a sua trajetória de vida com base nesta informação, é mais ou menos como antecipar a história de um livro olhando apenas a sua capa.

De acordo com Sofia Aboim (2010) mesmo que possamos nomear as pessoas como negras ou brancas, jovens ou velhas, heterossexuais ou gays, estas serão sempre subcategorias de uma categoria maior – o género. Quando nasce um/a bebé, nasce como ser social, porque lhe é imposta uma categoria de género, uma identidade, pelo que, segundo a autora, ser chamada/o de *Maria* ou *João* é um princípio de diferenciação que acompanhará a grande maioria das pessoas ao longo de suas vidas. Esta imposição com base num reconhecimento de uma diferença pode igualmente ser encarada como uma forma de violência simbólica (Bourdieu, 1999; Aboim, 2010; Ramalho, 2019).

O conhecimento do sexo da criança tem impacto na forma como as pessoas interagem com ela, o chamado efeito *eye of the beholder*, isto é, a perceção de diferentes características e diferentes interações, mediante se está na presença de um menino ou menina. Exemplo deste efeito e do impacto dos estereótipos de género são os famosos estudos “Baby X”, nos quais a/o mesma/o bebé é designada/o como sendo de um sexo ou de outro, medindo-se como as descrições e comportamentos das pessoas se alteram com tal informação (Beal, 1994; Golombok e Fivush, 1994; Vieira, 2006). Muitas das diferenças percebidas nas capacidades, gostos, sucessos e insucessos parecem estar, sobretudo, nos olhos de quem vê, mais do que constituem diferenças reais. Contudo, estas diferenças subjetivas traduzem-se em desigualdades efetivas, nas mais diversas esferas da vida. De facto, mesmo que durante os primeiros meses de vida meninos e meninas sejam muitíssimo semelhantes em tantas coisas, o conhecimento sobre o seu sexo, assente na identificação dos seus genitais quer previamente, quer no momento do parto, gerará uma série de expectativas, comportamentos e ações diferenciadas que terão importantes implicações no seu desenvolvimento e ao longo da sua vida. Estas crenças e prescrições relacionam-se com o género, e com os estereótipos de género – conceitos que serão aprofundados ao longo deste capítulo.

De facto, o género é provavelmente a característica com maior impacto na vida individual e social, pois estrutura as relações interpessoais, define expectativas e, como tal, condiciona os comportamentos (Vieira, 2006). Sempre que conhecemos alguém inevitavelmente classificamos essa pessoa como homem ou mulher, menino ou menina. O género é uma das primeiras categorias que a criança aprende (Vieira et al., 2015). Tão cedo como aos dois meses de vida, os bebés serão já capazes de categorizar as pessoas em dois grupos, e com o tempo irão aprender a identificar padrões de características como a voz, o tamanho/altura, a cor de pele, associando-as a uns e outras, num processo de categorização que surge muito antes de terem conhecimento do seu próprio sexo/órgãos genitais (ver Vieira, 2006).

Suzanne Kessler e Wendy McKenna (1978) denominam este processo de *atribuição de género*, para evidenciar a decisão, ao conhecermos uma pessoa, de a categorizarmos como sendo do género masculino ou feminino. Esta atribuição é diferente da que é feita quando nasce uma criança, altura na qual são inspecionados os seus genitais para ser depois categorizada como menino ou menina, pois nos encontros do dia a dia, essa atribuição é feita na ausência de conhecimento dos genitais, nomeadamente com base em

outros marcadores de sexo/género (Saleiro, 2013). Estes marcadores incluem elementos como barba, cabelo, tom de voz, roupas, comportamentos e variam com os contextos culturais, sociais e ao longo do tempo (Wharton, 2005). A facilidade ou dificuldade nessa atribuição facilita, ou dificulta a interação, atestando o poder desta característica. Embora as várias abordagens apresentem várias teorias sobre a forma como o género é aprendido, são unânimes no facto de que tanto o género como a identidade de género têm profundos impactos na forma como as pessoas se veem e como veem os outros (Wharton, 2005; Connel, 2009).

A atribuição de um género está, assim, relacionada com papéis e estereótipos associados a cada género e com a compreensão da própria identidade de género de cada pessoa (Kessler e McKenna, 1978, p.2), pois a par da atribuição de um género, percebem-se, igualmente desde muito cedo, diferentes capacidades para uns e outras. Tão cedo que parece que a explicação para as diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres é que estamos biologicamente determinadas/os para ser assim. De facto, algumas perspetivas parecem assumir que as crianças nascem com predisposições biológicas para se comportarem de maneira estereotipada, enquanto outras parecem acreditar que a biologia não está minimamente relacionada, e que as crianças são influenciadas pela forma como são tratadas pelos seus pais e mães e pela imitação dos modelos a que estão expostas em determinada sociedade (Beal, 1994). Como resultado de várias pesquisas e, avançando na dicotomia *natureza vs. cultura*, o que sabemos atualmente é que tanto as forças da biologia, como as da socialização, têm impacto no desenvolvimento (*ibidem*). E, sobretudo, que as pessoas não são meramente passivas no processo de inculcação das diferenças. Entre as diversas abordagens explicativas do género destacam-se as perspetivas biológicas como as da sociobiologia, da psicologia evolutiva, da endocrinologia (com foco na contribuição hormonal) e da investigação sobre diferenças cerebrais; as abordagens psicanalíticas e do desenvolvimento cognitivo; bem como as explicações sociológicas (Kimmel, 2011).

Na primeira metade do sec. XX (e muitas vezes ainda presentemente) a explicação das diferenças de género tinha uma base essencialista e incidia sobre a diferenciação bipolar, inata e estável entre os sexos, a conceção da masculinidade e feminilidade como algo que as pessoas tinham, numa abordagem eminentemente determinista (Nogueira, 1999). As explicações derivadas da sociobiologia e da psicologia evolutiva defendiam que as diferenças biológicas, reprodutivas e, portanto, naturais, estariam na base de uma série de diferenças entre homens e mulheres, nomeadamente ao nível da força e capacidade físicas, do desejo sexual e sexualidade, mas também ao nível dos interesses, dos seus traços psicológicos e de carácter (Connell, 2002). Os estereótipos de género, tal como os estereótipos relacionados com a etnia ou “raça” são alimentados por esta explicação biológica e naturalizante, que legitima a divisão dos seres humanos em duas grandes categorias: mulheres e homens, polaridade que constitui um dos pilares organizadores da sociedade patriarcal e que resulta numa divisão social e hierárquica que perpassa tanto a esfera privada como a esfera pública (Descarries & Mathieu, 2010).

Durante a segunda metade do séc. XX, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, intensifica-se a ideia de que mulheres e homens são socializadas/os para cumprirem determinados papéis, sendo que a escola funcionalista, por exemplo Parsons (Parsons & Bales, 1955), afirmava que esta divisão de papéis e consequente divisão do trabalho, era essencial para a preservação do bom funcionamento da sociedade (Kimmel, 2011). Alguns estereótipos de género, por exemplo acerca da divisão de papéis, e que surgiram por esta altura, parecem resistir até aos dias de hoje. Veja-se, por exemplo, os resultados de uma edição especial do Eurobarómetro de 2024 sobre estereótipos de género, onde apesar de alguns resultados positivos no sentido da igualdade de género, cerca de quatro em cada dez pessoas concordam que o papel mais importante de um homem é ganhar dinheiro (42%) e que o papel mais importante de uma mulher é cuidar da casa e da família (38%), apesar de algumas melhorias em relação à edição conduzida em 2017 (Comissão Europeia, 2024a).

No final do séc. XX, a partir da década de 1980, surgiram novos contributos, encarando o género como relacional e construído em interação, não descurando, no entanto, o papel das instituições e estruturas sociais.

Segundo Wharton (2005) podemos identificar três perspetivas para refletir sobre a aprendizagem do género e que se distinguem pela atribuição da “ação sociológica” (p. 8) em relação às práticas sociais que produzem género, e que podem dividir-se em dois grupos: as perspetivas individualistas e as contextuais. Na perspetiva individualista a ação sociológica reside nas pessoas, na sua personalidade, traços, emoções e a abordagem mais alinhada com esta perspetiva é a da socialização (e dentro desta podemos incluir as teorias do desenvolvimento cognitivo e, acrescentaríamos, a escola funcionalista da sociologia, por exemplo). Dentro das perspetivas contextuais, que consideram que as forças que produzem o género são externas às pessoas, a autora define duas abordagens: uma abordagem interacionista, na qual que o género resulta da interação social e do contexto em que ocorre a mesma, destacando a perspetiva etnometodológica, por exemplo, e uma abordagem institucional, que considera o género como estando embrenhado nas estruturas e nas práticas das organizações e instituições sociais (*ibidem*). As perspetivas individualistas consideram que as pessoas são genderizadas e que as distinções sexuais com base no sexo são a razão primária para a diferença nos traços, comportamentos e identidade das pessoas, sendo o género considerado um conjunto de características internas relativamente estáveis e inalteráveis. As perspetivas interacionistas, por sua vez, argumentam que as reações e comportamentos das pessoas diferem consoante o contexto social e enfatizam as forças sociais, externas às pessoas, e as relações sociais que estabelecem entre si. Por último, as perspetivas institucionais, encaram o género enquanto sistema de práticas sociais diferenciadoras, estando na base das relações de desigualdade, e operando não só a nível individual, mas também de entidades maiores, como organizações e instituições (Wharton, 2005).

Refletindo sobre estas perspetivas, observa-se, por um lado, uma conceção da pessoa como sendo passiva ao processo de interiorização e assimilação de papéis de género e, por outro, uma visão que a entende como participante ativa no processo de aprendizagem do género. Esta tensão remete-nos para o conhecido debate entre *agência* e *estrutura* (Walsh, 1998). Para além da dicotomia natureza vs. cultura, trata-se de uma das dicotomias mais recorrentes na sociologia, da qual emergem diversas propostas teóricas, nomeadamente aquelas que procuram uma abordagem integradora, considerando simultaneamente as pessoas enquanto produtoras ativas do género e as instituições como espaços genderizados que integram uma sociedade igualmente genderizada (Pereira, 2012; Giddens 1979; Archer, 1995; Bourdieu, 1999; Connell, 2002).

A criança pode (e deve) ser encarada como tendo agência, tanto no seu desenvolvimento de género, como na sua relação com a leitura, pois ambos requerem um envolvimento ativo da sua parte. No entanto, reconhecer tal facto não invalida “a importância e a influência dos processos de socialização na formação de traços, interesses, capacidades e subjetividades «genderizadas»” (Pereira, 2012, p. 22), isto é, que as crianças sejam imunes às mensagens de género e aos modelos (*role models*) que estão disponíveis para si, tanto na família, como na escola ou nas personagens dos seus livros e histórias favoritas, exemplos de estruturas que condicionam a forma como expressamos a nossa feminilidade, masculinidade ou mesmo, diversidade de género (Monro, 2010; Saleiro, 2017). Ao longo deste capítulo irão ser convocadas diferentes perspetivas teóricas sobre o género uma vez que, dada a complexidade do conceito em estudo, as abordagens disciplinares individuais revelam-se, inevitavelmente, parciais e incompletas, sendo mais vantajoso que todas elas, no seu todo ou em parte, possam ser consideradas e articuladas (Wharton, 2005; Pereira, 2012). Como refere Saleiro (2013):

torna-se imprescindível conjugar as abordagens que reconhecem a natureza interativa, processual, discursiva e performativa do género com os patrimónios teóricos que o concebem como inscrito nas estruturas sociais, e, conseqüentemente, enquadram as transformações a esse nível nas transformações mais gerais das sociedades em que ocorrem (...) (p. 80)

Como se verá, o conceito de género não é fácil de operacionalizar, não só pela sua intrincada relação com o conceito de sexo, mas também pelo facto de ter sido enunciado e operacionalizado recorrendo-se a diferentes formulações provenientes de diferentes perspetivas, contextos geográficos¹, temporais e culturais

¹ Além das possibilidades de género prevalentes na sociedade ocidental existem várias outras sociedades e culturas que ao longo da história evidenciaram diferentes possibilidades identitárias e de expressão de género (Connell, 2009). Um desses exemplos provém da ilha de Samoa, onde é reconhecido o género *Fa'afafine* e que é associado a crianças que apesar de terem nascido do sexo masculino, assumem brincadeiras e tarefas tipicamente associadas ao feminino e que quando adultas, ainda que “anatomicamente masculinas”, poderão demonstrar uma aparência e expressões de género tipicamente associadas ao feminino. *Fa'afatama*, por sua vez, é um género associado a crianças nascidas meninas e que poderão expressar-se de forma mais masculina, continuando pela idade adulta. Note-se como o binarismo de género e estereótipos podem, ainda assim, manter-se, mesmo que com alguma “transgressão”. Outros

(Pereira, 2012; Kimmel, 2011; Oliveira, 2012; Connell, 2009). Para uma definição funcional de género, revisito a proposta de Maria do Mar Pereira (2012), que define género como:

O conjunto de significados e valorizações associados, num certo tempo e espaço social e geográfico, às categorias ‘feminino’ e ‘masculino’, e os processos, discursos e estruturas através dos quais se (re)produzem e negociam, de forma contínua, mas variável, diferenciações e hierarquias entre pessoas e “coisas” com base nessas categorias. (p. 35)

Logo nesta definição fica patente o facto de que o género é construído, variável em cada contexto e momento, permeando não só as relações entre as pessoas, como as “coisas” à sua volta, e que poderão ser roupas, brinquedos, objetos, atividades, e as instituições, estabelecendo uma valorização e significação hierárquica entre o que se entende como feminino e masculino (Pereira, 2012; Vale de Almeida, 1995) e que, como se verá, ocorre também nos livros infantis.

1.1. Sobre o conceito de género

O surgimento do conceito de género, ainda que não com esta designação, poderá remontar ao século XVIII se forem considerados contributos pioneiros como os de Mary Wollstonecraft, com *Uma Vindicação dos Direitos da Mulher* publicado em 1792, ou mesmo de Friedrich Engels, com *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, de 1884. A partir destas obras pioneiras, observa-se um interesse crescente por esta temática ao longo do século XX, com o aparecimento de diversas propostas teóricas que procuraram compreender a natureza social das desigualdades entre mulheres e homens, ainda que, por vezes, incorrendo em explicações de carácter essencialista (Vasconcelos, 2018a). Na segunda metade do séc. XX, em particular nas décadas de 1950 e 1960, o termo *género* é tomado de empréstimo do domínio gramatical, para ser encarado como “uma propriedade dos seres humanos” (Saleiro, 2013, p. 27) tornando-se objeto de estudo de várias áreas disciplinares, muitas vezes com desenvolvimentos em paralelo (Vasconcelos, 2018b) - da antropologia, à psicologia, à psicanálise, à sexologia, à medicina, aos movimentos feministas, às ciências sociais e, em particular, à sociologia (Connell, 1985; Amâncio, 2001, 2003; Oliveira, 2010; Kimmel, 2011; Oliveira, 2012; Saleiro, 2013; Vasconcelos, 2018a, 2018b; Ramalho, 2019).

No contexto da medicina o surgimento do termo *género* é comumente associado à *Teoria dos Papéis de Género* desenvolvida pelo psicólogo e sexólogo John Money na década de 1950, no âmbito dos estudos

exemplos de géneros fora do binarismo podem ser encontrados na Ásia do Sul (*Hijra*), Nigéria (*Yan Daudu*), México (*Muxe*), Tailândia (*Kathoey*), Tonga (*Fakaleiti*), Hawai e nas pessoas nativo-americanas (*Two-Spirit*) (Henig, 2017).

da sexologia e biomedicina, nomeadamente da “intersexualidade” e “transexualidade” (Vasconcelos, 2018a, p. 268). John Money, que realizava estudos junto de pacientes intersexuais (designados *hermafroditas* na altura), procurava um termo para descrever a descoincidência manifestada por algumas pessoas entre a sua identidade psicológica ou *sexo psicológico*, i.e., o sentimento de ser rapaz ou rapariga, e o seu *sexo biológico* (Amâncio, 2001; Saleiro, 2013), sendo por vezes atribuído a este o cunhar do termo género (Preciado, 2018).

Pioneiro na ideia revolucionária de que *género* e *sexo* são categorias independentes, sendo o *género* uma categoria cultural determinada por aspetos psicológicos e sociais, e *sexo* uma categoria de ordem biológica, John Money acreditava que a identidade - masculina ou feminina - podia ser desenvolvida independentemente do corpo fisiológico (Ramalho, 2019). A par das intervenções cirúrgicas, e possuindo já uma crença na importância fundamental da cultura e da socialização, recomendava que as crianças intersexo que tinham sido sujeitas a cirurgias de mudança de sexo, fossem educadas de acordo com o género que lhes fora atribuído medicamente (Fausto-Sterling, 2000; Oliveira, 2012), e com os respetivos *papéis de género* - comportamentos associados à masculinidade e à feminilidade (Ramalho, 2019). Embora de orientação construtivista, pela importância atribuída à educação e cultura, ao encarar de forma rígida os papéis associados à masculinidade e feminilidade, e defendendo a “correção” dos genitais das crianças com objetivo de assegurar a diferença dos sexos e manter a matriz heterossexual, revelou-se também, segundo Ramalho (2019), profundamente essencialista.

A substituição do conceito de *sexo psicológico* pelo termo *género* consolidou-se no campo científico a partir da década de 1960, reconhecendo-se o contributo do psicanalista Robert J. Stoller, que tomando inspiração da teoria de Money, introduziu nas ciências médicas o conceito de *identidade de género*, para designar a perceção interna de ser homem ou mulher, masculino ou feminino (Amâncio, 2001, 2003; Pereira, 2012; Saleiro, 2013).

Apesar de, mais tarde, ter sido apropriado pelas ciências sociais, o conceito de género, quando emergiu, não tinha como finalidade ser aplicado às relações sociais, surgindo associado às pessoas cujo sexo biológico descoincidia da sua identidade psicológica, nomeadamente pessoas que hoje designaríamos de pessoas intersexo e pessoas trans. Foi neste âmbito que o género começou a ser reconhecido como separado do sexo e como imutável, pelo que em caso de incongruência, deveria ser o corpo a ser modificado para que ambos correspondessem (uma vez que quaisquer desvios à norma eram considerados problemáticos) (Oliveira, 2012; Saleiro, 2013).

Tal como afirmaram Kessler e McKenna (1978), os critérios de atribuição do sexo não eram (e continuam a não ser) científicos, mas sim estéticos, na medida em que é a visão que cria divisão sexual, ou seja, não é um reconhecimento objetivo de um sexo, mas uma atribuição “face à perceção cognitiva socialmente dominante e situacionalmente gerida, de uma pertença categorial de género ([frequentemente] em termos binários)” (Vasconcelos, 2018a, p. 269). Estes critérios, ainda mais opressivos para as pessoas

trans (Stryker, 2006; Vasconcelos, 2018a), têm vindo a ser progressivamente desafiados, em grande parte devido à pressão exercida pelo movimento trans e por vozes académicas oriundas da própria comunidade. Kessler e McKenna (1978) reconheceram, aliás, que falharam inicialmente ao não incluir a diversidade das identidades e expressões de género nas suas formulações teóricas (Preciado, 2019; Saleiro, 2013).

No âmbito da sociologia e das correntes estrutural-funcionalistas surge, em meados do séc. XX, a *Teoria Dos Papéis Sociais/Papéis Sexuais*, associada ao contributo do sociólogo Talcott Parsons (Parsons & Bales, 1955) (Amâncio, 2004; Pereira, 2012; Vasconcelos, 2018a), uma das teorias mais emblemáticas da abordagem teórica da socialização. Partindo da análise dos comportamentos de pessoas adultas da cultura ocidental, sobretudo em contexto norte-americano, a sua proposta foi fundamental para encarar como as diferenças comportamentais entre homens e mulheres são socialmente construídas (Vieira et al., 2015; Ramalho, 2019).

Parsons distinguiu entre os conceitos de *sexo* e *papel sexual*, *i.e.*, as características sociais de homens e mulheres e da sua ação, articuladas com a estrutura/sistema social (Vasconcelos, 2018a), numa aproximação ao significado de género. Papéis sexuais seriam os papéis transmitidos a cada geração através de processos de socialização, graças aos quais as pessoas iriam internalizar as expetativas da sociedade para o seu sexo (Wharton, 2005). O processo de aprendizagem do papel sexual, ou de género, decorria assim da necessidade de integração e estabilidade do sistema social, assumindo que existiam papéis bem definidos para homens e mulheres e que a socialização, *i.e.*, a aprendizagem do papel respetivo, ocorrendo harmoniosamente, era algo benéfico, e que contribuiria para não só para a estabilidade social, como para a saúde mental, através da concordância entre instituições sociais e personalidades reais (Connell, [1995] 2005, 2009). Os papéis definidos no feminino e no masculino eram distintos entre si, e reuniam as expetativas e as normas de conduta associadas a cada um/a num determinado contexto cultural (Pereira, 2012). Os papéis /expetativas associadas a mulheres e homens assentavam na premissa de que estas/es estão predispostos biologicamente para diferentes papéis sociais, e na oposição entre *instrumentalidade* vs *expressividade* (Vieira et al., 2015). Desta forma, os papéis masculinos estariam associados à racionalidade, autonomia, competitividade, e os papéis femininos à ternura e cuidado, importantes características para assegurar a socialização da geração seguinte. Parsons alterou a ideia de que este processo era proveniente de um ímpeto das crianças, comum a algumas teorias da época, mudando o foco para a sociedade, que criaria a necessidade de preencher esses papéis (Kimmel, 2011). Nos livros infantis as personagens evidenciam, não raras vezes, esta oposição entre instrumentalidade e expressividade através da representação frequente das personagens masculinas como líderes corajosos e das personagens femininas como mais aptas às tarefas do cuidar.

Segundo esta teoria, as crianças aprenderiam, preferencialmente no seio familiar, a internalizar as prescrições apropriadas para o feminino ou masculino, de acordo com as normas da sociedade, demonstrando personalidades e padrões de comportamento enquadrados nessas expetativas (Nogueira,

2001). Parsons aborda o gênero de forma mais explícita na obra colaborativa *Family: Socialization and Interaction Process* (Parsons & Bales, 1955), onde, em conjunto com Robert Bales, aplica os resultados das investigações deste último sobre liderança em pequenos grupos, às dinâmicas familiares. Nesta perspectiva, o homem/pai assume o papel de líder instrumental ou de tarefa, enquanto a mulher/mãe desempenha a função de líder expressiva ou socioemocional. Contudo, é a liderança conjunta, embora diferenciada, de ambos os membros do casal que, segundo os autores, asseguraria o bom funcionamento da família, de cada pessoa individualmente, e da sociedade em geral (Pereira, 2012).

Parsons e Bales (1955) apoiaram-se na divisão sexual do trabalho na família como base para as suas concepções de papéis sexuais diferenciados por gênero. A “tarefa masculina” seria a provisão econômica, enquanto a “tarefa feminina” seria a de manter a família unida, uma divisão que, segundo os mesmos, estaria de acordo com suas personalidades básicas. Parsons defendeu mesmo que o facto de as mulheres romperem com este padrão e, por exemplo, seguirem carreiras profissionais, traria profundas alterações à estrutura da família, pelo que a igualdade absoluta seria incompatível com a solidariedade familiar, pois comprometeria o equilíbrio da ordem social (Adams & Sydie, 2002; Wharton, 2005).

Ainda no âmbito da sociologia surge outra proposta paradigmática acerca do processo de socialização, com o contributo de Pierre Bourdieu (1990) e do seu conceito de *habitus*. Ao contrário do *papel*, o conceito de *habitus* funciona como um sistema vivo e pulsante, e não um programa de internalização de regras e valores. Em linha com Parsons e a importância que atribuiu à família como fonte de socialização primária (Parsons & Bales, 1955), o *habitus* é um esquema generativo de disposições adquiridas essencialmente durante a infância junto da família (Casanova, 1995). Estas disposições dão origem às práticas, atitudes e até movimentos corporais, permitindo às pessoas adaptar-se às mais variadas situações (Krais, 2000; Baert e Silva, 2014). Como afirmaria o autor: “a social necessity turned into nature, converted into motor schemes and body automatisms” (Bourdieu, 1990, p. 69). O *habitus* é a experiência social incorporada no corpo e que funciona como um reservatório de experiência social, através do qual se expressa. Ao contrário da visão de Parsons, o corpo não é apenas o ambiente (*environment*) do sistema social da pessoa, em Bourdieu o corpo é parte e componente da pessoa e do mundo social (Krais, 2000).

O *habitus* pode ser definido como um sistema de disposições ou tendências incorporadas nas pessoas, e que resultam do processo de socialização que percorreram e da sua inserção social. As disposições são estruturadas, no sentido em que são determinadas pelas condições sociais mais estruturais que resultam da socialização, mas, ao mesmo tempo, estruturantes, porque orientam e são determinantes para as práticas sociais das próprias pessoas. São esquemas geradores de práticas, de percepção, mas igualmente de valoração das práticas sociais (Casanova, 1995).

Os gêneros, por sua vez, são “*habitus* sexuados” (Bourdieu, 1999, p. 3), interiorizados e incorporados, e resultantes de um trabalho coletivo, em permanente renovação, de socialização do biológico e de

biologização do social, quer através da construção social de categorias que estruturam a realidade (e a sua representação) na oposição entre masculinidade e feminilidade, quer porque atribuem a desigualdade social à diferença sexual/biológica entre os mesmos (Bourdieu, 1999; Pereira, 2012; Saleiro, 2013). Os géneros inscrevem-se nas estruturas sociais a níveis macro e micro, estabelecendo relações de desigualdade de forma objetiva nas instituições, mas igualmente através de relações de poder mais subtis que operam no corpo, nas coisas, nos pensamentos subjetivos, nas disposições (Saleiro, 2013; McNay, 1999).

Bourdieu nomeia a família, a escola e o Estado como exemplos de estruturas sociais que dão forma aos *habitus* e (re)produzem violência simbólica. A estes elementos poderá ser acrescentada, mais particularmente, a literatura infantil. O autor explora em maior profundidade as relações de género e de dominação na sua obra *A Dominação Masculina* (Bourdieu, 1999) através do conceito de *violência simbólica* que constrói e reproduz a dominação masculina na interação entre as pessoas, e que resulta da ordem simbólica depositada no *habitus*. Assim, no caso das mulheres, o seu *habitus* terá uma disposição para se identificarem como inferiores e para aceitarem a opinião e visão do mundo dos dominantes, os homens. O género é, pois, uma relação de dominância (Krais, 2000).

Segundo Bourdieu (1999) a ordem social é uma máquina simbólica que reforça, e tem por base, a dominação masculina na divisão sexual do trabalho dentro e fora da casa, das atividades, de todas as coisas, do mundo social e dos corpos. A divisão e diferenciação entre os sexos (sobretudo a anatómica, biológica) e que parece justificar a diferenciação socialmente construída entre os géneros, está incorporada nos seus *habitus*. Assim, tanto homens como mulheres, “incorporámos, sob a forma de esquemas inconscientes de perceção e de avaliação, as estruturas históricas da ordem masculina” (Bourdieu, 1999, p.5). Na sua visão, as mulheres regem-se por categorias construídas pelos homens, mas que são percebidas como universais e neutras, pelo que estas são capazes não só de naturalizar as relações de dominação de que são alvo, como de contribuir para a sua reprodução (Pereira, 2012).

Os esquemas inconscientes de perceção e de avaliação de que fala Bourdieu (1995) assemelham-se aos estereótipos de género, enquanto esquemas de organização e de ação do/no mundo que são impactados pela ordem social dominante que é masculina e patriarcal. Incorporados de forma inconsciente por ambos, são reproduzidos tanto por homens, como por mulheres, capazes igualmente de pensamentos e ações machistas. Adicionalmente, os estereótipos de género incorporados no *habitus*, quer ao nível do corpo, quer ao nível do pensamento subjetivo e disposições, constituem uma forma de violência simbólica. As expressões de género que exibimos através das roupas que usamos, da forma como usamos o cabelo ou nos movemos, são condicionadas mediante o género.

Bourdieu (1995) é elogiado por contribuir para a teorização da “genderização dos corpos” (Pereira, 2012, p. 43) e por abordar a aprendizagem do género de forma mais dinâmica, assim como por encarar a identidade de género não como uma estrutura determinada de forma mecanizada, mas sim um sistema aberto

e durável de disposições (McNay, 1999). No entanto, foi igualmente criticado por cair num determinismo e dualismo, caraterístico das teorias dos papéis sexuais, e por não considerar os contributos da teoria feminista sobre género, assim como dos estudos sobre masculinidades (Amâncio, 2003; Pereira, 2012), embora constitua um contributo fundamental, que inspirou outras propostas, incluindo formulações feministas e mesmo *queer* (Hines, 2007).

O modelo de socialização, como explicação para as diferenças sociais de género, é passível de diversas críticas, sobretudo na proposta parsoniana. É uma teoria naturalista, que se baseia nas diferenças biológicas binárias, e determinista, por considerar que a diferenciação funcional de papéis é apreendida de forma individual, passiva e unidirecional. Atribuindo um peso excessivo às normas inculcadas pela socialização, aponta o dedo a vários agentes de socialização, mas sobretudo às mulheres/mães, principais responsáveis pela socialização primária no contexto familiar e doméstico (Connel, 1985; Kimmel, 2011; Vasconcelos, 2018a). Esta teoria contribuiria, assim, para reforçar diferenças nos perfis de personalidade de homens e mulheres, associando a garantia da subsistência familiar à figura masculina e a manutenção do bem-estar à figura feminina, beneficiando a figura masculina de uma diversidade de papéis, movendo-se no contexto mais exterior, enquanto a feminina deveria ficar confinada ao papel familiar e ao contexto interior, premissas que seriam amplamente criticadas pelos movimentos feministas (Amâncio, 1994). A atenção dada à diferenciação de papéis em função dos contextos privado/público, interior/exterior tornou-se relevante para os estudos das diferenças sexuais, pois através do desempenho de tais papéis adquirem-se e reforçam-se crenças sobre diferentes competências, que, por sua vez, influenciam os comportamentos sociais (Nogueira e Saavedra, 2007). Este funcionamento reforça um ciclo de “profecias de realização automática” na qual a perceção enviesada potencia a diferença que preconiza (Vieira, 2006, p. 100). A diversidade de papéis, bem como de competências, assim como os espaços onde se movem as personagens dos livros infantis foram, como tal, alvo de atenção, no sentido de verificar se reforçavam ou não os estereótipos de género referidos acima.

No âmbito da Psicologia social americana este modelo de socialização relacionado com as diferenças de papéis teve particular ressonância nas investigações sobre diferenças sexuais/de género que decorreram a partir dos anos 1960 (Amâncio, 1994). Connell (2002) propôs, no entanto, que a pesquisa de diferenças de género passasse a ser apelidada de “pesquisas de semelhanças de género” (p. 42), uma vez que a grande conclusão de uma centena de anos de pesquisa na busca por diferenças, é a de que na grande maioria dos traços - mulheres e homens, enquanto grupos, são, na verdade, psicologicamente muito semelhantes. A pesquisa de Maccoby e Jacklin (1975), que assinalava algumas áreas onde verificaram diferenças de género, nomeadamente, a capacidade verbal, capacidade visual-espacial, capacidades matemáticas e agressividade, parece, no entanto, ter recebido muito maior atenção e destaque do que os estudos que apontavam no sentido da semelhança (Connell, 2002).

As perspetivas essencialistas, tanto as evolucionistas, como as que se dedicam à pesquisa endocrinológica sobre hormonas sexuais, ou as que se debruçam sobre o estudo da diferença entre os cérebros como justificação para a desigualdade, ainda que amplamente contestadas, detêm ainda seguidores, conservando um certo grau de interesse e atratividade (Kimmel, 2011). Como afirma Fine (2011), “neuroscience is used by some in a way that it has often been used in the past: to reinforce, with all the authority of science, old-fashioned stereotypes and roles” (p. 173). Pese embora o esforço de desconstrução do fenómeno de neurosexismo (Fine, 2011; Rippon, 2019; Madalena, 2019), que atesta que meninos e meninas saudáveis nascem com as mesmas “ferramentas” que lhes permitirão ser bem-sucedidas/os nas áreas a que se propuserem e que as semelhanças são muito mais do que as diferenças (Beal, 1994; Nogueira e Saavedra, 2007), a crença de que mulheres e homens possuem diferentes posicionamentos face à vida, ao trabalho ou à família, diferentes motivações, comportamentos e traços de personalidade, devido a características biológicas naturais, parece difícil de contrariar. De facto, as pesquisas recentes afirmam que existe muito maior variabilidade intra categorias, isto é, dentro de cada grupo de mulheres e homens, do que inter categorias, isto é, homens e mulheres, meninos e meninas, são mais parecidos em termos de capacidades do que se julgava (Hyde, 2005). A neurobiologista Gina Rippon, reforçou recentemente esta conclusão, numa conferência sobre *Gender Mainstreaming in Medicine and Medical Research*, criticando o facto de a pesquisa acerca dos cérebros humanos ter-se focado durante demasiado tempo nas diferenças de género, obtendo grande atenção mediática, ao invés de olhar a variabilidade do próprio órgão, independentemente do género. Relembrou ainda o quão difícil é distinguir a influência da natureza e cultura nas condições médicas que afetam o cérebro, afirmando “os cérebros refletem a vida que levamos”².

Durante os anos 1960 e 1970, várias vozes feministas iriam criticar a premissa pretensamente universal das diferenças entre mulheres e homens avançada pela teoria dos papéis sexuais, denunciando igualmente o seu etnocentrismo, uma vez que esta divisão sexual de papéis tinha como modelo a família americana na década de 1950, e como tal se devia encarar como cultural e historicamente relativa (Pereira, 2012), bem como por negligenciar as evidências dos estudos antropológicos acerca da variabilidade dos papéis e relações de género em diferentes culturas (Ramalho, 2019; Connell, 2002).

Graças ao impulso dos movimentos feministas do Ocidente, sobretudo de os de segunda vaga, o significado de género é reconfigurado enquanto uma categoria social, política e histórica, contrariando a ideia de que as diferenças entre homens e mulheres eram uma determinação biológica, fixa e universal, procurando-se aprofundar os processos de construção social dessas diferenças, denunciar a condição de subalternidade das mulheres e reivindicar a mudança (Scott, 1986; Bock, 1991; Pereira, 2012; Amâncio e Oliveira, 2014).

² Esta conferência decorreu no dia 24 de março de 2023, no Grande Auditório João Lobo Antunes, na Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa, com transmissão direta em linha.

O conceito de papel sexual ou papel de género continuou a ser usado como elemento central para pensar a construção social das diferenças de género. No entanto, graças ao contributo feminista, perderia a natureza “funcional” e adquiriria um significado político, de desconstrução das relações de dominação e relações de poder. O papel sexual/de género feminino passou a ser entendido como opressivo e de subordinação, ainda que mantendo a premissa de que a masculinidade e feminilidade são resultantes da socialização diferenciada que recebem homens e mulheres, exagerando, não raras vezes, as diferenças entre ambos (Connell, [1995] 2005; Pereira, 2012).

Enquanto o feminismo de primeira vaga se debruçou sobre a questão dos direitos civis e legais das mulheres, o feminismo de segunda vaga assumiu o desafio proposto pela filósofa feminista Simone de Beauvoir, de refletir sobre a sua premissa de que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, [1949] 2022, p. 13). Seria, pois, necessário separar o corpo de um destino social, e perceber quais são os processos e contextos culturais que produzem a feminilidade e a masculinidade, pelo que o género se tornou uma ferramenta essencial para a análise feminista (Oakley, 1997; Costa, 2003). A maioria da pesquisa moderna no âmbito do género foi impulsionada pelos movimentos feministas pela igualdade, pois, um pouco por todo o mundo, a ordem social de género privilegiava (e privilegia) os homens, em função das mulheres (Connell, 2009).

A publicação de *O Segundo Sexo* por Beauvoir ([1949] 2022) é considerada um marco histórico no feminismo da segunda vaga, sobretudo para o feminismo radical (Tavares, 2011). Surgindo no final da Segunda Guerra Mundial, depois de alcançado o sufrágio universal e numa altura de algum esmorecimento dos movimentos de mulheres, a autora propõe novas leituras da realidade social, indo além da premissa de igualdade legal (Costa, 2003), questionando sobre o papel da mulher e dos estereótipos que lhe eram associados. A autora sublinharia o carácter do género (através do termo “sexo social”) (Oliveira, 2012), como culturalmente construído e interiorizado através da socialização, e o facto de que as relações entre homens e mulheres evidenciam um claro desequilíbrio de poder, com o homem a assumir uma posição de superioridade em relação à mulher (Costa, 2003; Connell, 1987). Recorrendo a diferentes domínios de conhecimento como a psicologia, a história, a biologia e a antropologia para refletir sobre *o que significa ser mulher*, defendeu que a mulher não é definida em si mesma, mas em relação ao homem, numa condição de alteridade, como a *Outra* (Costa, 2003).

No seguimento da publicação de Beauvoir emergem diversas autoras feministas, especialmente nos Estados Unidos da América, cujos trabalhos se tornaram, até aos dias de hoje, marcos icónicos do pensamento feminista desta época. Entre estas obras destacam-se: *The Feminine Mystique* de Betty Friedan, publicada em 1963, *The Female Eunuch* de Germaine Greer, publicada em 1970, *The Dialectics of Sex* de Shulamith Firestone, publicada em 1971, *Sexual Politics* de Kate Millet, publicada em 1972 (Nogueira e

Silva, 2003) e *Sex, Gender and Society* de Ann Oakley (1972), este último por vezes creditado como o primeiro texto a introduzir o termo género no discurso das ciências sociais³ (Oakley, 1997; Amâncio, 2003).

Uma das formas mais utilizadas no questionamento dos estereótipos e papéis de género das mulheres nos diferentes países era a edição de jornais, folhetos, revistas, e especialmente livros⁴ (Nogueira e Silva, 2003). A literatura infantil, como se verá no segundo capítulo, fazia também parte da agenda feminista, no seu objetivo de expor todas as “social structures through which patriarchal practices have sought to regulate women’s bodies and behaviours.” (Flanagan, 2010, p. 27).

Ao nosso país chegavam excertos das obras de referência, mencionadas atrás, publicados, por exemplo, em artigos da revista *Modas e Bordados*, inaugurada em 1972 e em suplementos de alguns jornais como o suplemento *Presença da Mulher* do jornal *República*, que dariam um contributo fundamental para fazer entrar no país os ideais feministas, ainda em época de ditadura (Tavares, 2008; 2011).

Em Portugal, segundo a investigadora Manuela Tavares (*ibidem*), a década de 1970 foi palco de grandes mudanças no que concerne a situação das mulheres. Um dos acontecimentos mais marcantes, e que denota o poder da literatura e dos livros para agitar as conceções patriarcais, foi a publicação, em 1972, das *Novas Cartas Portuguesas*, escritas por Maria Teresa Horta, Maria Isabel Barreno e Maria Velho da Costa, a apreensão da obra pela PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado - polícia censória vigente durante a época de ditadura que vigorou em Portugal até 1974), o processo criminal de que foram alvo as autoras (acusadas de pornografia e ofensa à moral pública), mas, sobretudo, o emergir de um movimento de solidariedade feminista internacional, que teria óbvios impactos nos feminismos em Portugal. As *Novas Cartas Portuguesas* partem da figura da personagem Mariana Alcoforado, tomando a forma de romance epistolar. As Três Marias⁵, como ficariam conhecidas, nunca até ao dia de hoje revelaram quem assinava

³ Mais uma vez, constata-se que atribuir a autoria do termo *género* é uma tarefa complexa, uma vez que diversos contributos se aproximaram do seu significado, ainda que recorrendo a outras designações. Entre esses contributos destacam-se os de Joan Riviere em 1929, Margaret Mead em 1935, Simone de Beauvoir em 1949, Harold Garfinkel em 1967 e Kate Millett em 1971 (Oliveira, 2012; Saleiro, 2013; Amâncio e Oliveira, 2014; Nunes, 2017).

⁴ Segundo hooks ([2015]2020), esta forma de difusão dos ideais feministas por via de material escrito, que ainda hoje é um dos principais meios de expressão, denota privilégios de classe, pois deixava de fora uma grande parte da população de mulheres e homens não alfabetizada, ou que não faziam sequer ideia do que significa(va) “feminismo”. A autora criticou ainda a atenção dada às mulheres no ensino superior, quando tantas outras mulheres não tinham sequer qualificações básicas, denunciando o hiato existente entre a teoria feminista, branca, académica e burguesa e a prática, *i.e.*, histórias de vida reais das quais o discurso hegemónico se apropriava, uma luta entre intelectuais elitistas e anti-intelectuais, duas forças em oposição que dificultam o sucesso do movimento e da educação como prática de liberdade, evocando Paulo Freire.

⁵ Além das Três Marias, Manuela Tavares (2011) exalta também as Três Antónias (nome carinhoso atribuído por Maria de Lourdes Pintassilgo, como refere), cujos contributos marcaram a luta pelos direitos das mulheres na década de 1970. Maria Antónia Palla, Maria Antónia Fiadeiro e Antónia de Sousa foram três jornalistas pioneiras nesta época, desbravando caminho além dos espaços comumente designados às mulheres jornalistas, sendo também vozes ativas na luta pela despenalização do aborto.

parcelarmente as cartas, assinando-as sempre em conjunto, o que segundo Tavares (2008; 2011), foi muitíssimo inovador. No *website* comemorativo desta obra⁶ pode ler-se:

Reescrevendo, pois, as conhecidas cartas seiscentistas da freira portuguesa, *Novas Cartas Portuguesas* afirma-se como um libelo contra a ideologia vigente no período pré-25 de Abril (denunciando a guerra colonial, o sistema judicial, a emigração, a violência, a situação das mulheres), revestindo-se de uma invulgar originalidade e atualidade, do ponto de vista literário e social.

A onda de solidariedade internacional para com as autoras foi considerada por alguns jornais, como o *New York Times*, o *Liberation*, o *Nouvel Observateur* ou o *L'Express*, “a primeira ação de solidariedade dos movimentos de mulheres da segunda vaga” (Tavares, 2011, p. 181). Em Portugal, a solidariedade em torno das Três Marias resultaria na criação do Movimento de Libertação das Mulheres, “uma verdadeira bomba” num país onde o machismo ainda estava tão em vigor⁷ (Tavares, 2011, p. 189). As autoras seriam absolvidas graças à Revolução de 25 de Abril de 1974.

Segundo Tavares (2008; 2011), as mulheres integrantes deste movimento classificavam-se como uma corrente do feminismo radical, de forte influência dos movimentos de libertação de mulheres franceses, na sequência dos eventos de maio de 1968. Uma das suas grandes lutas seria a legalização do aborto e a introdução de mudanças na Constituição da República, que garantissem igualdade de direitos para os dois sexos, a condenação penal por discriminações sexistas; a revisão do código civil, do código penal e da legislação do trabalho, o direito a salários iguais e o acesso pleno a todas as profissões, creches e equipamentos sociais pagos pelos governos, reforma e assistência médica e medicamentosa para todas as mulheres, o direito à contraceção e ao aborto livre e gratuito, bem como o direito a beneficiar de educação sexual, entre outras reivindicações. Maria José Magalhães (1998) afirma que as primeiras vagas feministas em Portugal podem muitas vezes passar despercebidas ou serem minorizadas, dependendo da forma como se define o que constitui um movimento social. Apesar das divergências entre as perspetivas e da sua

⁶ Disponível em: <https://www.novascartasnovas.com/historia.html>

⁷ Recomenda-se a consulta da sua tese de doutoramento, intitulada *Feminismos em Portugal (1927-2007)* (Tavares, 2008), ou do livro posteriormente publicado a partir da mesma (Tavares, 2011), para um retrato aprofundado sobre os movimentos feministas no nosso país, dando conta dos contributos de mulheres incontornáveis na nossa história, bem como da criação das principais associações e organizações feministas, e ações como a manifestação no Parque Eduardo VII em 1975, Ano Internacional das Mulheres, onde o Movimento de Libertação das Mulheres se torna notícia pela intenção de atear uma fogueira para queimar os símbolos de opressão feminina (Tavares, 2008). O protesto ficaria para sempre associado à queima dos soutiens, ação que, embora não tenha sucedido, ganhou a forma de mito. A manifestação teve, na verdade, maior adesão de homens do que mulheres, que revoltados com a sua tomada de posição, as insultaram e agrediram - a este propósito vale a pena ouvir o Podcast *Cassete 60*, do jornal *Observador* disponível em <https://observador.pt/programas/cassete-60/nao-queimaram-soutiens-e-foram-agredidas/>

fragmentação organizativa, continua a autora, “as feministas portuguesas foram capazes de se unir em torno de reivindicações “consensuais” que viriam a ter efeitos vinculativos para toda a sociedade portuguesa” (p. 94).

1.2. Sobre o conceito de estereótipos de género

A origem do conceito de estereótipo remonta ao final do século XVIII, enquanto processo de impressão em placas de metal, sendo a autoria deste termo comumente atribuída ao jornalista Walter Lippmann na década de 1920. No âmbito dos seus estudos sobre como se formava a opinião pública, comparou os estereótipos às imagens que criamos na nossa mente, ou seja, a forma como adaptamos o ambiente e a realidade à nossa escala cognitiva, conceito que seria depois apropriado pela psicologia social nas décadas seguintes (Lippman, 1929; Amâncio, 1994; Nogueira e Saaavedra, 2007; Marx & Ko, 2019). O mundo que nos rodeia é complexo, exigente e está em constante mutação, pelo que os nossos recursos cognitivos precisam ser ajustados a tanta informação. Generalizar parece ser a solução mais eficaz para essa adaptação. Esta perceção e leitura que fazemos do mundo não é, contudo, neutra, sendo atravessada por relações de poder. Os estereótipos possuem assim duas importantes funções: a função heurística, que permite a simplificação e adaptação constante; e uma função defensiva, que “explica” determinadas ações e possíveis desigualdades e injustiças sociais (Vieira, 2006; Garcia-Marques e Garcia-Marques, 2003).

O termo ficaria, posteriormente, associado ao significado que atualmente se conhece, e que se relaciona com esquemas cognitivos ou conjuntos de crenças organizadas e partilhadas por várias pessoas; generalizações sobre os atributos e comportamentos associados a pessoas de determinado grupo social e relacionados, por exemplo, com a sua etnia, sexo/género, idade, classe social, ou outra categoria, e à discriminação que poderá resultar dessas generalizações (Golombok e Fivush, 1994; Nogueira e Saavedra, 2007; Marx & Ko, 2019).

Os movimentos feministas foram fundamentais para questionar os papéis atribuídos às mulheres e homens, reivindicando a inclusão do género e outros aspetos identitários como a etnia, nos estudos de categorização social. O conceito de estereótipo social seria utilizado para refletir sobre os diferentes traços associados ao feminino e masculino, com a designação de *estereótipo de género* a partir dos anos 1960 (Deux, 1995; Vieira, 2006), associando-se aos primeiros trabalhos de investigadoras/es europeus sobre imagens femininas e masculinas (Amâncio 1994).

Estereótipos de género são crenças sobre as características que definem o que significa ser homem ou mulher, que características físicas, psicológicas, que comportamentos, interesses ou profissões poderão ter e são mais apropriadas. Têm, portanto, uma componente descritiva, de caracterização dos traços e atributos de

determinado grupo, e uma outra componente prescritiva, que se relaciona com os comportamentos e papéis de género associados a uns e outras com base no conhecimento/leitura do sexo/género da pessoa. Os estímulos recebidos que dão origem a essas categorias são aprendidos num determinado contexto histórico e cultural sobre os valores vigentes do que significa ser homem ou mulher (Basow, 1992; Golombok & Fivush, 1994; Amâncio, 1994; Vieira, 2006; Nogueira e Saavedra, 2007).

Os papéis de género podem, por sua vez, ser considerados uma forma de materialização dos estereótipos de género, ou um exemplo de estereótipos de género. Neto et al., (1999), por exemplo, distingue entre dois tipos de estereótipos de género: estereótipos de traços de género, e que constituem as características psicológicas associadas a cada género, e estereótipos de papéis de género, crenças sobre as atividades consideradas apropriadas para homens e mulheres, sendo, no entanto, estas dimensões indissociáveis uma da outra. Susan Basow (1986), por sua vez, aponta quatro subtipos de estereótipos de género, incluindo o conceito de papéis: estereótipos relacionados com os traços de personalidade (por exemplo, independência vs. docilidade); estereótipos relativos aos papéis (provedor de família vs. cuidadora); às profissões (por exemplo, médico vs. enfermeira) e às características e traços físicos (força e músculos vs. agilidade e formas arredondadas).

O conceito de estereótipos de género surge também, por vezes, associado à teoria dos esquemas de género, de onde sobressai o contributo de Sandra Bem (1981; 1993). Segundo a sua teoria, e sobretudo em sociedades fortemente genderizadas, as crianças aprendem a usar o género recorrendo a esquemas de género, estruturas cognitivas ou lentes, que dão sentido às suas experiências e organizam a sua perceção, tendendo a adquirir traços e personalidades consistentes com a sua identidade de género, que, por sua vez, guia a sua perceção e a sua ação *da* e *sobre* a realidade (Wharton, 2005). Os esquemas de género poderão incluir informação diferenciada sobre os interesses, atividades, características de personalidade e expectativas de comportamento de homens e mulheres e são construídos através da experiência e observação reiteradas dos mesmos, quer presencialmente, quer na televisão, quer através dos livros e anúncios, resultando muitas vezes em estereótipos de género (Beal, 1994). A alteração de esquemas de género pode ser uma tarefa desafiante, pois estes influenciam a atenção e memória, mas é possível, nomeadamente através da apresentação de modelos e exemplos não estereotipados, através de conversas, ou outras formas de mediação (Beal, 1994). A estas estratégias pode acrescentar-se a leitura de histórias que desafiem estereótipos de género, ou dinâmicas de mediação que permitam questioná-los e equacionar formas de resistência, como se abordará no segundo capítulo.

Bem (1993) enfatizou que os esquemas de género reforçam a polarização de género, isto é, a ideia limitadora de que aquilo que é considerado aceitável ou apropriado para as mulheres não o será para os homens (e vice-versa). Essa lógica binária, segundo defendeu, integra os próprios esquemas de género das crianças, contribuindo para que variações nos padrões de feminilidade e masculinidade sejam percecionadas

como desvios (Wharton, 2005). Para além da polarização de género, a autora denunciou também o androcentrismo, associado à ideia de que os homens e a masculinidade constituem o padrão, a norma, conceção igualmente internalizada pelas crianças, com consequências tanto para rapazes e raparigas como, naturalmente, para todas as pessoas que não se revêm nestas categorias. As crianças aprendem, assim, desde cedo, que os meninos que brincam com brinquedos associados às meninas podem ser alvo de ridicularização, sendo muito mais fácil às meninas transgredir essas regras e fronteiras de género, do que aos meninos. Pese embora a sua teoria fosse edificada com base nas características da sociedade americana do final do século XX, as suas constatações sobre estereótipos de género permanecem atuais (Bem, 1993; Wharton, 2005).

Félix Neto (1990) e Lígia Amâncio (1992, 1994) são dois nomes de referência nesta área no nosso país, tendo conduzido estudos sobre esta temática, indagando sobre o conhecimento/reprodução de estereótipos de género tanto em crianças, como em pessoas adultas. Neto (1990) replicou em Portugal o instrumento “A Medida dos Estereótipos Sexuais”, desenvolvido por Williams e Best, que aplicaram o mesmo junto de estudantes universitárias/os em vários países e procuravam uma abordagem intercultural. O investigador aplicou este instrumento junto de crianças portuguesas, de origem urbana e rural, partindo da leitura de uma história com duas ou três frases que continha um estereótipo masculino ou feminino, pedindo-lhes para indicar de que género seria a personagem em referência. Concluiu que as crianças de zonas urbanas expressavam mais estereótipos de género, assim como as crianças de nível sociocultural médio (em comparação com as de nível sociocultural baixo). Identificou ainda que entre os 8 e os 11 anos de idade as crianças expressavam mais estereótipos, e que todas as crianças de origem urbana ou rural conheciam melhor os estereótipos femininos do que os masculinos.

Amâncio (1992, 1994) realizou estudos onde solicitava às pessoas participantes que classificassem determinados traços como masculinos ou femininos, positivos (qualidades) ou negativos (defeitos), em relação a uma categoria referente, neste caso, a de “adulto”, procurando uma explicação para a constituição dos estereótipos com base nestes traços (Amâncio, 2017). A Fig. 1.1. mostra o conjunto de traços consensualmente atribuídos aos estereótipos feminino e masculino, e a atribuição valorativa, recorrendo aos sinais de “mais” e “menos”.

Estereótipo Feminino	Estereótipo Masculino
Afetuosa +	Ambicioso
Bonita +	Audacioso +
Carinhosa +	Autoritário
Dependente -	Aventureiro
Elegante +	Corajoso +
Emotiva	Desinibido +
Feminina	Desorganizado -
Frágil -	Dominador -
Maternal	Empreendedor +
Meiga +	Forte +
Romântica	Independente +
Sensível +	Machista
Sentimental	Paternalista
Submissa -	Rígido
	Sério +
	Superior
	Viril

Fig. 1.1. Estereótipos de género segundo Amâncio (1994, p. 63).

A autora verificou uma clara assimetria simbólica de género, nomeadamente que há menos características atribuídas ao feminino do que ao masculino, e que a relação entre os traços positivos e negativos é mais desfavorável ao estereótipo feminino. O estereótipo feminino caracteriza-se por traços associados à dimensão física, incluído a própria designação da categoria como forma de definição, “feminina”, e traços associados às funções afetivas, ao cuidado e à família, aos sentimentos, juntamente com traços negativos, tais como a dependência e a submissão. O estereótipo masculino não inclui traços físicos e é associado a uma diversidade de competências, constituindo um ser universal em relação à categoria dominante (Amâncio, 1992; Amâncio, 1994; Amâncio, 2017). Homens e mulheres são igualmente descritas/os na oposição entre instrumentalidade vs. expressividade, em linha com a lógica parsioniana – opondo-se, de um lado, traços como independência, competitividade, agressividade e dominância (homens), e, do outro, traços como sensibilidade, submissão, emotividade, gentileza, empatia (mulheres), numa hierarquização que coloca o sexo masculino numa posição dominante e o sexo feminino numa posição dominada (Amâncio, 1994; Vieira et al., 2015). Na análise dos livros infantis da presente investigação estes traços foram considerados na elaboração da grelha de observação, para verificar se as personagens reforçavam, ou não, estes retratos e estereótipos.

As funções cognitivas que realizam as abstrações e generalizações necessárias para lidar com a multiplicidade de estímulos com que somos confrontados (Vieira, 2006), funcionam de forma automática, pelo que é de certa forma inevitável recorrermos a estereótipos. Não obstante, numa sociedade justa e igualitária, torna-se uma questão de responsabilidade social refletir sobre as consequências dos estereótipos e não apenas recorrer aos mesmos acriticamente (Garcia-Marques e Garcia-Marques, 2003). No entanto, os estereótipos são frequentemente usados como justificação para o tratamento injusto ou tendencioso para com os membros de um dado grupo, tal como reforçam Marx e Ko (2019):

Discussing or having stereotypes come to mind when in the presence of individuals from a certain group is not the problem - in fact, this is a common occurrence due to how omnipresent cultural stereotypes are in society. The problem lies in the use of the stereotype to justify unfair or biased treatment toward members of a group (p. 3).

Os estereótipos não são produzidos por cada pessoa, de forma isolada, sendo partilhados por elementos de uma dada sociedade onde vigoram determinados valores sociais e que resultam das suas vivências e processo de socialização (Tajfel, 1969; Basow, 1992; Descarries & Mathieu, 2010). Apesar da variabilidade possível no conteúdo dos mesmos, as conclusões dos estudos efetuados ao longo das últimas décadas do séc. XX revelam grande estabilidade temporal e grande consenso intercultural dos estereótipos de género, visível em descrições fornecidas por pessoas de diferentes idades e em momentos distintos: os homens descritos como mais fortes, ativos, competitivos e agressivos, com maiores necessidades de realização, de dominação e de autonomia; as mulheres, por seu turno, necessitando de estabelecer ligações afetivas, mais carinhosas e aptas a prestar cuidados, de autoestima mais baixa e mais propensas a prestar auxílio em situações difíceis (Golombok & Fivush, 1994; Neto et al., 1999; Vieira et al., 2015).

E se os estereótipos no feminino e os direitos das mulheres tiveram um lugar central nas reivindicações pela Igualdade de Género, levando a que as políticas públicas se orientassem no sentido de melhorar as condições de acesso e sucesso das mesmas, os estereótipos no masculino são também considerados prejudiciais, e, de facto, “igualdade de género” diz respeito a ambos (Wall et al., 2016). Da mesma forma, os estereótipos de género podem ser considerados uma forma de violência simbólica e uma forma de violência de género, por considerarem que só existe uma forma correta de se ser “mulher” ou “homem”. Graciela Morales (2003) afirma que:

A violencia de xénero dáse cando se interpreta a diferenca sexual, non en termos de riqueza (a existencia de dous sexos), senón en termos de desigualdade (ser home ten máis valor e consideración que ser muller). Tamén se dá cando se considera que só existe un modo correcto do ser home, o baseado no exercicio do poder e no uso da forza bruta, e só un modo correcto de ser muller, o baseado na atención das necesidades e de sexos masculinos. (p. 15)

Posto isto, e pese embora alguns estereótipos sejam conotados positivamente, pelo facto de serem generalizações que negam variações interindividuais, de exagerarem as diferenças entre os grupos e por valorizarem de forma diferente homens e mulheres, pode afirmar-se que têm sempre consequências negativas. Ao encararem os géneros como opostos e encerrarem em si expectativas de comportamentos e ações diferenciadas por género, produzem também consequências diferenciadas para mulheres e homens.

Os estereótipos de género e o que “fizemos do género” (Nogueira e Saavedra, 2007, p. 20) tem impacto em múltiplas dimensões da vida: individual, relacional, familiar, institucional, organizacional, cultural, social e económica. Esta afirmação é amplamente sustentada pela literatura (Basow, 1992; Amâncio, 1994, 2004; Connell, ([1995] 2005), Nogueira e Saavedra, 2007; Fine, 2011; Pinto, 2015; Silva e Saavedra, 2015; Wall et al., 2016; Perista et al., 2016; Nunes, 2017) e por numerosos relatórios e estudos produzidos tanto em Portugal (ILGA Portugal, 2017; Monteiro et al., 2018; Saleiro et al., 2022; Fernandes et al., 2023; Gonçalves & Monteiro, 2023; SSI, 2023; Magalhães et al., 2023; PGR, 2024; CIG, 2024), como a nível europeu, por organismos internacionais (Conselho da Europa, 2020; FRA, 2020; UNESCO, 2023). Este impacto pode observar-se em domínios concretos, como:

- nas perceções individuais de cada um/a, ao nível do autoconceito, da relação com o corpo; da proteção individual, do sentimento de pertença, da auto/confiança;
- no acesso à escola e educação e na trajetória escolar/académica, bem como nas escolhas vocacionais, nos resultados/sucesso escolares e vivência salutar, ou não, desse percurso;
- na trajetória profissional, podendo condicionar as escolhas profissionais e de carreira, bem como o acesso/sucesso a/em lugares de chefia, os salários recebidos, a proteção perante a pobreza e precariedade, a proteção contra o assédio e violências, a possibilidade ou dificuldade do exercício e usufruto de direitos de parentalidade e respetivas licenças;
- nos cuidados, vivências e políticas em termos de saúde, como, por exemplo, no acesso a planeamento familiar de qualidade; nos comportamentos específicos que afetam a saúde física e mental; em termos da esperança média de vida consoante o género e de um envelhecimento saudável;
- na conciliação e gestão de encargos familiares, divisão das tarefas domésticas e nos cuidados com as crianças e outros/as familiares;
- na participação política e tomada de decisão;
- na prevenção da violência no namoro, violência doméstica e de género, homofobia, transfobia, racismo ou outras formas de *bullying*;
- no acesso e fruição de espaços e transportes públicos;
- na produção, criação, participação e usufruto dos espaços e atividades e práticas culturais, de lazer e de desporto.

Estudos no âmbito da interseccionalidade têm evidenciando igualmente a importância de considerar as várias dimensões que operam na estereotipia e que cruzam e acumulam discriminações (Marx & Ko, 2019), uma vez que as suas consequências são ainda mais danosas para as pessoas e comunidades que acumulam diferentes fatores potenciadores de discriminação, como os que se relacionam com a identidade de género,

orientação sexual, etnia, ascendência, classe ou religião. Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio (Presidência do Conselho de Ministros, 2018), que aprovou a *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação* (ENIND) 2018-2030, o combate aos estereótipos de género foi considerado uma luta prioritária na transformação da sociedade portuguesa (Gonçalves e Monteiro, 2023), podendo ler-se que:

Os estereótipos de género estão na origem das discriminações em razão do sexo diretas e indiretas que impedem a igualdade substantiva entre mulheres e homens, reforçando e perpetuando modelos de discriminação históricos e estruturais. Reflexo da natureza multidimensional da desvantagem, os estereótipos na base da discriminação em razão do sexo cruzam com estereótipos na base de outros fatores de discriminação, como a origem racial e étnica, a nacionalidade, a idade, a deficiência e a religião. Também assim, o cruzamento verifica-se com a discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais, assente em estereótipos e práticas homofóbicas, bifóbicas, transfóbicas e interfóbicas, e que se manifesta em formas de violência, exclusão social e marginalização, tais como o discurso de ódio, a privação da liberdade de associação e de expressão, o desrespeito pela vida privada e familiar, a discriminação no mercado de trabalho, acesso a bens e serviços, saúde, educação e desporto. (p. 2221)

No relatório anual do *Observatório da Discriminação Contra Pessoas LGBTI+* (Fernandes et al., 2023) ficam igualmente patentes as situações de discriminação, crimes e outros incidentes de que são alvo as pessoas LGBTIA+, evidenciando a vulnerabilidade particular destas comunidades e as consequências danosas do “preconceito, discriminação e violência em função da orientação sexual, identidade de género, expressão de género ou características sexuais, reais ou presumidas, das vítimas” (p. 13). Neste documento, que agrega os dados recolhidos entre 2020-2022, identifica-se o insulto ou ameaça como a principal forma de discriminação, seguido da discriminação no acesso a bens e serviços e do *bullying*. Dentro da comunidade LGBTIA+ as experiências de opressão e privilégio diferem, quando considerados diferentes fatores de discriminação e sua intersecção, revelando que as comunidades trans e intersexo reportam uma vulnerabilidade e riscos particularmente acrescidos (Saleiro et al., 2022; FRA, 2020).

A eliminação dos mecanismos sociais que legitimam a desigualdade de género é, pois, uma questão de direitos humanos e de cidadania (Vieira et al., 2015), sendo uma preocupação presente nas ações das diversas organizações das Nações Unidas (UNESCO, UNICEF, OMS, OECD, entre outras). A promoção da igualdade e diversidade é encarada como uma conquista pessoal e fundamental do desenvolvimento

humano, de maior relevo para a prossecução da paz e da democracia, para a gestão equilibrada dos recursos do nosso planeta, para um desenvolvimento económico sustentado e igualmente distribuído, contribuindo para a erradicação da fome e da pobreza, para a proteção na saúde, nomeadamente sexual e reprodutiva, para o progresso da educação e do ensino, para o desenvolvimento cultural, entre muitas outras dimensões (ver Pinto, 2015).

1.3. Espelho meu, quem sou eu? A formação da identidade de género

A identidade de género é comumente abordada no âmbito da Psicologia e das teorias do desenvolvimento cognitivo, que defendem que o entendimento do género por parte de uma criança está diretamente associado ao desenvolvimento cognitivo, ao seu crescimento e à sua perceção sobre como funciona o mundo ao seu redor. Neste âmbito é reconhecido o contributo de Kohlberg (1966) e da sua teoria do desenvolvimento do conceito de género (Golombok & Fivush, 1994; Wharton, 2005; Vieira et al., 2015). Esta teoria, assim como a de Sandra Bem, mencionada no ponto anterior, poderão ser também consideradas teorias de socialização, na medida em que pretendem explicar como as pessoas assumem e incorporam, ou não, características que a sua sociedade considera apropriadas para homens e mulheres (ver Wharton, 2005).

Na perspetiva cognitivo-desenvolvimental, Kohlberg (1966) estendeu as descobertas de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e a sua ideia de estádios, aplicando-as ao conceito de género e de identidade de género. O autor definiu que a aprendizagem de género passa por três estádios. Por volta dos 2 ou 3 anos de idade, as crianças entram no estágio 1, chamado *identidade de género*, demonstrando preferência pela companhia de outras crianças do seu género e do sentimento de que são iguais a si, aprendendo as categorias de feminino e masculino através da sua identificação e da de outras pessoas quanto ao género. Para tal, baseiam a sua classificação de género nas características físicas observáveis e, de uma forma que podemos considerar estereotipada, tendem a classificar uma pessoa como feminina porque tem cabelos compridos e usa saias, por exemplo, e como masculina se tem cabelos curtos e usa gravata. Se essas características físicas superficiais mudarem, então, no seu entendimento, o género também muda, isto é, apoiam-se nas aparências e aspetos observáveis, até porque a informação biológica não está à vista (Golombok & Fivush, 1994; Beal, 1994). É por volta destas idades que as crianças estão particularmente permeáveis aos estereótipos de género e a demonstrar um comportamento coincidente com os mesmos, principalmente a partir do momento em que não só tomam consciência da sua própria identidade de género, como se apercebem que a mesma é estável (segundo esta teoria) ao longo do tempo, e consistente nas diferentes situações (próximos estádios) (ver Beal, 1994). Por volta dos 3/4 anos, as crianças avançam para o estágio dois, de *estabilidade de género*, entendendo o género como (supostamente) estável no tempo, mas

ainda não como constante nas diferentes situações. Assim, parecem pensar que se um menino brincar com bonecas, pode transformar-se numa menina. É apenas por volta dos 5 anos, quando as crianças avançam para o estágio três, que alcançam a designada *constância de género* percebendo o género como constante ao longo do tempo e situações, independentemente das roupas usadas ou das atividades praticadas (Golombok & Fivush, 1994).

A criança possui uma necessidade de se identificar com o grupo de género a que pertence, aprendendo os papéis de género que considera corresponderem aos homens e às mulheres e exibindo comportamentos em consonância com os modelos dominantes (Wharton, 2005; Vieira et al., 2015). Segundo Kohlberg (1966), a formação da identidade de género é um processo que se estende dos 2 aos 7 anos de idade, acompanhando a transição para o período das operações concretas (fazendo a ponte com a teoria de Piaget), durante o qual será capaz de começar a compreender melhor determinadas categorias sociais (Vieira et al., 2015).

O progresso de entendimento do género segundo os três estádios definidos por Kohlberg (1966), bem como as suas ideias sobre o papel da motivação, reuniram grande consenso científico (ver Golombok & Fivush, 1994; Vieira et al, 2015). Contudo, existe alguma controvérsia sobre o significado e importância dos estádios, nomeadamente sobre a importância concedida à aquisição da *constância de género*, alcançável por volta dos cinco anos, como explicação para o comportamento genderizado das crianças. De facto, estas aparentam ter um conhecimento alargado sobre estereótipos de género muito antes dessa idade, muito antes de compreenderem o que é o género. Talvez o primeiro estágio, o de categorização, tenha mais importância do que o autor inicialmente considerou pois, a capacidade de categorização de género é suficiente para que as crianças comecem a associar determinadas atividades e traços a cada género, pelos 2, 3 anos de idade (*ibidem*). Nesta fase tão inicial das suas vidas, as crianças já assimilaram vários estereótipos de género e começam já a alterar o seu comportamento de acordo com o expectável, sobretudo se o género for algo enfatizado no ambiente e contexto que as rodeia (ver Beal, 1994). Na cultura ocidental sabemos que o é, e de forma perversa (Golombok e Fivush, 1994).

Na sequência dos trabalhos de Kohlberg (1966) foi estabelecida uma relação entre a rigidez dos estereótipos e a idade das crianças, e verificou-se que as crianças muito pequenas são relativamente flexíveis na utilização dos mesmos, mas a partir dos 3 até cerca dos 7, 8 anos de idade, com a progressiva aquisição da estabilidade de género, os estereótipos de género tornam-se mais marcados e as crianças tendem a acreditar na veracidade do seu conteúdo (Golombok e Fivush, 1994; Vieira, 2006). De facto, o período entre os 5 e 8 anos de idade é considerado o período “mais sexista” do ciclo de vida no qual as crianças são mais propensas a estereótipos de género (Vieira et al., 2015, p.31). O período seguinte, dos 8 até aos 11 anos (que corresponde ao estágio das operações concretas), mostra de novo um encarar mais flexível da diversidade possível em termos de género (Maccoby, 1998; Vieira, 2006). Relacionando estas conclusões com o período

etário em estudo nesta investigação, dos 6 aos 8 anos de idade, torna-se evidente a importância da representatividade e diversidade na forma como são exibidas as personagens masculinas, femininas e de género diverso, pois serão idades onde estereótipos de género estão ainda muito presentes, sendo de extrema relevância apresentar modelos alternativos e diversos.

A identidade de género está frequentemente alinhada com o sexo biológico (Golombok & Fivush, 1994), ou dito de outra forma, “o sexo é um bom preditor da identidade de género” como afirmou a investigadora Sandra Saleiro, em entrevista⁸. Assim, para a maioria das pessoas o sexo atribuído ao nascer (com base nos seus órgãos genitais) irá ter correspondência com a sua identidade de género (o sentimento e identificação como sendo mulher ou homem, por exemplo), sendo estas pessoas apelidadas de *cisgénero*. Mas para algumas pessoas, a identidade de género difere do sexo atribuído e registado, apelidando-se estas pessoas de *trans* (GATE et al., 2021) ou transgénero, no sentido em que “transgridem a relação tida como natural e fixa entre o sexo que lhes foi atribuído à nascença e a identidade e a expressão de género que socialmente lhes corresponde” (Saleiro, 2017, p. 151).

Consultando a definição disponível no European Institute for Gender Equality (EIGE, 2024), a identidade de género pode ser definida como enquanto “experiência individual do género que cada pessoa sente no seu íntimo e que pode ou não corresponder ao sexo atribuído à nascença, incluindo a forma pessoal de sentir o corpo (que pode passar, por livre opção, pela modificação da aparência ou das funções corporais por via médica, cirúrgica ou outra) e outras formas de expressão de género, como o vestuário, a fala e os maneirismos.” (tradução livre, s/p.).

No caso das crianças, e porque “a linguagem não descreve apenas a realidade, mas produz realidade” (Saleiro, 2017, p. 153), poderão ser utilizadas expressões de conotação mais positiva para referenciar a possível descoincidência do socialmente expetável em termos de género, recorrendo-se ao termo diversidade de género (Monro 2010; Saleiro, 2017), adotado nesta investigação⁹. Este termo tem vindo a ser preferencialmente utilizado junto desta população, não só porque se afasta dos termos médicos e da ideia de patologia, mas também porque salvaguarda a própria atribuição de categorias identitárias de género, respeitando a autodeterminação de género¹⁰. A autodeterminação de género assenta na premissa de que a identidade de género de cada pessoa é uma compreensão pessoal e interna, isto é, cada pessoa vivencia o

⁸ A investigadora foi entrevistada por Sílvia Alves para a rubrica *Mulheres Que Contam*, acessível através do website da RTP em https://www.rtp.pt/noticias/cultura/mulheres-que-contam-sandra-saleiro_v1562885

⁹ Na presente investigação recorreu-se a três tipos de classificação de género: feminino, masculino e género diverso. Este último termo foi escolhido para designar personagens humanas ou não, cuja identidade ou expressão de género sugerisse uma transgressão face ao socialmente expetável (e.g. personagens cujo género foi difícil de identificar, quer devido ao seu nome, penteado, formas do corpo, etc.), entre outros aspetos que serão discutidos em maior detalhe ao longo deste estudo.

¹⁰ Em Portugal, um dos grandes avanços legais nesta matéria deu-se com a promulgação da Lei n.º 38/2018 de 7 de agosto do “Direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e à proteção das características sexuais de cada pessoa” e que pode ser consultada em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/38-2018-115933863>

seu género de uma maneira particular, dentro dos sistemas sociais de género. Como tal, cada pessoa deverá ser livre para ser ela própria a nomear-se, sem necessidade de um diagnóstico médico feito por outra pessoa ou equipa de pessoas que ateste tal informação (GATE et al., 2021; Kara 2017).

Tal como nas pessoas adultas, as crianças poderão manifestar várias formas de sentir e expressar a diversidade de género, desde a intenção e desejo de pertencer a outro sexo/género, até ao desejo de aceder ao universo que parece vedado ao seu sexo/género (por exemplo no que diz respeito a roupas, acessórios, brinquedos e brincadeiras, livros, etc.) (ver Saleiro, 2017). Permitir que se expressem livremente, apoiando-as, acedendo ao uso de nomes e pronomes que indicam como preferenciais, revela ser altamente benéfico para a sua saúde e bem-estar, além de ser uma questão de direitos humanos, como consta nos Princípios de Yogyakarta na Aplicação das Leis dos Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e à Identidade de Género definidos em 2006 e atualizados em 2017¹¹ (Saleiro, 2020; Saleiro, 2017; GATE et al., 2021).

A teoria cognitivo-desenvolvimental é construída tendo como base um modelo de criança/pessoa cisgénero, mas será relevante lembrar que a identidade de género pode não ser estável ou constante ao longo do tempo, mesmo nas crianças/pessoas *cis*, mas sobretudo nas pessoas/crianças trans/diversas, que poderão experimentar mudanças quer ao nível desse sentimento de si, ou mudanças na forma como se designam. A estabilidade da identidade de género foi questionada por teóricas como Kessler e McKenna (1978), bem como por Butler ([1990] 2017) e Connell (2009). Kessler e McKenna (1978), de inspiração etnometodológica, destacam o género como resultado de processos de atribuição, mais do que como uma propriedade ontológica do *self*, argumentado que este se constrói através de processos de interação social durante os quais as pessoas atribuem um género umas às outras (Saleiro, 2013, p. 44). Butler ([1990] 2017), por seu turno, contestou o género como um aspeto fixo ou essencial da identidade, encarando-o como algo que reiteradamente fazemos, ou performamos, mediante regulação social e política de práticas que “atuam para reforçar, compulsiva e reiteradamente, a suposta ‘naturalidade’ do género” (Saleiro, 2013, p. 61). Perspetivando o género como encenado, criticou “a fixidez da identidade de género” (Butler ([1990] 2017, p. 290) e a sua exteriorização através de expressões de género, afirmando que a “identidade constitui-se performativamente pelas próprias «expressões» que se diz resultarem dela” (*ibidem*, p. 92). Também Connell (2009) rejeitou a existência de estádios universais de aprendizagem do género, sublinhando a importância das diferentes trajetórias e vivências, que diferem de pessoa para pessoa e a importância de várias outras variáveis para a formação do seu *projeto de género* (conceito alternativo que propõe em vez de identidade de género), tais como pertença cultural e étnica, desigualdades socioeconómicas, entre outras.

A contestação das categorias de identidade, ou até da própria categoria de identidade, será central, sobretudo nas propostas pós-modernas e pós-estruturalistas, que por outro lado, são muitas vezes criticadas

¹¹ Os princípios de Yogyakarta definidos em 2006 e os dez princípios adicionados em 2017 podem ser consultados no website <https://yogyakartaprinciples.org/principles-en/official-versions-pdf/>.

pela fragmentação das noções de identidade e pelo descurar da análise de género ao nível social (Monro, 2000; Saleiro, 2013). De facto, a definição de categorias pode constituir-se simultaneamente como uma forma de restrição, como de possibilidade, como afirma Saleiro (2013): “se as categorias, nomeadamente as de identidade, podem constituir-se como restritivas e padronizadoras, elas abrem, igualmente, espaços de possibilidades de pertença e de habitabilidade daquilo que se é ou se almeja ser.” (p. 67).

Para compreendermos o sentimento de pertença a um género, sobretudo no caso das pessoas trans, é fulcral escutar-se os seus relatos em primeira voz. Estes relatos parecem evidenciar que continuam a emergir expressões de autoidentidade que não são meramente performativas, subversivas, ou políticas, mas formuladas numa lógica ontológica, assim como subsistem experiências de reivindicação de pertença a um dos dois géneros binários. A diversidade é a palavra de ordem (Monro, 2000; 2005; Saleiro, 2013; Holleb, 2019).

A identidade, incluindo a identidade de género é, assim, entendida como o resultado de uma mistura de predisposições biológicas, psicológicas e experiências socioculturais (GATE; Ilga Europa e TGEU, 2021; Vries et al., 2014). De acordo com a *Trans Student Educational Resources*¹² todas as pessoas têm uma identidade de género, *i.e.*, o sentido interno de ser homem, mulher, nenhum dos dois, ambos ou outro(s) género(s); e todas as pessoas expressam o género, *i.e.*, manifestam intencionalmente ou não expressões de género através de roupas, penteado, voz, forma do corpo, etc. Muitas pessoas trans desejam que a sua expressão de género (como parecem/como são lidas) corresponda à sua identidade de género (quem são)¹³, em vez do sexo que lhes foi atribuído ao nascer.

A literatura infantil constitui um meio privilegiado para experienciar o contato com diferentes identidades e expressões de género, permitindo a identificação com as suas personagens, o que contribui para o autoconhecimento e, como tal, o saudável desenvolvimento da identidade de género (Bettelheim [1975] 2018; Gavilán, 2017; Madalena, 2019; Capuzza, 2019). Mesmo nas narrativas infantis com personagens transgénero e, na senda do defendido pelas teorias pós-modernas, Capuzza (2019) afirma que é importante desconstruir a ideia de que a identidade de género é fixa e estável, bem como o género, nomeadamente apresentando alternativas que destacam o papel da interação social e das estruturas, em linha com as perspetivas teóricas que se apresentam de seguida.

Os momentos de leitura partilhada poderão ainda constituir importantes momentos de conversação entre crianças e famílias, acerca destas temáticas. A título de exemplo, o aclamado *O Jaime É Uma Sereia* de Jessica Love, publicado em 2019, revela de forma muito ternurenta, a cumplicidade e aceitação de uma

¹² Consultar esta e outras definições no *website* da organização em: <https://transstudent.org/gender/>.

¹³ Por esta razão muitas pessoas trans são falsamente acusadas de reforçar os estereótipos de género e o binarismo de género, não se reconhecendo as diferentes realidades desta população, já de si tão disruptiva e subversiva (Monro, 2005; Ramalho, 2019; Holleb, 2019; Madalena, 2019).

avó perante a curiosidade e experimentação da criança em vestir/usar elementos que parecem associar-se ao universo de género “oposto” ao género lido da criança. Embora saibamos que as histórias de aceitação familiar que os livros retratam, nem sempre correspondem às dinâmicas de aceitação familiar reais.

1.4. Da socialização ao género como algo que *se faz*

A visão preconizada pelas teorias da socialização e pela pesquisa de diferenças de género que lhe sucedeu apoiava-se na distinção estanque entre sexo e género (Pereira, 2012). Esta distinção proposta nos anos 1970, na qual *sexo* pertence ao domínio da biologia e distingue entre macho e fêmea, e *género* pertence ao domínio do social, constituindo a diferença entre papéis e características masculinas e femininas, foi fulcral como plataforma para denunciar a desigualdade como construção social e rejeitar a biologia como justificação para a subordinação das mulheres (Connell, 2002). No entanto, mesmo o modelo de socialização de formulação feminista foi alvo de críticas, nomeadamente pela excessiva ênfase dada à interiorização de papéis, em detrimento da análise das relações de poder das estruturas económicas e sociais mais amplas. Colocou-se igualmente em causa a ausência de uma perspetiva interseccional, que contemplasse a articulação das relações de dominação de género com outras categorias, como a etnia, a orientação sexual ou a classe social. Por outro lado, sublinhou-se a importância de reconhecer a dimensão relacional do género e o envolvimento ativo, criativo e, por vezes, prazeroso das pessoas na produção, reprodução e resistência aos significados atribuídos às masculinidades e feminilidades, bem como às transformações nos conteúdos desses papéis (Kimmel, 2011; ver Pereira, 2012).

Esta dicotomia na qual sexo é biológico e o género é social/cultural não só não resolve, como reforça a dicotomia natureza/cultura, relegando a dimensão do corpo, sobretudo do corpo da mulher, a sua sexualidade, maternidade e diferença sexual fisiológica, para uma categoria pré-social, não sendo capaz de explicar que parte da experiência e atividade feminina é de facto biológica e qual é social/cultural (Bock, 1991). Tal como argumentou Fausto-Sterling (2000), a ideia de sexo *vs.* género reacendeu um debate sobre o quão 'inatas' são determinadas funções cognitivas, muitas vezes ignorando as descobertas da neurobiologia contemporânea, e tornando as mulheres vulneráveis a ataques renovados com base na diferença biológica. A biologia masculina permaneceu inquestionada, pelo que, como afirma Bock (1991), falharam na tentativa em historizar não apenas o género, mas também o sexo. Para Preciado (2019), não é possível separar sexo de género, pois não é possível separar os corpos das forças sociais, pelo que, “sublinhando o carácter construído do género como uma variável histórico-cultural, o construtivismo feminista acabou por reessencializar o corpo, o sexo e os genitais, que concebeu como o lugar onde a variação cultural se confronta com um limite natural inultrapassável” (p. 182).

No final do século XX, nomeadamente a partir dos anos 1980 e 1990, surgem várias propostas teóricas dentro da sociologia, como as propostas etnometodológicas, interacionistas, bem como teorizações pós modernistas e pós estruturalistas, feministas e *queer*; e sobretudo propostas da própria comunidade trans, que questionaram a dicotomia sexo/género, denunciaram a validade de categorias identitárias universalistas e essencialistas, que se propuseram a analisar a negociação do género na interação, a problematizar as diferentes subjetividades do género, da identidade de género, dos papéis e das performances de género - não apenas na sua dimensão individual, mas também ao nível das estruturas de grupos e instituições, e na sua dimensão de violência simbólica (Connell, 1987; 2002; [1995] 2005, 2009; West & Zimmermann, 1987; Butler [1990] 2017; Haraway [1985], 2022; Bourdieu, 1999; Stryker, 2006; Hines 2007; Pereira, 2012; Oliveira, 2012; Saleiro, 2013; Preciado, 2018; 2019; Vasconcelos, 2018b).

Para a etnometodologia, por exemplo, diferindo da ideia de que o género é um conjunto estável de traços de personalidade e comportamentais, este passa a ser entendido como resultado de um “feito”, como um produto da ação e esforço humano (Wharton, 2005, p. 55). Esta abordagem, desenvolvida pelo sociólogo americano Harold Garfinkel (1967), destaca-se, segundo Hines (2007), por valorizar a capacidade de agência das pessoas, contrapondo-se a visões mais tradicionais que enfatizavam predominantemente o papel das estruturas sociais.

Ainda neste âmbito destaca-se, novamente, o contributo de Suzanne Kessler e Wendy McKenna (1978) que defendiam que mesmo os aspetos físicos ou biológicos habitualmente associados ao “sexo”, são socialmente construídos, pelo que a dicotomia macho/fêmea não é dada pela natureza (Hines, 2007; Saleiro, 2013). Como afirmaram na sua obra de referência *Gender, An Ethnomethodological Approach* (Kessler & McKenna, 1978), “a world of two ‘sexes’ is a result of the socially shared, taken-for granted methods which members use to construct reality” (p. vii). Os estudos etnometodológicos, apesar do seu contributo fulcral para o estudo do género na sociologia, são criticados pelo facto de reforçarem um modelo binário, falhando em retratar a diversidade que caracteriza as pessoas trans (Hines, 2007).

Judith Butler ([1990] 2017), autora reconhecida no quadro do pós-estruturalismo e da teoria *queer*, e igualmente de inspiração etnometodológica e interacionista (Saleiro, 2013), também defenderia esta visão do “sexo” como sendo tão social e culturalmente determinado quanto o género, devido à sua construção discursiva, questionando: “podemos referir-nos a um sexo «dado» ou a um género «dado» sem esclarecer primeiro como o sexo e/ou o género são dados e por que meios? E, já agora, o que é o «sexo»?” (Butler, [1990], 2017, p. 62-63). Denunciando que a determinação dual do sexo foi produzida através de discursos científicos potenciados por interesses políticos e sociais, afirma que o género resulta, pois, de uma experiência discursivamente condicionada, “um discurso cultural hegemónico predicado em estruturas binárias que se manifestam como linguagem da racionalidade universal” (p.66). O género é uma significação atribuída a um corpo (já) sexualmente diferenciado (p. 67), pelo que a categoria de sexo é afinal tão

culturalmente construída quanto o género, e logo “a distinção entre sexo e género afinal não existe” (p. 63). Sexo e género não podem ser separados pois o género não é meramente uma inscrição cultural numa superfície politicamente neutra, um meio passivo sobre a qual atua a cultura, e que seria, neste caso, o corpo e a forma como é lido. O corpo é também uma construção (p. 63). Butler reafirmaria a materialidade e importância do corpo, sobretudo na sua obra *Bodies That Matter* (Butler, 1993).

Da mesma forma, reconhecer o estatuto socialmente construído do género e, sobretudo a sua independência em relação ao sexo e aos corpos sexuais (Saleiro, 2013) permite, segundo Butler ([1990] 2017), o próprio questionamento do género como binário. Esta independência possibilitaria, assim, um “espaço conceptual e analítico (logo, um espaço de existência, um espaço possível de habitar) a cruzamentos e hibridismos” (Saleiro, 2013, p. 60), nomeadamente para as pessoas trans e para o reconhecimento de uma multiplicidade de masculinidades e feminilidades (Hines, 2007). De facto, se o conceito de género falha ao tentar descrever uma realidade binária, o sexo entendido como binário não é também suficiente para dar conta de todas as possibilidades da diversidade humana, sendo muito mais um *continuum* do que uma dicotomia, pois os corpos humanos não são totalmente dimórficos, como facilmente se comprova pela existência de pessoas intersexo¹⁴, de modelos que propõem a existência de cinco sexos e das possíveis combinações cromossómicas e hormonais (Fausto-Sterling, 2000; Connell, 2002; Preciado, 2018).

Outra crítica aos movimentos feministas, sobretudo de segunda vaga, foi precisamente o facto de terem reforçado a polaridade entre as categorias de homem e mulher, não reconhecendo essa multiplicidade e hibridismos (Connell, 1987; Monro, 2005; Ramalho, 2019). Para conseguirem a igualdade, apostaram na evocação da diferença que supostamente seria comum à categoria *mulher*, caindo numa conceção universalizante e, sobretudo, reificando as categorias essencialistas que procuravam inicialmente combater. Seria essa a forma de unidade coletiva que as diferenciaria dos homens, pois se fossem plenamente iguais aos homens, não havia necessidade de lutar por igualdade (Scott, 1988; Ramalho, 2019). No entanto, como afirma Scott (1988): “placing equality and difference in antithetical relationship has, then, a double effect. It denies the way in which difference has long figured in political notions of equality and it suggests that sameness is the only ground on which equality can be claimed.” (p. 44). Segundo a autora, a melhor forma de superar esta oposição entre igualdade e diferença seria encarar precisamente as diferenças “as the very meaning of equality itself” (*ibidem*). O problema da universalização do conceito de mulher e da premissa de uma experiência partilhada de dominação, características sobretudo do feminismo radical, foi a exclusão das várias mulheres e das suas experiências específicas de opressão, que diferiam consoante a sua educação,

¹⁴ Na definição do EIGE o termo intersexo é um “termo abrangente, utilizado para designar um conjunto de variações nas características corporais de uma pessoa que não correspondem às definições médicas restritas de feminino ou masculino. Estas características podem ser cromossómicas, hormonais e/ou anatómicas, e podem manifestar-se em diferentes graus.” (tradução livre s/p; ver <https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1396> para a definição original.)

pertença étnica, classe social, religião ou orientação sexual, focando-se na experiência de mulheres brancas e de classe média (ver Costa, 2003; Ramalho, 2019).

A crítica à universalidade da categoria “mulher” e de identidade feminina seria amplificada pelo surgimento de várias identidades políticas dentro do feminismo, em representação de vários grupos de mulheres, desde o feminismo negro, latino, indígena, lésbico, pós-colonial, tornando-se usual o conceito de “feminismos” para evidenciar diversidade e potenciais privilégios (Connell, 2002). Importantes movimentos sociais como os das minorias étnicas e o movimento *gay* teriam um papel fundamental no questionamento do conceito de género e das relações de poder que lhe estão inerentes, alargando o campo de investigação do género em relação a outras condições sociais como a classe, a etnia, a orientação sexual (Amâncio, 2004).

Entre os contributos do feminismo crítico e dos estudos pós-coloniais, são incontornáveis os nomes de bell hooks ([1981] 2018; [2015] 2020), Kimberlé Creenshaw (1989), Gayatri Spivak ([1999] 2021) e, mais recentemente, Grada Kilomba (2022), cujas propostas serão exploradas ao longo deste trabalho.

Precursora da luta pela interseccionalidade, nomeadamente do questionamento do racismo e classismo do movimento feminista, em particular o de segunda vaga, bell hooks ([2015] 2020) foi das mais importantes vozes para denunciar os interesses de grupos particulares de mulheres que beneficiaram da ideia de experiências partilhadas, e da ideia do homem como único opressor: “(...) a insistência num movimento feminista «só de mulheres» e a atitude virulenta anti-homens refletia a raça e a classe das participantes. As mulheres brancas burguesas, sobretudo as feministas radicais, tinham inveja e raiva dos homens brancos privilegiados por lhes negarem uma parte igual no privilégio de classe.” (p. 142).

Esta atitude, segundo hooks ([2015] 2020), não considerava as questões de classe e de “raça”, nem o facto de que nem todos os homens beneficiam da mesma maneira do sexismo, assim como o facto de as mulheres brancas burguesas, apesar de serem vítimas de sexismo, terem potencialmente mais poder e privilégio do que alguns homens. Desconsiderando a solidariedade resultante de experiências comuns entre homens e mulheres negras, por exemplo, a ideia de feminismo que a autora critica distanciou muitas mulheres pobres ou da classe trabalhadora, particularmente as mulheres não-brancas. hooks defendeu uma luta feminista pelo fim da opressão sexista, cujo objetivo não seria beneficiar apenas um grupo específico de mulheres, uma “raça” ou classe de mulheres em particular, nem privilegiar as mulheres em detrimento dos homens, levando igualmente em conta outras formas de opressão dos grupos.

Tomando a pergunta e o grito de revolta de Sojourner Truth e do seu icónico discurso pela igualdade e abolicionismo, bell hooks questionou também: *não serei eu mulher?* ([1981] 2018), expondo como tantas vezes o conceito de “mulheres” significou/significa o de *mulheres brancas*, procurando dar sempre “voz à [sua] convicção de que a luta pelo fim do racismo e a luta pelo fim do sexismo estavam naturalmente ligadas entre si, que separá-las era negar uma verdade básica da nossa existência: que raça e sexo são facetas imutáveis da identidade humana.” (p.34).

Kimberlé Crenshaw (1989), autora que cunharia o termo interseccionalidade no contexto legal, e que seria depois inserido no circuito académico, seria da mesma opinião - de que tratar “raça” e género como categorias mutualmente exclusivas e independentes era problemático, defendendo a urgência de se considerar, mais do que a soma, a interseção de ambas: “Because the intersectional experience is greater than the sum of racism and sexism, any analysis that does not take intersectionality into account cannot sufficiently address the particular manner in which Black women are subordinated.” (p. 140).

A conceção das diferenças de género como um binómio rígido limitou também a compreensão e o reconhecimento de outras subjetividades e identidades, como as das pessoas trans, frequentemente vistas como desviantes, por não se enquadrarem nas normas cisgénero. Esta visão alimentou atitudes de exclusão e hostilidade, chegando mesmo a considerar-se o fenómeno trans como incompatível com os ideais feministas (Saleiro, 2013; Ramalho, 2019). No entanto, diversos contributos como os provenientes dos feminismos da terceira vaga (Beasley, 2005), pós-modernos e pós-estruturalistas, apesar dos desafios que implicam, revelam também várias potencialidades (Marques, Macedo e Canotilho, 2003; Tavares, 2008, 2011). Estas abordagens, ao questionarem a categoria universal de “mulher” e ao desenvolverem o conceito de diferença, contribuíram para a abertura do campo feminista à diversidade de género (Monro, 2005; Saleiro, 2013; Ramalho, 2019). Donna Haraway e o seu *Manifesto Ciborgue* ([1985], 2022), por exemplo, foi uma importante voz nesta discussão, destacando a natureza não essencialista do género e de outras categorias, denunciando a impossibilidade de uma categoria naturalmente atribuída e universal de “mulher”, bem como a proposta de se imaginar um mundo sem género (Saleiro, 2013). No seu *Manifesto Contra-Sexual*, estendendo à sexualidade as conclusões de Donna Haraway e do seu ciborgue, Preciado (2019) propôs mesmo que se encare o género como prostético, através do recurso a um *dildo*, metafórico (na forma de manifesto) ou não, propondo a dessexualização (e descolonização) do corpo, e ao mesmo tempo reclamando a importância do sexo, da sexualidade e da materialidade do corpo.

Também Butler ([1990] 2017) procurou igualmente intersectar o género com outras categorias identitárias e de diferenciação social, propondo um “questionamento do branqueamento do feminismo e da sua heterossexualização, para esboçar um movimento de crítica ao sujeito feminista mulher e a desconstrução dos efeitos perversos do foco numa ideia única de mulher” (Oliveira, 2017, p. 8). Para a teoria feminista afigurou-se fundamental apostar numa linguagem que representasse as mulheres, para garantir a sua visibilidade política, no entanto as afirmações universalistas culminaram numa categoria normativa e exclusiva, sem reflexão de privilégio de classe e racial, que falhou em incluir “a multiplicidade de intersecções culturais, sociais e políticas em que se constrói a panóplia concreta de mulheres” (Butler, [1990] 2017, p.75).

No seu entendimento, no entanto, a crítica feminista necessitaria de questionar como é que a categoria *mulheres*, sujeito do feminismo, não só é produzida, como reproduz as próprias estruturas de poder que

procuram a sua emancipação. A noção singular de identidade é errónea, quando separada analítica e politicamente da noção de classe, “raça”, etnia e de outros eixos de relações de poder. Por outro lado, a autora avança que não é suficiente uma simples adição à categoria mulheres dessas várias componentes para que esta se torne completa. Embora reconheça algumas vantagens a uma política coligativa, é precisamente a incompletude da categoria “mulheres” que, segundo a autora, a torna disponível para significados contestados, unidades provisórias que possam ser úteis para ações concretas, defendendo que uma ação política eficaz poderá ocorrer sem uma identidade estável, unificada e acordada previamente. Propõe antes “um conjunto de encontros dialógicos em que mulheres de diferentes posições articulam identidades distintas no quadro de uma coligação emergente.” (Butler, [1990] 2017, p. 75).

Após expostas as considerações sobre a falácia da dicotomia entre sexo e género e sobre a categoria essencializada de “mulher”, revisitam-se algumas propostas teóricas que encaram o género na sua dimensão performativa, enquanto produto da interação, as feminilidades e masculinidades como construções contextuais, modificáveis e plurais, e as pessoas como produtoras ativas do género (Pereira, 2012).

Nos anos 1980, Candace West e Don Zimmermann (1987) introduzem nos estudos etnometodológicos, o conceito de *doing gender* (*fazer género*), para afirmar que “*o género de uma pessoa não é simplesmente um aspeto daquilo que ela é, mas, mais fundamentalmente, é algo que uma pessoa faz, e faz recorrentemente, em interação com os outros*” (p. 140, *italico no original*). O verbo “fazer” por oposição ao verbo “ter” é especialmente revelador da interação não como expressão de aspetos genderizados através da socialização, mas como uma construção, na qual as pessoas gerem a sua conduta e avaliam a conduta das outras pessoas, com base nas normas que acreditam ser apropriadas, *construindo* as diferenças (Pereira, 2012). Assim, tal como Kessler e McKenna (1978), também estas autoras afirmam que a categorização sexual, o sexo, é um critério fundamental para a diferenciação e uma dimensão estruturante e relevante da interação, e como tal, *fazer género* é inevitável, pelo que a todo o momento a nossa performance de género está sob avaliação (Pereira, 2012).

Reconhecendo igualmente o poder das instituições para legitimar as disposições sociais de género como naturais, West e Zimmerman (1987) afirmam:

The sex category/gender relationship links the institutional and interactional levels, a coupling that legitimates social arrangements based on sex category and reproduces their asymmetry in face-to-face interaction. Doing gender furnishes the interactional scaffolding of social structure, along with a built-in mechanism of social control. In appreciating the institutional forces that maintain distinctions between women and men, we must not lose sight of the interactional validation of those distinctions that confers upon them their sense of “naturalness” and “rightness”. (p. 147)

Também no caso dos livros infantis estes *fazem género*, seja através da forma como as personagens são descritas no texto, na forma como surgem nas ilustrações, na forma como se relacionam com outras personagens, encaradas como formas de representação das identidades e expressões de género, bem como dos comportamentos, interesses e valores desejados para mulheres e homens, meninas e meninos, ou outros géneros, e que refletem, ou não, os valores da sociedade portuguesa contemporânea em termos de género e papéis de género. Indo além da transmissão passiva de género, *fazem género*, na medida em que as crianças leitoras se relacionam com as personagens e as suas histórias, identificando-se ou não com as mesmas; podendo proporcionar reflexões críticas sobre a forma como o género *se faz*, salientando-se a importância da mediação, aspetos que serão abordados no próximo capítulo.

A premissa de que o género é uma construção levada a cabo no contexto das interações quotidianas, uma forma de performance de género, foi também explorada por Butler ([1990] 2017) na sua teoria da performatividade de género, da agência e das relações de poder que reforçam as normas de género. A sua obra *Gender Trouble*, publicada originalmente em 1990, *Problemas de Género* na tradução portuguesa publicada pela Orfeu Negro em 2017, é “um dos textos fundadores da teoria queer” (p. 17), onde a autora, entre outras coisas, questiona a estabilidade das masculinidades e feminilidades e a importância conferida ao discurso (do género) na construção do significado (Saleiro, 2013). Esta ideia pode ser também aplicada às personagens infantis cujas interações podem, tal como entre as pessoas, ser analisadas como performances, assim como o discurso utilizado nos livros é passível de ser analisado na forma como (re)produz significados de género.

Butler reconceptualizou o género como um “conjunto de performances cuja repetição e cristalização ao longo do tempo produz a ilusão da existência de uma identidade de género natural, real e verdadeira” (Pereira, 2012, p. 49). O género “é uma espécie de encarnação permanente que passa a ser o real” (Butler, [1990] 2017, p. 45). Segundo a autora, quando vemos “um homem vestido de mulher”, ou o contrário, temos uma perceção que achamos ser a realidade do género, evocando conhecimentos naturalizados de género, e que podem relacionar-se com aspetos como as roupas que esta pessoa veste, ou a forma como as enverga. Esta noção relaciona-se com a de estereótipos de género, na medida em que temos uma perceção da realidade que é moldada por expectativas sobre como uma mulher e um homem deverão vestir-se. É no momento em que estas perceções são questionadas, por exemplo na presença de uma pessoa trans - quando colocamos em causa a realidade e o que é afinal é real ou não - que verificamos que o real é, na verdade, mutável e passível de revisão. Este saber naturalizado do género, assim como os estereótipos de género, operam “como uma circunscrição violenta, por antecipação da realidade” (Butler, [1990] 2017, p.38).

Com o seu *Problemas de Género* criticou as normas de género como o “dimorfismo ideal, a complementaridade heterossexual dos corpos, os ideais e o governo da masculinidade e feminilidade própria e imprópria (...) [que] estabelecem o campo ontológico em que se pode atribuir expressão legítima aos

corpos” (Butler ([1990] 2017, p. 38), apelando a que se amplie a “legitimidade dos corpos que foram tidos por falsos, irreais e ininteligíveis.” (*ibidem*). Esbatendo as fronteiras entre sexo e gênero, Butler recorre às práticas de *drag* e de *cross-dressing* “como exemplos reveladores da estrutura “imitativa” do próprio gênero [e da] sua contingência” (Saleiro, 2013, p. 61) e que são “também ilustrativas de como a naturalização do gênero pode ser desafiada através da paródia ou imitação, ou seja, para demonstrar precisamente o *gender trouble*” (*ibidem*). A noção de paródia é em relação à existência de um original, ou seja, paródia da própria noção de que existe um original (Saleiro, 2013), da ideia de gênero naturalizada ou essencialista. O *drag*, pese embora não o único exemplo de ação subversiva ou de agência política, é um exemplo para demonstrar que a realidade é, afinal, questionável (Butler, [1990] 2017).

Uma vez que a performatividade do gênero se dá mediante atos performativos condicionados pelo discurso das categorias de sexo, Butler ([1990] 2017) apelou a atos corporais subversivos, que irão desestabilizar as categorias de corpo, de sexo, de gênero e de sexualidade, *i.e.*, *problemas de gênero*, que porão em causa o nosso conhecimento naturalizado, os nossos estereótipos, ampliando possibilidades além da conceção binária. O seu apelo pretende, assim, “transformar os sistemas de significados e normas de gênero e subverter a conceptualização dicotomizada (e heteronormativa) da masculinidade e da feminilidade através do desempenho de performances «confusas» (isto é, que não correspondem ao que é considerado normal e natural).” (Pereira, 2012, p. 50). Como avança Connell (2002), “in Butler’s treatment, gender radicalism consists, not of mobilization around an identity (such as ‘women’), but of actions that subvert identity, disrupt gender dichotomy and displace gender norms.” (p. 130).

Entender o gênero como performativo implica que se olhe a performance além do ato individual, como um processo contínuo que “cria a ilusão de que existe uma realidade «natural» que produz uma genderização dos corpos, e contribui para a cristalização (ou transformação) dos padrões de masculinidade e feminilidade considerados normais” (Pereira, 2012, p. 53). Como se verá, também os livros infantis e as suas personagens podem criar *problemas de gênero*, apresentando personagens que questionam performances estereotipadas, binárias e heteronormativas.

Segundo Pereira (2012) o gênero é negociado em interação e as performances materializam uma determinada realidade social, pelo que as feminilidades e as masculinidades são construções situacionais e contextuais. As masculinidades e feminilidades são necessariamente variáveis e plurais, assim como as diferenças de gênero entre as pessoas não são fixas ou estáveis, nem consequência da biologia nem de um processo de inculcação por socialização - elas são negociáveis e mutáveis em interação. A produção do gênero resulta de um “conjunto de dinâmicas de auto e heteroposicionamento que podem ser contrariadas e disputadas e que são objeto de lutas variadas” (p. 54).

Numa outra proposta, uma das teorias mais agregadoras e abrangentes em relação ao gênero, temos a de Connell, que concebe uma teoria da prática aplicada ao gênero, defendendo que o gênero é a forma “in

which social practice is ordered” ([1995] 2005, p.71). Segundo a autora, a nossa conduta de vida diária está organizada na forma de uma *arena reprodutiva*, conceito que utiliza para se referir a estruturas corporais e processos reprodutivos, e para salientar o processo histórico e construído pelo qual passam os corpos (Connell, ([1995] 2005)). O género enquanto estrutura social parte da divisão entre os corpos, mais precisamente da diferença reprodutiva, para os processos e relações sociais entre esses corpos, construídas diariamente ao longo da nossa vida e formando uma estrutura social, com padrões diferentes para cada contexto cultural (Connell, 2002). Em adição, o género não só está presente nas estruturas, como constitui em si mesmo uma estrutura social, pois o conjunto de relações, atividades e práticas sociais está organizado em termos de género, isto é, as relações sociais entre as pessoas não são aleatórias (Connell, 1987; 2002; Saleiro, 2013).

À semelhança do conceito de *habitus* enquanto géneros incorporados (Bourdieu, 1999), as práticas sociais nas quais os corpos se envolvem formam estruturas sociais, através das relações sociais que as pessoas estabelecem consigo mesmas e entre si, que depois irão proporcionar as condições para novas práticas sociais sobre/para esses mesmos corpos (Connell, 1987; 2002). Estas práticas sociais assemelham-se a estereótipos de género, definindo as relações entre homens e mulheres, estando por sua vez enraizadas nas instituições, nas narrativas e discursos, perpetuando, igualmente, hierarquias de poder. Existe, portanto, uma ligação entre processos corporais e estruturas sociais, pois estes incorporam a sociedade e sua historicidade, mudando ao longo do tempo, num processo de “*social embodiment*”, e que pode envolver condutas individuais, grupais e ou institucionais (Connell, 2002, p. 47). Mais do que um carácter individual produzido socialmente, o género é coletivo e está presente nas estruturas sociais, nas coletividades, instituições e processos históricos (Connell, 1987).

Connell (1987; 2002) refere que as teorias do género focam, por norma, a relação entre as pessoas ou a sociedade como um todo, e que à parte do interesse pela família, os restantes contextos e instituições são muitas vezes descurados, mas as relações de género estão presentes em todas as instituições, que apelida de *regimes de género*. Ao observar quer os regimes de género de uma instituição, quer o regime de género de uma sociedade como um todo, *i.e.*, a *ordem de género*, estamos a observar relações na forma como as pessoas, grupos e organizações se conectam e se dividem (Connell, 2002). Segundo a autora ([1995]2005), a *ordem de género* é definida “as the structure of relationships that interconnect the gender regimes of institutions, and the gender orders of local societies, on a world scale” (p. xxi).

Os acordos sobre género (*gender arrangements*) de uma sociedade envolvem a sua estrutura social. E, pese embora uma estrutura de relações não determine mecanicamente a ação das pessoas, define possibilidades e consequências, pelo que neste sentido a estrutura social condiciona a prática. A estrutura de relações de género não existe além das práticas através das quais as pessoas se relacionam. As estruturas são

construídas a todo o momento na ação social. Assim o género é um *accomplishment*, como afirmaram West e Zimmermann (1987), *fazemos género* nas interações sociais (Connell, 2002).

Para Connell ([1995], 2005; 2002; 2009), a feminilidade ou masculinidade são históricas, não são fixadas pela natureza, mas também não são meramente impostas pelas normas sociais ou por autoridades externas - as pessoas constroem a sua feminilidade ou masculinidade, reivindicando, na sua conduta diária, um lugar na ordem social de género. Segundo a autora, a maioria das pessoas talvez aprecie esta polaridade e beneficie com as desigualdades que ela produz. Aliás, a definição mais comum de género está associada precisamente à diferença e dicotomia culturalmente construída, entre homens e mulheres, a partir da sua diferença biológica. Mas a realidade não é apenas dicotómica, o género não existe apenas na diferença entre grupos, mas nas nuances dentro dos mesmos grupos, pelo que uma definição não deverá assentar apenas na procura de diferenças e características pessoais, olvidando a importância dos processos sociais construídos em partilha. O foco não deverá estar nas diferenças, mas sim nas relações. O género é uma estrutura social, e embora os corpos possuam um papel preponderante (pois têm agência e são socialmente construídos), são simultaneamente objetos e agentes na prática social, *i.e.*, estão envolvidos na construção do mundo e da realidade social. A biologia e análise social não podem, pois, ser separadas (Connell, 2002).

A premissa de Beauvoir *de que não se nasce mulher* é também válida para os homens, sendo que não se nasce homem, mas aprendemos a ser e a agir de forma masculina, pelo que tornar-se homem ou mulher não é uma condição fixa (Connell, 2002). Vale de Almeida (1995) argumentou no mesmo sentido:

«ser homem», no dia a dia, na interação social, nas construções ideológicas, nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de atributos morais de comportamento, socialmente sancionados e constantemente reavaliados, negociados, lembrados. Em suma, em constante processo de construção. (p. 83)

A masculinidade é evidenciada de diferentes formas, razão pela qual é muitas vezes referida no seu plural, *masculinidades*. Connell ([1995]2005) salienta, ainda, o facto de que as masculinidades são impactadas por vários fatores, desde logo de classe, etnia, orientação sexual, diferenças geracionais, culturais e históricas: “Masculinities are configurations of practice structured by gender relations. They are inherently historical; and their making and remaking is a political process affecting the balance of interests in society and the direction of social change.” (p. 44). Propôs, assim, o conceito de *masculinidade hegemónica*, para dar conta de uma forma de masculinidade dominante, que se assume como universo simbólico de referência e que está na base da divisão do trabalho, com impacto nas práticas institucionais, identidades e comportamentos (Amâncio, 2004); e define masculinidade hegemónica enquanto uma “configuration of gender practice which embodies the currently accepted answer to the problem of the legitimacy of patriarchy, which guarantees (or is taken to guarantee) the dominant position of men and the

subordination of women” (p. 77). À semelhança desta forma de masculinidade, e da ideia de dominação sobre as mulheres, identifica ainda outras formas de masculinidade - subordinadas e cúmplices, evidenciando igualmente as relações hierárquicas entre homens e grupos de homens (Connell, ([1995] 2005).

Os homens que se afastem da visão dominante de masculinidade serão potenciais vítimas de abusos e discriminação, mas os homens que se conformam e encaixam na definição dominante sofrerão também consequências (Connel, 2002; Wall et al., 2016). Na verdade, Vale de Almeida (1995) afirma que esse ideal exerce um efeito controlador sobre todos os homens:

Masculinidade hegemónica é um modelo cultural ideal que, não sendo atingível por praticamente nenhum homem, exerce sobre todos os homens um efeito controlador, através da incorporação, da ritualização das práticas da sociabilidade quotidiana e de uma discursividade que exclui todo um campo emotivo considerado feminino; e que a masculinidade não é simétrica da feminilidade, na medida em que as duas se relacionam de forma assimétrica, por vezes hierárquica e desigual. A masculinidade é um processo construído, frágil, vigiado, como forma de ascendência social que pretende ser. (p. 6)

Aboim (2010) alerta, no entanto, para o facto de que o conceito de masculinidade hegemónica reforça, no entanto, o sistema de género dicotómico, não tendo em conta as “different positions within a power structure, that is, a gender order that segregates men in accordance with how far removed they are from the hegemonic norm: white, heterosexual, professionally successful” (p. 2-3), pelo que propõe o conceito de *masculinidades plurais* para dar conta não só da pluralidade de masculinidades, mas da pluralidade dentro de um mesmo tipo de masculinidade:

(...) the notion of plurality (...) is not only a theoretical tool to sort out different groups of men and different masculinities. Plurality is, in my view, an intrinsic feature of any masculinity. It is its formative and generative principle. Therefore any masculinity is always internally hybrid and is always formed by tension and conflict. Any masculinity, as any man, any individual, is plural both in relation to the material positions that locate him in the social world and the cultural references that constitute his universe of meaning and significance. (p. 3)

Não obstante, a masculinidade não constitui um atributo apenas dos homens, nem a feminilidade um atributo apenas das mulheres, antes constituem “formas de pensar, dizer e fazer, socialmente construídas em diversos planos da vida em sociedade, incluindo os das relações entre homens, entre mulheres e entre

homens e mulheres” (Amâncio, 2004, p. 10). Para cumprir a diversidade é, pois, urgente perceber que “as dimensões socialmente associadas à masculinidade e à feminilidade podem ser expressadas e incorporadas, em diversas combinações, independentemente do sexo com que se nasce” (Saleiro, 2017, p. 157).

Connell (2002) propõe quatro dimensões de gênero, quatro grandes estruturas no sistema moderno das relações de gênero: as relações de poder; as relações de produção; as relações de emoção e as relações simbólicas, que se relacionam e operam em interação. No que concerne a literatura infantil e estereótipos de gênero, é sobretudo interessante articular a sua proposta sobre as relações de poder e sobre as relações simbólicas.

Revisitando a proposta de Foucault e evidenciando que o mesmo não considerou as questões de gênero na sua proposta teórica, Connell (2002) propõe que o poder seja encarado de forma relacional, descentrada e fluida. Defende, tal como o autor, que o poder não existe enquanto algo unificado, ele é disperso e opera sobretudo através da linguagem e do discurso, na forma como falamos, escrevemos e conceptualizamos o mundo, com impacto direto nos corpos, disciplinando-os, e nas identidades, no sentido de pertença ao mundo (*p. ex.*: através da moda, cosmética e, acrescenta-se, da literatura infantil). Entende que tanto a abordagem de que o poder que é organizado e institucional, como a que menciona o poder, mais difuso, do discurso, são importantes, ao mesmo tempo que reforça a relevância da possibilidade de contestação e de resistência, dando como exemplo a importância de as figuras docentes trabalharem com as crianças e jovens formas de pensar criticamente sobre os discursos de gênero (Connell, 2002). Esta forma de contestação pode igualmente ser aplicada no âmbito da literatura infantil, quer através do contributo da mediação, quer pela consciência e espírito crítico que se poderá desenvolver na criança leitora.

No que concerne as relações simbólicas, e na esteira da abordagem pós-estruturalista, segundo Connell (2002), tudo no mundo é objeto de interpretação e significado, *i.e.*, toda a ação humana acontece através do discurso. Ao falarmos de uma mulher ou de um homem convocamos uma série de entendimentos e significados culturais que fomos acumulando ao longo da história. A linguagem tem sido uma das expressões de relações simbólicas de gênero mais analisadas, mas as relações simbólicas de gênero podem ser também encontradas nas roupas, nos gestos, em formas artísticas tais como a fotografia, cinema (Connell, 2002) e, claro, na literatura infantil, na forma como são representadas as personagens e como/onde se relacionam entre si, quer através da análise do texto, como das ilustrações, e na sua relação multimodal, que abordarei no próximo capítulo.

1.5. O papel da família e da escola

Logo nos primeiros meses de vida da criança, quiçá, desde o conhecimento da sua existência, os pais e mães começam a construir o gênero da mesma, escolhendo um nome diferente, roupas diferentes (Vieira, 2006;

Vieira et al., 2015), brinquedos diferentes (Block, 1984; Kimmel, 2011) e até mesmo, diferentes livros infantis¹⁵. Pese embora estas duas estruturas, família e escola, possam constringir os *projetos de género* (Connell, 2002) das crianças e jovens, podem igualmente, constituir espaços de resistência e de negociação.

A família, espaço de maior interação da criança, sobretudo no início do seu desenvolvimento, é um espaço privilegiado de aprendizagem do género e de transmissão de estereótipos de género, das ideias sobre a forma como deverão ser educadas/os meninas e meninos. Os pais e as mães continuam a tratar os rapazes e as raparigas de maneira diferente, e tal acontece de forma transversal nos diferentes estatutos económicos, etnias, níveis de escolaridade, profissões, tipos de família e contextos culturais de pertença (ver Vieira, 2006; Vieira, 2013). A razão para tais práticas diferenciadas de educação decorre das próprias crenças estereotipadas de pais e mães sobre masculinidade e feminilidade, mais do que diferenças reais demonstradas pelas crianças que justifiquem essa diferenciação, ainda que num processo de construção mútuo e não unidirecional (Vieira, 2006; 2013).

Os pais e as mães corporizam modelos que as crianças tendem a imitar e são estes que veiculam as primeiras mensagens de género através das ideias que expressam, dos comportamentos que exibem dentro do espaço da casa, mas também nas suas relações sociais e profissionais (Vieira, 2006). A forma como tratam as crianças reflete a forma como concordam/aceitam os papéis de género associados a homens e a mulheres, referindo-se comumente aos rapazes como ativos e robustos, interagindo com eles usando de maior força; enquanto as raparigas são valorizadas por serem delicadas, gentis, doces e cooperantes. As raparigas são frequentemente encorajadas a expressar emoções, a controlar a sua agressividade e a serem mais dependentes, são ensinadas a contar com a sua beleza e a estarem bonitas e apresentáveis; e os rapazes são recompensados pela sua independência, agressividade, pela sua habilidade atlética e performance física e pelo facto de suprimirem as suas emoções (Kimmel, 2011). Nas raparigas promove-se a valorização das relações interpessoais, a dependência, a conformidade e a submissão; e nos rapazes promove-se a autonomia, a realização pessoal, a assertividade e (ver *p. ex.* Beal, 1994, Vieira, 2013).

A teoria da aprendizagem social, associada a autores como Mischel e Bandura, posteriormente reformulada por Bussey e Bandura (Vieira, 2006), afirma igualmente que os papéis de género são aprendidos por meio de reforços positivos ou negativos do comportamento apropriado ou não para o seu género, e através do mecanismo de modelação (Golombok e Fivush, 1994; Wharton, 2005). O princípio do reforço é o de que o comportamento que tem a consequência positiva, o reforço, tenderá a repetir-se, ao contrário do não reforçado, ou punido. A par deste processo, mesmo na ausência de reforço, a aprendizagem social do

¹⁵ Na experiência como autora recordo que fui por vezes questionada se determinado livro, neste caso o meu, seria indicado para meninas ou meninos, experiência validada por uma livreira, que afirmava recentemente que os pais e mães continuavam a querer comprar livros com base no género da criança leitora. Reynolds (2011) argumenta no mesmo sentido, de que em pleno séc. XXI assistimos a um revivalismo do *marketing* de livros diferenciado por género, do rosa e azul, fadas vs. máquinas.

género também funciona através de um processo de observação e modelação do comportamento de outras pessoas (*role models*), quer através de modelos familiares, de professoras/es e pares, da representação mediática, dos brinquedos ou mesmo da literatura infantil, que, por meio do tratamento diferenciado e genderizado, contribuem para diferenças de género no comportamento (Golombok e Fivush, 1994; Beal, 1994; Wharton, 2005).

Aos 2 anos de idade as crianças já demonstram preferência por brinquedos associados ao seu género, ou seja, os meninos preferem frequentemente os carrinhos, e as meninas as bonecas, preferências que são associadas a processos de imitação e reforço por parte da família e educadoras/es, em concordância com o estereótipo de género (ver Silva et al., 2000; Basow, 1992). Aos 3 anos de idade, as crianças saberão já identificar os papéis que desempenham a mulher e homem: a mãe é quem cuida das/os filhas/os e da casa e o pai é quem “trabalha” (Vieira, 2013). Este retrato tem semelhanças com a realidade, razão pela qual é muitas vezes reforçado nas representações dos livros infantis, como se verá. No nosso país as mulheres têm uma taxa de atividade de 56,6%, inferior à dos homens (64,2%) em 7,6 pp. Na população inativa as diferenças que se verificam entre ambos (de 8,2 pp.) devem-se, sobretudo, à elevada presença das mulheres na categoria de domésticas (CIG, 2024), trabalho que não é devidamente reconhecido como trabalho. As crianças aprendem sobre os comportamentos desejados para si pela observação e imitação de modelos do mesmo sexo/género e sabemos, com base na divisão das tarefas domésticas, que existe uma maior probabilidade de observar a mãe a cozinhar, a limpar, a coser, e o pai a tratar do jardim, a fazer bricolages, a levar o lixo, solicitando-se sobretudo às meninas, mas também aos meninos, que participem nas tarefas associadas ao seu género (Golombok e Fivush, 1994; Vieira, 2006). O grau de adesão aos estereótipos de género por parte das crianças está intimamente ligado aos modelos personificados pelos/as pais/mães e aos comportamentos distintos que exibem (Vieira, 2006).

De facto, a divisão das tarefas domésticas e os usos do tempo permanecem uma das dimensões onde se pode constatar maior desigualdade de género entre homens e mulheres (Perista et al., 2016; CIG, 2024). Segundo o Inquérito aos Usos do Tempo, de 2016, a participação dos homens, quer nas tarefas domésticas, quer no trabalho de cuidado para com crianças ou pessoas adultas, fica ainda aquém do que seria uma partilha equilibrada: as mulheres dedicam mais 55 minutos diários na prestação de cuidados e mais 1 hora e 12 minutos nas tarefas domésticas do que os homens. No total, em média, e nos dias úteis, o trabalho não pago das mulheres totaliza diariamente, em média, 4 horas e 23 minutos; e dos homens de 2 horas e 38 minutos, isto é, menos 1 hora e 45 minutos, desigualdade reforçada aos fins de semana (Perista et al., 2016). De igual forma, e apesar de uma crescente consciencialização por parte dos homens do seu direito à paternidade, persiste uma feminização do cuidado das crianças e desigualdades de género na articulação entre responsabilidades parentais e trabalho pago: o tempo médio dedicado pelas mulheres ao trabalho de cuidado a crianças é superior em 52 minutos ao tempo que lhe é dedicado pelos homens (Perista et al., 2016).

Os livros infantis perpetuam frequentemente, como se dará conta, estas representações estereotipadas ao nível dos interesses, *hobbies* e a (in)divisão das tarefas domésticas e do cuidado.

A família é um local privilegiado de construção social da realidade, um espaço físico, relacional e simbólico que alterna entre representações de refúgio, afetividade e intimidade, mas também de opressão e de violência. Aos discursos sobre a família estão associados diversos pressupostos normativos e ideológicos acerca do género e tantos outros, com implicações ao nível dos papéis sociais esperados de cada membro, não só dentro da família como em outros domínios da vida social, e que poderão constituir formas de sustentação e legitimação de desigualdades, de intolerância e de violência (ver Dias, 2015). Como afirmou Sarraceno (1992), a família constitui um “lugar simbólico em que os dois sexos se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres, ainda que isso assumam várias formas nas diversas sociedades.” (p.14).

Segundo hooks ([2015], 2020) a base das atitudes violentas está ligada à esfera doméstica, mas também aos valores do patriarcado capitalista, e a outras formas de violência associadas tanto à castração emocional dos homens, como aos abusos laborais cometidos em prol das necessidades económicas do capitalismo, especialmente denunciados por mulheres e homens negros. De facto, as formas mais comuns de abuso começam em casa, com a transmissão no seio da família da ideia confusa de que a violência é a forma mais fácil de lidar com um conflito, equiparando a violência e o poder de dominação da outra pessoa a um ato de amor. Segundo a autora, todas as formas de violência estão interligadas e, como tal, deverão suscitar a nossa oposição em todas as suas expressões, sejam elas guerra, violência dos homens contra as mulheres, de pessoas adultas contra as crianças, etc., isto é, erradicando a ideia de que as estruturas hierárquicas são a base da interação humana, o reconhecimento de que talvez todas tenham de mudar, e que não há apenas um inimigo, um opressor.

As diversas possibilidades de feminilidade e masculinidade são também nutridas ou, pelo contrário, punidas, desde logo no seio das relações familiares mais próximas. Infelizmente, é muitas vezes através das expressões dos pais e mães que as crianças se apercebem de que existe um modo de ser e de se comportar esperado para o seu género, de forma mais ou menos violenta... ouvindo desde cedo expressões como “sê uma menina linda” ou “não sejas maricas”, no caso dos meninos.

Os dados da pesquisa levada a cabo pelo projeto “KINDER - Desconstrução de estereótipos desde a infância”, comprovam que, na opinião de responsáveis parentais, os meninos demonstram maior dificuldade em expressar sentimentos como vergonha, medo, tristeza ou sentir-se zangados. Os pais e mães desejam que os seus filhos e as suas filhas construam identidades saudáveis. Mas, ao mesmo tempo, receiam que, se demonstrarem vulnerabilidade ou revelarem identidades não heterossexuais, particularmente no caso de meninos, sejam sujeitos a pressões e consequências por parte do seu grupo de pares (Moura e Ferreira, 2023;

Reichert e Nelson, 2020). Mesmo pais e mães com visões mais modernas anteciparão determinados comportamentos para as suas filhas ou filhos, desejando que possam ser aceites e integradas/os na cultura em que nascem, pois antecipam que o mundo possa ainda não ser um lugar seguro para crianças que fogem ao estereótipo, ou que são diversas do ponto de vista do género (Saleiro, 2017).

Pese embora o processo de socialização de género diferenciada para uns e outras, e do qual os pais e mães são responsáveis, é difícil estabelecer uma relação direta de tais práticas e os efeitos concretos no desenvolvimento das características da personalidade e aprendizagem das condutas de género desejáveis, por parte de rapazes e raparigas, pois além das dificuldades metodológicas que se colocam a tal medição e à generalização de resultados, há que considerar as experiências idiossincráticas que cada pessoa pode vivenciar no ambiente não partilhado (ver Vieira, 2006). De facto, esta abordagem não explica a variação individual possível dentro do mesmo género, e denota um entendimento demasiado passivo da criança, isto é, uma visão do processo de socialização apenas a partir “de fora” (ver Wharton, 2005, p. 33; Beal, 1994).

Consciente destas particularidades, Cristina Vieira (2006) realizou um estudo com jovens do 10º ano das escolas públicas de Coimbra e com os seus pais e mães, com o objetivo de analisar as suas práticas educativas em função do género. A investigação revelou não só a persistência de estereótipos de género na educação de rapazes e raparigas, como também que os homens tendem a adotar opiniões mais tradicionais acerca dessas práticas educativas, enquanto as mulheres apresentam posturas mais liberais, tanto na geração dos pais/mães como na das filhas/filhos. Adicionalmente, pais e mães residentes em meios urbanos, bem como com maior nível de escolaridade e situação socioeconómica mais favorável, exibiam opiniões mais liberais sobre a educação de cada género. Como recomenda a investigadora, é deveras importante existirem espaços de reflexão, de educação/formação junto de pais, mães e outras figuras de relevo como as/os avós, através de uma abordagem que suscite a reflexão e parta de exemplos reais, evitando uma abordagem demasiado académica ou julgadora.

A família não é um sistema fechado, estando antes inserida em múltiplos contextos de interação, situada numa determinada sociedade e época, e, como tal, passível de modificações e de mudanças (ver Dias, 2015). No âmbito do Projeto KINDER (Moura et al., 2023), anteriormente referido, foram inquiridas/os responsáveis parentais e profissionais de educação, observando-se que a grande maioria das pessoas tem interesse em saber mais sobre estereótipos de género e sobre as suas consequências no bem-estar das crianças e jovens - intenção que oferece algum ânimo no sentido de uma maior consciência e vontade de introduzir mudanças nas práticas familiares.

A par da família, a Escola tem igualmente um papel fundamental na educação para a cidadania, na prevenção da violência de género e na promoção de práticas de igualdade e diversidade, em respeito pelos direitos humanos. Com vista ao alcance destas mudanças, e a par das iniciativas das escolas para envolver a família nas reflexões sobre o seu papel numa educação mais livre de estereótipos de género, destaca-se o

contributo de organizações e associações como a União Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR), a Associação Questão de Igualdade (Q.I.), a Associação para o Planeamento da Família (APF) e da rede *ex aequo*, que com os seus projetos junto do público escolar, das famílias e de outros públicos, dinamizam várias sessões, algumas das quais também participei como facilitadora, para que pais e mães possam melhor perceber de que forma se constroem e perpetuam ideias que poderão ser limitadoras e violentas, e como contribuir para uma infância e desenvolvimento mais livre de estereótipos. No caso de pessoas trans ou diversas em termos de género, em especial crianças, o apoio e acolhimento por parte da sua família é fundamental (ver Hines, 2007; Saleiro, 2010; Saleiro, 2013, 2017, 2020). Na verdade, é precisamente graças ao envolvimento da família, que se constitui como coprotagonista no processo de construção/inteligibilidade do género das crianças (Saleiro, 2020), que a diversidade de género na infância e juventude vai sendo cada vez mais visível e reconhecida, interpelando as políticas públicas, como as educativas (Saleiro, 2017). No nosso país, é de destacar o trabalho de organizações como a Associação de Mães e Pais pela Liberdade de Orientação Sexual e Identidade de Género (AMPLOS), constituída em 2009, pelo apoio prestado a famílias de crianças e jovens diversas em termos de género, reivindicando a sua proteção, o seu direito à existência e o respeito pelos seus direitos fundamentais, publicando material informativo e estabelecendo-se como uma importante rede de apoio (Saleiro, 2013, 2017).

A Escola tem sido um dos locais de excelência para o estudo das questões de género no âmbito das ciências sociais, sobretudo a partir da década de 1980, verificando-se que a relação entre género e educação está embrenhada em todas as dimensões desta instituição: na sua cultura organizacional; nas suas estratégias de gestão; nos instrumentos pedagógicos e materiais didáticos; nas relações de poder e de autoridade; nas regras, nas recompensas e sanções; nas rotinas; nas atividades curriculares e extra curriculares; nos discursos oficiais e não oficiais, formais e não formais; nos artefactos; nos espaços e nos recursos (ver Pereira, 2012). De facto, em Portugal um dos domínios sobre os quais se tem investido grandemente no âmbito dos estudos sobre os estereótipos de género tem sido o da educação, versando, sobretudo sobre o conteúdo dos manuais de aprendizagem e outros manuais pedagógicos, e sobre a forma como transmitem mensagens sobre os papéis mais ou menos adequados para homens e mulheres (Araújo, 2002; Pereira, 2012; Nunes, 2017). Em termos de materiais pedagógicos produzidos para informar e orientar o trabalho de profissionais na área da educação destacam-se os *Guiões de Educação Género e Cidadania* produzidos com a contribuição de várias pessoas especialistas na área do género no nosso país, publicados pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) e disponíveis *online*, abarcando desde o pré-escolar até ao ensino secundário, bem como os diversos materiais pedagógicos produzidos pelas associações, como é o exemplo do manual *Gostar de Mim, Gostar de Ti*, publicado pela UMAR (Magalhães et al., 2007).

Uma das facetas menos estudada tem sido exatamente sobre como as crianças e jovens interagem entre si e *fazem género* na escola e no recreio (Pereira, 2012). Fazer o género está associado ao facto de que

homens e mulheres “escolhem” agir de determinada forma, “escolhem” exhibir determinados comportamentos, ao invés de outros, adequando-se às expectativas que em determinado contexto são desejáveis e vistas como adequadas para si. Esta escolha não é, no entanto, completamente livre, uma vez que existem constrangimentos institucionais e uma hierarquia social e de poder, que limitam a sua capacidade de ação, condicionando a que se comportem de forma distinta, em conformidade com o que é esperado de si e, por consequência, legitimando a naturalização dessas diferenças e a ordem social (Vieira et al., 2015). Esta abordagem está associada às teorias que encaram o género como performativo, como a proposta por Butler ([1990], 2017), apresentada atrás, que viria também a reforçar que a sua teoria não é uma teoria voluntarista, ou seja, as ações não são escolhas livres. Fazemos género, no entanto não de forma totalmente livre, pois a prática do género é restringida pelo poder das estruturas, ainda que as mesmas sejam passíveis de mudança (Connell, 2002).

Como afirma Pereira (2012):

(...) as normas (formais ou informais) que regulam a interação em cada contexto ou instituição social fazem que nesses espaços determinadas performances de género sejam mais eficazes, vantajosas ou recompensadas do que outras. Por outro lado, existem estruturas de desigualdade material (de género mas também de classe, «raça», etc.) que não só limitam as oportunidades, recursos e espaços a que os indivíduos podem aceder nesta negociação, mas também as feminilidades e as masculinidades que podem assumir. No entanto, e apesar destes constrangimentos materiais e simbólicos, as pessoas envolvem-se e investem ativamente na produção do género na interação. (p. 55)

Neste âmbito, o estudo de Pereira (2012) dá um contributo fundamental para abordar o género não só na ótica da diferenciação sexual entre masculino e feminino, mas também para a reflexão sobre como se processa a associação da feminilidade a certos rapazes e da masculinidade a certas raparigas, *i.e.*, o género como espaço para a produção não apenas da diferença, mas também da semelhança. A sua abordagem etnográfica encara o género como uma construção, tomando como referência a proposta de Butler ([1990] 2017), tendo decorrido junto dos jovens do 8º ano de uma escola lisboeta. Pereira (2012), problematizou a performatividade de género, o negociar de masculinidades e feminilidades, contribuindo para demonstrar a importância da agência na produção de conhecimento e mudanças:

(...) quando os/as jovens são encorajados a refletir criticamente sobre as suas relações de pares, e têm acesso aos espaços, recursos e apoio necessários para conduzir essa reflexão, elas e eles têm capacidade e vontade de produzir conhecimento sobre o seu dia-a-dia, alterar o seu próprio

comportamento e transformar as suas relações, por vezes com efeitos bastante duradouros e multiplicadores. É importante e urgente criar essas oportunidades para as/os jovens fazerem análise sociológica e de género sobre as suas vidas, mais do que dar-lhes lições sobre género ou sociologia. (p. 187)

As crianças e jovens são, portanto, encarados como “sujeitos ativos e criativos de uma negociação do género que é diária, contínua e nem sempre igual, e na qual investem significativamente” (Pereira, 2012, p. 22). Acrescentando, ainda, acerca da oposição entre socialização e agência que:

centrar a análise na construção contínua e na negociação quotidiana implica perspetivar os indivíduos não como recetores passivos de uma socialização genderizada e genderizadora que reproduzem mecânica e inevitavelmente as prescrições sociais de masculinidade e feminilidade, mas sim como produtores ativos do género, das suas fronteiras e significados. Isto não quer dizer que as pessoas criem performances do nada, de forma totalmente original e livre. (*ibidem*, p. 55)

De facto, as escolas são um exemplo de instituição onde as “escolhas” de performance são pautadas por estereótipos de género, que não só estabelecem os comportamentos e traços desejáveis para homens e mulheres, como estabelecem os não desejáveis, quer em termos físicos, quer em termos psicológicos, sendo os rapazes sujeitos a uma maior vigilância da(s) sua(s) masculinidade(s) e a eventuais punições sociais, quer por parte da família, quer por parte de outras pessoas adultas, ou mesmo dos seus pares, nomeadamente quando manifestam dimensões e características associadas à feminilidade (ver Beal, 1994; Vieira et al., 2015; Rodrigues, 2003; Saleiro, 2017). No caso das raparigas, quando expressam comportamentos associados ao “sexo oposto” não recebem, por norma, *feedback* negativos, e é-lhes permitido uma maior variedade até na escolha de jogos e brincadeiras (Rodrigues, 2003). Também no caso das práticas de leitura, como se irá abordar, os estereótipos de género evidenciados pelos pares e amigos demonstram a influência deste grupo no condicionar dos comportamentos e gostos das crianças, sobretudo a partir da adolescência (Mata et al., 2023). A escola constitui, pois, um espaço privilegiado para a transmissão de um modelo de género dominante, uma associação automática e naturalizada entre corpos, identidades e expressões de género, razão pela qual, tão cedo como no jardim de infância, as pessoas trans afirmam ter sido “notadas e estranhadas por não corresponderem às expectativas de género”, uma inconformidade desde cedo encarada com um problema (Saleiro, 2017, p. 156). De facto, a escola não se tem revelado propriamente como um lugar seguro para estudantes LGBTQIA+ (Ilga Portugal, 2017; FRA, 2020; Saleiro et al., 2022).

O nosso país tem envidado vários esforços e ações para corresponder aos compromissos nacionais e internacionais em matéria de Igualdade de Género. Um importante marco neste sentido foi a Lei n.º 38/2018,

de 7 de agosto¹⁶ (Assembleia da República, 2018) que veio estabelecer o direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e a proteção das características sexuais de cada pessoa, e que reconheceu a escola como espaço privilegiado para a promoção da igualdade e diversidade de género (tendo-se aguardado com expectativa a indicação de medidas concretas a serem adotadas por essa instituição). O Despacho n.º 7247/2019 (Presidência do Conselho de Ministros e Educação, 2019) chegou, no entanto, um ano mais tarde, e o que parecia um significativo avanço no respeito pela diversidade de género na infância e juventude nas escolas, incluindo a recomendação de que as crianças e jovens pudessem escolher a casa de banho que melhor assegurasse a sua intimidade e singularidade, não foi aplicado em várias escolas, tendo sido, entretanto, revogado (Saleiro et al., 2022).

As temáticas relacionadas com a sexualidade e identidade de género no contexto escolar têm sido materializadas na Educação para a Cidadania e nos conteúdos abordados na mesma componente, em articulação com os Projetos de Educação para a Saúde (PES) de cada escola ou agrupamento. Atualmente, encontra-se em vigor a nova Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania¹⁷, aprovada com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025 de 29 de agosto (Presidência do Conselho de Ministros, 2025) pelo XXV Governo Constitucional, e que vem substituir a anterior Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro et al., 2018) aprovada com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018). As alterações propostas geraram polémica no verão de 2025, devido à perceção de que as aprendizagens relacionadas com a educação sexual seriam excluídas deste documento orientador¹⁸. Desde a sua génese, os conteúdos de educação para a cidadania, em particular aqueles relacionados com a educação sexual e a orientação sexual, têm estado sob constante ameaça. Esta resistência manifesta-se não apenas através de discursos e movimentos sociais que procuram deslegitimar tais temáticas, mas também, frequentemente na intimidação de profissionais das escolas e de organizações não governamentais (ONG) que nelas colaboram. A Estratégia esteve sujeita a consulta pública, com várias ONG e entidades como a Ordem dos Psicólogos Portugueses ou da Associação Portuguesa de Sociologia (APS)¹⁹ a apelar à participação na mesma e a alertar para a importância de se abordarem estas temáticas no âmbito educativo, configurando-se num direito humano.

¹⁶ Com a designação: “Direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e à proteção das características sexuais de cada pessoa”.

¹⁷ Disponível em linha em: [enec-2025_0.pdf](#)

¹⁸ Consultar por exemplo a notícia publicada pelo *Expresso*, pela jornalista Joana Pereira Bastos, em julho de 2025, disponível em: [Conteúdos sobre sexualidade quase desaparecem da disciplina de Cidadania - Expresso](#)

¹⁹ Disponível em linha em: [Comunicado APS | Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento – APS](#)

O documento referente às Aprendizagens Iniciais, entretanto disponibilizado²⁰, apresenta-se numa linguagem simples (ou, talvez, comedida) e vai-se complexificando à medida que se avança nas recomendações por ciclo. Curiosamente, as temáticas mais diretamente relacionadas com questões de orientação sexual surgem sobretudo no grupo dos direitos humanos e não no grupo da saúde, onde se encontram recomendações mais genéricas, como: “Reconhecer que as pessoas são diferentes, física e mentalmente.” (p. 26). Esta opção é positiva, pois reforça a construção social das diferenças ao nível da identidade de género e da orientação sexual, afastando-as da esfera, tantas vezes patologizante, da saúde. Em adição, tal como na estratégia anterior, o primeiro grupo de conteúdos, onde se inclui o de direitos humanos, é obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade, prevendo-se alguma continuidade ou aprofundamento destas temáticas. Para o 1.º ciclo, no grupo dos direitos humanos, privilegiam-se conhecimentos relacionados com os estereótipos de género, tais como: “Identificar comportamentos estereotipados associados à esfera doméstica e familiar, académica e profissional e à esfera pública e social” e “Reconhecer que meninos e meninas podem realizar as mesmas atividades e ter as mesmas oportunidades” (p. 4). No 2.º ciclo, a temática dos estereótipos merece novamente atenção, com a recomendação de “Identificar situações de representação estereotipada, nomeadamente que ponham em causa o respeito pelos Direitos Humanos” (p.5) e inclui-se a importância de “Valorizar a inclusão de todas as pessoas, independentemente das suas características individuais, território de origem, condição social, orientação sexual, entre outras razões” (p. 5). Já no 3.º ciclo, no mesmo grupo temático, recomenda-se “Analisar casos históricos e atuais de violação dos Direitos Humanos (incluindo, entre outros, tráfico de seres humanos, abusos sexuais, violência de género, bem como violência contra pessoas com orientação sexual e identidade e expressão de género não normativas)”, surgindo aqui, pela primeira e única vez, o conceito de “identidade e expressão de género não normativas”. Surge também a sugestão de “Reconhecer a (des)igualdade de género em contextos como a educação, o trabalho e o exercício de cargos políticos” (p. 6), retomando a questão dos estereótipos de género, temática que no ensino secundário será direcionada para os direitos humanos e os documentos e organizações que os regulam. Para além da linguagem “moderada”, que evita conceitos e expressões específicas no que respeita às questões de género e sexualidade, verifica-se ainda que não existe uma articulação plenamente conseguida entre estes conteúdos e os restantes domínios, nomeadamente os relacionados com os *media*, o desenvolvimento sustentável, entre outros.

A anterior Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação, 2018-2030, “Portugal + Igual”, além de definir a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania desenvolveu, igualmente, três Planos de Ação, um dos quais visava dar resposta à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais, salientando ainda a importância de se abordarem estas

²⁰ Disponível em linha em: [aecidadaniadesenvolvimento.pdf](#)

questões, logo desde a educação pré-escolar. Este grupo está ausente da atual Estratégia, considerando-se que as atuais Aprendizagens Essenciais são apenas destinadas “aos alunos do ensino básico e secundário de uma forma mais coerente e consistente nas escolas de todo o país”, conforme a Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025 (Presidência do Conselho de Ministros, 2025). É, pois, de lamentar tal exclusão, considerando a importância do período dos 0 aos 6 anos de idade na aprendizagem e construção da identidade de género (Vieira et al., 2015). Ainda assim, e apesar de esta disciplina constituir um espaço privilegiado para falar destes temas, o combate aos estereótipos e a promoção da igualdade deve ser extensível a todas as disciplinas e incorporada em todos os poros da cultura escolar, desde a formação de docentes, a auxiliares de ação educativa e de toda a comunidade escolar, à organização do espaço, às atividades, jogos e materiais pedagógicos, onde se incluem os livros infantis, numa abordagem de transversalização ou *mainstreaming* de género (Conselho da Europa, 2022).

CAPÍTULO 2

Era uma vez... A literatura infantil e o género

Literatura infantil, apesar de ser um termo que ouvimos frequentemente e em variados contextos, é, na verdade, um conceito complexo e difícil de definir (Nodelman, 2008; Reynolds, 2011; Hintz & Tribunella, 2019).

Algumas perspetivas parecem enfatizar a especificidade do público-alvo desta literatura - crianças e jovens, para a distinguir da literatura adulta, uma decisão que poderá decorrer *a priori*, na forma de uma classificação institucional e editorial, ou *a posteriori*, quando o público-alvo ou a própria literatura infantil reclama para si determinadas obras (Diogo, 1994). Não obstante, tendem a esbater-se, mais do que a constituir divisões estanques (Nodelman, 2008), pois, como afirma Reynolds (2011), os dois tipos de literatura partilham muitas especificidades “both reflect ideas about the purpose, nature, and modes of writing at any given moment; they share a technology, a distribution system – often the very producers of works for adults and children, and even some of the texts, are the same.” (p. 2). O posicionamento periférico da literatura infantil no sistema literário, em relação à sua “irmã maior” - a literatura adulta (Ramos, 2018), tem vindo progressivamente a esbater-se. Esse movimento decorre do surgimento de um número crescente de obras que desafiam as fronteiras de um público-alvo exclusivo, como é o caso das obras *crossover* (Beckett, 2018; Ramos, 2019), entre as quais se destacam os livros-álbum, que serão abordados mais adiante.

Por outro lado, a literatura infantil é definida pela visão adulta da audiência infantil ou juvenil, pois são as pessoas adultas que escrevem, publicam e compram os livros que lhes são destinados, acreditando saber o que quererão ou deverão ler/aprender e o que é apropriado para as mesmas (Shavit, 2003; Nodelman, 2008), o que, como se verá, terá implicações na produção e acesso a literatura que contenha mensagens relacionadas com as questões de género (Madalena, 2021b). Jacqueline Rose (1984) chegou mesmo a teorizar sobre a *impossibilidade* da literatura infantil, para evidenciar a tensão subjacente entre a pessoa adulta e a criança, nomeadamente o poder e *gatekeeping* da primeira, em relação à segunda, afirmando: “children's fiction sets up the child as an outsider to its own process, and then aims, unashamedly, to take the child in” (p. 2). Diferentemente da literatura destinada ao público adulto, a literatura infantil encontra-se muito mais sujeita a constrangimentos impostos pelos diversos sistemas culturais, como o sistema educativo e o sistema ideológico, que colaboram na definição do que é considerado apropriado, formativo ou desejável para a infância, numa dinâmica que evolui à medida que a própria noção de infância se transforma (Shavit, 2003).

A literatura infantil pode ainda ser considerada *impossível*, segundo Reynolds, 2011, no sentido em que é “impossibly large and amorphous for a field of study” (p. 2). Ainda assim, Nodelman (2008) apontou

alguns elementos que considera caraterísticos deste tipo de literatura, nomeadamente, ter como destinatário preferencial as crianças ou uma jovem população leitora (e/ou simultaneamente, a população adulta/audiência dual); um estilo de escrita simples; foco em ações e acontecimentos e não tanto em descrições; o recurso a informações implícitas que não constam expressamente no texto (*shadow texts*); o contributo das ilustrações em relação ao texto escrito e o seu impacto visual e emocional; a certeza com que os acontecimentos são narrados apesar da sua aparente estranheza; o privilégio do ponto de vista da criança (focalização) e, simultaneamente, o da personagem narradora, presumivelmente adulta; o recurso a protagonistas também elas crianças, quer humanas quer animais, convidando a audiência a identificar-se com estas e com a sua visão dos eventos; o destaque conferido à inocência e fragilidade da criança, que deverá, como tal, ser protegida pela personagem adulta e adquirir conhecimento por via desta; um padrão de acontecimentos comum que implica sair de casa e regressar a casa (Nodelman, 2008).

Além das caraterísticas apontadas pelo autor anterior, existem muitos outros exemplos que podem ser considerados literatura infantil, sendo inevitável reconhecer a pluralidade e a diversidade que marcam este campo, evidente no *corpus* desta investigação²¹. Reynolds (2011) argumenta no sentido de que “there is no single, coherent, fixed body of work that makes up children’s literature, but instead many children’s literatures produced at different times in different ways for different purposes by different kinds of people using different formats and media” (p. 2–3).

Avançando na tentativa de definição do conceito de literatura infantil, para a constatação de que esta existe enquanto campo consolidado, e de que o termo “infantil” não deverá, de forma alguma, ser entendido como redutor da qualidade ou da complexidade que a caracteriza, discutir-se-á, neste capítulo, o potencial dos livros na formação pessoal, estética e social das crianças, destacando o seu papel no desenvolvimento da identidade e na desejável promoção da livre expressão de género. Em seguida, examinar-se-á o estado da arte da investigação nesta área, apresentando algumas das conclusões sobre a presença de estereótipos de género na literatura infantil, bem como os seus potenciais impactos. Analisar-se-ão também as especificidades dos livros-álbum e o seu contributo para a abordagem de temáticas consideradas polémicas ou emergentes, entre as quais se incluem as questões de género, discutindo-se ainda as tendências contemporâneas e os movimentos de censura, que evidenciam a permeabilidade da literatura infantil às transformações sociais. Por fim, para encerrar este capítulo teórico, refletir-se-á sobre os benefícios da literatura inclusiva e as vantagens de uma mediação crítica.

²¹ Para a definição do *corpus* desta investigação, partiu-se do pressuposto de que a inclusão dos títulos em análise nas listas de recomendações do PNL, destinadas ao escalão etário dos 6 aos 8 anos, os configura como literatura infantil.

2.1. O poder transformador da literatura infantil

O interesse pela literatura e o contato com esta desenvolvem-se, geralmente, desde tenra idade, começando pela transmissão oral de histórias e evoluindo gradualmente para uma exploração mais autónoma do livro. Este processo contribui para o desenvolvimento da linguagem, do conhecimento das formas literárias, da identidade, da personalidade, das emoções, da criatividade e da sensibilidade estética. Paralelamente, favorece o acesso à informação, à cultura e aos valores culturais partilhados, desempenhando ainda um papel relevante na socialização da criança (Bettelheim, [1976] 2018); Stephens, 1992; 2018; Bastos, 1999; Brugeilles et al., 2002; Balça, 2004; Sipe, 2000; Colomer, 2010; Ramos, 2010; McCabe et al., 2011; Azevedo et al., 2015; Silva et al., 2016; Capuzza, 2019). A fase entre os 2 e os 7 anos de idade é particularmente significativa não só para o despertar do interesse pela literatura infantil (Bastos, 1999), como também para a formação da identidade de género (Vieira, Nogueira e Tavares, 2015). Neste contexto, a literatura assume um papel relevante na socialização de género, isto é, para a construção de normas e expectativas de género numa etapa definidora do desenvolvimento infantil (Weitzman et al., 1972; Turner-Bowker, 1996; Nodelman, 2008; McCabe et al., 2011; Capuzza, 2019).

Os livros infantis não são neutros: transmitem conteúdos ideológicos, entendendo-se ideologia como um sistema de crenças partilhadas por uma sociedade para dar sentido ao mundo, crenças essas que estão inevitavelmente presentes nos textos e narrativas por ela produzidos (McCallum & Stephens, 2011). Para participar na vida em sociedade, a criança começa por aprender e negociar os significados e códigos que a regem, sendo a linguagem o principal desses códigos. Através da linguagem e do discurso (que inclui igualmente os aspetos visuais e paratextuais), tanto a criação, como a transmissão de histórias, tornam-se poderosos veículos de aprendizagem e perpetuação dos valores literários, estéticos, sociais, e, dentro destes, de género (Stephens, 2002; Balça, 2008; McCallum & Stephens, 2011; Sunderland, 2011). Por essa razão, a literatura infantil tem sido historicamente considerada um importante agente na transmissão de valores e normas de conduta, sobretudo em regimes autoritários, como foi o caso de Portugal durante o “Estado Novo” (designação do período de repressão ditatorial) (Rocha, 1992), onde os chamados “livros únicos” (manuais escolares da época) veiculavam mensagens claras sobre género (Basto, 2015), e as obras que não refletiam os valores ideológicos dominantes eram sistematicamente censuradas. A literatura infantil não escapou, igualmente, à censura, manifestando-se esta tanto em termos institucionais - numa primeira fase através do documento *Instruções sobre Literatura Infantil*²² (Direção dos Serviços de Censura, 1950), e mais tarde com

²² Neste documento os trechos de instruções atestam a necessidade de se proteger as crianças da “excitação imoderada das crianças e dos jovens, furtando-os aos escritos (...) incitadores de lutas sociais” e que “não tenham, artificialmente e antes do tempo, preocupações de homens (...)” (Direção dos Serviços de Censura, 1950, p. 3), resguardando-as de “livros impressos de modo a porem em perigo a higiene dos olhos (*ibidem*); bem como a

a criação da Comissão para a Literatura e Espetáculos para Menores, ativa até ao 25 de Abril de 1974 (Pinto, 2019), como em formas menos oficiais, como a autocensura ou a ideia de que as crianças deveriam ser protegidas de certas temáticas (Ramos, 2022b). O teatro e a imprensa nomeadamente revistas, publicações periódicas e, em especial, as bandas desenhadas oriundas do estrangeiro, constituíam os principais alvos da vigilância, uma vez que os livros infantis, à época, eram destinados apenas a uma minoria (Pinto, 2019; Ramos, 2022b). Embora a censura sobre a literatura infantil não tivesse o mesmo peso do chamado “lápiz azul” (cor do lápis que censurava os textos) aplicado à literatura para pessoas adultas (Silva, 2025), torna-se evidente a importância atribuída aos livros enquanto aliados ou, pelo contrário, inimigos, da moral e dos bons costumes.

Os livros infantis são frequentemente encarados como veículos privilegiados para ensinar as crianças sobre condutas adequadas e enquanto instrumentos pedagógicos/escolares para trabalhar vários temas, uma herança que remonta à própria génese da literatura infantil (Rocha, 1992). Importa recordar, no entanto, que a literatura infantil é, antes de mais, literatura. Apesar do seu potencial para transmitir conhecimentos, deve primar por proporcionar uma experiência estética e artística (Colomer, 2010; Zanfabro, 2017). Pode, assim, ser encarada como uma obra de arte (Ramos, 2007) ou um objeto lúdico (Colomer, 2010), não devendo, por isso, ser “objeto de uma instrumentalização ou de uma didatização” (Balça, 2008, p. 2). Nodelman (2008) afirma que os livros para crianças possuem um duplo objetivo: transmitir conhecimentos e proporcionar prazer: “the double goal of pleasing and teaching means that texts of children’s literature tend characteristically and ambivalently to work to both teach and please their implied readers” (p. 181). Além da função ética ou formativa, inicialmente mais valorizada na sua génese, a literatura infantil possui outras duas importantes funções: uma função estética e uma função lúdica, e para um livro de qualidade poderá dizer-se que estas três vertentes deverão estar em perfeita harmonia, sem a primazia de uma sobre as outras (Ramos, 2018; 2023), o que nem sempre acontece²³.

A função ética ou formativa está mais diretamente associada à socialização e formação da personalidade da criança (Madalena, 2021a), para a ensinar acerca de si própria, e sobre como compreender e aceitar o *Outro*, como, por exemplo, outras etnias, outras culturas (Balça, 2010). Segundo Rocha (1992), a literatura infantil permite à criança aumentar o seu reportório de experiências e vivências, através da projeção, numa altura particularmente fértil em “expectativa e receptividade; [em que] toda a sua afetividade está disponível para aderir às situações e tomar partido, sofrer ou divertir-se, acusar ou defender” (p. 118). As crianças

exaltação da língua e da pertença nacional: “parece desejável que as crianças portuguesas sejam cultivadas, não como cidadãos do Mundo, em preparação, mas como crianças portuguesas que mais tarde já não serão crianças, mas continuarão a ser portuguesas” (*ibidem*, p. 4).

²³ Em alguns livros do presente *corpus* observa-se, por vezes, a primazia da vertente formativa sobre as outras, o que poderá comprometer a qualidade literária das obras, pela redução do seu potencial estético e lúdico a favor de intenções educativas explícitas. Esta situação poderá ocorrer mesmo em livros com temáticas em prol da igualdade e diversidade de género, como identificado por Madalena (2021a).

estabelecem relações intensas com as histórias, procurando conectá-las com as suas próprias experiências, segundo o que Sipe (2000) identificou com um dos três impulsos de compreensão literária: o *impulso hermenêutico*, que reflete a necessidade de interpretação e compreensão da história; o *impulso de personalização*, que se manifesta no desejo de trazer a narrativa para o universo pessoal e das suas próprias experiências; e o *impulso estético*, que se manifesta na vivência intensa da história, permitindo que as crianças não só se envolvam com o texto, mas também que o utilizem como inspiração para expressar a sua própria criatividade (Sipe, 2000, teoria posteriormente desenvolvida em Sipe, 2008). Estes impulsos adquirem especial relevância quando se abordam questões de género, dada a capacidade da literatura infantil de ressoar com as experiências particulares da criança leitora, possibilitando-lhe reconhecer-se nas histórias ou, alternativamente, aceder a outras realidades e identidades.

Outra das abordagens que se debruça sobre a relação da criança com a literatura infantil é a abordagem mimética, que explora a relação entre literatura e realidade, partindo do conceito de *mimesis* – imitação, proposto por Aristóteles, permitindo analisar “how social structures are represented in literature, as well as how texts reflect the time and society within which they were produced” (Nikolajeva, 2005, p. 73). As crianças, sobretudo as que estão a iniciar-se na leitura, tendem, segundo Nikolajeva e Scott (2006), a interpretar os textos de forma mimética, isto é, a identificar-se com as personagens protagonistas e a assumir a sua perceção dos acontecimentos, encarando-as como *role models* “of human personality, human behavior, interpersonal relationships, social organization, and ways of being in the world” (McCallum & Stephens, 2011, p. 368), e consecutivamente aprendendo sobre as características e comportamentos que se consideram mais ou menos adequados para cada género.

Na abordagem mimética, as personagens são encaradas como aproximações às pessoas “reais”²⁴, salientando-se o seu carácter ontológico, por oposição à abordagem semiótica, que as encara como parte de palavras e de sinais, sem uma dimensão psicológica associada. Ao invés de se tomar uma perspetiva ou outra, poderá ser mais vantajoso adotar-se uma perspetiva equilibrada entre ambas (Rimmon-Kenan, 2002; Nikolajeva, 2005). Foi o que se pretendeu fazer nesta investigação: partir do facto de que as personagens principais em literatura infantil são frequentemente crianças ou animais ou outros, que pretendem representar crianças (Nikolajeva, 2005) e que podem constituir *role models* de género (Weitzman et al., 1972; Turner-Bowker, 1996) que refletem não só o que as crianças são, mas também aquilo a que aspiram a tornar-se. Ao mesmo tempo, atentou-se nas pistas textuais e visuais que constroem essas personagens, evitando atribuir-lhes características e *backgrounds* que não estejam efetivamente descritos no texto ou nas ilustrações, uma crítica que Nikolajeva (2005) tece a algumas reflexões miméticas.

²⁴ Como afirma Rimmon-Kenan (2002), sobre esta questão de serem pessoas reais: “Although these constructs are by no means human beings in the literal sense of the word, they are partly modelled on the reader's conception of people and in this they are person-like.” (p. 33).

No âmbito deste interesse em indagar como os textos literários se relacionam com a realidade e refletem os valores sociais em vigor e, precisamente pelo facto de o contato com os livros ocorrer, preferencialmente, nos primeiros anos de vida, torna-se particularmente relevante refletir sobre o modo como a literatura infantil pode contribuir para o reforço de estereótipos de género, para a manutenção de desequilíbrios de poder e para a perpetuação de um sistema de género patriarcal (Weitzman et al., 1972; Turner-Bowker, 1996; McCabe et al., 2011; Azevedo et al., 2015; Nunes, 2017, 2019). Acresce a esta preocupação o facto de a literatura infantil participar na construção daquilo que é percecionado como “normal” no que respeita à masculinidade e à feminilidade, muitas vezes promovendo uma única forma legítima de ser, enquanto outras identidades são entendidas como exceções ou desvios (Lemish, 2015; Capuzza, 2019). Nikolajeva (2005) destaca a importância das abordagens feministas e pós-coloniais, às quais se acrescenta a sociológica, úteis para refletir, por exemplo sobre a forma como os livros infantis *contam o género*, ensinando sobre o que é esperado de homens e mulheres num determinado contexto e época. No caso dos livros-álbum, sobretudo, existe um consenso generalizado sobre a importância de integrar contributos interdisciplinares, integrando áreas como os estudos literários, linguísticos, multimodais, feministas, artísticos e científicos, a psicologia e a pedagogia (Kümmerling-Meibauer, 2018; Guijarro & Torrijos, 2020; Moya-Guijarro & Ventola, 2021), aos quais se acrescenta a sociologia.

Na presente investigação, de orientação sociológica, mas integrando igualmente abordagens feministas e literárias, mais do que apenas identificar *role models* e o poder da socialização aplicada à literatura infantil, adota-se uma perspetiva feminista pós-estruturalista que compreende o género como performativo (Butler [1990], 2017; Zanfabro, 2017) também neste contexto. Destaca-se, assim, a importância da agência da criança também enquanto leitora, para se apropriar ou resistir a discursos de masculinidade ou feminilidade, como indica Jackson (2007):

Rather than ‘role models’ being assigned significance in children’s learning about gender, as in the sex stereotypes literature, poststructuralist work identifies the centrality of discourses available to children that provide a cultural resource for making sense of gender. Since children may draw on variable discourses, their everyday practices or performance of gender may appropriate or resist dominant discourses of masculinity or femininity. (p. 62).

Entre as limitações da estrutura e as potencialidades de agência, que seguirá em exploração ao longo deste capítulo, como afirma Stephens (2002), “children’s literature can make a significant contribution to whether or not child readers understand the conflict between the possibilities of forging a new subjective agency and the propensity of a hegemonic social structure to represent itself as always already given and inevitable” (p. xiii). Uma representação desigual de determinado género contribui para sentimentos de

menor valorização desse grupo (McCabe et al., 2011), assim como a presença de estereótipos de gênero nas histórias infantis tem o potencial de afetar o nosso autoconceito, a nossa identidade, a nossa autoestima, a livre expressão de gênero, o nosso desenvolvimento afetivo e cognitivo e o nosso sentimento de pertença (Peterson & Lach, 1990; Narahara, 1998a; Gooden & Gooden, 2001; McCabe et al., 2011; Nunes, 2017), incluindo no que diz respeito à percepção de atividades e interesses considerados mais ou menos apropriados para cada um/a (Hamilton et al., 2006; Caldwell & Wilbraham, 2018; Lindsay, 2023; Cardullo & Burton, 2024; Nunes, 2025). Por outro lado, histórias que desconstróem estereótipos poderão ter diversos benefícios, como se abordará mais à frente. Esta reflexão permite compreender o papel ambivalente da literatura infantil: se, por um lado, pode reproduzir normas hegemônicas, por outro, pode também apresentar exemplos de diferentes identidades, expressões e papéis de gênero (Madalena e Ramos, 2020), o que evidencia a relevância dos livros infantis na intervenção precoce na educação para a igualdade e diversidade de gênero (Saleiro, 2017) e atesta sobre a importância da mediação e do acesso a livros inclusivos.

2.2. O gênero em análise: estado da arte sobre estereótipos na literatura infantil

Partindo da premissa de que, na produção e recepção de textos literários, tanto autoras/es como leitoras/es ativam esquemas mentais, ou seja, mobilizam a sua bagagem de conhecimentos sobre o mundo e sobre o gênero, importa refletir sobre o modo como os livros infantis podem ativar ou romper com esses esquemas. Em particular, interessa compreender como estes livros contribuem para a formação e reforço de estereótipos de gênero, ou pelo contrário, para a sua desconstrução (Stephens, 1996; McCabe et al., 2011; Coats, 2018). O interesse pelo estudo da representação de gênero na literatura infantil ganhou impulso com os movimentos feministas das décadas de 1960/1970 (Weitzman et al., 1972; Narahara, 1998b; Turner-Bowker, 1996; Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002; Flanagan, 2010), sobretudo graças ao contributo de sociólogas feministas (Coats, 2018) que se debruçaram sobre a presença e impacto dos estereótipos de gênero presentes em textos literários e outros livros dirigidos ao público infantil. Em virtude do desequilíbrio de direitos concedidos às mulheres que pautavam as lutas dos movimentos feministas, em particular de primeira e segunda vaga é, de certa forma, *justificado* que se tenha atendido, em primeiro lugar, à denúncia da opressão feminina, endereçando apenas pontualmente as representações das diferentes masculinidades e das sexualidades não heteronormativas (Stephens, 2002; Pennel, 2002; Flanagan, 2010; Madalena e Ramos, 2020). Há, no entanto, muito espaço para melhoria, como afirmam Flanagan (2010) e Madalena (2021a) e como se verá pelas conclusões da presente investigação.

No campo dos estudos literários, que há várias décadas reconhecem a relevância das questões de gênero na literatura infantil, destacam-se alguns contributos fundamentais que serão mobilizados ao longo deste

capítulo. Maria Nikolajeva²⁵ (2005), por exemplo, identificou os estereótipos mais recorrentes na literatura infantil, evidenciando uma representação binária e oposta das características atribuídas ao masculino e ao feminino, numa linha de pensamento que acompanha a análise de Amâncio (1994) apresentada no capítulo anterior. Segundo Nikolajeva (2005) as personagens masculinas tendem a ser retratadas como fortes, agressivas, duras, competitivas, protetoras, independentes, ativas e emocionalmente contidas; por sua vez, as personagens femininas surgem como bonitas, não violentas, emocionais, gentis, submissas, dispostas a partilhar, vulneráveis, dependentes, passivas (p. 149-150). Em muitas características coincidentes com a autora anterior, também Stephens (1996) identificou, de igual forma, para o estereótipo de personagem masculina, as características de forte, violento, sem emoções, duro, agressivo, autoritário, transgressivo, competitivo, ávido, protetor, “predador”, poderoso, jogador, independente, ativo, pensa em termos de quantidade, racional e, para o estereótipo de personagem feminina, as características de: bela, não violenta, emocional, fraca, submissa, complacente, obediente, gosta de agradar, preocupada, vulnerável, “vítima”, fraca, “o prémio”, dependente, passiva, pensa em termos de qualidade, intuitiva (p. 18-19; ver também Azevedo, 2010). Outra particularidade para a qual alertou, foi a de que normalmente as características masculinas tendem a ser mais valorizadas do que as femininas, afirmando inclusivamente que há géneros literários mais propensos ao reforço de estereótipos, como é o caso das *quest narratives*, e géneros tradicionais, que seguem um padrão tipicamente masculino (Stephens, 1996).

Um estudo seminal, publicado no *American Journal of Sociology*, que viria a marcar profundamente a atenção subsequente dada a essa temática, foi conduzido por Weitzman et al. (1972). As investigadoras analisaram os livros vencedores e indicados aos prémios mais prestigiados nos Estados Unidos da América no campo da literatura infantil, nomeadamente a medalha Caldecott e o Prémio Newbery, bem como livros da coleção *Little Golden Books* e outros livros descritos como livros de “etiqueta” (livros de boas maneiras). Considerados “the very best” (p. 1127), revelam-se de particular interesse pela expectativa de corresponderem a elevados padrões de exigência/qualidade, bem como pelo facto de essa reputação se traduzir no seu avultado volume de vendas e na ampla procura por escolas, bibliotecas, educadoras/es, mães e pais e outras pessoas na indústria. Nessa investigação foi observada uma subrepresentação feminina nos títulos, nos papéis centrais, nas histórias e ilustrações, passando as personagens femininas despercebidas, surgindo frequentemente sem nome, num fenómeno que apelidaram “the invisible female” (p. 1127). Os

²⁵ A autora defende que a escolha de género de uma personagem não é acidental, demonstrando reconhecer que existem estereótipos de género na literatura, e que uma representação mais igualitária e plural de identidades é relevante (Nikolajeva, 2005). No entanto, noutras ocasiões, tende a considerar as histórias como tendo personagens masculinas e femininas “neutras” (p. ex. em Nikolajeva, 2005, p. 150), o que parece não ter em conta o facto de que as crianças consideram todas e quaisquer pistas para atribuir género às personagens (Coats, 2018). Da mesma forma, parece descurar os impactos dos estereótipos em crianças mais novas, admitindo que as questões de identidade de género surgem mais na altura da adolescência (p. ex. em Nikolajeva & Scott, 2006, p. 107-108).

retratos-tipo das personagens masculinas e femininas relevaram ainda estereótipos: os meninos representados como ativos e as meninas como passivas; os meninos a liderar e as meninas a seguir a sua liderança - estereótipos que também se estendem às personagens adultas, com homens representados numa variedade de profissões e carreiras, enquanto as mulheres são confinadas a papéis domésticos e familiares. Este estudo e os seus resultados foram pioneiros na promoção da consciência sobre os efeitos negativos dos estereótipos de género junto da indústria e comunidade editorial, mas também de famílias e escolas, inspirando vários outros posteriores sobre a mesma temática (ver McCabe et al., 2011).

Nas décadas seguintes, tanto do século XX, como do século XXI, as investigações sobre género na literatura infantil estender-se-iam a várias perspetivas teóricas provenientes de disciplinas como a sociologia, a psicologia, os estudos literários, provenientes de diferentes países, e adotando diversas estratégias metodológicas (análise de conteúdo, análise crítica do discurso, análise feminista pós-estruturalista, análise multimodal, entre outras). Os estudos evidenciavam progressos limitados na representação equilibrada de personagens masculinas e femininas, tanto em número como em centralidade, assim como a persistência de estereótipos de género na sua caracterização psicológica e física, nos papéis e profissões que desempenham, nas interações e nos contextos onde se movem. São disso exemplo os estudos de Weitzman et al (1972, EUA); Leal (1982, Portugal), Brugeilles et al., (2002, França, Itália, Espanha), Narahara (1998a, EUA), Jackson e Gee (2005, Nova Zelândia), Hamilton et al. (2006, EUA), McCabe et al. (2011, EUA), Nunes (2017, 2019, 2025 Portugal), Casey, Novick & Lourenco (2021, EUA), Adam & Harper, 2023 (EUA e Austrália); Lindsay (2023, EUA) e Fette (2024, França), que serão retomados ao longo da presente investigação.

Embora algumas pesquisas tenham dado conta de algumas melhorias e de alguns avanços em termos de representatividade (por exemplo Peterson & Lach, 1990; Creany, 1995; Turner-Bowker, 1996; Gooden & Gooden, 2001), reportavam, por vezes, estereótipos de género mais subtis, ou simplesmente uma subversão dos estereótipos, sem questionar os modelos vigentes, e sem, de facto, romper com os esquemas de género (ver Narahara, 1998a; Hamilton et al., 2006; Colomer, 2010; McCabe et al., 2011; Paynter, 2011). Os progressos ou retrocessos em termos de paridade e estereotipia de género apresentam, pois, conclusões contraditórias, demonstrando uma evolução não linear que, assim como a própria mudança social, se caracteriza por padrões de avanço e retrocesso. Alguns resultados mais equilibrados refletem períodos de maior ativismo e reivindicação de direitos, que alternam com outros momentos de *backlash*, marcados pela defesa de valores tradicionalistas e patriarcais. Embora se verifiquem algumas discrepâncias entre países no que respeita à atenção conferida a estas temáticas e às conclusões daí decorrentes, e pese embora a comparação entre estudos e seus resultados seja desafiante devido às diferentes estratégias metodológicas e variáveis consideradas, ao tipo e à extensão dos *corpora* analisados (McCabe et al., 2011; Casey, Novick & Lourenco, 2021; Lindsay, 2023; Nunes, 2025), parece existir um consenso intercultural de que a paridade

na representação de género e a eliminação de estereótipos na literatura infantil estão ainda por alcançar (Fette, 2024).

No âmbito do programa europeu *Attention, Album!*, lançado em 1996, promovido pela associação Du Côté des Filles, com o apoio da Comissão Europeia e em cooperação com três países - França, Itália e Espanha - as investigadoras Carole Brugeilles, Isabelle Cromer, Sylvie Cromer, Arlène Khoury e Adela Turín (1997) analisaram 537 álbuns ilustrados dirigidos ao público infantil. Desta amostra considerável, com livros provenientes de vários países, reportam a predominância das personagens masculinas em número nos títulos (77,7%), nas ilustrações da capa (77,7%), e em centralidade, tanto no caso de personagens humanas (adultas e crianças), como nas personagens animais, pese embora a autoria dos livros ser maioritariamente feminina, sobretudo na escrita dos textos. Em termos de estereótipos de género, as autoras destacam a associação da figura feminina a funções maternas e domésticas, simbolizada, entre outros elementos, pela peça de vestuário *avental*. Por outro lado, identificaram um retrato psicológico tendencialmente mais positivo nas personagens femininas, sobretudo no que respeita às suas capacidades intelectuais (Brugeilles et al., 2002²⁶)

Na viragem do milénio realizou-se uma análise de larga escala e que incluiu 200 livros listados como “os mais vendidos entre 1995 e 2001” e uma amostra de sete anos dos livros vencedores da medalha Caldecott (Hamilton et al., 2006, EUA). Comparando os dados obtidos com as décadas anteriores, não se concluiu que o sexismo tivesse diminuído, tendo-se observado que as personagens femininas permaneciam subrepresentadas tanto nos livros mais vendidos como nos premiados, eram mais maternas, mais representadas em contextos *indoor* e associadas a uma ocupação não paga, ou a um leque de opções disponível menor do que para as personagens masculinas²⁷.

Outro contributo relevante, pela abrangência do número de livros analisados, e por se debruçar sobre as representações de género em personagens animais, foi realizado por McCabe et al. (2011, EUA), que analisaram a representação masculina e feminina nos títulos e personagens principais de 5.618 livros infantis premiados (vencedores da medalha Caldecott, livros da série *Little Golden Books* e livros listados no *Children's Catalog*), publicados ao longo do século XX nos Estados Unidos. As suas conclusões evidenciaram uma sobrerrepresentação das personagens masculinas tanto nos títulos, como personagens centrais, disparidade mais acentuada no caso de personagens animais, e menos acentuada no caso de personagens crianças.

²⁶Ver também a brochura da análise disponível no blogue *Filles d'albums, les représentations du féminin dans l'album*, dinamizado por uma bibliotecária dedicada, de seu nome Lila, em: <https://filledalbum.wordpress.com/2014/09/09/quels-modeles-dans-les-albums-jeunesse-analyse/>

²⁷A grelha de análise usada por estas investigadoras e a sua versão anotada foram de extrema utilidade para a conceção da grelha de análise usada na presente investigação (disponibilizada por Paynter, 2011).

Dez anos depois, três investigadoras (Casey et al., 2021, EUA) analisaram a representatividade de género nas personagens principais de 3.280 livros infantojuvenis (0-16 anos) publicados entre 1960 e 2020. As conclusões do estudo evidenciaram que, pese embora o aumento da representatividade feminina ao longo do período analisado, a sobrerrepresentação masculina nas personagens centrais foi predominante, especialmente nas personagens não humanas e em livros de ficção. Além disso, constatou-se que as autoras dos livros analisados contribuíram mais significativamente para a redução da sobrerrepresentação masculina ao longo do período em estudo, por comparação aos autores.

Numa investigação mais recente, focando-se no período de 2010-2020, Jennifer Lindsay (2023, EUA) analisou as disparidades de género na representação numérica de personagens femininas e masculinas, nos papéis, comportamentos e emoções, num corpus de 559 livros. Este corpus foi construído com base nos livros que integram as listas do New York Times de *Children's Best Picture Books* e *Best Illustrated Books*, assim como os que integram a lista *The Notable Children's Books (Younger Readers portion)*, publicada pela Associação de Serviços de Biblioteca para Crianças, uma divisão da Associação de Bibliotecas Americana (em inglês American Library Association ou ALA), considerando-se que, por serem listas amplamente usadas nas bibliotecas, tal poderá contribuir para uma maior disponibilidade destes títulos junto das crianças. As conclusões confirmam a predominância das personagens masculinas, tanto nas ilustrações quanto nos títulos dos livros, com autores e ilustradores masculinos a serem particularmente responsáveis por este desequilíbrio. As personagens de ambos os géneros exibem frequentemente comportamentos e papéis estereotipados: as masculinas são frequentemente associadas a comportamentos de agressividade e ao papel de provedores (possuem um trabalho, dinheiro e realizam tarefas mais físicas), enquanto as femininas são mais associadas a papéis de cuidado/nutrição e a comportamentos domésticos. Ainda assim, um aspeto positivo observado foi que as personagens femininas mais facilmente transitam entre comportamentos tradicionalmente associados quer ao feminino, como ao masculino, o que não acontece para as personagens masculinas, reforçando a vigilância da masculinidade e a maior valorização dos comportamentos masculinos. Corroborando o fenómeno de “pai invisível” reportado por Anderson & Hamilton (2005), a investigadora conclui também que as mães estavam mais frequentemente presentes do que os pais, lançando um alerta para o facto de a representação estereotipada de personagens femininas transmitir uma perigosa mensagem sobre o papel das mulheres (e, por conseguinte, dos homens) na sociedade, e a presença de uma possível onda de *backlash* e reforço de valores conservadores em relação às mulheres.

Uma das limitações reconhecidas por algumas investigadoras, como por exemplo Lindsay (2023) e Fette (2024) é o facto de considerarem apenas personagens masculinas ou femininas, não incluindo personagens diversas do ponto de vista do género. Infelizmente, esta situação é comum a muitos estudos, revelando o caminho que está lentamente a ser percorrido no âmbito da representação das várias pluralidades de género na literatura infantil e nos estudos académicos que se debruçam sobre as mesmas.

Se, ao nível internacional, o interesse pela temática dos estereótipos de género remonta à década de 1970, em Portugal a investigação académica nesta área concentrou-se, de forma particularmente acentuada, na análise do conteúdo dos manuais escolares e pedagógicos, e na escola enquanto instituição (Araújo, 2002; Pereira, 2012). O interesse pela presença das questões de género na literatura infantil, tanto em obras portuguesas como estrangeiras, é mais recente, apesar de alguns contributos pioneiros, como os de Leal (1982) e Silva et al. (2000). É já no século XXI que se verifica um aumento significativo da produção académica sobre a presença das questões de sexualidade e género, destacando-se os trabalhos de Ângela Balça (Balça, 2004; Balça, Garcia e Garcia, 2012), Fernando Azevedo (2010; Azevedo et al., 2015), Ana Margarida Ramos (2009; 2021), Emanuel Madalena (2019; 2021a; 2021b) e de Ana Margarida Ramos em conjunto com Emanuel Madalena (2020; 2021), bem como de Andreia Nunes (2017; 2019; 2025), contributos que serão convocados ao longo da presente investigação.

Nesta sequência, sobressai ainda o contributo da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (CIDM), atual Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG), através da publicação da *Coleção Cadernos da Condição Feminina*, de onde resultou o que poderá ser considerado o primeiro estudo sobre estereótipos de género na literatura portuguesa, pela investigadora Ivone Leal (1982). A sua investigação consistiu numa análise de textos literários recomendados em manuais de leitura, concluindo que o retrato-tipo masculino incluía caraterísticas como curiosidade, autonomia, decisão; enquanto o retrato-tipo feminino evocava caraterísticas como insegurança, afetividade, indo ao encontro dos diversos estudos realizados noutros países, noutros contextos culturais e temporais (Vieira et al., 2015).

Mais tarde, no âmbito da *Coleção Coeducação*, merece destaque o contributo de Ana da Silva et al., (2000) que observaram a interação da comunidade docente com as crianças do pré-escolar, e os livros infantis disponíveis, denunciando que a grande maioria das histórias reforçava estereótipos de género e se pautava por antiguidade e desatualização.

No âmbito dos estudos literários, Ângela Balça (2004) analisou 198 narrativas de literatura infantojuvenil, publicadas entre 1974 e 1995, no âmbito da sua investigação de doutoramento, tendo observado que em algumas narrativas destinadas à faixa etária dos 10 anos, os estereótipos apontados por Leal (1982) estavam igualmente presentes, nomeadamente no que concerne à caraterização psicológica das personagens, apresentando personagens femininas inseguras e dependentes, por oposição a personagens masculinas que demonstravam capacidade de decisão, de liderança e de autonomia. Também no que diz respeito aos papéis, nomeadamente às ocupações, o estudo evidenciou a representação da figura feminina que, embora pudesse exercer uma profissão, permanecia como a principal responsável pelos cuidados da casa e das/os filhas/os.

Ana Margarida Ramos (2009) apresenta aquele que poderá ser considerado o primeiro artigo dedicado à caraterização da presença das temáticas da homossexualidade e da homoparentalidade na literatura infantil

publicada em Portugal. A autora analisa diversos títulos traduzidos, bem como publicações originais em língua portuguesa, destacando, entre outros, *O Livro do Pedro* (2008), escrito e ilustrado por Manuela Bacelar e publicado pelas Edições Afrontamento, obra que se assume como pioneira no contexto nacional por integrar personagens homossexuais numa narrativa dirigida ao público infantil. As questões de género têm sido alvo da sua reflexão, sobretudo enquanto temáticas emergentes e polémicas no panorama literário português (*p. ex.*, em Ramos, 2021, 2022b). Juntamente com Emanuel Madalena (Madalena e Ramos, 2021) realizaram um estudo de resposta-leitora junto de crianças, avaliando as suas reações a histórias com mensagens de género explícitas ou implícitas, a que se regressará mais à frente.

No âmbito da sociologia/estudos de género, Andreia Nunes (2017, 2019) conduziu uma análise de estereótipos de género a oito livros infantis premiados na categoria “Melhor livro infantojuvenil” pela (SPA/RTP) (entre 2010 e 2017) onde observou, por exemplo, a ausência de personagens principais femininas e que o privilégio do lazer/*fazer nada* estaria reservado apenas às personagens masculinas.

Como se pode constatar pelo estado da arte desenvolvido até aqui, o interesse pela análise dos papéis e estereótipos de género na caracterização das personagens e na própria estrutura narrativa, e o objetivo de compreender de que modo estes refletem ou desafiam os valores sociais contemporâneos, tem vindo a afirmar-se desde há várias décadas e mantém-se atual. A presente investigação reafirma a pertinência desta linha de estudo, procurando caracterizar a literatura portuguesa contemporânea, incluindo no que concerne às representações de personagens que desafiam as normatividades de género.

2.3. O contributo dos livros-álbum para (re)pensar o género na literatura infantil

Um dos fatores de legitimação da literatura infantil e juvenil portuguesa consistiu no reconhecimento nacional e internacional da qualidade e diversidade dos seus contributos ao nível da ilustração, associados à expansão de um novo formato editorial: o livro-álbum (Ramos, 2020; Ramos, 2022a). Apesar dos valiosos contributos registados ainda a partir do final dos anos 1960, como os de Leonor Praça, Maria Keil e Cristina Malaquias, seria apenas no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, com as criações da autora e ilustradora Manuela Bacelar, que o livro-álbum começaria a dar passos mais significativos em Portugal (Gomes, 2003; Ramos, 2020; Ramos, 2022a). Considerado “o maior contributo (e o mais inovador) da literatura para a infância” (Ramos, 2011, p. 22), o livro-álbum consolidou-se como um formato dominante no mercado editorial nacional, tal como já se verificara no mercado internacional (Kümmerling-Meibauer, 2018).

O desenvolvimento do livro-álbum em Portugal e o seu processo de internacionalização foram fortemente impulsionados pela contribuição de editoras especializadas no segmento infantojuvenil, que valorizaram o papel do *design gráfico* e da ilustração, reconhecendo a esta última o estatuto de coautoria na

obra. Nos anos 2000 surgem pequenas editoras independentes tais como a Kalandraka (2002), a Planeta Tangerina (2004), a Gatafunho (2005), a Trinta por uma Linha (2008), a Bruaá (2008), a Pato Lógico (2010) - que marcariam a diferença pelo tipo de livros que publicavam e pelas traduções em que apostavam. Paralelamente, outras editoras, mais generalistas, criariam coleções específicas voltadas para este segmento, destacando-se, por exemplo, a Orfeu Mini (2008), chancela da Orfeu Negro (Ramos, 2007, 2015, 2018, 2022a; Mota, 2016). Outro fator importante prende-se com a participação em feiras e eventos internacionais de referência, e o reconhecimento que advém de prémios prestigiantes, com a valorização global da nova geração de contributos na ilustração portuguesa e das editoras especializadas neste segmento (Ramos, 2015; Costa, 2019; Ramos, 2020). A Planeta Tangerina, por exemplo, foi vencedora do prémio BOP (*Bologna Prize*) de Melhor Editora Europeia em 2013, atribuído na Feira Internacional do Livro Infantil de Bolonha (FILIB), “a mais importante feira profissional nas áreas do livro infantil e juvenil e da ilustração”, segundo a Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB²⁸), ao qual vem somando muitos outros prémios (Costa, 2021; Ramos, 2022a). A Orfeu Negro foi também vencedora em 2019, e a Pato Lógico foi nomeada para o mesmo prémio, em 2021, e novamente em 2025. Ao nível dos contributos na ilustração, Ramos (2020) identifica duas vagas na ilustração portuguesa recente - a primeira, composta por ilustradoras/es da “*geração X*” (p. 180) que iniciaram as suas carreiras no início dos anos 2000 e que, com formação em *design* gráfico, visual e de comunicação, encaram o livro infantil como um artefacto, apontando nomes como Bernardo Carvalho, Madalena Matoso, Yara Kono, Marta Madureira e João Fazenda; e a segunda, “*novíssima geração*” (*ibidem*), que se caracteriza pelas suas especializações académicas e artísticas na área específica de ilustração, apontando autoras como Teresa Cortez, Madalena Moniz, Catarina Sobral e Joana Estrela.

Outrora alvo de suspeitas quanto à sua literariedade, o livro-álbum cimentou gradualmente o seu lugar na literatura infantojuvenil portuguesa, estendendo a sua influência a outros tipos de publicações para crianças e até à população adulta, incluindo livros de não ficção, livros informativos, novas abordagens dos contos de tradição oral, livros de poesia, inclusive no texto dramático e em romances juvenis (Ramos, 2020).

O termo “álbum” em português tem origem no francês *album* (Gomes, 2003; Ramos, 2020), sendo atualmente consensual a utilização da designação livro-álbum. Essa escolha reflete, à semelhança do inglês *picturebook* (escrito como uma só palavra), a ligação inseparável entre texto e imagem (Kümmerling-Meibauer, 2018). Além disso, essa distinção é importante para diferenciar os *picturebooks* dos *books with pictures*, que podem referir-se simplesmente a livros com ilustrações ou livros ilustrados (Nikolajeva & Scott, 2006, p. 8). Trata-se, ainda assim, de um termo ambíguo que, não raras vezes, gera confusões quanto ao seu significado, dificultando ou mesmo comprometendo traduções (Gomes, 2003; Ramos, 2020). Mais

²⁸Consultar a ligação disponível no site da DGLAB em: <http://livro.dglab.gov.pt/sites/DGLB/Portugues/noticiasEventos/Paginas/FILIB2024pos.aspx>

do que definir o livro-álbum como um género, pelo facto de as suas características terem “contaminado” e terem sido apropriadas por outro tipo de publicações, sendo atualmente “transversais à literatura infantojuvenil portuguesa contemporânea” (Ramos, 2020, p. 181), podemos designá-lo como “tipo editorial” ou “formato”, podendo incluir texto narrativo ou lírico, ou mesmo excluir a componente textual (Ramos, 2010; Ramos, 2011; Ramos, 2020). Apesar de alguns *hibridismos e contaminações* (Ramos, 2020), os livros-álbum possuem algumas características distintivas que os distinguem dos livros ilustrados, e que mais do que a preponderância concedida às ilustrações em relação ao texto, se prende com a sua relação de interdependência (Bird & Yokota, 2018). A mensagem do texto e das ilustrações não deverá ser percebida de forma dissociada, pois texto e imagem comunicam entre si (Linden, 2003; Kümmerling-Meibauer, 2018). Assistimos, pois, a um dueto, onde o todo vai além da soma das partes, resultando das interações ou transações que se estabelecem entre texto e ilustrações (Sipe, 1998). Em termos da interação entre as palavras e imagens, Nikolajeva (2005) identificou cinco tipos de relação: relação simétrica; complementar; de amplificação; de contraponto (na qual texto e imagem contam duas histórias distintas, mas convergem na mesma mensagem); e de contradição (podendo levar a história para direções diferentes, num processo que expande as possibilidades narrativas e os significados da história) (ver também Ramos, 2007; 2011).

No que concerne às funções das ilustrações pode apontar-se, desde logo, a de cativar para a leitura, podendo complementar, substituir o texto e/ou acrescentar-lhe elementos, revelando-se fundamentais para a mediação do discurso verbal e para a decodificação do texto, assim como para promover a experiência intertextual (Ramos, 2007; 2011), ao mesmo tempo que oferecem valiosos contributos no estabelecimento de uma conexão com as crianças. Nikolajeva (2018), por exemplo, destaca o seu papel para ensinar sobre emoções, tanto ao nível pessoal, como na relação com outras pessoas, sendo especialmente valiosas para leitoras/es que ainda não dominam a linguagem escrita. Arizpe & Styles (2016) reportam que as crianças consideraram, por vezes, as ilustrações até mais interessantes do que as palavras, afirmando que estas ajudam na compreensão da história, das ações e enredo e da caracterização das personagens. Painter et al., (2013) argumentam ainda que são as imagens as principais responsáveis por estabelecer uma ligação afetiva mais imediata com a obra, um passo que consideram essencial na familiarização com o objeto livro - ligação que se constrói, sobretudo, através da representação visual das personagens, e que pode suscitar empatia, simpatia, distanciamento, ou até levar à adoção do seu ponto de vista; mas também de elementos como as cores, o cenário e a composição visual, que definem o tom emocional da narrativa (*ibidem*). Narahara (1998a) concorda igualmente com o poder das ilustrações no que diz respeito à ligação emocional da criança, através da observação das personagens e das suas expressões faciais, postura, entre outros elementos, sublinhando a sua contribuição e responsabilidade na representação de informações genderizadas, como, por exemplo, os papéis de género que estas desempenham. Acrescenta-se igualmente a informação que veiculam ao nível da sua caracterização física e de marcadores de género como o cabelo,

as pestanas, incluindo as roupas e acessórios (Jackson & Gee, 2005), extensíveis também às personagens animais (McCabe et al., 2011; Madalena, 2021a; Fette, 2024).

Ramos (2020) destaca que, no processo de criação dos livros-álbum, desde a pessoa que escreve, à que ilustra (embora não raras vezes seja a mesma), à pessoa responsável pelo *design* gráfico e engenharia de papel, pela direção de arte e edição, nenhum elemento é deixado ao acaso, pelo contrário, atuando em conjunto: para criar “artefactos ou objetos destinados à leitura com amplo significado artístico” (*ibidem*, p. 181). Uma característica definidora dos livros-álbum prende-se, precisamente, com a sua materialidade e paratextualidade (Linden, 2003; Ramos, 2020). A paratextualidade consiste nos dispositivos e convenções liminares, que segundo o autor que cunhou este termo, Genette (1997), incluem os elementos dentro do livro (peritextos) e fora do mesmo (epitextos), sendo entendidos como “a zone not only of transition but also of *transaction*: a privileged place of pragmatics and a strategy (...) at the service of a better reception for the text and a more pertinent reading of it” (p. 1). Os peritextos, sobretudo dentro e à volta do livro, estão intimamente associados aos contributos do *design* gráfico e consistem em elementos como a capa dura, o uso de papel de alta qualidade, um número limitado de páginas, o recurso à dupla página, o formato grande ou fora do vulgar, texto breve, ilustrações abundantes, bem como a relação estreita entre ambos, a impressão policromática, mas também elementos tais como o código de barras e o próprio logótipo (Gomes, 2003; Ramos, 2011; Ramos, 2007; Ramos, 2010; Ramos 2020). Os peritextos desempenham várias funções, desde logo a de expandir a narrativa para sítios “improváveis” ou mesmo criando uma narrativa secundária (Linden, 2003), permitindo à pessoa leitora antecipar interpretações sobre o livro, ou até uma função comercial, nomeadamente, apelando à audiência adulta ou a uma audiência dual (Ramos, 2007; Madalena, 2021a; Beckett, 2018). Os epitextos, por sua vez, consistem, por exemplo, em notícias sobre o livro, apresentações do mesmo, ou outras comunicações, críticas e *reviews* (Pantaleo, 2018).

Pela relação de interdependência entre os vários elementos textuais, visuais e paratextuais, os livros-álbum são considerados “entidades multimodais” (Serafini & Reid, 2022, p. 1). Os estudos multimodais (ver, por exemplo, Painter et al., 2013; Serafini & Reid, 2022; Mourão & Bennett, 2025) exploram de que forma diferentes modos e recursos semióticos se combinam e interagem em diversos meios, como filmes, anúncios publicitários, séries televisivas, incluindo, de forma particularmente relevante, os livros-álbum, e até intersetando estes elementos com as questões de género (Guijarro & Torrijos, 2020; Moya-Guijarro & Ventola, 2021; Nunes, 2025).

A compreensão das características do livro-álbum, decorrentes do seu carácter de “multimodal art form” (Kümmerling-Meibauer, 2018, p. 7), é mais exigente para a pessoa leitora, mesmo em livros aparentemente muito simples. Desta perceção resulta o reconhecimento de um maior investimento para assegurar que as comunidades mediadoras e/ou leitoras compreendem/transmitem a intencionalidade dos vários elementos em comunicação nos livros-álbum, no qual elementos do texto, ilustração e *design* se combinam para uma

experiência estética agradável (Sipe, 2000; Sipe, 2001; Ramos, 2011). Nesse sentido, Pantaleo (2018) destaca a importância de dominar esta metalinguagem: “teaching students the language of peritextual elements provides them with a metalanguage that is fundamental to their abilities to analyze, critique, and interpret the affordances of these literary and artistic elements, and to their overall understanding of how picturebooks are intentionally designed and constructed to convey meaning” (p. 47).

A audiência dos livros-álbum é frequentemente considerada uma dupla audiência (Nikolajeva & Scott, 2006), dado que essas obras apelam a crianças e pessoas de diferentes faixas etárias (Kümmerling-Meibauer, 2018), contribuindo para a elisão das fronteiras tradicionais que separam esses dois públicos, adquirindo um carácter *crossover*. Por este motivo, desde cedo autoras/es e editoras perceberam as potencialidades da troca intergeracional: “children and adults share a common reading experience but bring to it their own perspectives and interpretations. Crossover picturebooks are multilevel works suitable for all ages because they invite different forms of reading depending on the age and experience of the reader.” (Beckett, 2018, p. 210). Igualmente, como afirmam Arizpe & Styles (2016), as ilustrações características dos livros-álbum colocam pessoas adultas e crianças ao mesmo nível de interpretação em relação às mensagens ilustradas, o que não aconteceria no caso de apenas terem acesso a texto escrito. Outra das suas características diferenciadoras é o facto de serem ricos em referências intertextuais e interartísticas (relativas a outras formas de arte), muitas vezes só acessíveis/compreensíveis pela população adulta que possui esses referentes (Beckett, 2018), podendo conter uma mensagem relacionada com a conjuntura específica de uma época, em termos de características culturais, políticas, pedagógicas e estéticas, ou uma mensagem de tal forma universal e intemporal que faz com que persistam objeto de interesse por muitos anos (Kümmerling-Meibauer, 2018).

No caso específico das questões de género, os livros-álbum constituem um objeto de análise particularmente interessante. Tal deve-se às suas especificidades resultantes da articulação entre texto e imagem, que tende a gerar narrativas menos descritivas e mais abertas à interpretação; à sua natureza *crossover*; e ao facto de beneficiarem da posição periférica que a literatura infantil ocupa no universo literário canónico. Esta posição permite-lhes estabelecer uma ligação estreita com a evolução da sociedade e, conseqüentemente, refletir com relativa rapidez as transformações que nela ocorrem, transformações essas intimamente relacionadas com as temáticas que se propõem abordar (Ramos, 2009; 2013). Como afirma Ramos (2013):

Em estreita ligação com a evolução da sociedade, nas últimas décadas, os textos literários escritos a pensar nos mais pequenos refletem, como às vezes não acontece no universo literário canónico, as alterações verificadas na forma de pensar e de estar das pessoas, na relação que estabelecem com

os outros e com a diferença que os caracteriza, dando voz (e às vezes também forma e cor) a preocupações candentes, tanto do ponto de vista social, como cultural e até político. (p. 302)

As narrativas mais descritivas, que detalham extensivamente o enredo e as personagens, e os livros em que as ilustrações reforçam o que já está presente no texto, poderão ter maior propensão para reproduzir estereótipos de género. Pelo contrário, no caso dos livros em que o texto tem uma presença reduzida e em que a linguagem visual poderá completar, aprofundar ou contrariar a mensagem da linguagem verbal, características dos livros-álbum, a forma tradicional de contar histórias viria a ser significativamente desafiada (Ramos 2011; Nunes, 2017). O hábito de revelar demasiado sobre as características de uma personagem, das suas emoções e do seu *background* familiar, geralmente presente na componente textual é, frequentemente, preterido, em função de deixar que a pessoa leitora preencha com a sua imaginação e as suas vivências o que o livro oculta. Numa premissa ao estilo de “menos é mais”, os livros-álbum possuem “espaços em branco” (Ramos, 2007, p 30), que permitem que as crianças ou pessoas adultas possam preenchê-los com as suas experiências e vivências, talvez até com exemplos não estereotipados.

Da mesma forma, os livros-álbum de tipo documentário ou catálogo, que apresentam imagens e textos de forma não causal, ou mesmo os livros poéticos ou líricos (sobre as classificações ver Bastos, 1999; Gomes, 2003 e Ramos, 2007, 2011) por habitualmente não partirem de uma intriga e se centrarem em temáticas relacionadas com as emoções e estados de espírito, oferecem uma visão mais subjetiva do mundo (Ramos, 2011). Desta forma abdicam, não raras vezes, da presença de personagens nas ações que retratam, abrindo margem para que a criança possa focar-se noutros elementos que não no género, para que preencha a ação com a personagem que quiser, ou mesmo para que se imagine a si própria, aumentando o espetro de feminilidades e masculinidades, numa representação mais universal, sem fazer disso o assunto principal e sem cair em moralismos. A relação entre a tipologia dos livros e a presença de elementos de género será uma das dimensões em análise na presente investigação.

Apesar de podermos identificar exemplos de livros com personagens não heteronormativas na ficção juvenil no seguimento dos movimentos feministas das primeiras vagas e de libertação *gay*, é sobretudo na terceira vaga feminista (Beasley, 2005) que a literatura infantil começa a incluir representações mais plurais e diversas (Flanagan, 2010), tanto ao nível das masculinidades (Stephens, 2002; Pennel, 2002; Feijoo, 2015), como nas representações LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgénero, *queer*, intersexo, assexuais e/ou outras orientações sexuais e/ou identidades de género) (Ramos, 2009, 2013; Sunderland, 2011; Capuzza, 2019; Guijarro & Torrijos, 2020; Madalena, 2021a; Madalena e Ramos, 2021). Os livros-álbum, por sua vez, acompanharam esta tendência e tornaram-se aliados fundamentais na promoção da diversidade de género, no questionamento dos estereótipos e na ampliação da representação familiar para além do modelo heteronormativo (Ramos, 2009, 2013; Nunes, 2017; Guijarro & Torrijos, 2020; Allan, 2018; Ramos,

2021). Os livros-álbum viriam a revelar-se importantes contornos de resistência e subversão, como afirma Allan (2018):

The postmodern picturebook is a complex and evolving genre that utilizes the visual and verbal dynamic to create a multifaceted text that is playful and has a tendency towards resistance, if not subversion, of both narrative conventions and aspects of society. Postmodern picturebooks employ a pastiche of styles and generally defy categorization. They are playful, parodic, and ironic; they resist closure and offer multiple points of view through exploration of both the verbal and visual texts. (p. 207)

Beneficiando das influências pós-modernas, tanto na desconstrução das categorizações literárias, como no questionamento de normas sociais, culturais e de noções universalistas de identidade, os livros-álbum passaram, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, a explorar e interpelar diferentes formas de diferença, incluindo as relacionadas com género, etnia e classe social, estendendo-se mais recentemente à orientação sexual, ainda que, por vezes, acusando alguns traços de didatismo (Allan, 2018).

2.4. Entre a inovação e a censura: tendências contemporâneas na literatura infantil

Entre as várias perspetivas teóricas a partir das quais os livros-álbum têm sido estudados, destaca-se aquela que analisa a sua capacidade de representar uma diversidade temática, incluindo temas considerados desafiantes ou controversos²⁹ (Evans, 2015; Guijarro & Torrijos, 2020; Ramos, 2021), e onde se poderão incluir as temáticas de género.

No nosso país a literatura infantojuvenil tem uma relação recente com os temas desafiantes e controversos, devido à pesada herança da repressão ditatorial (Madalena e Ramos, 2021). A década de 1970 e as transformações políticas e sociais resultantes da Revolução de 25 de Abril de 1974 foram um importante ponto de viragem neste sentido. O fim da censura e a celebração da liberdade de expressão, a melhoria das condições económicas e acontecimentos internacionais como as comemorações do Ano Internacional do Livro Infantil (1974) e do Ano Internacional da Criança (1979) trouxeram novas perspetivas sobre a infância, a educação e, por acréscimo, repercussões significativas na literatura infantil (Rocha, 1992; Bastos, 1999).

²⁹ Os livros considerados desafiantes podem surgir com muitas outras designações como “desafiadores”, “radicais”, “incómodos” (Ramos, 2021), ou ainda “strange, unusual, controversial, disturbing, challenging, shocking, troubling, curious, demanding and philosophical (...)” (Evans, 2015, p. 4-5).

A década de 1980 revelou-se particularmente frutífera, tanto em termos de quantidade como de qualidade (Bastos, 1999), marcada por uma produção significativa por parte de autoras e autores consagrados, bem como pelo surgimento de novas vozes que viriam a enriquecer o panorama literário português (Rocha, 1992; Gomes, 1998; Blockeel, 2001; Balça, 2008).

A consequência mais imediata dos ventos de liberdade manifestou-se, desde logo, na ampliação dos temas abordados (Rocha, 1992), passando a incluir assuntos anteriormente considerados *tabu*, como, por exemplo, “a crise dos núcleos familiares, o desabrochar da sexualidade, os desejos de afirmação juvenil, a denúncia das desigualdades sociais e a luta contra a alienação na sociedade moderna” (Blockeel, 2001, p. 127). Temas que em tempos foram considerados inadequados para o público infantil começaram a ser gradualmente incorporados na literatura dirigida às crianças também graças à evolução cultural e social que resultou da adesão de Portugal à União Europeia e do fenómeno da globalização; entre eles incluem-se questões como a doença, a morte, a guerra, o amor e a sexualidade, o divórcio e as novas configurações familiares, a ecologia, as desigualdades de género (ainda que por vezes com reforço de estereótipos), as questões étnicas e multiculturais, bem como aspetos políticos e da vida em sociedade, e, mais tarde, a homossexualidade (Balça, 2004; Balça, 2008; Ramos, 2009; Madalena, 2021a; Madalena e Ramos, 2021).

Importa, no entanto, sublinhar que, mesmo durante o período da censura, existiram manifestações de resistência, muitas vezes protagonizadas por mulheres que assumiram um papel central na produção de literatura infantil e juvenil. Autoras como Ana de Castro Osório, Virgínia de Castro e Almeida, Irene Lisboa, Maria Lamas, entre outras, que se destacaram não apenas pelo seu contributo e qualidade literária, mas também pelo seu compromisso com a emancipação feminina e a defesa dos direitos das mulheres. Contudo, essa postura ativista refletia-se, por vezes, mais nas suas trajetórias pessoais do que na caracterização das suas personagens, que, em alguns casos, ainda reproduziam estereótipos de género (Leal, 1982; Ramos, Gomes e Silva, 2018). De facto, os temas desafiantes ou controversos não são exclusivos da modernidade ou pós-modernidade, não sendo de olvidar uma herança literária de propostas irreverentes e subversivas que desafiavam as convenções vigentes (Ramos, Mourão e Cortez, 2017; Ramos, 2022b). Na verdade, a contestação das convenções de género é visível em “clássicos” da literatura infantil, como em *William’s Doll* (1972), de Charlotte Zolotow e William Pène du Bois, ou *Oliver Button is a Sissy* (1979), de Tomie dePaola, bem como em personagens de obras como *The Story of Ferdinand* (1936), escrita por Munro Leaf e ilustrada por Robert Lawson, ou *Pippi Långstrump (Pipi das Meias Altas)*, de Astrid Lindgren, publicado em 1945. Esta tendência prolonga-se nas versões rescritas dos contos tradicionais e de fadas, que desde os anos 1970 têm sido revisitados, por exemplo, à luz dos contributos feministas (Zipes ([1986] 2012); Flanagan, 2010; Madalena, 2021a; Madalena & Ramos, 2021).

Os temas relacionados com questões de género e sexualidade são reiteradamente vistos como inapropriados para a infância devido à ideia de inocência e necessidade de proteção que lhe está associada.

Essa noção de inocência, entendida como sinónimo de ignorância, torna o acesso a esse tipo de conhecimento um privilégio reservado às pessoas adultas, num dos marcadores mais significativos na delimitação simbólica entre a infância e a adultez (Hintz & Tribunella, 2019). As pessoas adultas agem como *gatekeepers*, decidindo o que as crianças podem ler segundo os seus próprios paradigmas (Rudd, 2017; Ramos, 2021). Por outro lado, o facto de estes temas perderem “a intocável solenidade e a conotação de desconforto que até aí os distinguia”, sendo cada vez mais objeto de tratamento literário, poderá constituir “uma das maiores conquistas da moderna produção literária destinada a crianças” (Ramos, 2013, p. 304).

Segundo Ramos (2021), entre os vários temas que podem ser considerados desafiantes, não obstante as variações culturais e sociais entre os vários países, e de acordo igualmente com o sistema político em vigor, as questões de identidade de género e orientação sexual são frequente e transversalmente encaradas como tal, a julgar pelas constantes notícias sobre tentativas de banir e censurar livros que as abordem, vindas de diferentes países tais como: Brasil, Singapura, Estados Unidos³⁰ ou a Hungria, cujo governo enfrenta acusações de ação censória por parte do Tribunal de Justiça da União Europeia³¹. A autora apresenta uma proposta de quatro fases de consolidação de um tema desafiante: 1) ausência ou silêncio sobre o tema; 2) introdução pontual em obras que se destinam à sua visibilidade: através de ações de ativismo, por encomendas específicas (que podem condicionar a qualidade literária e o acesso generalizado aos mesmos); 3) valorização literária através do tratamento sistemático do tema; e 4) normalização, quando o tema já não é o centro da narrativa (por exemplo, um livro que já não é sobre uma personagem transgénero, mas, sendo sobre outro tema, inclui uma personagem transgénero) (Ramos, 2021). Relativamente à consolidação em termos das questões de género no contexto português estamos provavelmente na fase 2 - da introdução pontual, pese embora algumas produções desafiem essa fase e uma classificação linear (*ibidem*), podendo afirmar-se que este é ainda um tema desafiante/emergente (Madalena, 2019; Ramos, 2021, Madalena, 2021a).

Na literatura portuguesa as temáticas relacionadas com a sexualidade, que ofereciam novas representações familiares e que desafiavam estereótipos de género surgem, sobretudo, no final do século XX e início do século XXI com a publicação de obras traduzidas, podendo evocar-se exemplos, tais como³²:

³⁰ Para saber mais sobre os vários países que atualmente enfrentam movimentos de censura contra os livros pode consultar-se as estatísticas compiladas no *website* da WordsRated, atualizadas em 2023, em <https://wordsrated.com/global-book-banning-statistics/>

³¹ Conforme informação avançada pelo site EuroNews numa notícia intitulada *Child protection or censorship? The legal battle between the Court of Justice of the EU and Hungary*, disponível em https://www.euronews.com/my-europe/2025/02/26/child-protection-or-censorship-the-legal-battle-between-the-court-of-justice-of-the-eu-and?utm_source=chatgpt.com

³² Listagem elaborada, sem pretensões de exaustividade, e com base em referências identificadas em Ramos (2009; 2013; 2021) e Azevedo et al. (2015), na listagem publicada em linha (entretanto desativada) pela UMAR, no âmbito

Será Que A Joanelha Tem Pilinha? (2004), de Thierry Lenain e Delphine Durand, pela editora Dinalivro (reeditado em 2021); *Princesa Espertalhona* (2004), de Babette Cole, pela editora Terramar; *As Ideias Da Bia* (2005), de Elizabeth Baguley e Grégoire Mabire, pela editora Minutos de Leitura; o *Livro Da Família* (2006), de Todd Parr, pela editora Gailivro; *O Livro Dos Porquinhos* (2006), de Anthony Browne, pela editora Kalandraka; *Titiritesa* (2008), de Xerardo Quintiá e Maurizio Quarello, pela editora OQO, *Querido Pai* (2012), de Angélique Pelletier e Orianne Lallemand, pela editora Presença; *Rosa Rebuçado* (2012), de Adela Turín e Nella Bosnia, pela Kalandraka; *Não Há Dois Iguais* (2015), de Javier Sobrino e Catarina Sobral, pela Kalandraka; *As Mulheres E Os Homens* (2016), de Equipo Plantel e Luci Gutiérrez, pela editora Orfeu Mini. Entre as publicações originais em português, salientam-se: *A História Da Aranha Leopoldina* (2000), de Ana Luísa Amaral e Elsa Navarro, pela editora Campo das Letras (reeditado em 2019 pela editora Zero a Oito); *Bernardino* (2006), de Manuela Bacelar, pela editora Afrontamento; *Pê De Pai* (2006), de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho, pela editora Planeta Tangerina; *A Princesa Que Queria Ser Rei* (2007), de Sara Monteiro e Pedro Sarapicos, pela editora Ambar; *Ser Diferente É Bom* (2008), de Sónia Pessoa e Carla Carvalho, pela Papiro editora; *O Livro Do Pedro* (2008), de Manuela Bacelar, pela Afrontamento; *Enquanto O Meu Cabelo Crescia - Pequena Novela Sobre Cortes E Penteados, Madeixas E Outros Milagres* (2010), de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso, pela Planeta Tangerina; *Teodorico E As Mães Cegonhas* (2011), de Ana Zanatti e Storytailors, pela editora Objetiva; *Todos Fazemos Tudo* (2011), de Madalena Matoso, pela Planeta Tangerina (na verdade também uma tradução); *Os vestidos do Tiago* (2013), de Joana Estrela (edição de autora).

Vale a pena referir que a importância da literatura infantil para trabalhar as questões de género faz, desde há muito tempo, parte das preocupações, projetos e trabalho no terreno de associações como a ILGA, que editou os primeiros livros publicados em Portugal sobre a temática LGBT em 2007, através de uma parceria com a Fundación Triángulo, com os títulos *De Onde Venho*, de Javier Termenón Delgado, e *Por Quem Me Apaixonarei?*, de Wieland Pena e com ilustrações de Roberto Maján. Em 2012, promoveu também o concurso *Um Conto Arco-Íris*, que incentivava à publicação de livros infantis relacionados com as temáticas LGBT e do qual decorreu a publicação do livro *Primeiro Cresci No Coração* (2013), com texto de Filipe de Bruxelas e ilustração de Pedro Miguel Rosa. Destaque também para a associação UMAR, com o Projeto BIIG - Biblioteca Itinerante pela Igualdade de Género, que, em 2011, percorreu o Alentejo promovendo a literatura infantil feminista e o Projeto Big ~ Ei - Bibliotecas pela Igualdade de Género ~ Escola da Igualdade, que, entre várias iniciativas, promovia a entrega de kits bibliográficos a bibliotecas escolares e municipais.

do projeto BIG ~ Ei – Bibliotecas pela Igualdade de Género ~ Escola da Igualdade, bem como através de pesquisa e recolha própria.

No entanto, foi sobretudo a partir de 2017 que o tema da igualdade de género começou a ganhar maior destaque no nosso país, talvez impulsionado pelo clima de contestação internacional gerado pelo movimento #MeToo, um movimento social de denúncia de assédio sexual, associação também identificada por Fette (2024) relativamente ao mercado editorial francês. Neste ano, merece destaque a publicação da coleção *AntiPrincesas*, pela editora Tinta da China, que homenageava quatro mulheres revolucionárias em diferentes áreas: Frida Kahlo, Clarice Lispector, Violeta Parra e Juana Azurduy. Esta coleção é original da Argentina e as biografias foram escritas pela autora Nadia Fink e ilustradas por Pitu Saá. O lançamento desta coleção no nosso país foi feito no Capitólio, com a atuação da artista brasileira Mallu Magalhães e apresentação de Ricardo Araújo Pereira, e, como tal, beneficiou de alguma atenção noticiosa.

Também amplamente mediatizado, outro acontecimento relevante relacionado com questões de género na literatura destinada ao público infantil ocorreu no mesmo ano, com a publicação, por parte da Porto Editora, de livros de atividades (de não ficção) dirigidos especificamente a “meninas” e a “rapazes”. A polémica instalou-se por se considerar que estas publicações promoviam a segregação de género, quer pela utilização de cores e designações sexistas, quer pela associação das personagens a atividades e papéis de género distintos e estereotipados, tendo sido inclusivamente apontadas diferenças no grau de exigência das tarefas, em prejuízo das raparigas (Madalena, 2021a). O facto de a editora ser uma referência na produção de manuais escolares e materiais pedagógicos acentuou a perceção da sua responsabilidade neste domínio. Perante a controvérsia, a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) emitiu um parecer recomendando a retirada temporária dos livros do mercado e a sua revisão, de forma a evitar o reforço de estereótipos de género. Esta posição gerou um aceso debate público em torno da legitimidade da intervenção de uma entidade estatal em matéria editorial, com algumas reações nas redes sociais a acusarem a CIG de censura, chegando a evocar-se um alegado regresso aos tempos do “Estado Novo”. Os livros foram alvo de análise, pelo Conselho Editorial da Porto Editora, e sendo refutados os argumentos do parecer da CIG, no relatório elaborado pelo mesmo conselho³³, ficaram, novamente, à venda pouco tempo depois, segundo noticiado pela revista *Máxima*, em 2017³⁴.

No mesmo ano assistimos à proliferação não só de contos de ficção, como de biografias no feminino, como, por exemplo, a coleção *Grandes Vidas Portuguesas*, uma parceria entre o Pato Lógico e a Imprensa Nacional - Casa da Moeda, dedicada às vidas de personalidades que se destacaram em vários domínios da nossa história, entre elas *Ana de Castro Osório - A Mulher Que Votou na Literatura* (2015), de Carla Maia de Almeida e Marta Monteiro; *Antónia Ferreira - A Desenhadora de Paisagens* (2017), de João Paulo Cotrim e Pedro Lourenço; *Marquesa de Alorna - Querida Leonor* (2017), de Luísa Paiva Boléo e André

³³ Consultar o relatório disponível em: <https://www.portoeditora.pt/responsive/noticias/cig-relatorio.PDF>

³⁴ Consultar notícia em <https://www.maxima.pt/atual/detalhe/polemicos-blocos-de-atividades-da-porto-editora-estao-de-novo-a-venda>

Carrilho, e outras publicações mais recentes que homenageiam figuras femininas, tais como Amália Rodrigues, Carmen Miranda, Sophia de Mello Breyner Andresen e Carolina Beatriz Ângelo. Ainda dentro da temática biográfica, destaque também para as obras *Portuguesas Extraordinárias*, de Maria do Rosário Pedreira e Elsa Martins, publicado pela Booksmile, em 2018, e *Portuguesas com M Grande*, de Lúcia Vicente e Cátia Vidinhas, pela Nuvem de Tinta. Já em 2019 é publicada *Valente Valentina*, em homenagem a Valentina Tereshkova, por Andreia Nunes e Rachel Caiano, pela editora Caminho.

Além dos títulos de produção nacional, mantém-se a publicação de traduções com intuito de desafiar estereótipos de género, como, por exemplo, *Histórias de Adormecer Para Raparigas Rebeldes* (2017), de Elena Favilli e Francesca Cavallo, pela editora Nuvem de Tinta; *As Cientistas* (2018), de Rachael Ignotofsky, pela Bertrand Editora; *Histórias Para Rapazes Que Ousam Ser Diferentes* (2018), de Ben Brooks e Quinton Winter, e *Histórias para Rapazes que Sonham Mudar o Mundo* (2019), por G.L. Marvel, ambos pela editora Nuvem de Tinta; e *Um Dia na Vida de Marlon Bundo* (2018) de Marlon Bundo e Jill Twiss, ilustrado por E.G. Keller e publicado pela Cultura Editora.

Já em 2020 surgem vários títulos, tanto traduções, como publicações de autoria portuguesa, tais como *Todos devemos ser Feministas*, de Chimamanda Ngozie Adichie, da editora D. Quixote; *As Raparigas Também Podem...! | Os Rapazes Também Podem...!*, de Sophie Gourion e Isabelle Maroger, pela editora Jacarandá; *O Jaime é uma Sereia*, de Jessica Love, pela editora Fábula; *O Longo Caminho para a Igualdade*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, com ilustração de Susana Carvalhinhos, pela editora Imprensa Nacional; *Menino, Menina*, de Joana Estrela, publicado pela editora Planeta Tangerina; *Maria-Rapaz, Manel-Rapariga, Preto no Branco, Girafa ou Formiga*, de Tânia Paias e Brian Claudino, pela editora Alfarroba.

Algumas obras icónicas nestas temáticas são traduzidas com décadas de atraso, atestando a resistência do mercado, mas, ao mesmo tempo, a sua abertura recente (Ramos, 2021), como é o caso, por exemplo, de *Três com Tango* (2016), escrito por Justin Richardson e Peter Parnell, ilustrado por Henry Cole, pela editora Kalandraka (publicado originalmente em 2005), e com um atraso ainda mais notório: *Oliver Button É Uma Menina* (2020), de Tomie dePaola, também pela editora Kalandraka (publicado originalmente em 1979), e a *História da Júlia e da sua Sombra de Menino* (2021) de Christian Bruel e Anne Bozellec, pela editora Orfeu Negro (publicado originalmente em 1976).

Em 2021 surge também a coleção *Meninas Pequenas, Grandes Sonhos*, de Maria Isabel Sánchez Vegara, com ilustrações de várias/os artistas, e que presta tributo a grandes personalidades femininas, tais como Anne Frank, Amelia Earhart, e muitas outras, pela editora Nuvem de Letras, bem como a sequência de Jaime, *O Jaime no Casamento*, de Jessica Love, pela editora Fábula.

Em 2023 é publicado o livro *No Meu Bairro*, escrito por Lúcia Vicente, ilustrado por Tiago M., e publicado pela editora Nuvem de Letras, o primeiro livro em Portugal escrito segundo a proposta do sistema

gramatical neutro ELU, e o livro *O Pedro Gosta do Afonso*, escrito por Mariana Jones, ilustrado por Luís Melo e publicado pela editora Cordel D' Prata. Estas duas obras serão também elas alvo de atenção mediática, nem sempre pelas melhores razões, como se abordará mais à frente.

Para Ramos (2021), a literatura infantil e juvenil em Portugal atravessa atualmente um período de transição, passando de uma oferta predominantemente conservadora e moralizante, para uma produção mais ousada e inovadora, particularmente no que respeita a temas controversos, em particular no que concerne às questões de género. Apesar de alguma resistência por parte do mercado editorial, sobretudo das editoras de maior dimensão, destaca-se o papel das editoras independentes especializadas e de autor/a e das gerações mais jovens da comunidade autora e ilustradora, ativamente envolvidas nas questões sociais e políticas, que têm contribuído de forma significativa para a inovação e a abertura temática no panorama da literatura infantil contemporânea (Ramos, 2011; 2022b). Para além disso, importa questionar sobre o acesso a estes livros - quem efetivamente lê estes livros? Afinal, de pouco serve uma oferta mais diversa e progressista se os livros não forem amplamente lidos, discutidos e integrados no quotidiano das crianças.

As propostas literárias que incluem as temáticas LGBTQIA+, como identificou Madalena (2021a) no caso de livros com a temática transgénero, constituem frequentemente edições de autor/a, com tiragens pequenas, muitas vezes resultantes de *crowdfunding*. Em adição, atribuem frequentemente um peso desproporcional à vertente didática e formativa o que, segundo o autor, dificulta a sua eventual canonização. A missão que a obra se propõe a atingir, embora de valor e relevância, não será suficiente se não apresentarem, igualmente, uma proposta estética e lúdica, que garanta o reconhecimento da sua qualidade literária, para além do seu objetivo ativista.

É expectável que, à semelhança do que tem acontecido com outras temáticas consideradas *tabu*, como o divórcio, a homossexualidade e a parentalidade entre pessoas do mesmo sexo, entre outras, a diversidade de género, enquanto tema emergente, assuma um carácter temporário, pois poderá beneficiar de um movimento progressivo, ainda que não linear, de integração centrípeta no *mainstream* editorial e cultural, como observado por Madalena (2019; 2021a) e Madalena & Ramos (2021).

Por outro lado, importa sublinhar que a presença sistemática de um determinado tema no panorama editorial não é, necessariamente, um indicador de progresso no reconhecimento social. Pelo contrário, poderá mesmo denunciar o atraso ou a resistência em relação à sua aceitação. No caso da LIJ portuguesa, apesar de se verificar um crescimento na oferta de obras que abordam questões de género e diversidade, tanto de produção nacional como de traduções, a indústria editorial continua, em termos gerais, a revelar um posicionamento conservador face à publicação destes conteúdos (Madalena & Ramos, 2021). Assim, apesar de hoje o país se mostrar significativamente mais aberto a estas temáticas do que várias décadas atrás, segundo Ramos (2021), em termos proporcionais, os livros que abordam temas considerados controversos continuam a ser relativamente poucos, face ao total da produção editorial anual.

Os temas emergentes, sobretudo os associados às questões de género e LGBTQIA+ tem suscitado debates acesos, espoletando vários mecanismos que poderão ser enquadrados como censórios. O livro infantil, na sua dualidade enquanto objeto simultaneamente polarizado e polarizador, por um lado, permeável aos constrangimentos sociais e ideológicos, por outro, veículo privilegiado desses mesmos constrangimentos (Shavit, 2003; McCallum & Stephens, 2011; Stephens, 2018), constitui um recurso privilegiado para analisar o tratamento das questões de género na literatura infantil. Através dele, é possível observar como essas questões se manifestam num dado contexto cultural e histórico, tanto em períodos de censura, como em contextos de (aparente) liberdade (Nunes, 2023).

Se, por um lado, proliferam o número de obras inclusivas e diversas, por outro, a sociedade civil e os movimentos e ativistas antirracistas contra a gordofobia, a LGBTfobia, entre outros, à semelhança do que ocorreu nas décadas de 1960 e 1970 com os movimentos feministas, demonstram as suas preocupações em torno do conteúdo de certas obras, nomeadamente no que diz respeito à linguagem e às ilustrações consideradas potencialmente ofensivas. A crescente atenção pública sobre estas questões tem levado, por vezes, a pressões no sentido de se adicionar notas de esclarecimento em pre ou posfácios, ou mesmo a reformulação/atualização de determinadas obras com o objetivo de remover expressões racistas, xenófobas, homofóbicas, gordofóbicas ou promotoras de estereótipos de género, como foi noticiado acerca de Roald Dahl³⁵, ou mesmo do autor brasileiro Monteiro Lobato³⁶. Estas ações geraram amplo debate na sociedade civil com algumas opiniões de que constitui uma forma de “censura reversa” resultante da agenda *woke*, termo usado de forma pejorativa para criticar ou ridicularizar pessoas ou movimentos que demonstram uma preocupação ativa com questões sociais como racismo, igualdade de género, direitos LGBTQIA+, justiça climática, entre outros. O exercício de refletir sobre que mensagens poderão estar a transmitir os textos literários, onde se incluem os livros infantis, é muitas vezes percecionado como um policial da criatividade e da liberdade da escrita artística ou como uma forma de censura e divide a opinião pública, e também científica, sobre os limites da intervenção editorial e da reinterpretação cultural de textos literários, assim como sobre as vantagens e desvantagens de tais alterações (ver, *p.ex.*, Nel, 2017).

Em sentido contrário, tem-se assistido, nos últimos anos, à proliferação de medidas censórias por parte de diversas/os representantes políticos de alas mais conservadoras contra a literatura infantil que evoque mensagens relacionadas com as questões de género, em particular, conteúdos relacionados com a comunidade LGBTQIA+ ou com a “teoria da raça”. Galvanizando a preocupação com a proteção das crianças, tomaram este motivo em “bandeira”, para ganhos políticos, mobilizando mães, pais e associações

³⁵Consultar a notícia sobre este assunto, por exemplo, em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/outros/diversidades/livros-de-roald-dahl-terao-duas-versoes/5123>

³⁶Consultar a notícia sobre este assunto, por exemplo, em: <https://revistagalileu.globo.com/cultura/livros/noticia/2024/02/o-que-explica-a-recente-onda-de-censura-a-livros-no-brasil-e-no-mundo.ghtml>

parentais numa cruzada que parece constituir uma *guerra contra as bibliotecas* – título de um documentário recente sobre esta polémica³⁷. O epicentro desta controvérsia, segundo o documentário, remonta a 2018 na pequena vila de Lafayette, no estado do Luisiana (EUA), espoletado por leituras infantis animadas por *drag queens*. A partir daqui dá-se o início de uma ampla campanha que resultou na intimidação da comunidade bibliotecária, especialmente nas escolas e bibliotecas públicas, com ameaças de cortes de financiamento, propostas legislativas que associavam tais conteúdos à pornografia e, em casos extremos, à criminalização da sua disponibilização, manifestando-se em ações um pouco por todo o país, que incluíam a queima de livros e a transmissão desses atos em direto (Madalena, 2021b). A *American Library Association* (ALA) define censura como o mecanismo que resulta de ações levadas a cabo por estruturas políticas e governamentais; “a change in the access status of material, based on the content of the work and made by a governing authority or its representatives. Such changes include exclusion, restriction, removal, or age/grade level changes”³⁸. Esta associação tem tido um contributo ativo na luta pela liberdade da leitura, divulgando uma lista dos livros banidos, ou que sofreram tentativas de retirada de circulação, a partir de relatórios apresentados por profissionais de bibliotecas e de notícias publicadas em todos os Estados Unidos. Sem surpresa, os livros que contêm temas e/ou personagens LGBTQIA+ estão frequentemente nestas listas (Madalena, 2021b).

Na senda de lutar contra as restrições, várias associações tais como a ALA, a Amnistia Internacional, o Conselho Norte-americano do Livro Infantil, e muitas outras, celebram anualmente a *Banned Books Week* (semana dos livros banidos), lembrando que “the freedom to explore new ideas and different perspectives is under threat, and book bans don’t just restrict access to stories - they undermine our rights. Now is the time to come together, celebrate the right to read, and find freedom in the pages of a book” (informação retirada do *website* em 2024). Além disso, disponibilizam material informativo/educativo, divulgando eventos e apelando a que vários agentes e organismos se envolvam na luta pelo direito a ler em liberdade. O tema escolhido para a *Banned Books Week* de 2025 - *Censorship Is So 1984. Read for Your Rights* - reforça a ideia de que a defesa da liberdade de leitura continua a ser uma luta atual e necessária. Em 2024, a ALA registou o terceiro maior número de tentativas de censura de livros desde que começou a monitorização destas em 1990: 821 tentativas de censura para a remoção de 2.452 títulos em bibliotecas, um número que ultrapassa largamente a média anual verificada entre 2001 e 2020 e que era de 273 títulos³⁹.

Estes movimentos conservadores reacionários têm vindo a manifestar-se também em Portugal, refletindo uma dinâmica internacional mais ampla, pautada pela ascensão da extrema-direita e por um

³⁷ A partir do documentário intitulado *Library Wars* com direção de Ilan Ziv, produzido em 2024 e disponível em linha para visualização gratuita em: <https://www.arte.tv/en/videos/118579-000-A/america-library-wars/>

³⁸ Informação disponível no *website* da associação em: <https://www.ala.org/tools/challengesupport>

³⁹ Informação retirada do *website* da associação em: <https://www.ala.org/bbooks/banned>

crescente policiamento dos textos literários e até científicos. Particularmente preocupante é o aumento de ameaças, tanto presenciais como virtuais, dirigidas a autoras portuguesas de literatura infantil, cujos livros abordam temáticas relacionadas com as questões LGBTQIA+. Tem sido esse o caso de Lúcia Vicente e Mariana Jones, situação que levou, em 2024, à emissão de um comunicado por parte da associação Acesso Cultura, dirigido à Ministra da Administração Interna e à Ministra da Justiça, com conhecimento da Ministra da Cultura. O documento⁴⁰, subscrito por centenas de entidades e pessoas, apelava à adoção de medidas concretas para garantir não apenas as liberdades artísticas, mas também a segurança das autoras visadas, prevenindo futuras ocorrências de violência ou intimidação.

O movimento *antiwoke*, que já havia encontrado eco no nosso país em episódios como o dos Guias de Atividades da Porto Editora, em 2017, volta a manifestar-se em fevereiro de 2025 com a decisão dos partidos de direita de aprovar a retirada das escolas públicas portuguesas, do guia sobre identidade de género: *O Direito a Ser nas Escolas*, publicado em 2023 pela CIG e pela Direção-Geral da Educação. A medida gerou ampla controvérsia e pode agravar a já identificada resistência, por parte de uma franja da comunidade docente, à utilização de obras literárias que abordem a diversidade de género em contexto educativo, uma realidade assinalada por Madalena e Ramos (2021). Em vez de contribuir para um ambiente educativo mais inclusivo, esta decisão corre o risco de reforçar o silêncio e o apagamento em torno destas temáticas nas escolas, e rapidamente poderá estender-se também a um controlo sobre as obras disponíveis nas bibliotecas escolares. Desde então têm-se multiplicado casos semelhantes, alinhados com a retórica política conservadora que tende a intensificar-se, a julgar pelos resultados das últimas eleições legislativas de maio de 2025, em que a segunda força política mais votada está conotada com a extrema-direita.

Em maio de 2025 é noticiado que o encontro do *Clube De Leitura LGBTI+* (uma iniciativa que existe desde 2023 promovida pelas Bibliotecas Municipais de Lisboa (BLX), em parceria com a Associação ILGA Portugal, e que decorria na Biblioteca Municipal de Alcântara, numa conversa a partir do livro *Dar E Receber Amor Em Todas As Suas Formas* (um guia para pais e mães de crianças LGBTQIA+ publicado pela AMPLOS), havido sido “interrompido de forma intencional, premeditada e hostil” (como consta no comunicado entretanto partilhado pela ILGA e AMPLOS) pelo grupo reacionário *Habeas Corpus*. No mesmo comunicado pode ainda ler-se:

Clubes e grupos de leitura são, por natureza, espaços de partilha, escuta, descoberta e pensamento crítico. Quando organizados em parceria com instituições públicas, como é o caso das BLX, afirmam-se como expressões vivas da democracia cultural e do papel insubstituível das bibliotecas

⁴⁰ Consultar documento em <https://acessocultura.org/2024/07/08/comunicado-pela-liberdade-de-escrever-de-publicar-de-ler/>

enquanto lugares comunitários de acesso ao conhecimento, à diversidade e à participação cidadã.

Ataques a estes espaços não são apenas agressões a eventos ou organizações concretas, mas tentativas de enfraquecer os alicerces de uma sociedade plural e aberta⁴¹. (s/p)

As associações denunciam o “padrão de pressão, intimidação e tentativa de silenciamento de pessoas e organizações LGBTQIA+, mas também de entidades públicas que promovem valores de diversidade, liberdade e inclusão” e afirmam proceder a uma queixa formal junto das entidades competentes (pode ler-se no mesmo comunicado).

A luta pela liberdade é, como diria Angela Davis, uma luta constante, e esse princípio aplica-se, indubitavelmente, à literatura infantil. O cartaz de celebração do Dia Internacional do Livro Infantil, divulgado em 2023 pela DGLAB e ilustrado por Ana Ventura, traduz, segundo a autora, a ideia de “um livro como raiz para a vida, que a alimenta e lhe dá os nutrientes para a diversidade, tal como as palavras dão vida aos sonhos de cada um”⁴². A presença de um cravo vermelho no cartaz remete simbolicamente para a *Revolução dos Cravos* (nome dado à Revolução do 25 de Abril), convocando uma reflexão sobre o valor da liberdade no contexto atual. Este motivo mantém-se presente, como se pôde constatar na exposição *20 anos em Cartaz*, organizada pela DGLAB em 2025, que reuniu os cartazes produzidos desde 2005 para assinalar o Dia Mundial do Livro e o Dia Internacional do Livro Infantil. Sob o mote *Ler é ser livre*, o ato de ler volta a surgir associado ao símbolo do cravo vermelho, desta vez numa ilustração de Rachel Caiano, celebrando a importância da liberdade para ler.

Expostos alguns exemplos que poderão constituir ações censórias, o facto de mencionarmos controlo estatal e governamental coloca diferenças ao tipo de censura que poderá resultar da pressão da sociedade civil ou da parte, por exemplo, das editoras. Neste contexto, torna-se inevitável refletir sobre o que de facto podemos considerar censura. O investigador Perry Nodelman (1992) defende que *We are All Censors*, isto é, todas as pessoas são censoras, desde as próprias pessoas responsáveis pela autoria de uma obra, às editoras, às mães e pais que comprem as obras, à comunidade docente e outras pessoas mediadoras, pois estão constantemente a decidir o que as crianças *deverão* ler, referindo que o simples ato de escrever, de recomendar livros ou comprar determinados livros poderá ser encarado como censura, assim como a própria seleção de livros e a sua distinção ou premiação (Kidd, 2009; Nodelman, 2020). Refletindo sobre a dificuldade em estabelecer o que constitui censura e que formas de censura poderão ser legítimas, Nodelman (1992) observou ainda que “to suggest that we have the right to close down discussion of any topic or ban any book is merely to establish that censorship is, in some circumstances, appropriate; and if it's appropriate

⁴¹ O comunicado conjunto está disponível em linha, por exemplo, no site da ILGA em: <https://www.ilga-portugal.pt/comunicado-conjunto-ilga-portugal-e-amplos-sobre-invasao-em-clubes-de-leitura/>

⁴² Conforme informação disponibilizada no *website* do PNL em: https://pnl2027.gov.pt/np4/DILI_2023.html

in some, then who's to distinguish between those and others?" (p. 121-122). Onde definir então o limite do que poderá ser passível de ser censurado? O autor defende que "there is nothing that anybody should not be allowed to say or to write - nothing, no matter how offensive, how narrowminded, how boneheaded, or how dangerous I might personally find it. Not anything sexist or racist." (*ibidem*, p. 122).

No entanto, num ensaio mais atual (Nodelman, 2020), o autor questiona a sua posição anterior, refletindo sobre o seu próprio privilégio e condição, enquanto homem branco, e a forma como esse poderá ter condicionado a sua visão:

I find myself wondering now, that the ease with which I once proclaimed that there is "nothing that anybody should not be allowed to say or to write," including "anything sexist or racist," might not come from my relative lack of personal experience, as an old white man, of coming upon stereotypes like these about people like me in children's books? My own self-esteem not having been assaulted in this undeniably distressing way, is it fair for me to recommend such an unbending defiance of all censorship always to others less fortunate? (s/p)

Adicionalmente, questiona as dinâmicas de poder e as possíveis consequências que poderão resultar do acesso a todo o conhecimento, sobretudo para crianças e pessoas de comunidades silenciadas e marginalizadas, sublinhando, ainda, que não lhe compete determinar o que essas comunidades devem ou não considerar ofensivo, decidindo sobre as representações a que estas devem ter pleno acesso (Nodelman, 2020):

Awareness of what can hurt you can be hurtful. It can damage children's self-esteem or perhaps, makes them feel a powerlessness in the face of forces beyond their own or their caregiver's control that might work to limit their chance of success and happiness in childhood and beyond. Sometimes, then, the potential harm to young readers might justify their lack of access to certain forms of knowledge - outside of children's literature in terms of things like child pornography, inside of it in terms of the kinds of damaging stereotypes and assumptions. (...) While I cannot deny that I prefer the idea of leaving the stereotypes in, in order to be able to point them out and explore their implications, I also cannot deny that I am not Black enough or Indigenous enough or Asian enough - or female enough or obese enough or disabled enough or gay enough - to have been the target of such stereotypes and personally felt their ongoing painfulness. (s/p)

O autor termina o ensaio afirmando que não sabe como resolver este dilema e que considera que a censura é errada, exceto quando “tem de ser”: “censorship is wrong, except sometimes when it is right. And access to as much information and knowledge as possible is a good thing, except sometimes when it is a bad one.” (Nodelman, 2020, s/p). Um desafio atual e incontornável consiste, portanto, em promover uma leitura de qualidade - representativa, inclusiva e promotora de modelos de igualdade e diversidade, sem comprometer o princípio do acesso livre à leitura.

2.5. Benefícios da literatura diversa e da mediação – *lentes de ler o género*

No caso das questões de género e de sexualidade, o contato com histórias e protagonistas que desafiam estereótipos de género e/ou que promovem diversidade de género é deveras benéfico, não só para as crianças cuja realidade surge retratada e visibilizada, referências identitárias muito importantes para validar a sua existência e vivências, mas também para as crianças, e para todas as pessoas, cujas experiências e características possam ser diferentes (Saleiro, 2017; Bartholomaeus & Riggs, 2019; Madalena, 2021a), promovendo a diversidade e empatia, atuando como forma de prevenção da violência de género (Magalhães, Brasil e Seixas, 2007) e mesmo como prevenção primária de transfobia (Platero, 2014; Madalena e Ramos, 2020; Madalena, 2021a). Como sublinha Reynolds (2011), “experiencing the world from the point of a character whose sexuality is different from the one’s own can promote empathy and identification in ways that straightforward information and consciousness-raising exercising rarely do” (p. 48).

O contato com histórias mais igualitárias, especialmente aquelas protagonizadas por personagens que desafiam estereótipos de género, está associado a uma diminuição dos estereótipos de género nas crianças e ao desenvolvimento de atitudes mais tolerantes e igualitárias (Berg-Cross & Berg-Cross, 1978; Cappuzza, 2019; Madalena & Ramos, 2021; Kneeskern & Reeder, 2022; Aguiar, 2022). Estudos indicam ainda mudanças positivas no autoconceito e na autoestima das crianças quando estas são expostas a narrativas não estereotipadas com protagonistas do seu género (Ochman, 1996). Além disso, a literatura revela que a exposição a histórias que desafiam os papéis de género pode influenciar positivamente as perceções infantis sobre profissões consideradas tradicionalmente masculinas ou femininas (Scott, 1986). McArthur e Eisen (1976) demonstraram, por exemplo, que crianças do género masculino expostas a narrativas com personagens do mesmo género bem-sucedidas em determinada tarefa, apresentam maior persistência na sua realização. As histórias que subvertem estereótipos de género, especialmente no contexto das profissões, poderão inclusive contribuir para a ampliação das aspirações de carreira das crianças (Ashby & Wittmaier, 1978; Trepanier-Street & Romatowski, 1999; Abad & Pruden, 2013; Nunes, 2025).

No que respeita à possibilidade de contrariar ou transformar estereótipos de género, o potencial das histórias reside na sua capacidade de apresentar informação que permita à pessoa leitora a sua eventual modificação, ou seja “present conceptual information that forces readers to confront and reconsider their expectations, with the result of modifying schemas and scripts that have limiting social and intellectual effects.” (Coats, 2018 p. 127). Contudo, importa sublinhar que a simples leitura de uma obra que desafie os estereótipos existentes não é suficiente para provocar uma mudança estrutural nos esquemas de género promovidos pela literatura infantil (McCabe et al., 2011). Isto deve-se ao facto de as informações que confirmam estereótipos serem mais facilmente processadas e recordadas, do que aquelas que os contradizem (Coats, 2018). Por esse motivo, torna-se fundamental garantir o acesso a uma diversidade de narrativas, assegurando igualmente que estas sejam amplamente lidas, de modo a permitir a construção de representações alternativas mais inclusivas e representativas: “for gender schemas and scripts to be challenged or disrupted on a societal level, sufficient numbers of stories with girl protagonists are required to normalize a broad range of female experience, and they must be widely read” (Coats, 2018, p. 121). No mesmo sentido, Sipe (2000) salienta que é através da escuta de várias histórias e do estabelecimento de conexões significativas com as mesmas que as crianças serão capazes refinar, ampliar e modificar os seus esquemas cognitivos.

Numa espécie de balanço de final do século XX, Teresa Colomer (2010) afirma que, apesar do grande esforço para a produção de livros não sexistas, os resultados de tal empreendimento são, por vezes, contraditórios. De facto, os valores masculinos continuavam a ter um maior peso, na medida em que se constatou a renúncia a traços geralmente associados ao feminino, como a doçura, a empatia, a representação das personagens femininas como mais fortes e empreendedoras, mas ainda nos papéis secundários, na dificuldade em recuperar as figuras das bruxas e outras figuras malvadas, pois afinal quem pode exercer esse papel continua a ser quem tem maior poder. Por outro lado, a autora questiona como equilibrar todos os desafios de uma representação equitativa das mensagens e papéis de género sem tornar a literatura um “panfleto didático”, como classifica a literatura feminista produzida nos anos oitenta (*ibidem*, p. 52). Também Bartholomaeus (2015) aponta esta falha, de que a literatura feminista peca por vezes por ter um conteúdo dúbio, que alterna entre estereótipos e promoção da igualdade, ou por simplesmente reverter os estereótipos - os livros que se podem apelidar de *binários contrários* (Nunes, 2022) e que falham em questionar as categorias identitárias binárias de homem e mulher, simplesmente revertendo-as.

Em termos de livros que desafiam os estereótipos de género e que contribuem para a diversidade de género podemos ainda distinguir entre os *livros feministas sem querer*, livros que abordam estas questões de forma implícita e que, mesmo sem um posicionamento deliberadamente feminista, contribuem para desafiar as fronteiras de género - livros que existem talvez desde sempre, como os livros que abordam a *alegoria da diferença* (Madalena, 2019) e que podem ser apropriados pelas pessoas mediadoras e até mesmo

pelas próprias pessoas destinatárias, como aconteceu com *Red: A Crayon's Story* (Madalena, 2021a); e os livros *feministas ativistas*, que abertamente se posicionam como feministas, que se propõem inequivocamente trabalhar estes temas e que pretendem contribuir para a mudança de paradigma, para contrariar estereótipos prejudiciais para as meninas, mas também para os meninos ou até a crianças com outras identidades (a um passo muito mais lento) (Nunes, 2022).

A publicação de *The Pitfalls of Good Intentions: An Exploration of Textual Intentionality in Children's Literature* (Malanda, E., Beek, S. & Tanjung, J., no prelo), a ser editada pela Malmö University Press, parte da constatação do crescente número de obras infantojuvenis que, movidas por boas intenções, procuram abordar temáticas sociais relevantes como o racismo, a desigualdade ou as questões de género. No entanto, tal como assinala a própria chamada de trabalhos da referida obra, essas intenções nem sempre se traduzem em resultados eficazes, podendo cair nas chamadas *armadilhas das boas intenções* (*pitfalls of good intentions*), o que pode levar, por vezes, à desconsideração da obra ou mesmo da pessoa autora. A publicação propõe-se, por isso, refletir criticamente sobre “the impact of formal choices in children's literature that create emancipatory texts”, analisando de que modo as escolhas formais contribuem, ou não, para textos efetivamente emancipatórios. Esta reflexão revela-se particularmente pertinente, dado que muitas das obras publicadas com o intuito de promover a igualdade acabam por reforçar concepções essencialistas ou visões binárias do género (Flanagan, 2010; Coats, 2018; Madalena, 2021; Nunes, 2022), ou por privilegiar excessivamente a sua dimensão formativa, em detrimento dos seus aspetos estéticos e lúdicos, conforme já referido anteriormente. Ainda assim, será de aplaudir qualquer tentativa de romper com o sistema patriarcal, contribuindo para representações mais diversas em termos de género, mas também de pertença étnica e cultural, até mesmo de outras formas de diversidade, como de diversidade funcional. Embora, claro, se possa manter uma postura crítica em relação à qualidade das obras literárias, não será de descartar as mesmas por completo, podendo questionar-se: quem nunca foi vítima das suas boas intenções? Da mesma forma, e em consonância com o movimento centrípeto já mencionado, é expectável que haja uma produção e acesso crescente de/a uma literatura verdadeiramente inclusiva e diversa, de qualidade reconhecida, capaz de oferecer os benefícios anteriormente enumerados.

Num outro plano de reflexão, e na sequência do princípio de acesso livre à leitura surge uma questão crítica: como lidar com publicações que, embora disponíveis, possam veicular mensagens estereotipadas ou consideradas ofensivas? Além da importância das histórias inclusivas, há que destacar a importância de uma leitura crítica, *i.e.*, de *lentes de ler o género* nas histórias existentes, problematizando os livros que reforçam estereótipos ou transmitem mensagens desajustadas aos valores atuais, notando que uma leitura questionadora pode ser um meio tão ou mais eficaz do que a leitura superficial de uma obra que vise especificamente promover a igualdade de género.

A consciência da presença do género e dos eventuais estereótipos de género na literatura infantil, bem como o seu reforço ou a sua contestação, recorrendo a essas *lentes*, depende, sobretudo no caso das crianças mais novas, da pessoa que lhes lê a história e que assume o papel de mediadora, com destaque para a importância da mediação familiar, na figura da mãe ou pai, da contribuição de uma figura docente ou bibliotecária, entre outras (Santos et al., 2007; Balça, 2008; Rosado, 2011; Vilar, 2016; Neves et al., 2024; Mata et al., 2025). Também Leal (1982) sublinhava a relevância do papel mediador, nomeadamente da figura docente, e destacava a importância de investigar a forma como as crianças interpretam e respondem a conteúdos estereotipados, em vez de optar pela simples limitação de acesso às mesmas, afirmando:

Se a seleção das leituras recomendáveis apenas retém as obras isentas de traços sexistas, resultará muito minguada a biblioteca à disposição das crianças. Mas não se pensa que seja necessário um critério tão afunilado. Entre a criança e o livro existe de facto um mediador: o professor que recomenda o livro, o comenta, suscita dúvidas e pede críticas ao leitor. De resto, julgamos que, tão importante como proporcionar às crianças textos e ilustrações isentos de estereótipos, é conhecer a receptividade que tais estereótipos ou novas imagens encontram nas crianças. (p. 62)

De facto, a curiosidade sobre a forma como as crianças se relacionam com os textos literários, e sobre a forma como apreendem a informação que estes apresentam, motivou vários estudos de resposta-leitora (por exemplo, Sipe, 2000, 2008; Arizpe & Styles, 2016). A premissa teórica subjacente aos estudos e teoria de resposta-leitora (*reader-response theory*) é a de que existe uma relação dinâmica entre a obra e a pessoa leitora: “the literary text as such is not created by the author, but rather by the reader. (...) A text is a living, dynamic process, created anew at the crossroads of the readers' different experiences. A text in this meaning is rather an interpretation of a work.” (Nikolajeva, 2005, p. 251). No que se refere às questões de género, embora também tenham sido objeto de investigação, esta continua a ser uma área com menor desenvolvimento, despertando o interesse de diferentes áreas teóricas, como os estudos literários e os estudos educacionais, conforme demonstram Davies (2003), Bartholomaeus (2015), Madalena e Ramos (2021), Aguiar (2022), Martínez García, Rodríguez Álvarez e Sánchez (2022).

Em Portugal, Emanuel Madalena e Ana Margarida Ramos (2021) realizaram um estudo de resposta leitora a partir de três livros-álbum apresentados e debatidos com crianças do ensino básico, com idades compreendidas entre os seis e os nove anos. Os livros selecionados para a investigação foram *Julian is a Mermaid*, de Jessica Love (2018) (entretanto traduzido para português pela editora Fábula em 2020), *Os vestidos do Tiago*, de Joana Estrela (2013) e *O Voo do Golfinho*, escrito por Ondjaki e ilustrado por Danuta Wojciechowska (2009). As crianças reagiram de forma positiva à diversidade de género apresentada, demonstrando atitudes de aceitação para com a diferença (Madalena e Ramos, 2021):

An initial surprise on the part of some children regarding certain approaches – like a boy wearing dresses – was quickly transformed into acceptance, with the children trying to justify the character’s options and tastes as well as the family support. At the end, when asked if the selected picturebooks were suitable for children, a girl said that they were books “for all.” Given the children’s young age and their sociocultural environment, these picturebooks evoked an attitude of tolerance and respect for difference that is, after all, essential for education against transphobia, even if the characters are not explicitly presented as trans. (p.156)

Num outro estudo sobre como a Educação Literária no 1.º ciclo do ensino básico pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de género, Beatriz Aguiar (2022) recorreu a várias estratégias pedagógicas, entre elas a exploração de alguns livros com protagonistas que desafiam os estereótipos de género, nomeadamente *O Jaime É Uma Sereia*, de Jessica Love (2020), *A História Da Júlia E Da Sua Sombra De Menino*, de Christian Bruel e Anne Bozellec (2021), *A Princesa Desencantada/ O Príncipe sem Princesa*, de Ester Llorens e Jordi Palet (2013), e *Menino, Menina*, de Joana Estrela (2020). Essas histórias, acompanhadas por momentos de debate e conversa promoveram, segundo a autora, reflexões significativas sobre expressões de género e uma maior aceitação de representações de género diversas, além de estimularem importantes discussões, comparando a realidade retratada no texto literário com a realidade da nossa sociedade (Aguiar, 2022).

A figura docente desempenha um papel central na abordagem destas questões junto das crianças, sendo particularmente relevante desde os primeiros níveis de ensino, nomeadamente na educação pré-escolar. A este respeito, merece destaque a CIG e publicações como a de Silva et al. (2000), autoras que, com base em trabalho realizado nos jardins de infância da zona de Santarém, promoveram o uso das narrativas dirigidas às crianças recorrendo à metodologia de dissonância cognitiva, destacando a importância de promover o espírito crítico das crianças sobre o que estão a ler e a ouvir, sob a abordagem a que Paulo Freire apelidou de “processo de conscientização” (2000, p. 6). Esta publicação surge na sequência do projeto *Mudança de Atitudes*, desenvolvido em 1979, e que, de forma pioneira, realizou sessões de observação em salas de jardim de infância para identificar estereótipos de género nas mensagens transmitidas às crianças e, posteriormente, realizou reuniões de sensibilização e discussão, apontando sugestões concretas para trabalhar estes temas junto do público infantil.

Alguns anos mais tarde, a CIG publicou os já mencionados *Guiões de Educação - Cidadania e Igualdade de Género*, que reforçam o papel fundamental da figura docente como mediadora crítica. Estes documentos sublinham a relevância dos materiais pedagógicos e da literatura infantil, propondo atividades de análise e (des/re)construção das narrativas. No caso do pré-escolar e 1.º ciclo, por exemplo, são sugeridas

atividades práticas centradas em figuras femininas marcantes da história da literatura infantil em Portugal, como Ana de Castro Osório, Maria Veleza e Fernanda de Castro (Cardona et al., 2015; Cardona, Piscalho & Uva, 2015). Para o 2.º ciclo, são apresentadas estratégias concretas e fichas de trabalho para a desconstrução de estereótipos de género, com propostas como a inversão de género das personagens, a comparação de versões de contos tradicionais e o debate orientado sobre representações de género (Balça, Garcia & Garcia, 2012). No universo dos contos tradicionais, Teresa Colomer (2010) sublinha a relevância de uma abordagem crítica que inclua, nomeadamente, a apresentação das versões originais desses contos às crianças, acompanhada de debates sobre estereótipos de género. A autora sugere, ainda, atividades como a reescrita de histórias com a alteração ou eliminação de estereótipos, ou a criação de novos contos que preservem elementos folclóricos característicos, como exemplificado pela coleção *A favor de las niñas*, de Adela Turín e Nella Bosnia. Esta perspetiva é igualmente defendida por Ana Silva et al. (2000), que, ao mesmo tempo que valorizam o papel dos contos tradicionais na sua forma canónica enquanto património cultural, advogam o seu potencial enquanto ferramenta pedagógica para promover o debate e desenvolver a literacia de género. As autoras destacam, ainda, que as crianças não são leitoras passivas, nem absorvem as narrativas de forma acrítica, participando ativamente na construção de sentidos, a partir das suas próprias experiências e perspetivas.

De acordo com Gomes, Ramos & Silva (2010), também a comunidade autora, que inclui tanto nomes consagrados como vozes emergentes, tem demonstrado um interesse crescente pela reescrita e reutilização de motivos, temas, personagens e situações características da literatura tradicional. Este movimento tem sido, em grande medida, impulsionado pela ascensão do livro-álbum e pelas influências pós-modernas que o caracterizam, as quais possibilitam a abordagem de temáticas socialmente desafiantes. Paralelamente, verifica-se uma intencionalidade clara de desconstrução dos estereótipos de género frequentemente perpetuados nesse *corpus* literário, visível em propostas como *A Princesa da Chuva* (2005), de Luísa Ducla Soares e Ana Afonso, publicada pela Porto Editora, com afinidades com textos como *A Bela Adormecida*, e que recria o esquema tradicional das fadas, reinventando-o e subvertendo os papéis femininos (Gomes, Ramos e Silva, 2008).

O interesse pelos estereótipos de género presentes nos contos tradicionais tem motivado igualmente a sua revisitação através de outras formas artísticas, como a *performance art* e a fotografia. Um exemplo disso é o trabalho do Grupo de Ativismo e Transformação pela Arte (G.A.T.A.), fundado no Porto em 2009, que utilizou a arte como meio de questionamento social. Numa das suas performances, questionava os estereótipos de beleza, o papel submisso atribuído às personagens femininas, e o amor heteronormativo, numa crítica dirigida em particular às versões celebrizadas pela Disney. No campo da fotografia, destaca-se o ensaio *The Fallen Princesses*, da artista Dina Goldstein, que reinterpreta personagens icónicas como Branca de Neve ou Bela, colocando em evidência o peso das tarefas domésticas e dos cuidados, a pressão

para corresponder a padrões irreais de beleza impostos às mulheres, e até questões relacionadas com o consentimento e a violência sexual. Debater com crianças e jovens estas representações e as múltiplas versões das histórias tradicionais revela-se uma estratégia lúdica e envolvente para refletir criticamente sobre os estereótipos de género e formas de violência de género. No entanto, avaliar o impacto exato de um livro, de uma conversa ou de um espetáculo nos estereótipos das crianças, isto é, a extensão através da qual essas mensagens recebidas afetam realmente a perceção e vidas das crianças, não é facilmente determinável, sendo desafiante medir possíveis mudanças e, especialmente, a duração dessas mudanças (Nunes, 2025).

A preocupação com a leitura crítica das mensagens que as obras literárias transmitem não é alheia aos estudos literários, que vêm estudando as questões ideológicas na literatura infantil, destacando-se os contributos de Petter Hollindale (1988), Peter Hunt (1991), John Stephens (1992, 2018) ou Jane Sunderland (2011), para nomear alguns exemplos. Segundo Umberto Eco (1981), e na interpretação de Sarland (2005), todos os textos contêm pressupostos ideológicos, de forma explícita ou implícita. Segundo Eco (1981) perante a ideologia de um texto, a pessoa leitora tem à sua disposição três opções: pode assumir a ideologia do texto e integrá-la na sua própria leitura; pode não se aperceber ou ignorar a ideologia do texto e realizar uma leitura diferente da prevista, ou pode questionar a informação que lhe é apresentada, desenvolvendo uma leitura crítica sobre a ideologia subjacente. Os textos podem, assim, ser contraditórios, como também as leituras (Sarland, 2005). Assim, a relação entre a presença de elementos ideológicos numa obra e a sua absorção por parte da pessoa leitora não é, pois, tão linear, como aponta Colomer (2010), referindo que uma coisa “es la propuesta ideológica de una obra y outra muy diferente el efecto ideológico de su lectura” (p. 57).

Da mesma forma, e como fica patente na teoria dos estudos de resposta-leitora, a pessoa leitora é encarada como coautora e cocriadora, desempenhando um papel ativo na decodificação e compreensão, acrescentando não só as suas experiências prévias para a interpretação, como usando o que apreende para ressignificar a sua vida, pelo que ler torna-se uma forma de diálogo entre o texto e quem o lê (Sipe, 2000; Nikolajeva, 2005). E se é um facto que as obras literárias contribuem para a formação da identidade e formação das crianças e jovens, o sentido e o alcance com que o fazem dependem do significado que cada pessoa leitora lhes atribui, pelo que o ressoar das mesmas tenderá a variar de acordo com elementos tais como a sua personalidade, a sua idade, a sua competência literária, as suas experiências e vivências pessoais e sociais, o contexto histórico e cultural, entre outros fatores (Sipe, 2000; Nikolajeva, 2005; Colomer, 2010; Bartholomaeus, 2015).

No que respeita ao género, o conhecimento prévio sobre discursos feministas ou igualitários poderá influenciar significativamente a forma como as crianças apreendem, ou não, as mensagens transmitidas pelas histórias (Bartholomaeus, 2015). Neste sentido, algumas investigações têm evidenciado que, por vezes, as crianças revelam resistência face a narrativas inclusivas ou feministas (Davies, 2003; Martínez-

García, Rodríguez-Álvarez e Sánchez, 2022), demonstrando dificuldade em romper com discursos de gênero hegemônicos, veiculados por múltiplas fontes e que sustentam uma lógica binária e oposicional entre os gêneros. Tais evidências, à luz de uma perspectiva pós-estruturalista aplicada à literatura infantil, revelam a complexidade e, por vezes, contradição, dos processos de atribuição de sentido levados a cabo pelas crianças (Jackson, 2007; Bartholomaeus, 2015; Martínez-García, Rodríguez-Álvarez e Sánchez, 2022).

Sarland (2005) observa uma mudança de paradigma nas abordagens às representações de gênero na literatura infantil: em vez de conceber a pessoa leitora como “vítima” passiva das representações, passa-se a reconhecer a sua agência, ou seja, a capacidade de resistir, reinterpretar e até ressignificar os conteúdos que lhes são apresentados. Simultaneamente, advoga-se uma leitura mais complexa dos próprios textos literários, nomeadamente no que diz respeito à forma como transmitem valores. Reconhece-se, assim, a pluralidade não só de *lentes* e repostas que um mesmo texto pode suscitar, como a existência de leituras possíveis por diferentes pessoas, e mesmo pela mesma pessoa em momentos distintos. Este novo olhar recusa uma perspectiva determinista da leitura, assumindo antes uma relação dialética entre o texto e quem o lê, na qual coexistem forças estruturantes e a capacidade individual de agência. Em adição, e a par das linhas de investigação mais atuais, se considerarmos o gênero como uma construção social e performativa, isto é, como o resultado de normas impostas e continuamente negociadas em contexto social (Nikolajeva, 2005), podemos igualmente encarar as ficções narrativas como performativas e as próprias personagens como detentoras de agência, ao mesmo tempo que, como postula Stephens (2002), promovem a aproximação e identificação por parte da pessoa leitora que as toma como referência de comportamentos desejáveis ou indesejáveis, também no que diz respeito ao gênero. Como sublinha Zanfabro (2017), essa performatividade está presente mesmo em obras que não têm como foco central o gênero, como é o caso dos livros do presente *corpus*, manifestando-se nas personagens, nos seus comportamentos, na linguagem, nos diálogos, nos elementos da história e até nos aspetos paratextuais, como as capas ou os títulos.

Assim, um foco de esperança sobre a possibilidade de alteração dos esquemas e estereótipos de gênero é reconhecer que se o gênero é construído performativamente - na vida real e nos livros - é sempre possível desconstruir as suas normas impostas, questionando-as, rejeitando-as, desafiando-as (Zanfabro, 2017), criando *problemas*. As crianças não experienciam os livros de forma passiva, pois os processos de ler, decodificar, compreender, interpretar e o recurso a novas *lentes*, são processos ativos, mesmo quando a leitura é feita por outra pessoa, existindo interação e agência (Turner-Bowker, 1996; Ramos, 2010).

Nodelman (2020) defendeu inclusivamente a ideia de que os livros deveriam idealmente conter estereótipos, para que possam efetivamente ser desconstruídos, atestando mais uma vez a importância da figura da pessoa mediadora e a confiança na agência das crianças. No entanto, o próprio autor parece ter levado demasiado em consideração a sua própria experiência: “I could speak proudly of my willingness to

allow my own children to read any and all of the wide assortment of picture books that, as a teacher of children's literature who collected bad examples as well as good ones, I had on my shelves" (*ibidem*).

Philip Nel (2017) defende igualmente a importância da mediação e da leitura crítica no tratamento de obras que veiculam mensagens potencialmente racistas, considerando esta uma abordagem mais eficaz do que a sua retirada do mercado ou a substituição por versões "corrigidas". Segundo o autor, "it is more risky to ban racist books outright, or to use only the bowdlerized versions. It is a less risky choice to teach these books critically, helping students see the ways in which they reinforce racism, engaging them in difficult and painful, but sadly necessary conversations" (pp. 73-74). Contudo, importa sublinhar que esta perspetiva, ainda que válida, tem sido questionada por outras vozes académicas, nomeadamente por Debbie Reese, uma investigadora indígena e racializada, que alerta para os limites desta abordagem, sobretudo quando promovida a partir de uma posição privilegiada e de alteridade face às comunidades diretamente afetadas pelas representações em causa⁴³. Também já anteriormente considerámos não existirem exatamente livros *maus* do ponto de vista dos estereótipos de género, porque, em último caso, mesmo um "mau" livro seria um veículo e plataforma para uma importante conversa de desconstrução, para gerar um debate sobre determinado assunto, reforçando a importância da literacia em relação ao género na literatura infantil, bem como a sua ampla divulgação e utilização (Nunes, 2017).

No entanto, esta visão de que todas as obras deverão estar disponíveis, independentemente das mensagens e estereótipos que possam conter, na assunção de que a figura mediadora (mães e pais, comunidade docente, entre outras) estará apta a refletir sobre esses estereótipos, e que terá não só consciência dos mesmos, como conhecimento suficiente para tal, é uma ideia utópica e algo inocente. Como demonstrado no conhecido estudo de DeLoache, Cassidy & Carpenter (1987), as mães e pais poderão incorrer nos seus próprios estereótipos de género, mesmo em histórias que aparentemente seriam neutras, e a própria comunidade docente poderá estar, também ela, pouco consciente da presença de estereótipos de género na literatura disponível (Patt and McBide, 1993; Narahara, 1998b; Silva et al., 2000; Adam & Harper, 2023) ou revelar uma certa resistência a abordar tais temáticas (Madalena e Ramos, 2021).

Da mesma forma, a figura mediadora não estará sempre lá para ajudar as crianças a processar a informação que estão a receber através da literatura. Nesses contextos, os estereótipos de género e outras mensagens implícitas podem ser assimilados de forma acrítica, por vezes até de forma inconsciente, precisamente por não haver um acompanhamento que promova a reflexão ou a desconstrução desses conteúdos. Coloca-se, assim, uma questão central: como garantir o acesso a uma literatura infantil que seja simultaneamente diversa, inclusiva e de qualidade, capaz de desafiar visões normativas e promover a equidade, mesmo na ausência de mediação direta?

⁴³É possível consultar o seu ponto de vista no blogue *American Indians in Children's Literature* em: <https://americanindiansinchildrensliterature.blogspot.com/2015/12/dear-philip-nel-some-questions-about.html>

Uma das formas de divulgação das propostas de literatura infantil inclusiva ao nível das questões de género e não só, são as listagens e sugestões de livros que surgem de várias entidades, como, por exemplo, a presente no *website* da Goodreads⁴⁴ (Bartholomaeus, 2015), quer ao nível das associações, como a elaborada pela UMAR já anteriormente citada, por grupos editoriais como a Penguin⁴⁵, bem como por revistas e jornais, sobretudo em dias celebrativos, como o Dia das Mulheres ou o Dia das Meninas na Ciência, ou mesmo por pessoas individuais, que através das suas redes sociais se dedicam exclusivamente a elaborar *reviews* e recomendações literárias, como, por exemplo, a conta de *Instagram* @maistorybooklibrary, de Maya Lê. Fette (2024) reporta que, no contexto francófono, por exemplo, a *Association des Bibliothécaires de France* (ABF) elabora periodicamente listagens de livros recomendados por tema (género, questões LGBT, entre outros), e que são consideradas de valor acrescido pela comunidade bibliotecária, embora nem sempre de forma generalizada, pelo que a autora reforça a importância da formação destas/es profissionais. O próprio PNL disponibiliza listagens segundo objetivos específicos, como o da Igualdade de Género, como se abordará no capítulo seguinte.

Outra estratégia relevante consiste na utilização de guias de orientação ou pistas para a avaliação crítica de obras literárias, com o objetivo de aferir o equilíbrio na representatividade de género, bem como a eventual presença de estereótipos. Estas ferramentas permitem uma análise sistemática e fundamentada dos textos, auxiliando, por exemplo a comunidade docente, mediadora, académica e até mesmo responsáveis editoriais na seleção de obras que promovam uma representação mais equitativa e inclusiva. Um desses exemplos é o documento *Pistas Para A Identificação De Textos Prejudiciais À Promoção Da Igualdade De Oportunidades Entre Sexos*, que consta na publicação de Silva et al. (2000) e que assinala, entre outras, pistas ao nível das roupas/objetos/cores – rosa associado ao feminino e azul ao masculino; atividades – a cozinha e a costura associadas ao feminino e o futebol e a carpintaria associados ao masculino; atitudes – personagens femininas passivas vs. personagens masculinas ativas; profissões ou desportos: a personagem masculina é taxista ou bombeiro e a feminina é empregada doméstica ou enfermeira; a feminina vai ao *ballet* e a masculina ao karaté, entre outras. Outra publicação de interesse é o guia elaborado por Teresa Nunes (2009), propondo elementos de análise sobre as representações sociais de género presentes em manuais escolares e outros produtos pedagógicos, passíveis de ser aplicados às obras de literatura infantil (Nunes, 2017), considerando: a dimensão pessoal - analisando, por exemplo, como se apresentam e o que fazem as figuras femininas e masculinas e quais os elementos e traços que as identificam individualmente; a dimensão relacional - observando as interações e relações entre personagens femininas e masculinas; a dimensão

⁴⁴Ver por exemplo a listagem intitulada *Children's Books that Break Gender* disponível em: https://www.goodreads.com/list/show/34011.Children_s_Books_that_Break_Gender_Stereotypes

⁴⁵Sugestões de literatura inclusiva e diversa disponível em: <https://penguinlivros.pt/artigo-penguineducac/livros-diversidade/>

circunstancial ou contextual - verificando onde e quando surgem representadas as figuras femininas e as masculinas, quais os espaços e ambientes associados a umas e outros.

Estas *guidelines* não são novidade, surgindo na sequência dos primeiros estudos sobre estereótipos de género na década de 1970, onde os grandes grupos editoriais emitiram medidas para evitar uma representação sexista das mulheres nos livros infantis (Turner-Bowker; 1996; Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002). Também Colomer (2010) refere que esta foi uma altura rica na elaboração de políticas de edição específicas para combater o sexismo, a par da proliferação de listas bibliográficas com exemplos de livros não sexistas, citando o caso da seleção *Litle Miss Muffet Fights Back*, que estabeleceu critérios específicos dirigidos às bibliotecas e escolas norte-americanas. A autora refere, ainda assim, que existem alguns obstáculos na produção e promoção de literatura não sexista e que se prendem com aspetos como: difundir representações de personagens e ideias diferentes das estabelecidas socialmente pode colocar em causa a verossemelhança narrativa; corre-se o risco de se tornar a obra num livro panfletário; os arquétipos e géneros literários são genderizados havendo resistência desses modelos a alternar as suas figuras protagonistas; corre-se o risco, segundo a autora, de alienar os meninos leitores, se apenas se lhes oferecer livros com protagonistas femininas, que não deem primazia à ação e aventura (Colomer, 2010; Fette, 2024). Embora se possa discordar de alguns destes obstáculos, pelo facto de que existem excelentes exemplos de livros que foram bem sucedidos nestas demandas (alguns dos quais citados ao longo deste trabalho), analisar a representatividade e estereotopia nas obras literárias tem contornos específicos que dificultam a aplicação restrita de *guidelines* ou instrumentos de avaliação, sobretudo as que são definidas tendo em mente manuais escolares, pela dimensão ética e lúdica que caracteriza as primeiras, e pelo seu carácter de ficção, ou mesmo poético. Aliás, o afastamento da vertente didática tem sido uma luta associada à literatura infantil contemporânea, que cada vez mais procura afastar-se da sua função instrumental e pedagogizante. Sunderland (2011) destaca que uma das primeiras *guidelines* oficiais, em prol da igualdade de género, foi desenvolvida pela editora McGraw-Hill, intitulada *Sexism in Children's Books: The McGraw-Hill Guidelines for Equal Treatment of the Sexes*⁴⁶, em 1974, discutindo igualmente os perigos de uma aplicação acrítica de tais instrumentos, nomeadamente o de considerar elementos que possam ser sexistas porque estão descontextualizados, a necessidade de se ter em conta características como humor, fantasia, simbolismo, ironia e outros exemplos que adicionam significados ao texto e às ilustrações, destacando a importância de se analisar o livro como um todo (ver páginas 56-61; ver também Narahara, 1998b para outro exemplo de *checklist*).

Por outro lado, os textos literários podem alternar entre mensagens que reforçam estereótipos de género e outras que promovem a igualdade (Nunes, 2017, 2019), sendo fundamental reconhecer as suas múltiplas

⁴⁶ Podem ser consultadas nesta ligação *em linha*: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED098574.pdf>

nuances. Do mesmo modo, a mera presença de um número significativo de personagens femininas não garante, por si só, uma rutura com padrões estereotipados, pelo que importa analisar como essas personagens são representadas. Neste sentido, Hintz e Tribunella (2019) questionam: “Does children’s literature reinforce dominant, or hegemonic, cultural values, or does it subvert them by offering resistant representations that undermine traditional ways of thinking?” (p. 43), para a seguir responderem, sublinhando a importância de uma leitura crítica: “Texts rarely just do one or the other and reading children’s literature critically can involve considering how a text reinforces or resists hegemonic values” (*ibidem*).

No caso das questões de género, poderá ser redutor classificar um livro apenas numa dada categoria, por exemplo, como sendo ou não sexista, ou de *género tradicional, não tradicional ou neutro*, como fizeram Adam & Harper (2023), tão pouco funcionará banir os mesmos, ou esperar que sejam adequadamente mediados ou questionados. À semelhança do que menciona Bourdieu (1999), a simples consciência dos estereótipos ou uma performatividade resistente não é o suficiente para os abolir. Precisamos de mudanças concretas. Mas é um primeiro passo, e muito importante, o de tomar consciência.

Assim sendo, é inevitável questionar sobre como reforçar a promoção das *lentes de ler o género*, i.e., da literacia de género no contexto da literatura infantil? E de que forma expandir essa reflexão a todas as pessoas envolvidas no processo de criação, mediação e valorização da obra literária, desde editoras, pessoas autoras e ilustradoras, até às pessoas destinatárias preferenciais, figuras mediadoras, comunidade académica, profissionais de bibliotecas, instituições culturais, júris de prémios e responsáveis por políticas públicas? Que recomendações poderão ser elaboradas para livros existentes e para a produção de novos livros? Que medidas concretas poderão ser tomadas neste domínio?

Algumas medidas que poderiam ser fundamentais para incentivar a produção e o acesso a obras infantis diversas, inclusivas e de reconhecida qualidade, passam por um maior investimento no financiamento de projetos de investigação sobre literatura infantil, bem como a existência de revistas científicas portuguesas especializadas, a par da maior abertura das existentes para acolher publicações nesta área e a presença e valorização da crítica literária especializada, tal como identificado por Ramos (2019), e sobretudo com formação especializada nestas temáticas. Outras medidas importantes relacionam-se com o papel do PNL no *mainstreaming* de género, tópico que será abordado no capítulo 4, bem como algumas recomendações concretas que serão apresentadas na conclusão deste estudo.

CAPÍTULO 3

Desenho da pesquisa e considerações metodológicas

Neste capítulo, será apresentado o desenho da pesquisa, definindo-se o objetivo principal do estudo, a estratégia metodológica adotada, as etapas e os critérios de constituição do *corpus*, bem como os instrumentos de recolha e análise de dados. Serão ainda incluídas algumas considerações críticas sobre o processo e os desafios enfrentados ao longo do percurso de investigação.

O objetivo geral da investigação consiste em analisar a representatividade e os estereótipos de género presentes na literatura infantil portuguesa contemporânea, tomando como *corpus* os livros infantis recomendados pelo PNL⁴⁷. Selecionou-se esta distinção por se considerar que este é um projeto institucional com impacto comprovado junto da comunidade editorial, escolar, familiar, e público em geral. Com vista a obter uma perspetiva diacrónica e, procurando aferir a existência de mudanças ao longo de um período significativo, analisaram-se os livros recomendados entre 2009 e 2019 (inclusive).

Para a análise dos livros foi concebida uma grelha de observação e codificação (à semelhança de outras pesquisas como *p. ex.* Taylor, 2003; Hamilton et al., 2006; Nunes, 2017, 2019; Adam & Harper, 2023), especialmente desenhada para os objetivos desta investigação, e que permitiu registar elementos textuais, visuais e paratextuais, procurando estabelecer relações com as mensagens de género. Assim, registaram-se elementos de género na autoria dos livros, no título, na capa e contracapa e nas personagens, verificando a sua evolução ao longo do período em análise. A análise considerou também elementos de caracterização editorial e literária, *p. ex.* se o livro em análise pertence a alguma coleção, se recebeu outros prémios, a sua classificação tipológica, bem como elementos linguísticos e narratológicos, nomeadamente a linguagem utilizada, a classificação das personagens em termos de tipologia e de protagonismo, aspetos da sua dimensão visual, tais como o seu género, idade, etnia, mas também adjetivos que lhes são atribuídos, contextos em que se movem, aspetos da sua dimensão e centralidade nas páginas, cores que lhes são associadas, roupas e adornos; aspetos da sua caracterização psicológica; interesses e atividades; profissões associadas; tarefas domésticas e de cuidado que realizam; composições familiares que são representadas e interações e relações que estabelecem entre si.

Paralelamente, realizaram-se entrevistas com o painel de especialistas responsável pela elaboração das Listagens de Livros Recomendados, com o objetivo principal de indagar se as preocupações relacionadas com o género são, ou de que forma poderão ser, consideradas nos critérios de apreciação e recomendação das obras. Procurou-se, igualmente, conhecer a perceção das/os especialistas quanto a eventuais mudanças

⁴⁷ Cujo website poderá ser acedido em <https://pnl2027.gov.pt/np4/home>

no panorama literário português no que respeita à abordagem destas temáticas, nomeadamente no que se refere à representatividade de género, à presença de estereótipos e à promoção da igualdade e diversidade de género. Os dois instrumentos concebidos serão apresentados com maior detalhe no ponto 3.3.

3.1. Estratégia metodológica

A estratégia metodológica é predominantemente qualitativa, pois, ainda que se tenham analisado simultaneamente dados qualitativos e quantitativos, “ultimately, all reading of texts is qualitative, even when certain characteristics of a text are later converted into numbers” (Krippendorff, 2004, p. 16). Adotou-se como técnica principal e integradora a análise de conteúdo, aplicada tanto ao *corpus* documental (composto pelos livros infantis recomendados pelo PNL), como ao material resultante das entrevistas realizadas (Vala, 1986; Amado, 2000; Krippendorff, 2004). Adicionalmente, adotou-se uma estratégia de triangulação (Denzin, 2017), não só de perspetivas teóricas, mas também de métodos e de técnicas das outras áreas teóricas que enformam esta tese, nomeadamente das metodologias feministas, tomando inspiração de técnicas tais como a análise crítica de conteúdo (Short, 2016), análise feminista do discurso (Lazar, 2005; Nogueira, 2001) e das metodologias de análise literária, recorrendo à técnica de *close reading* (Ohrvik, 2024).

A análise de conteúdo constitui uma “research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use” (Krippendorff, 2004, p. 18). É uma técnica particularmente útil para a análise de artefactos culturais (Lune & Berg, 2017), como são os livros infantis, e tem sido amplamente utilizada na pesquisa sobre estereótipos de género na literatura infantil (Taylor, 2003; Jackson & Gee, 2005; Sunderland, 2011). No entanto, abordagens mais tradicionais de análise de conteúdo têm sido alvo de críticas por diversas vozes na área, como se verá de seguida, apelando a uma maior inovação, que faça jus à complexidade tanto das questões de género, como dos textos literários. A análise de conteúdo, enquanto termo abrangente que se refere a diferentes abordagens de investigação (Short, 2016), pode, e deve, inspirar-se em outros modelos analíticos, a fim de aprofundar a compreensão de um determinado objeto de estudo. Dentro destas perspetivas de análise poderão ser incluídos os estudos pós-coloniais, a teoria crítica da “raça” ou os estudos de género/feministas, adicionando a intenção *crítica* e feminista à análise, abordagem que procurei também adotar. Como refere Short (2016), “adding the word “critical” in front of content analysis signals a political stance by the researcher, particularly in searching for and using research tools to examine inequities from multiple perspectives” (p. 5).

A presente investigação enquadra-se numa perspetiva epistemológica feminista, ancorada no conceito de conhecimento situado (Haraway, 1988) e que problematiza a objetividade universal e neutralidade científica, reconhecendo que o conhecimento é sempre parcial e específico, isto é, produzido num quadro

social, histórico, político e científico particular (Neves e Nogueira, 2004; Pereira, 2012). De acordo com Tracy (2013), “every researcher has a point of view, an opinion, or a way of seeing the world. Some people call this “baggage”: others call it wisdom. Rather than deny our way of seeing and being in the world, qualitative researchers acknowledge, and even celebrate it.” (p. 2). Assim, torna-se fundamental levar em conta que, ao realizar uma investigação, toda a nossa “bagagem” está também presente: a nossa forma de estar no mundo, as nossas características pessoais, o nosso percurso profissional, as nossas experiências passadas e presentes, os nossos valores. É, pois, consciente um posicionamento feminista de investigação, uma vez que estou comprometida em evidenciar o papel da literatura infantil na promoção da igualdade e diversidade de género, ou pelo contrário, no reforço dos sistemas de poder e de desigualdade. Parto assim do pressuposto que, pese embora os estereótipos possam por vezes ter valorações positivas (Amâncio, 1994), uma vez que não consideram a variabilidade individual e reforçam o binarismo de género, possuem sempre consequências negativas. Neste sentido, será importante reconhecer que compareço perante esta investigação como mulher, branca, heterossexual, mas também como investigadora feminista, com formação e experiência profissional em prevenção da violência de género, como autora portuguesa de literatura infantojuvenil, como formadora acerca da importância de analisar as questões de género na literatura infantil e como artista que realiza espetáculos de leitura encenada com o objetivo de partir da literatura infantil para “despertar” para a igualdade e diversidade de género. Este posicionamento ou conhecimento situado (Haraway, 1988) não compromete a validade da análise, pelo contrário, reforça a sua integridade crítica, ao reconhecer que a produção de saberes está inevitavelmente relacionada com a “bagagem” (Tracy, 2013) e o compromisso político de quem investiga, que, neste caso, é o de contribuir para analisar a representatividade e estereótipos de género, visibilizar e problematizar possíveis assimetrias e dinâmicas de dominação, modelos hegemónicos de feminilidade e masculinidade dominantes, e contribuir para a igualdade e diversidade de género (Connell, 1987; Pereira, 2012).

Desta forma, a minha análise das questões de género nos livros infantis resulta de um envolvimento ativo, informado por práticas de subjetividade e reflexividade características das metodologias feministas (Neves e Nogueira, 2004) e que procurei aplicar em todas as fases do processo de investigação. Procurei refletir sobre o meu papel enquanto investigadora na produção de ciência e dos seus discursos, estendendo essa reflexão aos recursos teóricos e metodológicos que utilizei, bem como à própria análise realizada, com o objetivo de identificar e problematizar as mensagens sobre género que possam estar implícitas ou explícitas nesses elementos (Neves e Nogueira, 2004; Pereira, 2012). Esta reflexão ocorreu, por vezes, a partir de dentro, enquanto mulher, e, por vezes, a partir de fora, ao considerar questões relacionadas com a diversidade de género, diversidade étnico-cultural e/ou orientações sexuais não normativas, num processo contínuo de negociação entre fronteiras de alteridade e não-alteridade.

Exemplificando as críticas a abordagens mais tradicionais da análise de conteúdo, uma das observações apontadas por Jackson e Gee (2005) é o facto de muitas pesquisas se centrarem apenas na observação de frequências/diferenças de representatividade entre personagens masculinas e femininas, encarando o género como uma categoria estável e dicotómica, defendendo que seria importante atender a “more nuanced and context-specific meanings of gender” (p. 116). Posto isto, destacam as vantagens de uma abordagem pós-estruturalista e de leitura crítica do discurso, concedendo atenção redobrada às ilustrações, que afirmam serem muitas vezes descuradas, considerando o seu contexto histórico, social e cultural, bem como o seu papel enquanto fontes de produção de discursos sobre o que significa ser homem e/ou mulher, tomando inspiração da teoria foucaultiana (Jackson & Gee, 2005). Jackson avançaria, noutro trabalho, que as abordagens mais recentes se distanciam da análise de estereótipos de género, encarando o género de forma mais fluida (2007):

While gender stereotype approaches may have proved useful to equity and anti-discrimination arguments, they are premised upon the notion of gender as a fixed, unitary category and nurture dichotomous, dualistic concepts of masculinity and femininity. Since the later 1980s, feminist scholars’ research with children has increasingly drawn on poststructuralist and social constructionist theories of gender, situating gender as fluid, variable, performative and sometimes contradictory. (p. 62)

Ainda que se proponha analisar a representatividade e estereotipia de género, a presente investigação parte do entendimento de que o género é uma construção social e, à luz das teorias feministas pós-estruturalistas, compreende-o como algo fluido, negociado, construído em interação, de forma performativa e, muitas vezes, contraditória (Connell, 2002; Jackson & Gee, 2005; Jackson, 2007; Butler [1990], 2017). A análise de conteúdo conduzida toma igualmente inspiração da análise feminista crítica do discurso (Lazar, 2005; Nogueira, 2001), refletindo sobre as categorias que a linguagem constrói e de que forma essas categorias moldam a própria realidade e a ordem social (Butler [1990], 2017; Connell, 2002), considerando-se, ao mesmo tempo, que o significado de um mesmo texto é potencialmente indeterminado, aberto e construído em interação (ver Nogueira, 2001), como igualmente afirmam investigadoras/es do âmbito dos estudos literários, tais como Sipe (2000), Nikolajeva (2005) ou Colomer (2010), por exemplo. A análise da linguagem e dos seus significados ocorreu em todos os elementos do livro e da história, iniciando-se pelo questionamento sobre quem *toma a palavra* (Spivak, [1999] 2021), isto é, das contribuições autorais em termos de género - quem escreve e ilustra para o público infantojuvenil, passando pela análise linguística de adjetivos e traços psicológicos/de personalidades atribuídos a cada personagem e pelos elementos da narrativa, tais como o uso do masculino genérico, ou de linguagem inclusiva, expressões que denotem

violência, estereótipos, ou, pelo contrário, exemplos que reforçam ou desafiam mecanismos de poder e ideologias dominantes.

Enfatizando a agência de crianças e jovens na construção ativa do género (Pereira, 2012) importa igualmente considerar a sua agência enquanto leitoras/es, dado que o ato de leitura e de interpretação das mensagens veiculadas pelos textos é, em si, um processo ativo. Ler envolve não apenas a capacidade de descodificação, mas também a mobilização de diferentes níveis de compreensão, desde a mais literal à mais profunda (Ramos, 2010), e, no caso dos livros-álbum em particular, exige uma atenção redobrada à articulação entre texto e imagem e aos significados que emergem dessa interação (Nikolajeva & Scott, 2006), como exposto no capítulo teórico anterior.

Já as abordagens que encararam a literatura infantil, particularmente os livros-álbum, como entidades multimodais salientam o facto de que as análises de conteúdo tradicionais, além de privilegiarem demasiado as contagens de frequências, recorrem, sobretudo, a categorias definidas *a priori*, que se revelam demasiado rígidas. Frank Serafini e Stephanie Reid (2023) são um exemplo paradigmático destas abordagens defendendo, precisamente, que a dimensão qualitativa das análises de conteúdo e o recurso a uma abordagem indutiva, em diálogo com uma abordagem mais dedutiva, oferece benefícios para analisar a forma como diferentes modos semióticos interagem entre si. Propõem, ainda, uma adaptação de análise de conteúdo qualitativa para incluir aspetos da multimodalidade, que apelidam de *multimodal content analysis*.

Na presente investigação, e procurando suprir algumas das limitações identificadas, a análise de conteúdo considerou elementos textuais, visuais e paratextuais, para respeitar o seu carácter multimodal, em linha com a tendência para a crescente importância atribuída à materialidade (Ramos, 2023). Assim, foram examinadas evidências provenientes tanto do texto, como da ilustração, bem como a forma como estes elementos comunicam mensagens de género - por exemplo, quando a ilustração reforça estereótipos, acrescenta dimensões de género ao texto ou introduz outras possibilidades interpretativas. Analisaram-se igualmente elementos paratextuais, como, por exemplo, prefácios ou notícias, considerando-se de que modo se relacionam com questões de género. As mensagens de género podem surgir de forma mais implícita ou mais explícita, daí a importância de se analisar todos os elementos que compõe o livro e que podem *contar o género*.

Na definição das categorias da grelha de observação e na análise de dados recorreu-se, igualmente, a uma abordagem dialética (Taylor, 2003), que combina aspetos da abordagem indutiva e dedutiva: uma primeira exploração do tipo de livro, da mensagem, da eventual presença de estereótipos ou exemplos de resistência, registando elementos nas categorias previamente delineadas, e, simultaneamente, incluindo elementos que, não tendo sido previstos anteriormente, demonstravam ter interesse para a investigação (ver Taylor, 2003; Sunderland, 2011; Serafini & Reid, 2023). A análise de conteúdo versou sobre elementos quantitativos e qualitativos (Turner-Bowker, 1996; Taylor, 2003; Hamilton et al., 2006), manifestos e

latentes (Taylor, 2003; Lune & Berg, 2017), e os dados recolhidos através da grelha de observação foram, simultaneamente, registados no programa SPSS e no programa MAXQDA. O primeiro, um programa útil para registar dados de natureza mais quantitativa, como a presença de determinados elementos e a sua frequência, e posteriormente para estabelecer relações entre variáveis em análise; o segundo, especialmente útil para anotar observações de natureza qualitativa, permitindo igualmente adicionar citações e observações acerca das ilustrações e outros aspetos paratextuais, e agrupar a informação em novas categorias de análise. A análise quantitativa permitiu examinar conteúdos manifestos e que podem ser contabilizados, por exemplo, a autoria dos livros (feminina, masculina, de género diverso), o género da personagem principal (feminino, masculino, género diverso), as profissões mais associadas a cada um/a, os adjetivos com que são caracterizadas/os, e que tipo de padrões é possível observar, analisando se a representatividade e o conteúdo/estereótipos dos livros foram mudando ao longo do tempo. A análise qualitativa, por sua vez, permitiu analisar conteúdos que exigiram uma leitura interpretativa do seu significado simbólico e contextualização. Para reforçar o rigor da análise de conteúdo sobre mensagens latentes recorreu-se, sempre que possível, a exemplos de citações textuais e/ou visuais que possam atestar a interpretação feita.

Segundo Krippendorff (2004), as abordagens qualitativas à técnica de análise de conteúdo têm origem, entre outras, na teoria literária, estando particularmente associadas à técnica de *close reading* (Ohrvik, 2024). Esta técnica, também adotada na presente investigação, permite uma análise aprofundada de cada livro, garantindo que as palavras, os excertos de texto e as ilustrações sejam examinados de forma contextualizada, em vez de isoladamente. De facto, um mesmo livro pode alternar entre mensagens que reforçam estereótipos, ou, pelo contrário, que os contestam, como já observado anteriormente (Nunes, 2017; 2019), sendo possível encontrar exemplos de contradições, de ironia, ou mesmo de situações que podem ter mais do que uma interpretação. É, pois, crucial, realizar uma leitura cuidadosa do livro na sua totalidade, inserindo-o no seu contexto literário, seguindo os protocolos da leitura literária, que se distingue de uma leitura meramente literal (Ramos, 2010). Da mesma forma, procurou-se um equilíbrio entre a abordagem centrada na dimensão estético-literária das obras e uma abordagem instrumental, que dá primazia à análise da utilidade ou adequação das mesmas para o tratamento de determinados temas ou para cumprir determinados objetivos, considerada, de certa forma, mais redutora (Ramos, 2023). Analisaram-se ainda elementos narratológicos, como os temas e motivos presentes, as tipologias de livros, as tipologias das personagens e o seu papel/protagonismo, os diálogos que estabelecem entre si e aspetos de desenvolvimento do enredo, com o intuito de compreender de que modo tais dimensões influenciam e estruturam as representações de género.

3.2. Constituição do *corpus* de livros

O material empírico analisado na presente investigação consiste num *corpus* documental composto por livros recomendados pelo PNL entre os anos de 2009 e 2019 (inclusive). Foram selecionadas obras destinadas a crianças dos 6 aos 8 anos de idade escritas originalmente em português, com o objetivo de constituir um retrato representativo do panorama da literatura infantil portuguesa contemporânea. Esta opção metodológica dialoga com investigações internacionais que analisam livros distinguidos com prémios, como os Caldecott ou Newberry (Weitzman et al., 1972; Hamilton et al., 2006; McCabe et al., 2011; Paynter, 2011) ou os livros que figuram nas listas do New York Times, por exemplo (Lindsay, 2023). O PNL, como se desenvolverá no capítulo seguinte, é uma iniciativa nacional, que pretende mostrar o que de melhor se faz no nosso país em termos de publicações em língua portuguesa (e não só), com vista a potenciar a leitura junto do público português.

A intenção de escolher livros que não se foquem específica ou propositadamente em temáticas de igualdade ou diversidade de género decorre da premissa de que os elementos de género podem ser identificados em qualquer livro. Todos os livros *contam o género*, como se antecipa no título desta investigação e, de facto, são estes livros que serão mais provavelmente encontrados nas bibliotecas escolares e municipais, devido às parcerias estabelecidas entre o PNL e estas instituições, e ao reconhecimento amplo que possui junto das famílias, das escolas, e da comunidade em geral.

A caracterização do PNL enquanto iniciativa de políticas públicas e as suas especificidades serão alvo de análise no capítulo seguinte. No entanto, nesta secção, será relevante elencar algumas considerações sobre o processo de consulta das listagens de livros recomendados, e do processo de constituição do *corpus*. Assim, atendendo ao número muito elevado de livros que integram o PNL, e na impossibilidade de realizar uma análise de todos, definiram-se como primeiros critérios de seleção os seguintes: livros de primeira edição nos anos entre 2009 e 2019; de idade recomendada entre os 6 e os 8 anos de idade e escritos originalmente em língua portuguesa (não traduzidos). O primeiro critério adotado visou definir uma moldura temporal que possibilitasse uma análise diacrónica, tanto das transformações na oferta literária e nas suas tendências, como das eventuais mudanças na representatividade e nos estereótipos de género presentes nas obras selecionadas. Como já foi referido no segundo capítulo, a primeira década dos anos 2000 foi particularmente produtiva em termos do crescimento na oferta de obras para o público infantojuvenil, ampliando a diversidade e qualidade da oferta literária infantil portuguesa. Tendo-se iniciado esta investigação em 2020, selecionou-se o período temporal da década anterior, analisando os anos entre 2009 e 2019 inclusive, perfazendo um total de onze anos em análise.

O critério etário, por sua vez, justifica-se pelo interesse em livros destinados ao público infantil. A idade dos 6 a 8 anos é a primeira idade de recomendação passível de seleção no *website* do PNL (à data de 2020),

pese embora se possa assumir que inclui ofertas de títulos para crianças com idades inferiores a esta, da mesma forma que, por vezes, apresenta títulos que se destinam a uma idade superior (nomeadamente novelas juvenis), e que foram excluídos. Este intervalo etário é relevante pela assunção de que já existe alguma autonomia na leitura, isto é, muitas crianças poderão ter contato direto com os livros, sem que exista uma figura mediadora. Tal significa que o eventual conteúdo estereotipado poderá ser acedido com menor possibilidade de reflexão ou crítica. Adicionalmente, o período etário em estudo corresponde, como referido no capítulo 1, a uma fase em que os estereótipos de género tendem a estar fortemente enraizados e pouco flexíveis a questionamento. Como tal, torna-se particularmente relevante analisar de que forma o género é *contado* a este público, contribuindo para a consciencialização da importância de expor as crianças leitoras a uma diversidade de características, papéis, comportamentos e preferências livres de estereótipos.

Por último, selecionaram-se obras escritas originalmente em língua portuguesa com vista à caracterização do panorama literário português. Muito embora este possa congrega contributos de autoria de outras nacionalidades, desde que originalmente escritos em português e figurando no Plano Nacional, será seguro afirmar, sem intenção de apropriação, que contribuem para esse retrato.

O acesso aos Livros Recomendados pelo PNL foi feito através do *website* desta iniciativa, no separador “Catálogo”. Em meados de 2020 acedeu-se ao *website* e colocaram-se como critérios: livros destinados ao intervalo de 6 a 8 anos de idade, publicados em língua portuguesa. Preenchendo os critérios de interesse foi possível exportar a listagem de cada ano, em formato XLS, legível no programa Excel. Para obter os títulos recomendados para os anos em estudo (2009 a 2019) acedeu-se às seguintes listagens: Antes de 2017 (antes da reestruturação do *website*), e no início de 2021 acedeu-se às listagens de 2017; 2018 - 1.º Sem.; 2018 - 2.º Sem.; 2019 - 1.º Sem e 2019 - 2.º Sem. (designações atribuídas pelo PNL).

Comecei pela análise desta primeira listagem “Antes de 2017”, e que incluía um total de 890 títulos. Excluindo os títulos com data de edição anterior a 2009, restaram 572 livros para classificar/organizar. Esta listagem congregava todos os livros que haviam sido recomendados desde o início do PNL, mas também livros de 2018 e de 2019. Surgiram também 42 livros repetidos, quer por estarem presentes em listagens posteriores, quer por serem reedições ou reimpressões. As listagens do PNL funcionam de forma cumulativa, acrescentando-se novos títulos aos já existentes.

Consultei estes 572 títulos, desagregando a sua informação pelos vários anos e criando documentos independentes para cada ano em análise. As listagens extraídas a partir do PNL continham já os elementos: Título da obra, Autoras/es, Ano de Edição, Editora, ISBN, *link* para o Catálogo das Bibliotecas de Lisboa (BLX) e *link* para a foto da capa.

A consulta de cada obra foi realizada presencialmente na Biblioteca Nacional de Portugal (Lisboa) recorrendo aos exemplares aí disponibilizados. A cada ano do período em análise foi associado um documento de trabalho intitulado “Listagem ano X analisada”, no qual foram organizados os dados

correspondentes a cada livro. Para cada livro incluí os seguintes campos: “Disponível na Biblioteca Nacional” (com indicação da respetiva cota), “Depósito Legal”, “Tipologia” (quando possível, recorrendo a classificações encontradas em fontes *online*, como blogues especializados ou páginas dedicadas à literatura infantil) e um campo de “Notas”, onde registava as razões para a inclusão ou exclusão da obra no *corpus* (p. ex., por se tratar de uma tradução ou por ter a primeira edição anterior a 2009). Para facilitar a triagem, adotei um sistema de codificação por cores: verde para obras que cumpriam os critérios de inclusão; vermelho para exclusões; e amarelo para casos em que era necessário verificar informação adicional (por vezes, quando não era indicado expressamente que determinada edição era a primeira, foi necessário contactar a editora para confirmar). Alguns livros foram recomendados na sua primeira e segunda edição, mas outros apenas surgiram recomendados na sua segunda edição. Inicialmente, considerei incluir o livro na análise do ano respetivo à sua primeira edição. Mas, não podendo comparar as duas edições, poderia estar a analisar um livro que não foi o recomendado, ou porque tem ilustrações diferentes, ou porque o seu texto foi alterado, pelo que optei por analisar os livros no ano e edição em que são recomendados, desde que a primeira edição pertencesse aos anos em estudo.

Aos critérios inicialmente estabelecidos fui adicionando outros, com vista a estreitar o *corpus* a analisar, nomeadamente começando por decidir incluir livros de ficção/contos de autor, livros ilustrados, livros-álbum e livros-objeto, excluindo:

- Traduções ou adaptações de séries de televisão e outros argumentos não originais;
- Histórias tradicionais ou contos populares;
- Obras reescritas, reinterpretadas/adaptadas ou paródias de contos tradicionais;
- Histórias baseadas em lendas ou mitos;
- Títulos de não ficção, tais como obras biográficas, livros-documentários, livros informativos, abecedários, livros de conceitos ou numerários. Os livros-álbum foram a exceção, pelos seus inegáveis contributos para a literatura infantil contemporânea. Assim, mesmo que estes fossem livros de alfabeto, livros de conceitos ou livros de contar, eram incluídos, pelo que, por exemplo, o livro *ABZZZZ...* de Isabel Minhós Martins e Yara Kono (Planeta Tangerina, 2014), podendo ser considerado um livro de alfabeto, foi incluído.
- Antologias de poesia;
- Coletâneas narrativas;
- Textos dramáticos;
- Livros de banda desenhada;
- Livros inexistentes no catálogo da BN ou não disponíveis no momento da consulta (por uma questão de otimização de tempo e uniformização das condições para a consulta presencial);
- Narrativas longas (acima de 70/80 páginas).

A informação proveniente das fichas das BLX sobre cada livro permitia frequentemente perceber desde logo alguns elementos, como o facto de constituir uma antologia de poemas, uma tradução - o que forneceu indicações preciosas sobre se deveria ser incluído ou excluído. Igualmente, e graças à diversidade de blogues de leitura, páginas de bibliotecas, canais de *youtube* com contadores/as de histórias e a própria possibilidade de previsualização que a plataforma *Wook* oferece, foi possível uma primeira aproximação ao cumprimento, ou não, de alguns dos critérios definidos. Estas informações foram fundamentais, reduzindo consideravelmente os títulos que consultaria presencialmente na Biblioteca, pois permitiram excluir muitos deles. Um elemento essencial presente nas mesmas fichas foi a classificação sobre se o título constituía uma obra de ficção ou não ficção, permitindo-me excluir os classificados como “não ficção” da listagem de livros a analisar. Admitindo que esta classificação possa ser falível, foi a opção que me pareceu mais viável, por constituir uma classificação feita por especialistas.

Os títulos que reuniam critérios para análise eram, nesta fase, copiados para um novo ficheiro Excel intitulado “Fichas Técnicas ano X”. Neste novo documento, à informação anterior eram adicionados os seguintes campos: “Autoras/es do texto e ilustração” – desagregadas/os, “Coleção”, “Outros prémios e distinções”, “Notas”, “Disponibilidade online” (em PDF ou vídeo, *p. ex.*) e uma “Sinopse” (na maioria das vezes retirada da plataforma *Wook*). Seriam estes os documentos que apoiariam a futura verificação presencial.

No início de 2021 acedi às listagens de 2017; 2018 - 1.º Sem.; 2018 - 2.º Sem.; 2019 - 1.º Sem. e 2019 - 2.º Sem. A “listagem 2017” reunia um total de 47 títulos, mas apenas cinco desses foram publicados em 2017, podendo encontrar-se títulos até de 2006. O mesmo aconteceu com as listagens dos anos seguintes, de 2018 e 2019, que eram já semestrais, e possuíam títulos publicados em diferentes anos. Adicionalmente, consultei a listagem de livros recomendados em 2020 para adicionar alguns que pudessem ser ainda relativos a 2019, resultando na adição de mais três livros. Estes documentos “Fichas Técnicas ano X” continham, portanto, títulos recomendados provenientes das várias listagens inicialmente extraídas. Esta “arrumação” foi um processo moroso e complexo. Ao todo foram recolhidos elementos e verificados critérios de análise para 964 títulos, somando os de todas as listagens.

Já em 2022 iniciou-se a última fase, a análise presencial, onde foram analisados muitos mais títulos do que os que, eventualmente, viriam a fazer parte do *corpus*, pois era a forma essencial de verificação de todos os critérios. Foram tomadas notas, junto de cada título, da razão da sua exclusão. De salientar também o contributo do documento “Diário de Bordo” que, como o nome indica, constitui um documento de registo das várias decisões e reflexões ao longo desta investigação, especialmente útil devido ao interregno por licença de parentalidade. Uma das razões mais frequentes para a exclusão foi o facto de constituírem traduções ou adaptações. Com frequência o nome das pessoas autoras aparentava ser estrangeiro, mas não

havia informação sobre se o livro era uma tradução, nem indicação de quem traduziu, o que, por vezes, levou a que se tivesse de contactar as editoras para confirmar.

Analisando as listagens extraídas, e lembrando o facto de que existem livros repetidos, porque são incluídos em anos diferentes ou no mesmo ano (diferentes edições na mesma editora ou outra editora; ou reimpressões), pode verificar-se, conforme a tabela 1 em baixo, que, à exceção de 2012, 2015 e 2016, na maioria dos anos e, a partir de 2018, também nos semestres analisados, aproximadamente metade ou mais de metade dos títulos recomendados eram traduções ou adaptações.

Quadro 3.1 - Relação entre o número de livros recomendados por ano/semestre e o número de traduções/adaptações

Ano	N.º de livros recomendados	N.º e % de traduções/adaptações
2009	97	44 45,4%
2010	131	54 41,2%
2011	81	43 53,1%
2012	29	7 24,1%
2013	32	16 50%
2014	54	18 33,3%
2015	71	20 28,2%
2016	35	10 28,6%
2017	47	22 46,8%
2018 – 1.º Semestre	95	49 51,6%
2018 – 2.º Semestre	80	34 42,5%
2019 – 1.º Semestre	88	40 45,4%
2019 – 2.º Semestre	82	57 69,5%

TOTAL	922	414
		100%

Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se, portanto, que a forte presença de livros traduzidos ocorre não só nos anos iniciais do PNL, o que faria sentido dado o desenvolvimento tardio da nossa literatura infantil, mas também ao longo de todos os anos em análise, incluindo em 2018 e 2019. Também segundo o relatório final de avaliação do PNL, no que se refere à percentagem de pessoas autoras que escreve em português e ou em língua estrangeira, e considerando os livros recomendados para a faixa etária entre os 6 e 8 anos de idade, verifica-se que no período anterior a 2017, 50,8% das pessoas autoras escreveram em português. No período mais recente, entre 2017 e 2020, essa percentagem diminuiu para apenas 39,5%, evidenciando uma tendência de decréscimo da recomendação de obras originalmente escritas em língua portuguesa (Lisboa et al., 2022). Tal situação deve-se, possivelmente, ao facto de a publicação de obras traduzidas constituir uma forma segura de disponibilizar títulos cuja boa receptividade e autoria reconhecida no panorama literário internacional estão já comprovados, denotando uma maior relutância em apostar em obras escritas originalmente em português.

3.3. Instrumentos de recolha e análise de dados

Foram utilizados dois instrumentos, uma grelha de observação e codificação de elementos textuais, visuais e paratextuais dos livros do *corpus*; e um guião de entrevista, de aplicação junto de especialistas do PNL.

3.3.1. Grelha de observação dos livros

Para analisar a presença de elementos de representatividade e estereótipos de género nos livros infantis foi elaborada uma grelha de análise, tendo por base a grelha construída na investigação anterior (Nunes, 2017), apoiando-me igualmente nos trabalhos de Leal (1982), Amâncio (1994), Turner-Bowker (1996), Jackson & Gee (2005), Hamilton et al. (2006⁴⁸), Brugeilles e Cromer (2009) e Nunes (2009). A versão anotada da grelha de observação encontra-se no Anexo A.

⁴⁸ Cuja grelha anotada foi consultada em Paynter (2011).

Para uma melhor adaptação da grelha às especificidades dos livros em estudo, entre julho de 2021 e setembro de 2022 realizei pré-análises dos livros de 2009 e 2010 com versões experimentais da mesma, para identificar aspetos comuns, dificuldades, ensaiar estratégias de classificação e reforçar a validade interna e externa das categorias. Muitas das opções para cada categoria (atividades/interesses, profissões, etc.) surgiram das fontes de informação atrás referidas e são diferentes para cada género, tendo em conta a revisão da literatura que aponta nesse sentido e estas experiências concretas.

A grelha final divide-se em três partes, inclui várias categorias em análise e anotações sobre a operacionalização da codificação, guiando o registo de informação e facilitando a análise dos dados, que partiria das categorias e opções que contém. Além do registo de elementos no programa SPSS, foi também criado no MAXQDA um ficheiro para cada livro, onde se registaram outros elementos tais como: “tema”, e “paratextos”, como notas biográficas, notícias ou publicações acerca dos livros, entre outras observações.

A primeira parte da grelha inclui os aspetos técnicos de caracterização dos livros em análise, com elementos tais como o código atribuído, ano de publicação, editora, coleção, prémio ou distinção além de *Livro Recomendado pelo PNL*; a análise dos elementos paratextuais, nomeadamente os primeiros elementos com os quais a pessoa leitora é confrontada e que moldam a sua primeira impressão do livro: a capa, contracapa, o título, a autoria do texto e ilustrações e a presença de elementos de género. Nesta primeira parte procedeu-se também à classificação do livro quanto ao seu tipo, se é um livro ilustrado, livro-álbum ou livro-objeto e, dentro dos livros-álbum, do seu modo editorial (Ramos, 2020), permitindo eventualmente perceber tendências nas publicações e na forma como abordam os temas, como representam as personagens e cenários, entre outras questões. Verificaram-se igualmente aspetos de linguagem que mereciam destaque.

A codificação do género, no caso das pessoas autoras de texto e ilustração, baseou-se numa classificação de *género lido*, isto é, uma heteroatribuição, tendo como base, sobretudo, o género do nome próprio e não a identidade de género (para a qual teria de haver uma auscultação, ou conhecimento público de tal informação). Na tentativa de uma maior responsabilidade e reflexividade sobre a forma como se utiliza o conceito de género para a produção de ciência (Pereira, 2023), problematizo a atribuição de género com base no *género lido* para salvaguardar o facto de que a identidade de género é um processo individual e autónomo para cada pessoa, que não desejo sobrepor. A intenção é fazer uma análise de representatividade de género em relação à autoria dos livros, utilizando para tal a informação disponível, assumindo a sua eventual não correspondência. Como observam Kessler e McKenna (1978), embora inicialmente não considerem hipóteses para além do género binário. “(...) one’s gender identity can be relatively independent of the gender attributions made by others. The only way to ascertain someone’s gender identity is to ask her/him” (p. 9). Como se verá, para a codificação de género das personagens seguiu-se a mesma lógica.

Uma segunda parte da grelha é centrada na figura da personagem principal, se existe ou não, que tipo de personagem é, de que género, em que idade/fase da vida é retratada, qual o seu perfil étnico-racial e quais

os contextos onde surge representada. Como se verá, por vezes a unidade de análise é o livro, outras vezes é a personagem, informação sempre fornecida junto de cada categoria.

A definição de personagem principal não foi sempre pacífica, mas tentei reportar-me à personagem à volta de quem gira a ação, à figura de *herói* ou *heroína*, que tem maior destaque do que as outras. Prince (1987) define a personagem principal ou protagonista como “the character constituting the chief focus of interest” (p. 78). Em alguns livros esta classificação revelou-se mais desafiante, por exemplo, pelo facto de as personagens masculinas serem mais valorizadas, mesmo em livros onde as personagens femininas lideram ou teriam todas as condições para liderar a narrativa.

A codificação de género das personagens incluiu as opções de feminino, masculino e/ou género diverso. Frequentemente os estudos que versam sobre representatividade de género analisam o género como binário, sendo que uma personagem que suscite dúvida quanto ao seu género pode mesmo ser excluída do *corpus* de análise (como em Casey et al., 2021). Na presente investigação, foi adicionada esta opção de forma intencional, para reconhecer essa possibilidade e porque, como afirma Pereira (2023):

Evitar dualismos de género é importante não só porque há algumas pessoas que não encaixam neles, mas também porque esses dualismos enviesam a análise que fazemos de todas as pessoas. Estas questões não são, e não podem ser vistas como, preocupações de “nicho”; elas são relevantes para toda a investigação sociológica e em relação a todos os participantes. (p. 206)

O conceito de género diverso, explicitado em maior detalhe no capítulo teórico, foi a opção escolhida devido ao facto de estarmos a lidar com o imaginário infantil, com personagens próximas da idade da sua audiência leitora, e, como tal, um termo com uma carga mais aberta, menos medicalizada e menos determinista (Saleiro, 2017). “Género diverso” aplica-se a personagens que contêm elementos de género que questionam uma leitura binária de género, que misturam elementos de vários géneros, ou que são efetivamente caracterizadas como sendo de género diverso.

Em algumas categorias foi igualmente considerada a opção “género indefinido”, para classificar uma personagem cujo género não se consegue identificar, isto é, sem elementos de género. Na eventual replicação da grelha de observação será aconselhado separar sempre as opções “género diverso” de “género indefinido”, para facilitar a desagregação e análise dos dados.

A codificação de género das personagens foi, quase sempre “automática”, tanto para as personagens principais, como para as restantes, e teve como base o género *lido*, apoiando-se nos marcadores de género, tais como: cabelos; barba/bigode; formas do corpo; roupas e acessórios e, claro, nos nomes e pronomes utilizados no texto, com exceções pontuais em que a leitura de género não foi imediata, dúvida que constituiu um sinal positivo, por desafiar estereótipos e binarismos de género.

Este processo de codificação foi também utilizado no caso de personagens animais ou que assumem outras formas. Quando não eram fornecidos elementos de género, como o nome próprio da personagem animal, codificou-se o género com base no artigo e substantivo que a define, ou seja, *um* gato foi considerado uma personagem masculina. No caso de informação “contraditória”, como aconteceu no livro *A Cegonha Maquinista* (Franco e Inácio, 2018), em que o género da espécie *cegonha* sugeria a sua classificação como personagem feminina, no entanto, era fornecida a informação de que se chamava “Ricardo” - o género do nome prevaleceu. A seleção sobre que animais considerar como estando personificados ou genderizados baseou-se na sua representação com elementos tais como roupas e acessórios, mas também nas ações e sentimentos que pudessem ser lidos como humanizados.

Inicialmente, para efeitos da análise de representatividade de género, idealizou-se recolher dados sobre o número de vezes que a personagem surgia representada no texto e na ilustração. Contudo, essa tarefa revelou-se muito morosa e desproporcional face aos resultados obtidos, motivo pelo qual se decidiu não proceder a essa contabilização prevista nas categorias D4 e D5 da grelha de avaliação.

Para a caracterização do perfil étnico-racial, sendo uma categoria identitária, assim como o género, fazer uma heteroatribuição é algo que deve ser devidamente enquadrado. Inicialmente considerou-se colocar vários tipos de classificação por cores das personagens, por exemplo, mas a pertença étnica pode também ser observada em outros elementos como traços visuais, roupas, determinados acessórios ou mesmo costumes e tradições. Considerou-se também, pela dificuldade em incluir etnias não mencionadas de forma explícita, colocar as opções “branca” e “não branca”, mas desta forma estaríamos a reforçar o hiato entre duas pertenças e a reforçar uma como padrão e norma e outra como periférica. Optei por recorrer ao termo “personagem racializada”, para sublinhar a construção social da alteridade no que respeita à classificação étnico-racial. O termo “racializada” deriva do conceito de “racialização” e refere-se à construção social da atribuição étnico-racial, em oposição a uma perspetiva essencialista ou de base biológica. Este termo sublinha, por isso, o seu significado político e a sua função de contestação a visões naturalizantes, sendo essa a razão pela qual foi adotado nesta investigação. Tal como acontece com o género, a atribuição étnico-racial é uma leitura socialmente construída, uma vez que “race is ocular in an irreducible way. Human bodies are visually read (...)” (Omi & Winant, 2015, p. 13). No entanto, a pertença étnico-racial não se esgota na dimensão visual, pois depende dos significados e associações culturalmente atribuídos às diferenças fenotípicas entre corpos: “race is neither self-evident nor obvious as an ocular phenomenon. Instead racialization depends on meanings and associations that permit phenotypic distinction among human bodies” (*ibidem*, p. 112). Assim, Omi & Winant (2015) definem racialização como “the extension of racial meaning to a previously racially unclassified relationship, social practice, or group” (p. 11), “to emphasize how the phenomic, the corporeal dimension of human bodies, acquires meaning in social life” (*ibidem*, p. 109). Deste modo, o uso do termo “racializada” nesta análise visa evidenciar o carácter construído e político

da atribuição racial com base na leitura dos corpos, chamando a atenção para a forma como estes são socialmente percebidos e representados.

Ainda que possamos considerar que todas as pessoas são racializadas, até as pessoas brancas, neste caso utilizo o termo para sinalizar perfis étnico-raciais que poderão ser, devido às suas características, alvo de preconceito e racismo. O processo de racialização das pessoas, e já agora das personagens, tema que exploro em maior detalhe no capítulo 5.3.2, ocorre não apenas devido à cor da sua pele, como defende Sandra Guimarães no seu artigo intitulado *A Construção Da Branquitude*⁴⁹, mas devido a “um processo político, social e mental de alteridade” (s/p) que faz com que grupos que outrora não eram considerados brancos, como é o caso dos judeus, sejam hoje frequentemente considerados como tal. Como afirma, racialização “é o processo de construir um “outro” que é diferente (de diversas formas) do “padrão” do grupo dominante” (*ibidem*). As personagens foram, assim, consideradas racializadas recorrendo-se a pistas visuais e textuais tais como traços físicos, roupas e adereços, e ainda aos contextos/*background* e referências textuais a outras etnias ou diversidade cultural. Os traços físicos poderão incluir pistas, tais como nariz largo, cabelo crespo, lábios grossos e um tom de pele mais escuro, por exemplo castanho (Rodrigues, 2022). A classificação enquanto personagem racializada pode, assim, incluir vários perfis étnico-raciais, como, por exemplo, pessoas negras, latinas, asiáticas e/ou várias origens étnico-raciais.

Ainda no âmbito da caracterização da personagem principal procurei também mapear os contextos onde as mesmas se movem. Esta categoria trouxe alguns desafios de operacionalização e ensaiaram-se diferentes opções de resposta. No final, dada a sua complexidade, considerei apenas as opções “interior” ou “exterior da casa”, ou a possibilidade de se moverem em “ambos”, opções que, embora não sendo muito específicas, permitiram levantar algumas pistas. No caso de replicação da grelha de observação seria importante operacionalizar, de forma mais específica, exemplos para os vários contextos.

A terceira parte da grelha visou recolher elementos sobre todas as personagens principais, secundárias e outras. As categorias analisadas incluem elementos relativos à sua caracterização física e à forma como se apresentam, nomeadamente a classificação do perfil étnico-racial (com base em elementos fornecidos no texto e ilustrações), com as opções “apenas branca”, “apenas racializada”, “várias etnias” e/ou “várias cores” (para personagens não necessariamente racializadas, mas apenas coloridas); o tamanho/dimensão das personagens e sua centralidade/destaque, para averiguar se as personagens de um determinado género surgem mais pequenas do que as de outro género, se as personagens de um determinado género surgem representadas em lugares mais centrais do que as de outro género, as cores associadas às personagens, se recorrem a exemplos estereotipados de azul e rosa e sobre as suas roupas e adornos, registando sobretudo exemplos pouco comuns ou de relevância acrescida, tais como personagens masculinas de cabelo comprido,

⁴⁹ Disponível em linha em: [A construção da branquitude – AFM](#).

personagens masculinas de vestido ou mala, personagens femininas representadas de forma sexualizada e adjetivos relacionados com as suas características físicas. Ainda nesta parte recolheram-se elementos da caracterização psicológica/traços de personalidade das personagens, interesses/atividades, as profissões e tarefas domésticas, associadas a cada género, bem como a composição familiar, interações entre os seus membros e características das relações que estabelecem entre si.

Nas categorias analisadas nesta terceira parte foi incluído apenas um exemplo por livro, sem contabilizar a frequência de cada opção dentro de um mesmo livro para personagens do mesmo género. Isto é, se surgissem representados dois bombeiros num mesmo livro, a profissão era contabilizada no SPSS apenas uma vez no masculino, para aquele livro. No entanto, em casos excecionais, se a mesma opção surgisse repetidamente dentro de um único livro, essa informação seria anotada no MAXQDA. Esta opção foi útil para facilitar a codificação no SPSS, e igualmente devido às especificidades de alguns livros, como é o caso do livro *De Caras* (Letria e Letria, 2011), que só foi possível incluir pelo facto, precisamente, de não se contar frequências para uma mesma opção, pois sendo um livro às tiras seriam milhares as combinações possíveis entre as personagens. Da mesma forma, não se contabilizaram quantas personagens secundárias ou outras foram observadas, nem se classificou o género das mesmas, devido à impossibilidade de contabilizar e categorizar todas as personagens presentes nos 118 livros analisados. Assim, regista-se apenas se tais elementos surgem associados ao feminino e/ou ao masculino, e/ou ao género diverso. A unidade de análise é, portanto, o livro, contabilizando-se quantas entradas de determinado adjetivo ou profissão foram registadas nos livros que contêm informação sobre essa categoria. No SPSS procurei antecipar o máximo de opções possível, para não sobrecarregar a categoria “outro”, que é a categoria que se revelou sempre mais rica, por incluir as especificidades de cada livro, e que seriam impossíveis de prever. Registaram-se os exemplos da forma exata como eram mencionados no texto, com opções diferenciadas para o género masculino e feminino, conforme informação do estado da arte, e de resposta aberta para o género diverso.

Na recolha destes elementos, surgiu uma questão interessante: a necessidade de distinguir entre “ser” e “estar”. Em algumas situações surgiu uma indicação temporária, como, por exemplo, “- perguntou, curiosa”. Para uma análise mais precisa, foi feito um esforço para diferenciar este tipo de observações, de indicações precisas sobre as características de uma personagem, como seria, por exemplo, “A personagem X era uma menina muito curiosa.”. Esta situação verificou-se, por exemplo no seguinte livro:

Venci-Te, Jeremias! (Cardoso e Alves, 2016):

“Sentia-me confiante. Decidida. Determinada.” (p. 23);

“Corri para o Jeremias decidida a dar cabo dele. Com a caneta que tinha na mão, tentei atingir-lhe os olhos zarolhos. Apliquei-lhe a chave de braço, o golpe de judo que desde sempre consigo fazer com mais eficácia (...)” (p. 26).

Apesar de se poder interpretar que esta personagem é uma menina corajosa e decidida, o texto em cima não o refere exatamente, remetendo para sentimentos e estados de espírito, pelo que tais exemplos foram desconsiderados.

Noutro exemplo, no livro *A Trapezista Que Queria Voar* (Rodrigues e Chicco, 2009), surgiram as seguintes expressões, que poderiam suscitar as interpretações que se indicam à frente:

“sem perceber as intenções” (p.13) - poderia interpretar-se a personagem como sendo ingénua?

“sorriso matreiro” (p.22) - quer dizer que é ardilosa?

“é só acreditares” (p.22) - a personagem é esperançosa? Diretiva?

“mas eu não voei” (p.24) - Será derrotista? Insegura?

As inferências de características de personalidade e as interpretações livres podem ser dúbias e revelaram-se, como tal, muito difíceis de operacionalizar. Muitas vezes poderia interpretar-se determinada interação entre duas personagens, um menino e uma menina, como sugerindo que o menino salva a menina ou lhe diz o que deve fazer, mas, por outro lado, a solidariedade é um tema muito presente nos livros infantis, pelo que poderia tratar-se apenas disso. Não querendo contribuir para o viés de confirmação, que tantas vezes exacerba diferenças entre os géneros, separando os dois grupos (Pereira, 2023), procurei, igualmente, dar exemplos da colaboração entre os mesmos, mencionando atividades que realizam em conjunto, por exemplo. Da mesma forma, para minimizar a interpretação e reduzir a margem de erro, procurei privilegiar informações diretas presentes no texto e, sempre que possível, palavras curtas, ao invés de expressões, pese embora, por vezes, a interpretação passível de se fazer de alguns diálogos e descrições fosse extremamente interessante.

Nas categorias de *profissões, tarefas domésticas, interesses/atividades*, observaram-se indicadores textuais e visuais, como, por exemplo, os brinquedos dispostos no quarto das crianças e outros objetos presentes no cenário. Como afirmam Nikolajeva & Scott (2006): “setting can strongly illuminate or comment upon characters. For instance, the description of a character’s room can give us clues about the kind of person we are dealing with.” (p. 105). Mesmo com a variedade de elementos presentes, tentei ser o mais exaustiva possível e tomar decisões de forma consciente e fundamentada.

3.3.2 Entrevistas a especialistas do PNL

As entrevistas à equipa de especialistas do PNL tiveram como objetivos indagar sobre os critérios utilizados na avaliação das obras, a eventual inclusão de considerações ou recomendações relacionadas com o género em alguma fase do processo (sejam elas expressas ou implícitas, individuais ou coletivas), e a sua opinião sobre a inclusão de critérios e recomendações nesse sentido por parte do PNL. Procurou-se também compreender as principais tendências no panorama da literatura infantil em Portugal, o propósito atual das listagens, a perceção da marca *PNL/Ler+*, e a existência (ou não) de mudanças percecionadas quanto à representatividade de género (como a autoria ou o protagonismo das personagens) e quanto aos estereótipos de género (incluindo os temas abordados e as formas de representação das personagens), assim como eventuais medidas em curso por parte do PNL para a promoção da igualdade de género na seleção da LIJ.

Ao contactar a pessoa responsável pela gestão das solicitações relacionadas com o Catálogo PNL, a informação obtida foi a de que não seria possível realizar entrevistas com a equipa de especialistas. Argumentou-se que o processo de recomendação de livros é revestido de elevada sensibilidade e, por isso, não está aberto a discussão externa. Essa posição pareceu refletir a preocupação de que as entrevistas pudessem associar as obras recomendadas a membros específicos da equipa, referindo-se, igualmente, que o período de análise abrangia um horizonte temporal significativo (2009-2019), durante o qual houve mudanças na composição da estrutura do PNL e da equipa de especialistas, bem como nos critérios subjacentes às recomendações, pelo que tal demanda não seria aplicável. Para esclarecer, foi comunicado que o propósito não consistia em associar livros recomendados a pessoas específicas, mas sim indagar sobre a experiência das pessoas especialistas em matéria de seleção da literatura infantil em Portugal, das tendências literárias e temáticas e sobre a sua preocupação em incluir, ou não, critérios relacionados com o género nas suas apreciações.

Na investigação anterior sobre estereótipos de género em livros infantis premiados (Nunes, 2017), procurou-se compreender os critérios subjacentes à atribuição do prémio “Melhor Livro Infantojuvenil” pela SPA/RTP, com especial enfoque na consideração, ou não, de questões de género. Verificou-se que muitos dos livros distinguidos com este prémio integravam igualmente as listas de livros recomendados pelo PNL. Tendo em conta o impacto e reconhecimento desta iniciativa na sociedade portuguesa, a investigação analisou também se os critérios definidos pelo PNL incluíam dimensões relacionadas com a representatividade e os estereótipos de género, tendo-se realizado uma entrevista conjunta a Elsa Conde, anterior subcomissária do PNL (em funções entre 2017 e 2022) e Leonor Riscado, pertencente à equipa de especialistas. Os critérios definidos tanto pela SPA/RTP, que não eram passíveis de consulta ou sequer disponibilizados, bem como os critérios da equipa de especialistas do PNL, não disponibilizavam informação específica sobre como se operacionalizavam em termos práticos. À altura da entrevista, a

aprovação do plano por mais dez anos era ainda recente (Presidência do Conselho de Ministros, 2017), e a informação sobre os critérios subjacentes à recomendação era muito vaga, mencionando-se apenas questões relacionadas com o mérito literário das obras, a sua qualidade estética, a revisão gráfica da edição e, no caso dos livros de autoras/es de língua estrangeira, o rigor da tradução (cf. informação disponível no *website* do PNL ainda em 2017). Quando questionadas sobre a inclusão de critérios específicos relacionados com as questões de género, as entrevistadas afirmaram não identificar a necessidade de estabelecer critérios adicionais. Segundo as mesmas, os critérios já existentes, como qualidade literária e rigor científico, englobavam, de alguma forma, as preocupações com estereótipos de género, não havendo necessidade de os nomear de forma específica (Nunes, 2017). Uma das recomendações resultantes da investigação anterior foi, precisamente, a de introduzir critérios específicos e explícitos sobre questões de género, tendo em conta que a nomeação e a operacionalização específica das questões de género são essenciais para evitar que estas sejam ignoradas ou tratadas de forma implícita, o que poderia resultar na sua invisibilidade no processo de avaliação e recomendação de obras.

A decisão de entrevistar novamente pessoas especialistas na presente investigação teve a intenção de averiguar sobre o que poderia ter mudado no processo de apreciação e recomendação dos livros em vigor atualmente e se, volvidos cerca de oito anos desde a primeira investigação, as questões de género poderiam ser agora consideradas, quer na forma de indicações explícitas, quer no âmbito das reuniões de avaliação de especialistas, ou até mesmo no processo individual de apreciação de cada especialista. Paralelamente, procurou-se indagar se as pessoas especialistas consideravam esta temática relevante para futuras formações, projetos, encontros, ou para ser incluída de forma explícita nos critérios que subjazem ao processo de recomendação.

Quando contactada a pessoa responsável pela gestão administrativa foi sublinhada a importância de salvaguardar a identidade das pessoas especialistas, que são “especialistas independentes, de reconhecido mérito e qualificação nas diferentes áreas do saber” (cf. informação disponível no *website* do PNL em 2024), “profissionais externos ao serviço, a quem se solicita pareceres sobre livros específicos, nas diversas áreas de especialidade” (Craveiro, 2022). Apesar das ressalvas iniciais, foi posteriormente sugerido que a equipa de especialistas respondesse por escrito, garantindo-se o anonimato das respostas. Encetaram-se os devidos procedimentos junto da Comissão de Ética do Iscte que emitiu o parecer favorável necessário à realização das mesmas. Para garantia de anonimato, sempre que se recorreu a uma citação de resposta, utilizou-se a designação de “Especialista PNL 1, 2 ou 3”.

O guião de entrevista foi enviado por *e-mail* e distribuído pela equipa de especialistas, por intermédio da pessoa responsável, que reuniu e remeteu toda a documentação também por *e-mail*, incluindo os consentimentos informados. Contudo, mesmo com esta adaptação, apenas três participações foram obtidas, apesar da vasta lista de especialistas identificada no *website* do PNL. Inicialmente havia sido considerado

analisar-se a representatividade de género na composição da equipa de especialistas, mas com apenas três respostas, este objetivo acabou por ser desconsiderado. Pensadas como semidiretivas, seguindo um guião de entrevista flexível tomaram, posteriormente, e devido às condições possíveis, a forma de entrevistas diretivas, com questões idênticas para todas as pessoas entrevistadas (Ruquoy, 1997). O guião de entrevista divide-se, assim, em duas partes e encontra-se disponível para consulta no Anexo B.

A primeira parte da entrevista tem como intuito recolher alguns elementos sobre a caracterização das pessoas respondentes, nomeadamente: profissão, género; idade; número de anos como avaliadora do PNL; e a segunda parte possui oito questões abertas, que se relacionam com tendências observadas na LIJ portuguesa, incluindo ao nível das representações de género; questões sobre o processo de apreciação, sobre se considerariam que seria importante existirem critérios/recomendações específicas sobre estas questões, e sobre eventuais medidas em curso, por parte do PNL, para contribuir para a igualdade de género na literatura infantil. Os dados recolhidos serão apresentados e analisados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

Género e literatura infantil no contexto do PNL

Neste capítulo procede-se à caracterização do Plano Nacional de Leitura (PNL) e à análise das perceções da equipa de especialistas responsável pela apreciação das obras que integram as Listagens de Livros Recomendados, no que diz respeito às questões de género. Esta análise será complementada com entrevistas conduzidas no estudo anterior (Nunes, 2017) sobre a mesma temática, bem como com declarações fornecidas à comunicação social, contributos da literatura académica e relatórios de avaliação do PNL que permitam enriquecer a compreensão do seu funcionamento e dos seus princípios orientadores. Incluir-se-á ainda uma reflexão sobre o papel do PNL no *mainstreaming* do género.

De acordo com Ana Margarida Ramos (2015, 2018, 2019), cuja investigação se tem centrado na história da literatura infantil recente e na identificação das suas tendências contemporâneas, o final da década de 1990 e a primeira década do século XXI marcaram um período de profundas transformações no panorama literário português, que contribuíram decisivamente para a crescente visibilidade e legitimação da literatura infantojuvenil no país. Entre os fatores que impulsionaram estas mudanças, além dos já referidos no capítulo 2, destaca-se a implementação do PNL, em 2006/2007, cujos livros recomendados estão sob foco na presente investigação.

Na realidade portuguesa, o PNL, com o selo *Ler+* e as *Listagens de Livros Recomendados*, é indubitavelmente uma das distinções mais reconhecidas e com maior impacto na altura de escolher um livro que dê garantias de qualidade, por parte das famílias e comunidades educativas. As distinções literárias, conforme argumentam Reis e Figueiredo (1995), funcionam como “mecanismos de validação institucional da literatura” (p. 16), contribuindo não só para o reconhecimento de obras individuais, mas também para a construção de cânones literários, atuando como *gatekeepers*, influenciando diretamente outras produções e estabelecendo referências para o que é valorizado no universo literário (McCabe et al., 2011), educacional e social (Sunderland, 2011). Nesta sequência, procurar-se-á analisar as iniciativas promovidas pelo PNL e o seu papel na integração de uma perspetiva de género, bem como na promoção de uma oferta literária mais inclusiva e representativa das múltiplas formas de diversidade, nomeadamente de género, cultural, étnica e social, especialmente no que concerne ao processo de recomendação e na seleção das obras que integram as listagens de livros recomendados.

4.1. O Plano Nacional de Leitura

O PNL, criado em 2006 por iniciativa do XVII Governo Constitucional, surgiu como resposta institucional à preocupação com os níveis de literacia da população, em particular da população jovem, identificados como significativamente inferiores à média europeia em estudos como, por exemplo, o *Programme for International Student Assessment* (PISA), promovido pela OECD. Sob a coordenação de Maria Isabel Vilar (2006-2009⁵⁰), o PNL delineou um conjunto de ações destinadas a desenvolver competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como a fomentar hábitos de leitura entre crianças, jovens e pessoas adultas, em contextos escolares, familiares, bibliotecas e outros espaços. O programa apostou ainda na utilização de meios de comunicação como a televisão, a rádio e a internet para reforçar a sua atuação (cf. Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 em Presidência do Conselho de Ministros, 2006; Vilar, 2016).

Desde a sua génese, o PNL tem desenvolvido uma ação concertada junto de diversos contextos e públicos, nomeadamente escolas, bibliotecas, comunidades locais e a sociedade portuguesa em geral, enquanto programa nacional que promove múltiplas iniciativas, projetos, concursos e eventos. No âmbito desta investigação, para além do reconhecimento da importância do PNL como um todo, destaca-se o interesse em refletir especificamente sobre o papel de uma das suas iniciativas centrais: as listagens de livros recomendados e o seu impacto e reconhecimento público. A relevância dos critérios subjacentes ao processo de apreciação, bem como da mensagem veiculada pelos livros selecionados, sobretudo no que respeita ao reforço ou questionamento de estereótipos de género, justifica-se pelo peso que a marca *Ler+* e a distinção de *Livro Recomendado pelo PNL* assumem como fator decisivo na perceção de qualidade das obras e na sua aquisição por parte de escolas, bibliotecas e famílias. Este tema foi igualmente objeto de análise na pesquisa anterior, com a realização de entrevistas com a então comissária do Plano e com uma especialista integrante do painel responsável pela apreciação das obras, conforme será desenvolvido mais adiante (Nunes, 2017).

A marca associada ao PNL, *Ler+*, começou desde cedo a ganhar visibilidade, sendo destacada a sua divulgação na televisão e a sua presença na capa dos livros, em forma de autocolante ou impressa, como tendo tido “um papel decisivo para chegar às famílias com poucos hábitos de leitura e para legitimar as atividades associadas aos projetos de leitura em família” (Costa et al., 2011, p. 73). No mesmo relatório de avaliação relativo aos primeiros cinco anos do Plano sublinha-se, ainda, que “a alusão a livros que integram a listagem de obras recomendadas pelo PNL foi muito frequente em toda a imprensa” e que “o facto de um

⁵⁰O PNL foi inicialmente concebido para ter uma duração de dez anos, divididos em duas fases, de 2006 a 2011 e de 2012 a 2016 (Rodrigues, 2022). Até ao terceiro trimestre de 2009, Maria Isabel Vilar (também conhecida como Isabel Alçada) foi a Comissária que presidiu ao PNL, assumindo, a partir dessa data, e até 2017, Fernando Pinto do Amaral essa função (Costa et al., 2011).

livro (...) integrar as listas de livros recomendados pelo Plano foi constantemente motivo de anotação” (*ibidem*, p. 81).

Os resultados acerca do impacto do PNL, neste período, indicaram um aumento do interesse e gosto pela leitura por parte da comunidade discente, uma intensificação das práticas de leitura dentro e fora da sala de aula, bem como uma melhoria nas competências de leitura e literacia. Ainda que de forma mais moderada, também se registaram indícios de melhoria no desempenho escolar, no desenvolvimento de hábitos e competências de leitura por parte de mães e pais, e na sensibilização geral da população para a importância da leitura. As escolas destacaram também a importância da aquisição de livros proporcionada pelo Plano, permitindo a renovação e expansão dos fundos documentais, assim como o reconhecimento das listas de livros recomendados e das orientações de leitura como ferramentas úteis no apoio às suas práticas, revelando ainda uma “opinião muito favorável” por parte das equipas docentes, sobre as informações e orientações fornecidas pela coordenação do PNL (Costa et al., 2011, p. 23).

Na sua fase inicial, o PNL centrou-se sobretudo no contexto escolar (Costa et al., 2011; Vilar, 2016), refletindo a sua missão declarada de melhorar os níveis de literacia da população portuguesa. Em 2017, foi alvo de uma nova renovação, por mais uma década, até 2027 (cf. Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017, Presidência do Conselho de Ministros, 2017), contando com Teresa Calçada como comissária e Elsa Conde como subcomissária (tendo ambas exercido funções entre 2017 e 2022), reportando a sua intenção de alargamento “a outros contextos, formais e informais, a outros públicos, crianças, jovens e adultos, e a outros modos de ler e escrever, sedimentados num maior compromisso com outros sectores da governação”⁵¹.

A nova visão do PNL2027 assenta em várias linhas orientadoras, desde logo tendo a promoção da leitura como prioridade política, a intenção de despertar o prazer, o gosto pela leitura e o desenvolvimento de literacias múltiplas, em consonância com as características da sociedade atual e futura, nomeadamente junto das crianças e jovens em contexto escolar, mas também da população adulta e de pessoas com necessidades específicas; estimular a relação entre a leitura e a literatura e as artes, ciências e tecnologia; a formação de vários agentes desde a comunidade docente à comunidade mediadora de leitura, a agentes culturais, entre outros; incentivar a produção académica sobre leitura e escrita; reforçar a articulação com as bibliotecas públicas, escolares e de ensino superior, comunidades e municípios locais (com a instituição dos Planos Locais de Leitura) e a sociedade em geral. É de destacar ainda, especialmente interessante para os objetivos desta investigação, o compromisso para com a inclusão, interculturalidade e prevenção de estereótipos, na promoção do pensamento crítico e de uma cidadania ativa (Presidência do Conselho de Ministros, 2017, p.

⁵¹Conforme a Conferência “PNL 2027” que teve lugar em 2021 e notas sobre a mesma, disponíveis em: https://pnl2027.gov.pt/np4/conferenciapnl2027_2021.html?subpag=conferenciapnl2027_2021

6; Lisboa et al., 2022). Apesar das notícias recentes⁵² perspectiva-se a continuidade e renovação sistemática do Plano Nacional de Leitura, sustentada na evidência do impacto positivo das suas iniciativas e na relevância reiteradamente reconhecida nos relatórios de avaliação produzidos.

De facto, o mais recente relatório de avaliação do PNL, referente ao período de 2018 a 2020, reforça a perceção de que esta política pública constitui uma boa prática no domínio da promoção da leitura. Entre os impactos positivos identificados destacam-se a reversão da tendência de decréscimo dos hábitos de leitura entre a população escolar e geral, a perceção de um aumento das competências e do interesse pela leitura associados às atividades promovidas pelo Plano, e, ainda, o alargamento do catálogo de livros recomendados. Este último fator tem contribuído significativamente para a ampliação da visibilidade da oferta literária, com efeitos observáveis tanto nos contextos escolares como nas escolhas das famílias em livrarias e bibliotecas (Lisboa et al., 2022).

Focando especificamente nesta medida, o catálogo do PNL foi criado em 2008, e tem vindo a crescer de ano para ano de forma cumulativa. Em 2022 constavam no mesmo 9740 títulos recomendados, incluindo vários títulos repetidos para diferentes faixas etárias (*ibidem*). Quando foi criado, a intenção era essencialmente incluir todos os títulos que estivessem disponíveis e que não contivessem erros: “Os livros eram recomendados se estivessem corretos, se fossem escritos num português correto, se os especialistas achassem que eram adequados para leitura e para entusiasmar os jovens para a leitura.”, afirmou Isabel Alçada em entrevista para a Gerador⁵³ conduzida pela jornalista Sofia Craveiro (2022).

Segundo Vilar (2016), as listagens de livros recomendados foram concebidas como um instrumento de apoio à comunidade docente à seleção de obras para equipar as bibliotecas escolares, tendo em consideração os interesses, níveis de leitura e características específicas da respetiva população escolar. Nesse sentido, o PNL passou a elaborar listas de livros com o objetivo de dar a conhecer as obras disponíveis no mercado, recomendando aquelas consideradas mais adequadas a cada ano de escolaridade ou faixa etária. Algumas dessas obras foram ainda organizadas por temas, com o intuito de apoiar uma escolha livre, mas fundamentada. Antes da elaboração das listagens foi aplicado um questionário com o objetivo de identificar os livros já existentes nas bibliotecas, os mais apreciados pelas/os leitoras/es, bem como para recolher a opinião de especialistas e docentes do ensino superior que lecionavam disciplinas na área da literatura infantil. O questionário foi enviado a todas as bibliotecas públicas, escolas superiores de educação, bibliotecas escolares e faculdades com oferta formativa nas áreas da leitura e da literatura. Após a recolha e

⁵² O XXV Governo, atual governo em funções, anunciou recentemente (agosto, 2025) uma reestruturação do Plano Nacional de Leitura e da Rede de Bibliotecas Escolares, medida que suscitou alguma preocupação, sobretudo entre a comunidade docente (ver p. ex.: [Fim da leitura nas escolas? Afinal o que se passa com o Plano Nacional de Leitura e com a Rede de Bibliotecas Escolares - Atualidade - 24 Notícias](#)). Apesar das incertezas, a publicação recente da listagem de livros recomendados para o segundo semestre de 2025 reforça a expectativa de continuidade da iniciativa.

⁵³ O Gerador é uma plataforma independente de jornalismo, cultura e educação, cujo *website* é www.gerador.eu).

análise das respostas foram constituídas equipas responsáveis pela apreciação das obras, integradas por educadoras/es de infância, docentes, psicólogos/os, especialistas em leitura e literatura para a infância e em formação de professoras/es. Estas equipas analisaram os livros de literatura infantil e juvenil cujos exemplares haviam sido previamente solicitados às editoras que aceitaram colaborar com o processo. Com a missão de assegurar a qualidade e diversidade dos livros, bem como a sua adequação ao público-alvo, o PNL definiu critérios para a apreciação das obras por parte destas equipas encarregadas da sua análise e seleção, comprometendo-se a ampliar as listagens de livros recomendados anualmente, para as manter atualizadas. Os principais objetivos passavam por equipar e modernizar as bibliotecas, ao mesmo tempo que se oferecia à comunidade docente um instrumento de trabalho acessível, que promovesse a autonomia na seleção de livros ajustados às especificidades das suas salas de aula. A par da elaboração das listas com sugestões, o PNL disponibilizou verbas para financiar a aquisição dos livros que as escolas considerassem adequados (Vilar, 2016).

No âmbito da visão estratégica delineada para o PNL 2027 a atividade de elaboração das Listas de Livros Recomendados mantém-se como um dos eixos centrais da iniciativa. Uma das inovações introduzidas nesta nova fase consiste na intenção de alargar as recomendações a todas as faixas etárias, com o objetivo de “reforçar o trabalho em relação aos vários públicos, incluindo o público mais jovem, dos zero aos cinco” (Elsa Conde, em entrevista, Nunes, 2017). Esta ampliação do público-alvo reflete-se na inclusão de sugestões bibliográficas que vão “de livros para bebés até adultos”, como referiu Júlia Martins, coordenadora da equipa responsável pelos Livros PNL entre 2017 e 2022, em entrevista ao jornal *Público*, por Beatriz Caetano, em 2020⁵⁴.

Para que um livro integre esta Listagem, as editoras, as pessoas autoras, as associações ou outras entidades, enviam o mesmo para o PNL, para ser submetido “à apreciação de uma equipa de especialistas independentes, de reconhecido mérito e qualificação nas diferentes áreas do saber”, conforme informação disponível no *website* da iniciativa, no separador “Livros PNL/Catálogo”⁵⁵. A própria equipa de especialistas “tem também total liberdade para indicar livros que considere de qualidade” (Leonor Riscado, em entrevista, Nunes, 2017).

Como igualmente consta no *website* “os livros recomendados são divulgados no Catálogo PNL, apresentando nas capas o selo *Ler+*, sinónimo de qualidade literária, estética e científica, de referência para qualquer perfil de leitor/a, independentemente da idade e da competência leitora”. Este selo é descrito, desde a sua criação, e como figura no primeiro relatório sobre o PNL, como um “autocolante (...) amplamente reconhecido e [que] visa constituir para as famílias uma garantia da qualidade e adequabilidade do livro”

⁵⁴ Entrevista disponível em: <https://www.publico.pt/2020/07/30/impair/noticia/bebes-adultos-sao-livros-recomendados-plano-nacional-leitura-1926272>

⁵⁵ Acessível em: https://pnl2027.gov.pt/np4/livrospnl?cat_livrospnl=catalogo_blx

(Costa et al., 2011, p. 80). A valorização simbólica e prática do selo é também sublinhada pela então Subcomissária do PNL, Elsa Conde (em funções entre 2017 e 2022), em entrevista (Nunes, 2017):

A tal marca “Ler+” veio de alguma forma acrescentar valor ao livro, não é? Porque não é apenas um livro, é um livro validado por uma equipa que tem uma chancela, que credibiliza digamos, e acrescenta valor a esse livro, daí penso eu, também, a grande adesão que temos tido sempre dos editores, dos livreiros, dos professores...

É uma forma de muitos pais que desconhecem os autores, as próprias editoras, portanto têm poucas referências para fazer escolhas, verem esse trabalho parental, de alguma forma facilitado. Ao ver o selo “Ler+” sabem que se trata de um livro de qualidade. (p. 39)

Na informação dirigida a “bibliotecários, professores-bibliotecários e profissionais da informação” no *website* do PNL⁵⁶ pode ler-se: “O Catálogo PNL inclui livros que são previamente analisados e validados, usufruindo de critérios de qualidade. Os títulos selecionados são uma fonte de informação muito útil para orientar as aquisições, aconselhar professores e alunos e facilitar a importação de registos bibliográficos para os catálogos das bibliotecas escolares”. De facto, Manuela Silva, coordenadora da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) desde 2014, afirma, na mesma entrevista, que “este instrumento ajuda a orientar as escolas para as compras [de livros]. Ele não é absoluto, do ponto de vista daquilo que é o mercado, mas ajuda a entender que aquelas [obras] que já têm alguma chancela de qualidade, foram analisadas por um grupo de pessoas qualificadas e entendidas e serve para orientar as escolas”. Segundo a mesma, o PNL não define propriamente as obras a adquirir, “mas é um instrumento muito importante para ajudar” a orientar a lista de aquisições, mediante candidaturas a financiamentos, atribuídos pela RBE (Craveiro, 2022). Atualmente as bibliotecas escolares podem candidatar-se a financiamento no âmbito de projetos do PNL, como, por exemplo, o concurso *50 Listas* que “vem dar resposta a uma necessidade amplamente manifestada pelas bibliotecas escolares: a necessidade de mais orçamento para a aquisição e renovação de fundo documental”⁵⁷.

Segundo o último relatório de avaliação, as listagens de livros recomendados constituem “o instrumento mais valorizado pela comunidade educativa” (Lisboa et al., 2022, p. 18), “um dos aspetos mais reconhecidos da sua ação” (*ibidem*, p. 59), permanecendo “um instrumento que bibliotecários, famílias e livreiros utilizam, independentemente das críticas que, ao longo dos tempos, estas escolhas têm recebido.” (*ibidem*). Verificou-se igualmente que, “independentemente do ciclo de ensino, a maioria dos livros que foram utilizados para a

⁵⁶ Consultar em https://www.pnl2027.gov.pt/np4/pssst_bibliotecarios.html

⁵⁷ Consultar em: <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/50ll-escolas-selecionadasll.html>

leitura orientada na sala de aula foram os recomendados pelo PNL2027 (Lisboa et al., 2022, p. 88), sendo considerados, na sua maioria, “adequados ou muito adequados” (*ibidem*). Além das opiniões positivas expressas pela comunidade escolar e das bibliotecas, também o inquérito à comunidade discente atesta o reconhecimento de que o PNL teve uma atuação *positiva* ou *muito positiva*, destacando o catálogo dos livros recomendados como a iniciativa que mais reconheciam como associada ao mesmo (*ibidem*). Numa análise das Redes Sociais do PNL, o relatório destaca ainda que “a imagem do PNL2027 foi identificada pela maioria das pessoas entrevistadas como um ponto forte, nomeadamente o reconhecimento do selo PNL por parte da população como um símbolo de qualidade na promoção da leitura” (*ibidem*, p. 128).

O elevado número de títulos recomendados pelo PNL levanta, no entanto, dúvidas sobre o valor distintivo do selo *Ler+*. A perceção de que o PNL teria demasiados títulos recomendados, alguns até esgotados há demasiado tempo, ou mesmo pouco interessantes, constava já das opiniões de livreiras/os entrevistados por Neves et al. (2014), a propósito da caracterização do comércio livreiro em Portugal na segunda década do sec. XXI. Uma entrevista recente a representantes de livrarias e editoras (Craveiro, 2022), revela opiniões divergentes sobre o impacto do selo. Algumas vozes apontam para uma excessiva generalização, como a livraria Snob, que afirma que “o selo do PNL se generalizou demais”, tornando incerta a garantia de qualidade da obra: “não nos dá a certeza relativamente à qualidade da obra”. A Porto Editora, por sua vez, declara que o selo “não tem impacto na venda de livros”. Contudo, há visões mais positivas, como a da Leya, que reconhece que a inclusão de um livro nas listas do PNL “tem impacto, em termos da valorização e do prestígio das obras e dos autores, do aumento do interesse dos leitores pela leitura dessas obras e desses autores”. Já a Planeta Tangerina sugere que o selo, por si só, “não garante [mais vendas], mas, em todo o caso, (...) pode, conciliado com outros fatores, contribuir para que um livro tenha uma vida mais longa” (*ibidem*).

Regina Duarte, que iniciou funções em 2022 no cargo de comissária, assim como Andreia Brites no cargo de subcomissária, declarou, na mesma entrevista, que a equipa do PNL estaria a preparar um projeto de reestruturação que poderia levar à exclusão de obras anteriormente recomendadas, avançando que “agora, felizmente, há muito mais títulos e maior diversidade”, e, por isso, “talvez não faça sentido um título estar [na lista de recomendações] só por uma questão de representatividade, porque deixa de se aplicar.” (*ibidem*). Apesar de não existirem dados concretos que permitam quantificar o impacto real do selo *Ler+* em termos de vendas, este funciona, ainda assim, como um apelo comercial, segundo a mesma comissária: “os próprios livreiros usam-no para sugerir [livros] e sabemos que, em termos de números, [faz diferença]. Há um interesse comercial no selo e por isso é que nós pugnamos muito e queremos continuar a ser isentos, independentes” (*ibidem*). A comissária reafirmou ainda o compromisso em não revelar muita informação sobre a equipa de especialistas, apenas avançando que são pessoas que vão sendo convidadas “em função das novidades que vão surgindo”, em termos de géneros literários, temáticas, e [que] não é revelado

publicamente quem avalia o quê, com receio que “haja editores ou autores que fiquem zangados pessoalmente com determinado especialista”. A responsável reforçou ainda que “o facto de estas pessoas terem um currículo que as defende também nos legitima a nós e ao trabalho que nós fazemos”. As pessoas especialistas “não são parte integrante do PNL, mas profissionais externos ao serviço, a quem se solicita pareceres sobre livros específicos, nas diversas áreas de especialidade”, referiu ainda uma pessoa da Comissão do PNL, que preferiu não ser identificada (*ibidem*).

Consultando a informação disponível no *website* da iniciativa, constam dezassete nomes de especialistas que participam no processo de aferição dos livros, e sua integração nas listagens, numa distribuição de onze nomes femininos, seis masculinos, e ainda um institucional, o Centro de Literatura Portuguesa⁵⁸.

Quanto aos critérios de seleção, estes estão disponíveis *online*, e denotam um investimento e esforço no sentido da sua operacionalização e transparência, face à informação disponibilizada na investigação anterior (Nunes, 2017). São estes:

- “Mérito literário: o texto apresenta marcas de originalidade temática e discursiva, sinais de novidade e criatividade;
- Dimensão estética: o texto e/ou a ilustração oferece(m) marcas de originalidade e de criatividade e contribui(em) para a educação literária e/ou plástica do leitor; articulação entre imagem e texto;
- Relevância: a obra contribui para determinada área/campo de estudos, seja pelo interesse documental/histórico, pela importância atribuída ao autor, importância e/ou atualidade do tema e/ou da perspetiva apresentada na obra, pela representatividade no seio de um movimento, género ou corrente, seja pela sustentabilidade [do interesse] da obra;
- Correção linguística: o texto apresenta correção ao nível da estruturação temática e discursiva, da organização e coesão textuais, bem como correção formal (morfologia, sintaxe, pontuação, ortografia);
- Adequação: a obra é adequada ao público para o qual foi pensada (idade, desenvolvimento social, emocional, intelectual);
- Qualidade técnica (se aplicável): a obra apresenta qualidade de edição, qualidade filmica e/ou da imagem ou gráficos e/ou qualidade de som;
- Qualidade de tradução (se aplicável): o texto traduzido respeita o espírito da obra original e do seu contexto cultural.”⁵⁹

⁵⁸ Consultar em: https://www.pnl2027.gov.pt/np4/livrospnl?cat_livrospnl=rec_livrospnl#eqespec (acedido em 2025).

⁵⁹ Consultar em: https://www.pnl2027.gov.pt/np4/livrospnl?cat_livrospnl=rec_livrospnl#eqespec (acedido em 2025).

Apesar do esforço evidente para operacionalizar as linhas orientadoras, a preocupação com as questões ali mencionadas, nomeadamente na alínea “k) Promover conteúdos inclusivos, interculturais e livres de estereótipos, que estimulem o pensamento crítico e a cidadania ativa”, conforme Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017 (Presidência do Conselho de Ministros, 2017, s/p), continua a não estar explicitamente refletida nos critérios que orientam o processo de apreciação dos livros, e talvez mesmo na composição da equipa de especialistas. Regina Duarte afirmou que livros que incitem à violência ou que sejam “ideologicamente marcados” são excluídos, pois, segundo ela, “uma coisa é admitirmos que a literatura tem liberdade para falar de tudo, outra coisa é o livro ser programático” (Craveiro, 2022). No entanto, não há informações disponíveis sobre como são tratados casos que possam reforçar estereótipos de género ou de outra natureza, nem sobre a existência de procedimentos específicos para lidar com essas situações.

Tendo em conta o alcance e o reconhecimento sustentado dos livros recomendados pelo PNL, torna-se legítimo e relevante questionar os critérios subjacentes à sua apreciação, nomeadamente se estes terão sido, ou não, ajustados para incluir questões de género, ou se deveriam, e de que forma deveriam/poderiam ser incluídos.

4.2. As representações de género no contexto do PNL - na perspetiva de especialistas

Neste ponto discutem-se as representações de género no contexto do PNL na voz das três pessoas especialistas entrevistadas, abarcando as seguintes dimensões de análise: considerações sobre a literatura infantojuvenil; tendências atuais; relevância da marca PNL; processo de apreciação dos livros e sua relação com as questões de género; e o papel do PNL na promoção da leitura que fomente a igualdade e a diversidade de género.

Numa breve caracterização, que ainda assim garanta o anonimato das pessoas entrevistadas, pode avançar-se que estas são do género feminino, com idades compreendidas entre os 40 e os 50 anos, com experiência entre um e cinco anos como avaliadoras do PNL. A integração na equipa de especialistas surgiu, nos três casos, de um convite específico dirigido pela estrutura do PNL e/ou pelas senhoras comissárias em funções, à data do convite.

4.2.1. As tendências na LIJ e a marca PNL

Quando convidadas a refletir sobre o período em estudo (2009–2019), as tendências observadas na literatura infantojuvenil portuguesa e a forma como estas foram acompanhadas pelo PNL, as especialistas entrevistadas destacam “uma abertura cada vez maior a temas que estavam ausentes como: género, *bullying*, política, pensamento” (Especialista PNL 2), bem como a “aposta em tipologias desafiadoras, como o livro-álbum” (Especialista PNL 1). A LIJ portuguesa tem beneficiado de um crescente reconhecimento internacional, espelhado no facto de termos “cada vez mais autores e ilustradores portugueses a receberem prémios internacionais relevantes”, o que constitui “um sinal positivo, indicando uma oferta mais criativa e centrada na qualidade estética” (Especialista PNL 1). A par deste reconhecimento as especialistas destacam, igualmente, o papel das “editoras consideradas independentes, ou pequenas editoras [que] foram ultrapassando os grandes grupos em termos de popularidade e relevância na escolha dos títulos” (Especialista PNL 2), “editoras ou coleções de editoras e edições de autor/a que elevam ou expandem a qualidade dos livros para crianças e jovens” (Especialista PNL 3). Numa outra perspetiva, em termos de LIJ portuguesa, uma das especialistas entrevistadas, que exerce funções desde 2019, considera que se tem assistido a um “crescente número de obras dirigidas ao público infantojuvenil, com valor discutível” e que “a emergência de editoras que publicam com pouco ou qualquer crivo de qualidade em muito tem contribuído para essa situação” (Especialista PNL 3). Outra especialista garante, no entanto, que no caso do PNL, este tem apostando em “critérios mais rigorosos na seleção de obras, de modo a garantir que estas contribuem de facto para a sensibilidade literária e estética dos leitores” (Especialista PNL 1).

Em relação à finalidade atual das Listagens de Livros Recomendados e do selo *Ler+*, as especialistas destacam que esta consiste em “reconhecer e promover a qualidade literária e artística das obras infantojuvenis” (Especialista PNL 1), nomeadamente constituindo uma forma de “apoiar os diversos públicos - desde pessoas a trabalhar nas áreas da Educação e Ciências da Educação a qualquer pessoa, de qualquer idade - a encontrar e selecionar obras com selo de reconhecida qualidade, seja no campo literário, artístico ou científico (Especialista PNL 3)”. No âmbito mais alargado consideram que “a sua existência oferece projeção mediática aos livros e à leitura, o que pode conduzir à promoção de hábitos de leitura e à consciencialização para a sua importância (Especialista PNL 1), isto é, “para promover a fruição da leitura de obras de qualidade” (Especialista PNL 3)”.

4.2.2. O processo de apreciação dos livros

Sobre o processo de apreciação de um livro e a atribuição do selo *Ler+*, as especialistas destacam a sensação de missão na atribuição do mesmo e a exigência com o cumprimento dos critérios:

“Encaro a apreciação de um livro para consideração da atribuição de selo Ler+ como uma missão de grande responsabilidade. O rigor e o zelo na análise são determinantes para o cumprimento íntegro dessa missão que me/nos é confiada.” (Especialista PNL 3).

“Sou exigente no cumprimento dos critérios estipulados. Atendendo ao impacto que o selo *Ler+* pode ter na comercialização e acesso às obras” (pelo que afirma selecionar) “apenas aquelas que são diferenciadoras e contribuem de forma evidente para a educação literária e plástica dos leitores”. (Especialista PNL 1).

Sobre os critérios que levam em conta e como os operacionalizam, e se além dos critérios gerais emitidos pelo PNL, recorrem a outros, as especialistas afirmam seguir apenas os critérios estabelecidos pelo PNL, com a Especialista PNL 2 a indicar recorrer “especialmente ao critério da relevância.”. A Especialista PNL 1 indica que estão públicos e disponíveis na página no PNL, citando-os, não avançando muito mais sobre o seu processo de apreciação, além de declarar que “o não cumprimento de um dos primeiros cinco critérios é motivo de exclusão imediata” e que “procur[a] selecionar livros que apresentem marcas de originalidade e criatividade, distinguindo-se da restante oferta editorial”. Apenas uma das pessoas entrevistadas partilhou mais detalhadamente como conduz a sua avaliação, apesar de remeter, igualmente, para o *link* onde os mesmos podem ser consultados:

“Para apreciar uma obra tenho o meu método e acredito que cada especialista tenha o seu. Olho a capa do livro, o título, a ilustração, a lombada, as guardas, leio-o uma primeira vez, de princípio ao fim (incluindo referências bibliográficas de suporte, nos casos aplicáveis, e notas de rodapé), sem tomar quaisquer notas, apenas focada na leitura pela fruição. Numa segunda leitura, mais fluída, vou tomando notas que considero relevantes para cada critério. Quando termino a segunda leitura revejo as anotações que tomei. Sempre que possível introduzo um período de latência de pelo menos uma semana e, numa terceira leitura, já de carácter transversal, revisito as anotações tomadas ao longo da segunda leitura e acrescento ou ajusto alguma anotação para então emitir a minha decisão: selecionado ou excluído. Quando selecionado elaboro a respetiva sinopse. Quando excluído seleciono o(s) motivo(s) que justifica(m) a exclusão e caso pretenda torná-lo(s) mais específicos, faço a devida observação no campo que existe para esse fim. No final, submeto a apreciação no formulário online”. (Especialista PNL 3).

Quando questionadas especificamente sobre se nas suas apreciações têm em conta algum critério relacionado com as questões de género, por exemplo em relação à forma como são representadas as

personagens femininas ou masculinas, a sua ausência ou representação estereotipada, as pessoas entrevistadas afirmam ser essa “uma preocupação e uma responsabilidade”, considerando que “é de grande importância desconstruir os estereótipos, sejam quais forem” (Especialista PNL 2). No entanto, consideram que as mesmas são passíveis de reflexão dentro dos critérios já existentes, na mesma linha de afirmações das entrevistas anteriormente realizadas (Nunes, 2017), como se constata pelas seguintes afirmações:

“As questões de género, sobretudo no que respeita à diversidade, estão, de certo modo, incluídas no critério ‘Relevância’, devido à importância e atualidade do tema”. (Especialista PNL 1).

“Na minha apreciação considero a representação de género essencialmente em dois critérios: a relevância, nomeadamente tomando a perspetiva apresentada na obra e eventual carácter estereotipado; e o rigor científico, a propósito de observações de carácter marcadamente faccioso.” (Especialista PNL 3).

No entanto, afirmam que o reforçar de estereótipos de género pode ser fator de exclusão:

“Por exemplo, uma obra infantil focada no tema ‘medo’ pode até procurar reconciliar a criança com diferentes contextos e situações em que o medo se expressa, apresentando contrapontos potencialmente interessantes; todavia, quando parte destes é passível de reforçar determinados estereótipos de género (ex. pai – autoridade, mãe-dona de casa, dinossauros - bonecas) é de excluir. Outro exemplo: uma obra infantil focada no tema ‘sentimentos’ pode convidar o leitor a reconhecer a importância de aceitar e partilhar os sentimentos e as emoções; apesar desse mérito, o livro pode falhar por ter implícitas ideias estereotipadas de género (ex. o rapaz é quem se sente corajoso, o que experimenta coisas diferentes e arriscadas; a rapariga associada ao pôr-se bonita). Ainda outro exemplo: uma obra que vincule, sem qualquer aparato crítico e de forma binária, figuras masculinas ao trabalho e figuras femininas a tarefas domésticas é de excluir.” (Especialista PNL 3).

Ou que, pelo contrário, o contrariar de estereótipos de género poderá ter influência positiva na análise de um livro:

“Pontualmente, se achar que uma obra tem qualidade, mas tiver dúvidas de que é suficientemente distintiva, relevante, para integrar a seleção do PNL, as representações de diversidade ou que contrariam os papéis de género tradicionais podem pesar a favor da recomendação. Em todo o caso, os critérios da dimensão estética e do mérito literário têm sempre de ser respeitados. Felizmente, estes critérios e os

da representação de diversidade e igualdade de género não são mutuamente exclusivos, como se comprova em publicações como “Jaime é uma sereia”, “Menino, Menina”, entre outras”. (Entrevista PNL 1).

Como se constata, apesar da referência ao facto de que o critério da relevância poder abranger a preocupação com as questões de género, não existem critérios ou recomendações operacionalizadas e de utilização generalizada acerca do reforço de estereótipos de género, ou de outra natureza. Esta preocupação resulta apenas de uma avaliação que fica a cargo da pessoa responsável, baseada exclusivamente na sua consciência e ação individual e, eventualmente, na sua formação académica, onde estas e outras questões possam ser alvo de investigação e análise.

Sobre se considerariam importante existirem critérios/recomendações específicas sobre estas questões emitidos pelo PNL, e que servissem de base à apreciação da equipa de especialistas, como, por exemplo, uma *checklist*, as respostas parecem considerar essa medida pouco necessária ou pouco relevante. Uma das especialistas considera, por exemplo, que “essas questões são consideradas nos critérios que existem” (Especialista PNL 3) e outra reforça que deve remeter-se tal sensibilização para textos e materiais “verdadeiramente” educativos e para as pessoas que fazem mediação da leitura:

“Sou sensível e atenta a questões de género e representação de diversidade, no geral, e julgo que esse tipo de recomendações faria todo o sentido na elaboração e seleção de manuais escolares, por exemplo. Contudo, no que respeita às obras literárias, considero que os critérios de seleção têm de ser os que fazem delas, precisamente, obras literárias: o da dimensão estética e do mérito literário. Caso contrário, regressaremos a um tempo em que a LIJ era vista, em primeiro lugar, pelo seu potencial didático e formativo, uma imagem que levámos anos a tentar afastar, tentando convencer os mediadores e a sociedade em geral a olhar para os livros literários infantojuvenis como objetos artísticos que não estão ao serviço de propósitos didáticos e educativos. A necessidade de educar crianças e jovens, e a sociedade em geral, sobre questões de género, que é premente, não tenho dúvidas, deve ser suprida por outro tipo de textos e materiais.” (Especialista PNL 1)

Apenas uma pessoa entrevistada considerou que “poderia ser útil uma espécie de «livro branco»”, ainda que considere que, entre a equipa, “há uma grande troca de ideias à volta de dúvidas e reflexões que surjam” (Especialista PNL 2). No entanto, segundo a informação veiculada por uma pessoa que integrava a Comissão do PNL, em entrevista à *Gerador* (Craveiro, 2022), por vezes as pessoas especialistas “não têm contato entre si, as apreciações são feitas individualmente, com livros distribuídos pelos serviços, sem que os especialistas se encontrem, sequer”, afirmando ainda que cada especialista “não tem forma de saber o que estão os outros

a analisar, nem sequer acesso às escolhas, recusas ou justificações de outrem e muitos nem se conhecerão nem às áreas a que se dedicam”. Fica, portanto, evidente que ao longo das várias renovações do PNL coexistiram várias formas de trabalho, alternando entre uma apreciação mais partilhada, e outro tipo de trabalho mais individual.

Nas entrevistas realizadas anteriormente (Nunes, 2017) foi possível identificar que a reflexão sobre a representatividade e estereótipos de género tende a ser considerada relevante em livros cuja temática específica aborda diretamente essas questões. Por outro lado, verifica-se uma certa reserva em relação à análise dessas dimensões em obras que não tenham a diversidade ou a igualdade como tema central. Note-se a menção, em cima, de exemplos de obras que tratam especificamente dos temas de diversidade de género. Nas entrevistas realizadas ao PNL em 2017, as entrevistadas trouxeram consigo para a entrevista exemplares de livros que abordavam explicitamente diversidade ou igualdade de género, para, de alguma forma, atestar que este tema já estava incluído na oferta de livros recomendados. Estes exemplos parecem denotar a dificuldade em refletir sobre estas questões em livros cuja temática principal não é diretamente vinculada às questões de género, reiterando a importância de aplicar *lentes de ler o género* aos mesmos, independentemente da temática que abordem.

Quando solicitadas a refletir sobre a possível evolução dos livros recomendados, desde o início do PNL até recentemente, em termos de representações de género, as especialistas consideram a possibilidade de que “ao longo do tempo estas questões possam ter vindo a ganhar mais preponderância até pela visibilidade e tempo dedicado ao tema no panorama nacional e internacional” (Especialista PNL 3). Notaram também que a evolução dos livros recomendados reflete “uma evolução cada vez maior no sentido de promover assertividade, sentido crítico em relação aos preconceitos e, claro, relevância dos temas” (Especialista PNL 2). Além disso, afirmaram que “a evolução dos livros recomendados no que respeita às representações de género acompanha a própria transformação da produção literária/artística, que, por sua vez, tende a andar a par da evolução da sociedade e da sua consciencialização para essas questões.” (Especialista PNL 1).

Sobre medidas em curso, no âmbito das iniciativas levadas a cabo pelo PNL, com o objetivo de promoção da igualdade de género na literatura infantil, e se consideram as mesmas pertinentes, as especialistas entrevistadas ou não responderam (Especialista PNL 2), ou referiram que deveria contactar “alguém interno ao PNL” (Especialista PNL 3), pois o mesmo tem “um plano de atividades tão extenso”, o que dificulta “conhecer todas as medidas em curso” (Especialista PNL 1). A mesma especialista menciona, no entanto, “a ligação direta aos objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU, sendo um deles o da Igualdade de Género” (Especialista PNL 1), reiterando que considera:

“(…) pertinentes e necessárias todas as iniciativas e políticas públicas que visem a promoção da igualdade de género”. No entanto, “no que respeita à LIJ e ao PNL concretamente, julgo que estas se

devem focar na sensibilização dos mediadores para a discussão das questões de género a partir das representações literárias, promovendo a consciencialização, o debate e o pensamento crítico.” (Especialista PNL 1).

4.3. O papel do PNL no *mainstreaming* de género

Portugal assumiu um compromisso para com a Igualdade de Género, em conformidade com os pactos adotados ao nível nacional e internacional, nomeadamente enquanto Estado-membro da União Europeia. Entre esses compromissos destaca-se a *Declaração e Plataforma de Ação de Pequim*, aprovada pelos países membros da Organização das Nações Unidas na *IV Conferência Mundial das Nações Unidas* em 1995, e que, em 2020, assinalou o seu 25.º aniversário. Esta declaração, apesar de não mencionar explicitamente a literatura infantil, inclui 12 áreas estratégicas, uma das quais a de *Mulheres e Media*, na qual alerta para as consequências da projeção de imagens negativas e degradantes das mulheres nos vários meios de comunicação, sejam estes eletrónicos, impressos, visuais ou sonoros. Na maioria dos países verificou-se que os meios impressos e eletrónicos não oferecem uma imagem equilibrada dos diversos estilos de vida das mulheres e dos seus contributos para a sociedade, reforçando a representação das mulheres e homens em papéis tradicionais e estereotipados (CIG, 2013), contribuindo para o reforço de estereótipos de género sobre os papéis, características e comportamentos esperados e desejáveis para meninos e meninas (Golombok & Fivush, 1994).

Apesar da relevância da literatura infantil como plataforma para abordar a multiculturalidade, a igualdade de género e outros temas ligados aos direitos humanos, as recomendações e diretrizes europeias que cruzam igualdade de género e materiais de leitura tendem a incidir sobretudo sobre os manuais escolares. Os textos literários raramente são contemplados de forma explícita, surgindo associados às medidas orientadas para materiais pedagógicos ou didáticos (ver Nunes, 2009). No entanto, os projetos *Every Story Matters* e o *Clube de Leitura dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, ambos com representação portuguesa, incluem expressamente a literatura infantil nas suas iniciativas. O projeto *Every Story Matters* (2019–2022⁶⁰), cofinanciado pelo programa Europa Criativa, visou promover a criação de histórias inclusivas e incentivar as editoras a adotarem práticas mais representativas. Para isso, disponibilizou bolsas, *toolkits* e outras ferramentas destinadas a alcançar escritoras/es, ilustradoras/es e leitoras/es pertencentes a grupos minoritários. Portugal esteve representado pela associação *Acesso Cultura*, tendo, inclusive, acolhido a conferência de lançamento do projeto, que reuniu diversas vozes do panorama literário nacional para discutir a importância de uma literatura mais inclusiva.

⁶⁰ Cujo *website* pode ser consultado em [ABOUT | every-story-matters](https://about.every-story-matters.org/)

Na sequência do compromisso assumido com a *Agenda 2030*, um pacto global, também subscrito por Portugal, e dos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS) que incluem a Igualdade de Género, Maher Nasser, da Divisão de Divulgação do Departamento de Comunicação Global da ONU, considerou a colaboração com a *International Publishers Association* (IPA), no âmbito de um *Clube de Leitura dos ODS*, uma iniciativa importante para consciencializar crianças e jovens sobre a importância destes objetivos e da sua concretização, com recurso a livros e histórias⁶¹. Assim, durante a Feira do Livro Infantil de Bolonha, em 2019, foi lançado o *Clube de Leitura dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (*Sustainable Development Goals Book Club*), promovido pelas Nações Unidas em parceria com diversas entidades internacionais, dirigido ao público dos 6 aos 12 anos, e que disponibiliza títulos de obras e sugestões de atividades nas seis línguas oficiais da ONU (árabe, chinês, francês, espanhol, inglês e russo). Portugal subscreveu também esta iniciativa e a DGLAB associou-se à mesma, selecionando um conjunto de livros em língua portuguesa para cada um dos 17 ODS⁶². O PNL disponibiliza também no seu *website* sugestões de livros para cada um dos objetivos, incluindo sugestões que contribuem para promover o 5 Objetivo - Igualdade de Género⁶³. Esta listagem inclui 19 sugestões de livros para este objetivo, sendo a maioria - 12 - destinadas ao público infantil entre os 6 e os 11 anos de idade e apenas três escritos originalmente em português.

Uma política pública diz respeito à ação ou inação governamental com vista a resolver um problema público (Birkland, 2011) ou ao atingir de determinadas metas sociais, e poderá tomar a forma de lei, regulação, decisão, estratégia, programa ou outra (ver Hervías & Radulović, 2023). A (des)igualdade de género constitui um problema público, sendo, por isso, alvo de diversas políticas públicas, mas também uma dimensão transversal das mesmas. Desta forma, independentemente do seu domínio de atuação, todas as políticas devem integrar, em todas as fases do seu ciclo - da conceção à avaliação - uma perspetiva de género, envolvendo todas as pessoas agentes implicadas. Este princípio, conhecido como *gender mainstreaming*, assenta na premissa de que não existem políticas neutras, e, como tal, importa assegurar que produzem impactos positivos para todas as pessoas, incluindo mulheres, homens e comunidades LGBTQIA+ (Hervías & Radulović, 2023). *Gender mainstreaming*, ou a transversalização de uma perspetiva de género, significa aplicar uma lente de género sob a ação política e pública, com vista a contribuir para a igualdade de género: “a strategic approach that integrates a gender lens across government action and policy decisions, is one of the most effective ways for governments to promote gender equality”. (OECD, 2025, s/p).

Enquanto iniciativa de política pública, o PNL possui não apenas o potencial, mas também a responsabilidade de integrar, de forma sistemática, a perspetiva de género nas suas múltiplas dimensões,

⁶¹ Saber mais sobre a iniciativa em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sdgbookclub/>

⁶² Consultar em <http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/noticias/Pginas%20de%20Arquivo/Clube-de-Leitura-ODS.aspx>

⁶³ Consultar os títulos disponíveis para o Objetivo 5 em https://pnl2027.gov.pt/np4/livrospnl_ods5.html

desde os programas e medidas que desenvolve, até às iniciativas dirigidas aos diferentes públicos. Esta integração revela-se particularmente relevante no contexto da presente investigação, ao nível dos critérios de seleção e recomendação de obras dirigidas à infância e juventude. Assim, a mera inclusão de títulos que abordem questões de género não é, por si só, suficiente para garantir a incorporação efetiva desta perspetiva e contribuir para o acesso e fruição de livros de qualidade sob a ótica da igualdade e diversidade de género. O PNL como entidade que recomenda os livros em estudo, e que, por sua vez, contribui para que sejam estes, em vez de outros, os livros que mais chegam às casas, às bibliotecas escolares e públicas, às mãos das crianças e jovens, das famílias, tem uma responsabilidade acrescida em refletir sobre as questões de representatividade e estereótipos de género, mas também da representação de grupos minoritários e marginalizados. No entanto, como é possível inferir pelas entrevistas realizadas e pela consulta ao seu *website*, tais questões não são consideradas explicitamente nos critérios de apreciação dos livros. Constatase, portanto, uma oportunidade de melhoria em termos de práticas institucionais, no sentido de uma maior consciência sobre as mensagens presentes nos livros, e na importância de operacionalizar o compromisso para com a igualdade e a diversidade.

***Quem conta um conto...* Análise de estereótipos de género na literatura infantil portuguesa**

Neste capítulo procede-se à apresentação da componente central desta tese: a análise sociológica dos estereótipos de género na literatura infantil portuguesa contemporânea. Serão apresentados os resultados, a sua discussão e as respetivas conclusões, partindo das categorias definidas na grelha de análise, estabelecendo relações entre variáveis e identificando tendências ao longo do período em estudo. Sempre que pertinente, serão analisados mais detalhadamente alguns livros cujas características específicas se revelem particularmente relevantes para aprofundar determinados tópicos. Serão ainda apresentados exemplos ilustrativos de estereótipos, desigualdades e/ou de diversidade, bem como casos em que estes alternam entre si, ou coexistem de forma ambígua.

A análise empírica organiza-se em vários subcapítulos: no Capítulo 5.1 apresentam-se alguns elementos de caracterização do *corpus* de livros – as editoras, coleções e outros prémios que receberam, analisa-se o conjunto de elementos em torno do livro, com especial atenção para a representatividade de género na autoria, procurando traçar um retrato de quem *toma a palavra* (Spivak [1999] 2021), isto é, de quem escreve, ilustra e publica para o público infantil, bem como o género das personagens evocadas nos títulos e nas ilustrações de capa e contracapa, analisando ainda aspetos como a linguagem, os temas, as tipologias de livro e as tipologias de personagens.

As personagens principais, objeto de análise no subcapítulo 5.2, foram alvo de especial atenção, devido ao facto de assumirem um papel central na construção de referências, modelos e processos de identificação por parte das crianças leitoras, traçando-se o seu retrato quanto à sua tipologia/forma, idade, género e contextos onde se movem. No entanto, mesmo nos livros que não têm personagem principal, as mensagens de género são também comunicadas, pelo que nos restantes subcapítulos (do 5.3 ao 5.9) se consideraram todas as personagens, principais, secundárias e outras, para a análise. Esta análise abrangeu as seguintes dimensões: visual (que inclui a caracterização física e dentro desta do género, do perfil étnico-racial, adjetivos, posição na página, dimensões e cores associadas, roupas e adornos), dimensão psicológica, dimensão profissional, pessoal e lúdica, dimensão do cuidado e tarefas domésticas, dimensão afetiva e familiar e dimensão relacional e do conflito e suas representações de género, incluindo representações dos géneros feminino, masculino e/ou diverso.

5.1. O objeto-livro como espaço de construção do género

O *corpus* final de livros, depois de aplicados todos os critérios, incluindo a verificação presencial, totaliza 118 livros. Como seria de esperar, não se distribui em 10 títulos por ano, verificando-se alguma variação entre cada ano, como se pode constatar no quadro 5.1. em baixo. Os títulos e autoria de cada livro poderão ser consultados no Anexo C.

Quadro 5.1. Distribuição do *corpus* de livros por ano.

Ano	Número de livros analisados
2009	7
2010	14
2011	8
2012	6
2013	5
2014	7
2015	10
2016	15
2017	16
2018	19
2019	11
Total	118

A investigação contemplou os elementos textuais, visuais e paratextuais, procurando articular as mensagens transmitidas pelos diferentes modos semióticos e considerando o livro como um todo, com especial atenção às suas *nuanças* no que respeita às representações e mensagens de género. De facto, a análise das representações de género tem início na observação dos paratextos (Genette, 1997), nomeadamente da capa e contracapa. A capa de um livro infantil, como afirma Ramos (2007), é sempre um elemento encarado com um cuidado especial, quer devido à sua função comercial de atrair o olhar e angariar leitoras/es, quer também, porque do ponto de vista literário, ela cria expectativas para a leitura e interpretação do livro, fornecendo outras informações importantes, tais como a editora, prémios e distinções, a autoria, o título e revelando, frequentemente, a personagem principal. É logo aqui que o género começa a ser *contado*, funcionando estes como elementos e locais estratégicos que determinam quem tem “direito” a figurar na capa ou contracapa e quem tem “direito” a ser visto no primeiro contato com o livro. Também a contracapa é um elemento valioso, muitas vezes em diálogo com a própria capa, assistindo-se a um prolongar das informações de carácter textual e icónico entre as duas, requerendo a sua observação em

conjunto para uma leitura e observação completa (Nikolajeva e Scott, 2006)⁶⁴. De seguida, analisam-se alguns desses elementos, encarando o objeto-livro enquanto espaço de construção do género e analisando aspetos presentes na capa e contracapa, bem como as tipologias identificáveis e aspetos linguísticos e temáticos que se destacaram.

5.1.1. Editoras

No que diz respeito às editoras dos livros em análise, registaram-se 52 editoras diferentes. Apenas um livro possui edição de autora: *Ilumina*, escrito e ilustrado por Rita Correia e publicado em 2019. As editoras com mais títulos recomendados são, em número igual, a Caminho (Grupo Leya) e a Planeta Tangerina com 11 livros cada uma, seguindo-se a Pato Lógico com 7 e a Porto Editora com 6 livros.

Muitos livros do *corpus* aparentam ter tido apenas uma edição, pertencendo a editoras entretanto extintas, ou que foram reconfiguradas no seio de grupos editoriais maiores. Poder-se-ia dizer que esses livros não são necessariamente os que dominam as montras das livrarias atualmente. No entanto, graças à parceria do PNL com as BLX, está prevista a disponibilidade dos títulos recomendados⁶⁵, integrando, de igual forma, o acervo de outras bibliotecas municipais e ainda das bibliotecas escolares. São também comuns as apresentações em escolas, organizadas por intermédio das editoras ou pelas próprias pessoas autoras, que, em alguns casos, são também docentes ou fazem parte da comunidade educativa. Alguns desses livros possuem blogues ou *websites* onde são divulgadas as iniciativas relacionadas com a obra. Ao consultar *p. ex.* o blogue do livro *A Família Calorias*⁶⁶ (Santos e Moura, 2014), é possível encontrar registos de apresentações em escolas nos anos seguintes à sua publicação. Assim, ainda que esses títulos não estejam amplamente disponíveis para venda nos canais mais óbvios, permanece incerto o número de crianças que têm contato com eles nas escolas, ou mesmo quantas crianças, embora menos relevante para os objetivos deste estudo, acabaram por adquiri-los. Outros livros, como se verá, ganharam outros prémios, e foram alvo

⁶⁴Foram igualmente considerados outros exemplos de paratextos que serão convocados e explorados em maior detalhe ao longo da análise e discussão, sempre que tal se revele pertinente para a compreensão das representações de género. Entre esses exemplos incluem-se: dedicatórias; publicidade a outras obras; notas pedagógicas destinadas às mães e pais, ou à comunidade docente; a presença de DVDs interativos e adaptados; instruções para *pop up*; desenhos, mensagens e jogos escondidos; agradecimentos; apresentação das personagens e suas características; glossários; informações sobre parcerias; elementos de intertextualidade; esboços do *storyline*; prefácios e posfácios; citações; CDs áudio; testemunho, músicas (letra e acordes); e epitextos tais como *websites* das editoras, blogues de leitura como o *Letras Pequenas*, de Rita Pimenta, ou de projetos como o *Casa da Leitura* (Fundação Calouste Gulbenkian), ou mesmo notícias de jornais.

⁶⁵ Como reportado no capítulo 3, e conforme a informação que consta no *website* da Rede de Bibliotecas, disponível em: <https://blx.cm-lisboa.pt/servicos/documentacao/plano-nacional-leitura/>

⁶⁶ Consultar o blogue do livro em <https://familiacalorias.blogspot.com/>

de outras distinções, traçando o seu caminho no sistema literário infantil nacional e internacional, além do PNL.

5.1.2. Coleções

Em termos de coleções, pouco mais de metade, 61 livros (51,7%) não pertence a nenhuma coleção. Dos 57 livros (48,3%) que pertencem destacaram-se: a coleção “Orfeu Mini” (Orfeu Negro) com cinco livros, seguindo-se a coleção “4 Leituras” (Cercica - Cooperativa de Educação, Reabilitação e Capacitação para a Inclusão em Cascais) com quatro livros. A coleção “O Urso Malaquias” (Porto Editora), a coleção “Álbuns” (Livros Horizonte) e “Obras de António Mota” (Asa) registaram também três livros cada. As coleções “Pela Cidade Fora” (EMEL / Pato Lógico); “Tretas e Letras” (Afrontamento); “Ver e Ler” (Soregra); “Leo o Menino do Circo” (Nova Gaia), “Coleção Brincar com a Matemática” (Gailivro) e “Imagens que contam” (Pato Lógico) apresentaram dois livros cada uma.

5.1.3. Prémios

A maioria dos livros do *corpus*, 91 livros (77,1%), não obteve outro prémio ou distinção além da distinção de *Livro Recomendado pelo PNL*. Identificaram-se, ainda assim, 27 livros (22,9%) que receberam outros prémios: 13 livros (11%) receberam um e 14 livros receberam mais do que um (11,9%). A identificação dos prémios e distinções atribuídas foi observada tendo em conta a informação disponibilizada no *website* das BLX, a informação presente no próprio livro, a informação disponível no *website* da editora ou de plataformas como a *Wook*, e complementada por pesquisa livre. Para além das categorias em que as obras foram vencedoras, foram igualmente consideradas algumas menções honrosas e nomeações, dado o reconhecimento que certos prémios e distinções conferem, os quais, mesmo sem resultar numa vitória, podem ainda assim representar conquistas de significativa relevância. A listagem de prémios e outras menções observadas para cada livro pode ser consultada no Anexo D.

Destacam-se o *Prémio Nacional de Ilustração* que distinguiu quatro obras, os Prémios atribuídos pela Feira do Livro Infantil de Bolonha: o *Bologna Ragazzi Award*, o *Bologna Ragazzi Award Opera Prima* e o *Premio Internazionale d'Illustrazione Bologna Children's Book Fair* atribuídos a três obras; a seleção de duas obras para a categoria *100 Outstanding Picturebooks* pela plataforma dPICTUS e a seleção de duas obras para o Catálogo *The White Ravens*.

O livro que somou o maior número de distinções foi *Troca-Tintas*, de Gonçalo Viana, editado pela Orfeu Negro (Viana, 2019) e que junta as seleções para a *Society Of Illustrators - The Original Art* (2021),

para o Nami Concours (2021), para o *Communication Arts Illustration Annual* (2021), para o catálogo *The White Ravens* (2020), para o *Baba Kamo Illustrated Book Festival* e a menção especial para o *Bologna Ragazzi Award Opera Prima* (2020).

No que concerne ao tipo de livro, o género mais premiado foi o de livro-álbum, 23 livros (85,1%), seguido do livro ilustrado, com três (11,1%) e do livro-objeto, com um (3,7%). A distribuição dos prémios por tipo de livro revela uma clara predominância do livro-álbum, indicando uma valorização crescente deste tipo editorial, possivelmente devido às suas abordagens inovadoras, tanto ao nível das temáticas, como pela sua aposta em novas técnicas de ilustração e *design*, que convergem na criação de objetos artísticos cada vez mais sofisticados (Ramos, 2020).

5.1.4. Autoria e Género

Segundo Nikolajeva (2005) os factos sobre a pessoa autora, desde logo o contexto histórico, cultural e social em que vive ou viveu, são relevantes para a compreensão e contextualização da sua obra. No entanto, o seu género assume igualmente um papel central na análise de questões relacionadas com legitimidade, poder e representatividade, alvo de particular atenção por parte das teorias feministas, pós-coloniais e *queer* (*ibidem*). Historicamente, a literatura infantil é associada a uma autoria masculina como, por exemplo, os Irmãos Grimm, Lewis Carroll, Maurice Sendak, entre outros, até por impedimentos sociais que limitavam a escrita feminina. Contudo, como se verá, atualmente as mulheres detêm a contribuição mais significativa, assim como em outras profissões associadas à infância, sobretudo na área da educação, sendo frequentemente alvo do estereótipo de que são naturalmente vocacionadas para o cuidado. As mulheres são também a população que mais lê livros por prazer (Lopes et al., 2021), quem habitualmente conta histórias ao adormecer e quem, no caso das mães, mais acompanha as crianças à biblioteca (Rosado, 2011) ou as incentiva, de várias formas, a ler (Santos et al., 2007).

Na presente investigação observou-se que a maioria dos livros diferencia a autoria de texto da autoria de ilustração, sendo menos comuns as obras criadas integralmente por uma única pessoa. Tendo o livro como unidade de análise (n=118), e considerando o *género lido*, essencialmente, através dos nomes das pessoas autoras, contabilizaram-se para a autoria de texto: 77 livros (65,3%) de autoria feminina, 41 livros (34,7%) de autoria masculina, sendo que um livro (0,85%) tem autoria mista. Na autoria de ilustração contabilizaram-se 83 livros (70,3%) de autoria feminina e 35 livros (29,7%) de autoria masculina.

Considerando as pessoas autoras como unidade de análise, conforme os gráficos nas Figs. 5.1 e 5.2., em baixo, observa-se, na autoria de texto (n=90⁶⁷): 60 (66,7%) autoras e 30 (33,3%) autores. Na autoria de ilustração (n=81⁶⁸), contabilizam-se 56 (69,1%) autoras e 25 (30,9%) autores. Não foi identificada nenhuma pessoa autora de gênero diverso quer para texto, quer para a ilustração, com base no seu *gênero lido*.

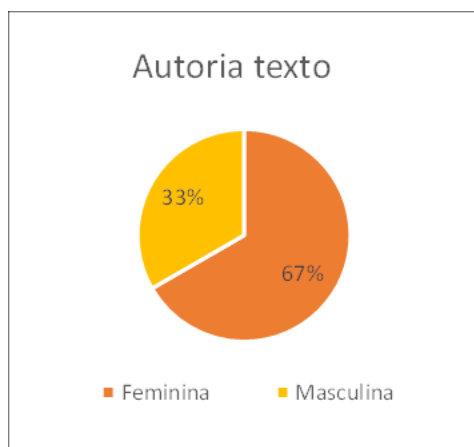


Figura 5.1. Gênero na Autoria de texto (n=90).

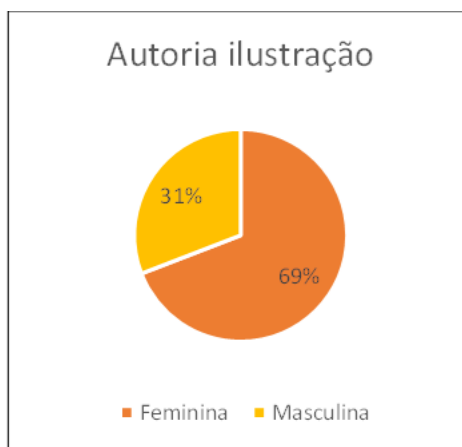


Figura 5.2. Gênero na Autoria de ilustração (n=81).

Das 60 autoras que escreveram 78 livros, incluindo o livro de autoria mista, destaca-se o contributo das autoras: Isabel Minhós Martins, com o maior número de livros recomendados, totalizando oito livros, seguindo-se Margarida Fonseca Santos, com quatro, e Catarina Sobral com três livros. Das 56 ilustradoras que ilustraram 83 livros, sobressai o contributo de Yara Kono, com seis livros recomendados, seguida por Madalena Matoso, Raquel Pinheiro e Rachel Caiano, cada uma com quatro livros.

Dos 30 autores que escreveram 41 livros, incluindo o livro de autoria mista, destacam-se os contributos de: António Mota, com quatro livros recomendados, e Mário Cordeiro e António Torrado, ambos com três. Já na ilustração, dos 25 autores que ilustraram 35 livros, Bernardo Carvalho e Sebastião Peixoto destacam-se, cada um, com quatro livros recomendados. Estes dados evidenciam a forte presença de autoras e autores consagrados no panorama literário português, ao mesmo tempo que ressaltam a contribuição de uma nova geração, especialmente vinculada à editora Planeta Tangerina. Entre eles, destacam-se Isabel Minhós Martins, fundadora da editora, Madalena Matoso e Bernardo Carvalho, parte de seu núcleo criativo, assim como Yara Kono, autora com diversas obras publicadas na mesma casa.

No que respeita à evolução ao longo do período em análise (2009-2019), observa-se uma preponderância constante da autoria feminina, tanto ao nível do texto como das ilustrações. Como se pode

⁶⁷ Há autoras/es que escreveram mais do que um livro; dois livros têm duas autoras (texto) e um dos livros tem autoria (texto) mista, masculina e feminina.

⁶⁸ Há ilustradoras/es que ilustraram mais do que um livro; e um livro tem dupla autoria feminina na ilustração: *O Gato Que Amava A Mancha Laranja* (Mesquita e Pereira, 2009), sendo que a autora do texto colabora também nas ilustrações.

verificar no quadro 5.2., a autoria textual foi maioritariamente e, em alguns anos, exclusivamente feminina, com exceção de 2016 e 2018, em que se registou uma inversão pouco expressiva. Esta predominância é ainda mais acentuada no caso das ilustrações, conforme evidenciado no quadro 5.3., sendo apenas interrompida no ano de 2011, em que se registou uma paridade entre autoria feminina e masculina.

Quadro 5.2. Autoria do texto por género e ano

Ano	N.º de livros em análise	N.º de livros de autoria feminina	N.º de livros de autoria masculina	N.º de livros de autoria mista
2009	7	5	2	0
2010	14	9	5	0
2011	8	7	1	0
2012	6	6	0	0
2013	5	3	2	0
2014	7	4	2	1
2015	10	9	1	0
2016	15	7	8	0
2017	16	10	6	0
2018	19	9	10	0
2019	11	8	3	0
Total	118	77	40	1

Quadro 5.3. Autoria das ilustrações por género e ano

Ano	N.º de livros em análise	N.º de livros de autoria feminina	N.º de livros de autoria masculina s
2009	7	4	3
2010	14	9	5
2011	8	4	4
2012	6	5	1
2013	5	4	1
2014	7	4	3
2015	10	9	1
2016	15	12	3
2017	16	14	2
2018	19	12	7
2019	11	6	5
Total	118	83	35

Para traçar um diagnóstico sobre representatividade de género considerou-se igualmente importante verificar se existe uma relação entre o género das pessoas autoras e o género das personagens principais, tomando como unidade de análise quer os livros, quer as personagens principais. Foram identificados 98

livros que apresentam personagem principal, num total de 108 personagens principais. Este tema será retomado e aprofundado no subcapítulo 5.2., contudo foi necessário recorrer a estes dados para caraterizar esta relação entre género da autoria e da personagem principal.

Foram contabilizados 64 livros de autoria feminina de texto com uma ou mais personagens principais, que se distribuem da seguinte forma, segundo o género:

- 21 livros (32,8%) apresentam uma ou mais personagens principais do género feminino;
- 40 livros (62,5%) apresentam uma ou mais personagens principais do género masculino,
- Três livros (4,7%) apresentam personagens de ambos os géneros.

Tomando como unidade de análise a personagem principal e a autoria feminina do texto, foram contabilizadas 71 personagens principais: 25 personagens principais femininas (35,2%) e 46 masculinas⁶⁹ (64,8%).

Na autoria feminina de ilustração foram observados 70 livros com uma ou mais personagens principais, distribuindo-se da seguinte forma consoante o género:

- 25 livros (35,7%) apresentam uma ou mais personagens principais femininas;
- 43 livros (61,4%) apresentam uma ou mais personagens principais masculinas;
- Dois livros (2%) incluem personagens de ambos os géneros.

Tomando como unidade análise a personagem principal foram contabilizadas um total de 76 personagens: 28 personagens femininas (36,7%) e 48 personagens masculinas⁷⁰ (63,2%).

Registaram-se 35 livros de autoria masculina de texto com uma ou mais personagens principais que segundo o seu género, se distribuem da seguinte forma:

- Sete livros (20%) apresentam uma ou mais personagens principais femininas;
- 26 livros (74,3%) apresentam uma ou mais personagens principais masculinas;
- Dois livros (5,7%) incluem personagens de ambos os géneros.

Considerando a personagem principal como unidade de análise, contabilizaram-se um total de 38 personagens principais: 9 personagens femininas (23,7%) e 29 masculinas (76,3%)⁷¹.

⁶⁹ Resultado da adição das 21 personagens principais femininas, com as três personagens principais femininas provenientes dos livros com personagens de ambos os géneros e de uma personagem principal extra (de um livro com duas personagens principais femininas). As 46 personagens principais masculinas resultam das 43 personagens, adicionando duas personagens dos livros que contêm personagens de ambos os géneros e as três personagens extra dos livros que tem mais do que uma personagem principal masculina.

⁷⁰ Resultado da adição das 25 personagens principais femininas, com duas personagens provenientes dos livros com personagens de ambos os géneros e uma personagem principal extra, de um livro com duas personagens principais femininas. No masculino, resultado da adição das 43 personagens principais do género masculino, adicionando as duas personagens dos livros com ambos os géneros e três personagens principais extra dos livros que tem mais do que uma personagem principal masculina.

⁷¹ Resultado da adição de sete personagens principais femininas, com as duas personagens provenientes dos livros com personagens de ambos os géneros. No masculino, resultado da adição das 26 personagens principais masculinas, adicionando as duas personagens provenientes dos livros com personagens de ambos os géneros e uma personagem extra dos livros que tem mais do que uma personagem principal masculina.

Relativamente à autoria masculina das ilustrações, 28 livros apresentam uma ou mais personagens principais. Nestes, a distribuição da personagem principal por género é:

- Três livros (10,7%) apresentam uma ou mais personagens principais femininas;
- 22 livros (78,6%) apresentam uma ou mais personagens principais masculinas;
- Três livros (10,7%) incluem personagens de ambos os géneros.

Tomando como unidade de análise a personagem principal, identificaram-se 32 personagens. Destas, seis são femininas (18,8%) e 26 masculinas (81,3%)⁷².

Na Fig. 5.3. apresenta-se um resumo da relação entre o género da autoria dos livros e o género da personagem principal:

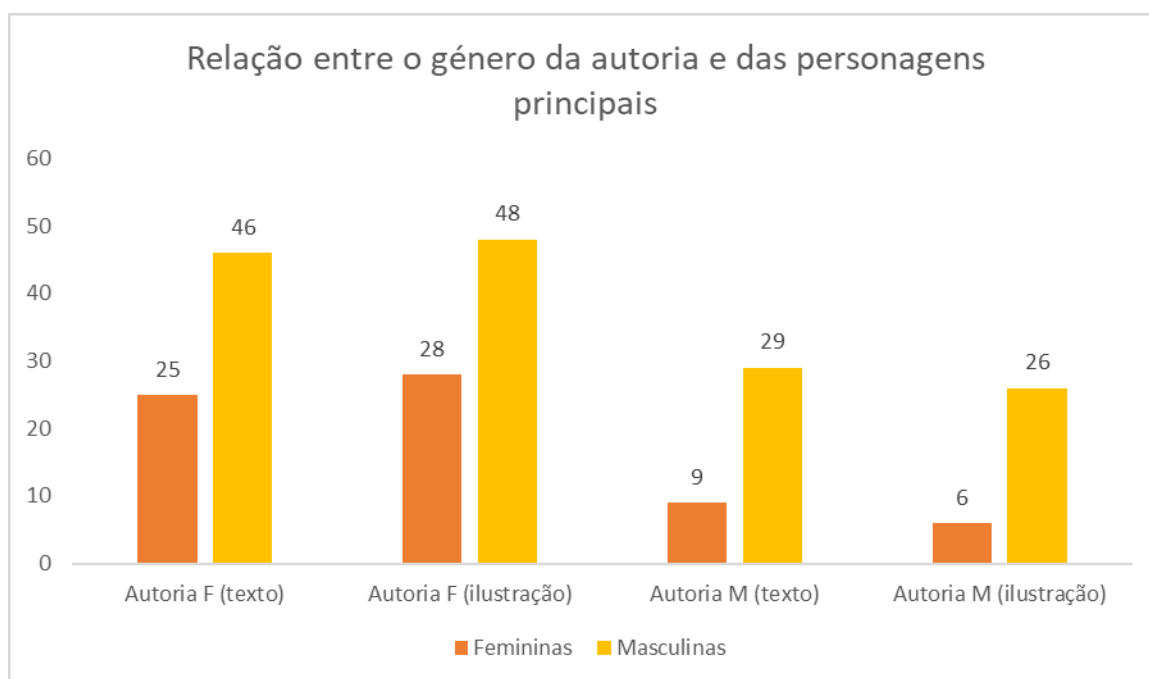


Figura 5.3. Relação entre o género da autoria e das personagens principais (n=108 personagens principais).

Nikolajeva (2005) afirma que existe uma tendência das pessoas autoras para escolher personagens principais seguindo o seu próprio género, partindo das próprias experiências. Segundo esta linha de pensamento, no presente *corpus*, considerando a expressiva presença de autoria feminina tanto no texto como na ilustração, representando cerca de 2/3 do total, seria expectável observar uma maior representatividade de protagonistas femininas. No entanto, apenas pouco mais de 1/3 das personagens

⁷² Resultado da adição das três personagens principais femininas, com as três personagens provenientes dos livros com personagens de ambos os géneros. As 22 personagens masculinas, por sua vez, resultam da adição destas com as três personagens provenientes dos livros com personagens de ambos os géneros e de uma personagem extra (do livro que tem mais do que uma personagem principal masculina).

principais que estas elegeram para as suas histórias correspondem a personagens femininas (35,2% no caso das autoras de texto e 36,7% no caso das autoras de ilustração). Já no caso das personagens principais criadas por autores, a tendência de monogamia de género identificada por Nikolajeva (2005) é evidente, uma vez que estes criaram mais de 2/3 (76,3% entre os autores de texto e 81,3% entre os autores de ilustração) de personagens principais masculinas.

Apesar de se observar uma tendência transversal, independentemente do género da pessoa autora, para a escolha de protagonistas masculinos, já identificada em investigação anterior (Nunes, 2017), verificou-se, ainda assim, uma ligeira maior propensão das autoras de texto para privilegiar protagonistas femininas (35,2%), em comparação com os autores de texto (23,7%). Esta inclinação das autoras para uma distribuição mais equilibrada dos géneros foi igualmente observada por Casey et al. (2021) e por Lindsay (2023), que concluíram ainda que os autores masculinos contribuem para a sobrerrepresentação masculina, mesmo em *corpora* com maior número de autoras, fenómeno também identificado nesta investigação.

No que diz respeito à ilustração, Lindsay (2023) constatou que as ilustradoras tendem a incluir mais personagens femininas nas suas imagens, enquanto os ilustradores privilegiam representações masculinas. Esta tendência confirmou-se também no presente *corpus*, embora tanto ilustradoras como ilustradores atribuam, em geral, maior protagonismo ao género masculino, 63,15% no caso das primeiras e 81,25% no caso dos segundos.

Cruzando as informações sobre os livros premiados com representatividade de género pode constatar-se que, em termos de livros, de um total de 80 de autoria de escrita feminina e 84 de autoria de ilustração feminina, foram premiados 22 livros. No caso da autoria masculina, 41 de texto e 35 livros de ilustração, foram apenas cinco os livros premiados. Esta diferença era, de alguma forma, expectável, devido à sobrerrepresentação feminina na autoria, tanto de texto (66,7%) como de ilustração (69,1%). No entanto, a diferença é bastante acentuada, sugerindo que outros fatores, como os temas abordados, os estilos, entre outros, poderão estar na origem da diferença na distribuição dos reconhecimentos. Por outro lado, dos 27 livros que receberam outros prémios, 14 possuem personagem principal, distribuída da seguinte forma: cinco livros têm uma personagem principal feminina e nove livros têm uma personagem principal masculina. Conclui-se, portanto, que mesmo quando as autoras estão sobrerrepresentadas nos livros premiados, a representação de género nas histórias premiadas ainda denota desigualdades e padrões tradicionais, atribuindo uma maior visibilidade às personagens masculinas. Fica assim evidente que o aumento do número de mulheres autoras, por si só, não seria suficiente para contrariar esta tendência. Lindsay (2023) argumenta no mesmo sentido, destacando a necessidade de investigar mais profundamente as razões por trás das preferências autorais em termos do género das personagens protagonistas, de modo a conseguir reverter-se a sobrerrepresentação masculina, contribuindo para uma representação mais equitativa e diversa. Um primeiro passo talvez seja mesmo o de tomar consciência destes padrões, constando-se que o resultado

criativo não é neutro, pelo contrário, traduz dinâmicas que refletem não apenas as preferências individuais da comunidade autora, mas também padrões sociais de género mais amplos, e que revelam como os estereótipos de género estão profundamente enraizados na nossa sociedade, indo além das escolhas ou valores de cada pessoa em particular.

Em adição às questões de género, é importante incluir-se uma reflexão sobre os perfis étnico-raciais das pessoas autoras. As tendências identificadas, por exemplo, no mercado britânico, segundo o relatório da Associação Booktrust (Bold, 2022) são as de que: quase sete em cada dez criadoras/es (66,0%) publicadas/os em 2021 eram mulheres brancas, disparidade que se acentua ainda mais no caso de autoras racializadas *versus* autores racializados. O ano de 2021 foi o mais representativo para autoria proveniente de pessoas de etnia negra e asiática, entre outros grupos étnicos: 11,7%, comparado a 4% em 2007, observando-se ainda assim, uma grande margem para atingir a verdadeira paridade (*ibidem*).

Também o *Centro Cooperativo do Livro Infantil* (em inglês *Cooperative Children's Book Center*, CCBC), sediado na Escola de Educação da Universidade de Wisconsin-Madison (EUA) documenta, desde 1994, os livros para crianças e adolescentes que recebe anualmente, escritos por e sobre pessoas negras, indígenas e outras pessoas racializadas (em inglês *Black, Indigenous, and People of Color* (BIPOC)). As estatísticas de diversidade mais recentes indicam que, em 2023, apenas 40% dos livros publicados incluíam pelo menos uma pessoa autora de perfil étnico racializado (negra, asiática ou latina), enquanto 70% contavam com pelo menos uma pessoa autora branca (CCBC, 2024).

Em Portugal não são conhecidos estudos que se debrucem sobre a pertença étnica da comunidade autora de literatura infantil. Uma exceção encontrada foi a investigação de Ângela Rodrigues (2022) sobre livros infantis recomendados pelo PNL e que se debruçam sobre a temática da diversidade étnico-racial e cuja autoria identificou como “predominantemente branca, europeia e norte-americana” (p.27). Na presente investigação, embora não tenha sido feita uma classificação de pertença étnica, procedimento que só seria possível através da auscultação da identidade étnico-racial de cada pessoa autora, considerando que o mercado literário português é relativamente pequeno, e tomando a pertença étnico-racial *lida* através do processo de racialização, é possível constatar a escassa representatividade de pessoas autoras racializadas nas obras recomendadas. Observa-se igualmente a ausência de centralidade de personagens negras e de outros grupos marginalizados, bem como a escassez de narrativas que abordem, com a complexidade necessária, as questões de identidade, diferença, pertença e as relações de poder que as atravessam, como se verá no capítulo 5.3.2 acerca dos perfis étnico-raciais.

Outra das contribuições do estudo de Rodrigues (2022) foi o de nomear e destacar o papel de pessoas autoras racializados “para a diversificação da oferta literária no contexto português” (p.53). Entre os contributos que partem das “suas próprias experiências de sub-representação durante a sua infância, (...) [que] espelham as suas experiências, as suas perceções do mundo, [e] as suas origens culturais” (*ibidem*),

destaca as escritoras Paula Cardoso, Carla Fernandes, Nuna, Kátia Casimiro, Kátia Santos, Selma Pires, Bernardete Pinheiro, Andreia Tavares e Akil de Sousa e as ilustradoras Irene Filipe Marques, Celsa Sánchez, Lala Berekai, Dina Sachse e ainda Sílvio Spínola e Sampaio.

Importa igualmente saudar o trabalho da Biblioteca de Alcântara, da Livraria Insurgentes, da Professora Ariana Furtado e da editora Falas Afrikanas⁷³, que se afirmam como *oásis de resistência*, na promoção de uma literatura mais plural e representativa. De facto, no passado dia 4 de outubro de 2025, teve lugar na Biblioteca de Alcântara a conferência “A literatura na infância como recurso para a prevenção e combate ao discurso de ódio”, com a participação da Professora Ariana Furtado, organizada em parceria com a Livraria Insurgentes⁷⁴. Entre outros temas, debateu-se a ausência de pessoas autoras e/ou pesquisadoras portuguesas negras, trans e/ou provenientes de outros grupos marginalizados em eventos que se propõem a refletir sobre multiculturalidade e diversidade. É pertinente refletir sobre as razões pelas quais persiste a perceção de que o panorama literário português é predominantemente branco, quer no domínio da autoria, quer no domínio da especialização em literatura infantojuvenil. E interrogarmo-nos se tal cenário resulta de uma falta real de produção por parte de pessoas autoras racializadas ou, antes, de um processo de exclusão social, que invisibiliza as suas contribuições, a possibilidade de publicação em editoras (re)conhecidas, a integração em listas de livros recomendados e a participação em eventos como feiras do livro, congressos e outros espaços de legitimação cultural.

É fundamental que as diversas contribuições, provenientes de vários perfis étnico-raciais possam *tomar a palavra* (Spivak [1999], 2021), entendendo-se aqui um significado que vai além do ato de escrever, e se refere ao ato de poder existir e de contar a sua história “alto” o suficiente para desestabilizar e revolucionar a hierarquização de saberes e hierarquização social, e conseguir um verdadeiro *lugar de fala* (Ribeiro, 2019). Para que haja verdadeira diversidade é fundamental que esta comece na autoria, que esta seja plural e representativa, e não se limite apenas à inclusão de personagens racializadas em histórias escritas por pessoas brancas (Nel, 2017).

Refletindo sobre a legitimação das pessoas autoras e sobre os mecanismos que podem contribuir para tal, é igualmente interessante analisar que outras informações são fornecidas acerca das pessoas autoras e cujo *background* interessa, sobretudo, às pessoas adultas, que se detêm a refletir sobre quem escreve e ilustra o livro, nomeadamente se já ganhou prémios, se se trata de uma voz reconhecida e legitimada no meio, no âmbito do que Nikolajeva (2005) apelidou de “aesthetic of the author” (p.1). A chancela de uma ou outra editora, ou pelo contrário, a edição de autor/a, serve também como forma de legitimação, ou não, do livro e das pessoas autoras. Muitas vezes estas informações chegam-nos sob a forma de notas biográficas, que fornecem elementos como a data e o local de nascimento da pessoa autora, mas também sobre a sua

⁷³ Para mais informações consultar o *website* disponível em: [Falas Afrikanas | BUALA](#).

⁷⁴ Ver mais informações sobre o evento aqui: [Partilhas feministas - Bibliotecas de Lisboa](#)

formação académica, percurso profissional, sobre o número de livros escritos e de prémios conquistados. Estas notas poderão constar na contracapa, ou já no miolo do livro, e constituem um outro exemplo de peritexto (Genette, 1997). Foi possível observar notas biográficas das/os autoras/es e informações sobre a sua formação profissional e percurso profissional em 18 livros (15,3%) publicados em diferentes anos, à exceção dos anos de 2009, 2013 e 2019. A abundância das informações acerca das/os autoras/es pode revelar um esforço de legitimação das/os mesmas/os, ou constituir um procedimento habitual de algumas editoras, revelando pistas interessantes do ponto de vista de género e de dinâmicas de legitimação, a par da identificação de tendências ao longo do período em estudo.

A editora Caminho é a editora com maior número de livros com estas informações, seis livros, destacando-se as autoras Ana Pessoa e Yara Kono, cujas informações constam em dois livros cada. A Porto Editora surge com três livros, seguida pela AL-Publicações, com dois. Ao analisar o género das pessoas autoras com notas biográficas disponíveis verifica-se que, das 60 autoras de texto, 12 (20%) têm notas incluídas, enquanto dos 30 autores de texto, sete (23,3%,) estão nessa situação. No que respeita à ilustração, das 56 autoras, são $\frac{1}{4}$ as dos que têm informação biográfica disponível (14 autoras) sendo que, no caso dos 25 autores, são 16% (4 autores). Importa referir que, em dois livros, a mesma pessoa é responsável tanto pelo texto como pelas ilustrações, como é o caso de Milu Loureiro e Pedro Mendes Salvador. Seria expectável uma maioria de notas biográficas sobre autoras, uma vez que estas representam a maioria tanto na autoria de texto (66,7 %) como na de ilustração (69,1 %). No entanto, observa-se que, proporcionalmente, são os autores masculinos de texto que apresentam maior presença biográfica. Na ilustração, verifica-se a tendência inversa, com uma maior percentagem de autoras com notas biográficas do que de autores. Estes dados revelam uma distribuição desigual da visibilidade biográfica, que não segue um padrão consistente entre texto e ilustração, o que poderá refletir assimetrias na forma como a informação sobre as autoras e autores é registada ou valorizada. Num estudo futuro, seria pertinente analisar que elementos são mencionados nas notas biográficas de ambos, de modo a desocultar outras dinâmicas de poder e de género.

5.1.5. Título e Género

À semelhança de outros estudos que dedicaram especial atenção à presença de género no título, pretendeu-se, neste estudo, identificar o género da personagem para a qual remetem os títulos dos livros do *corpus*. O título, assim como a autoria, é um dos primeiros elementos a comunicar o género e desempenha um papel crucial na decisão de seleção ou rejeição de um livro por parte das crianças leitoras (Nikolajeva & Scott, 2006). Logo no título começa também a desvendar-se que tipo de relação existe entre o texto e a imagem, além de outros constituintes fundamentais da história, como a personagem principal, o enredo, o género literário (*p.ex.*, se é uma história de animais) e a audiência prevista - tantas vezes pautada por estereótipos

de género, supondo-se que “a girl’s name will probably be associated with a book for girls, a boy’s name with a book for boys” (*ibidem*, p. 243).

Para a codificação de género no título recorreu-se ao *género lido* através dos nomes próprios, pronomes ou artigos associados à personagem, relacionando esta informação com a personagem representada na capa. Foi igualmente considerada a possibilidade de este remeter para personagens de género diverso ou de género indefinido (*p. ex.*, no caso de personagens animais sem elementos de género associados), assim como a possibilidade de existirem títulos neutros do ponto de vista do género.

Concluiu-se que a maioria dos títulos, 55 títulos (46,6%), remete para um género neutro, isto é, não apresenta elementos de género, como *p. ex.* o título *A Construção Do Mundo* (Monteiro e Rio, 2018). Três livros (2,5%) remetem para personagens de género indefinido, ou porque o nome é indefinido, como *p. ex.* o título *Móli*, (Ramalhete e Fernandes, 2011), ou porque está no plural e não se percebe se é um plural verdadeiro, ou se deriva do uso do masculino universal, como *p. ex.* *Conversa De Elefantes* (Santos e Câmara, 2011). Em termos de distribuição por género, conforme se apresenta no gráfico da Fig. 5.4. observaram-se 21 livros (17,8%) que remetem para uma personagem feminina; 37 livros (31,4%) que remetem para uma personagem masculina, sendo que 33 livros remetem apenas para uma personagem e quatro livros remetem para mais do uma, e por último, dois livros (1,7%) que remetem para personagens de vários géneros, como *p. ex.* *Uma Cadela Amarela & Vários Amigos Dela* (Neves e Matoso, 2014).

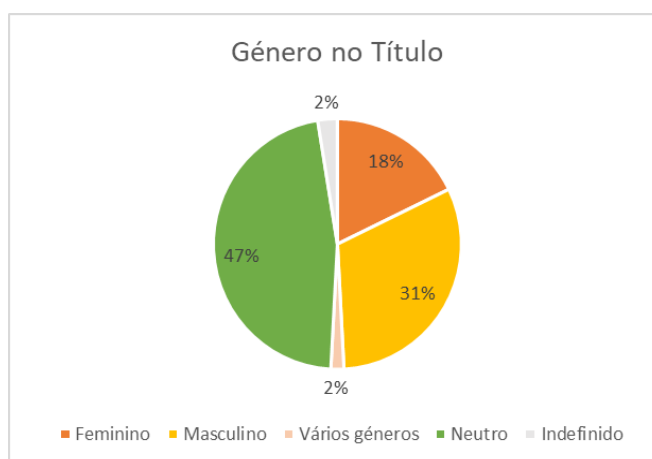


Figura 5.4. Género presente no título (n=118).

Em linha com as conclusões do estudo anterior (Nunes, 2017), a maioria dos títulos é isenta de referência ao género, o que pode ser considerado um ponto positivo. No entanto, quando existe referência ao género da personagem persiste um padrão de sobre-representação masculina, em concordância com outros estudos (Weitzman et al., 1972; Turner-Bowker, 1996; Hamilton et al., 2006; McCabe et al., 2011; Nunes, 2017).

5.1.6. O género presente na capa e contracapa

Como consta nas informações na versão da grelha anotada (ver Anexo A), para a classificação de género da capa procurei relacionar a ilustração da personagem com o género sugerido no título ou no *género lido*, com base em marcadores de género tais como; traços faciais, cabelo, formas do corpo, roupas, acessórios.

E se é facto que, no caso da atribuição de género a personagens, não é, poderia dizer-se, tão grave ser uma interpretação errada, porque são entidades fictícias e não pessoas reais, a verdade é que também neste caso não há forma de assegurar que o *género lido* é o género que as pessoas autoras tinham intenção de representar. Isto é tanto mais válido no caso de personagens identificadas como género diverso, pois esta poderá não ser, de todo, a intenção de quem criou e “deu vida” à personagem (como reflete Madalena, 2021a, sobre o livro *Red*, de Michael Hall).

Além das opções de género feminino e masculino e na missão de contestar o género como “um construto simples, evidente e binário” (Pereira, 2023, p. 198), incluí, mais uma vez, a opção de “género diverso” para identificar personagens que se afastam do binómio de feminino e masculino. Podem, igualmente, não ter pronomes associados ou possuir nomes mais neutros, como, por exemplo, a personagem “Sacha”, no livro *O Palhaço Que Não Conseguia Fazer Rir* (Rodrigues e Chicco, 2009).

Analisando o género das personagens nas ilustrações na capa, e se for considerada a representação de apenas uma personagem observam-se:

- 17 livros (14,4%) que apresentam uma personagem feminina;
- 34 livros (28,8%) que apresentam personagens masculinas;
- sete livros que incluem personagens diversas ou indefinidas (destes apenas um livro apresenta uma personagem de género diverso).

No total, se for considerada a representação em exclusividade, ou em predominância observam-se ainda:

- 23 livros (19,5%) que apresentam uma ou mais personagens femininas;
- 50 livros (42,4%) que apresentam uma ou mais personagens masculinas;
- nove livros (7,6%) que incluem uma representação de género equilibrada para personagens femininas e masculinas;

- 20 livros (16,9%) são neutros, sem representação de género;
- 16 livros (13,6%) apresentam personagens de género diverso ou indefinido (animais, ou outras personagens mais abstratas).

No que diz respeito à capa, o género masculino está, assim, sobrerrepresentado tanto em exclusividade ou em predominância, conforme é possível constatar na Fig. 5.5.

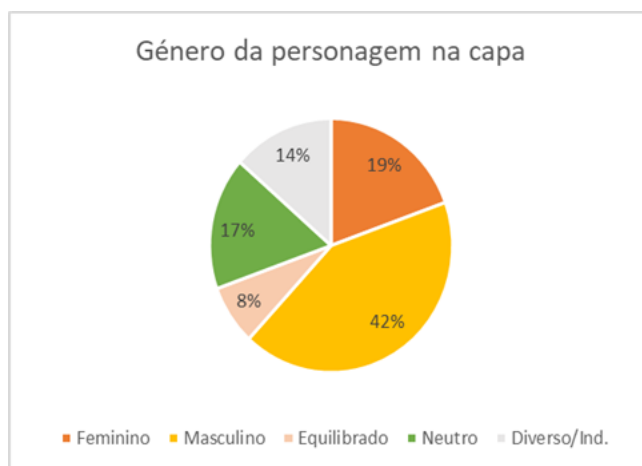


Figura 5.5. Género da personagem na capa (n=118).

Por sua vez, na contracapa, a representação mais comum, em 75 livros (63,6%), é neutra em termos de género, conforme se poderá constatar na Fig. 5.6. Quando existe uma representação genderizada, em exclusividade ou em predominância, o género masculino está presente o triplo das vezes das personagens femininas. Em sete livros (5,8%) estão representadas personagens femininas, para 22 livros (18,6%) com representação masculina. Em 11 livros (9,3%) foram identificadas personagens de género diverso e ou indefinido. Dentro das personagens diversas temos dois exemplos: a personagem do livro *O Tesouro do Palácio* (Saldanha e Kono, 2012), cujo género não é perceptível, e uma personagem do livro *O Pintas e o Mistério dos Sapatos Desaparecidos* (Silva e Ribeiro, 2018), que tem um sapato de *ballet* e outro de aparência “masculina”. Nos restantes nove livros, as personagens representadas não permitem identificar o seu género. Em três livros (2,5%) verificou-se ainda uma representação de género equilibrada entre personagens femininas e masculinas.

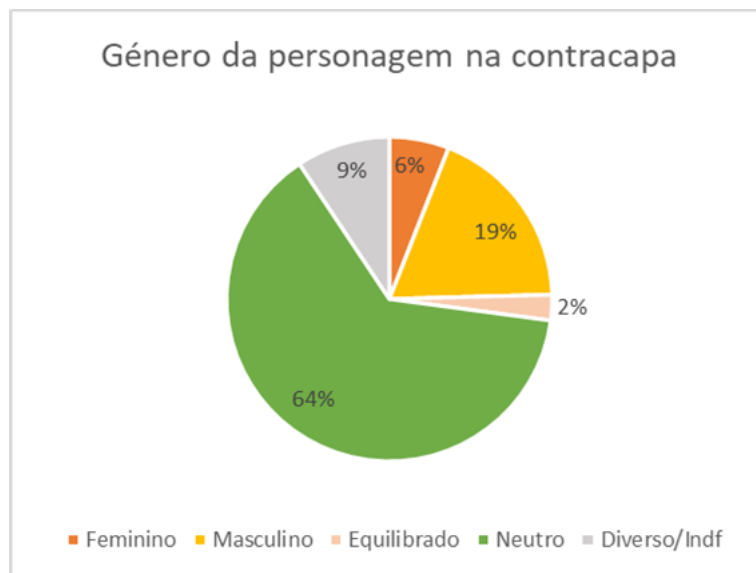


Figura 5.6. Género da personagem na contracapa (n=118).

Em conclusão, verifica-se que o reforço da sobrerrepresentação masculina se dá, sobretudo, pela presença de uma personagem masculina nas ilustrações da capa, muito mais do que no título ou na personagem da contracapa.

5.1.7 Tipologias de livro e representações de género

Em adição aos elementos da capa e contracapa, para a classificação dos livros quanto à sua tipologia foi fundamental olhar o livro como um todo coeso, nomeadamente considerar vários paratextos, incluindo elementos do seu *design gráfico*, mas sobretudo a relação entre texto e ilustrações. O presente *corpus* inclui livros ilustrados, livros-álbum e livros-objeto distribuídos da seguinte forma: 60 (50,8%) livros-álbum, 56 (47,5%) livros ilustrados e dois (1,7%) livros objeto, conforme a Fig. 5. 7. Esta classificação tipológica, não é, obviamente, isenta de falhas, pois é conhecida a contaminação das características dos livros-álbum (Ramos, 2020) presentes nos outros livros. Ainda assim, procurou-se estabelecer essa distinção, considerando que seria útil para refletir sobre as tendências observadas no período em estudo, e eventualmente, para cruzar as características de alguns livros, com representações mais ou menos livres em termos de género.

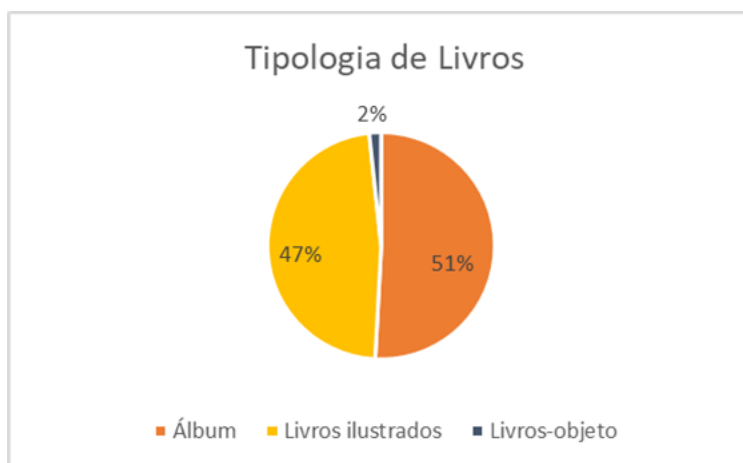


Figura 5.7. Tipologia de livros (= 118).

Em relação aos tipos de publicação ilustrados e álbuns, ao longo dos anos em estudo, pode constatar-se que sempre coexistiram os dois, notando-se, no entanto, uma tendência crescente da publicação deste segundo género a partir de 2012, graças ao número superior aos livros ilustrados, como se pode constatar no quadro 5.4.:

Quadro 5.4. Distribuição dos livros por tipologia e por ano.

Ano	Nº de títulos em análise	Livros ilustrados	Livros-álbum	Livros-objeto
2009	7	6	1	0
2010	14	8	6	0
2011	8	5	2	1
2012	6	2	4	0
2013	5	3	2	0
2014	7	1	5	0
2015	10	5	5	0
2016	15	7	8	0
2017	16	7	9	0
2018	19	9	10	0
2019	11	3	7	1
Total	118	56	60	2

Na investigação anterior (Nunes, 2017) surgiu a hipótese de que alguns livros poderiam ter maior ou menor propensão para reforçar ou contrariar estereótipos de género, considerando-se que os livros-álbum pareciam ter uma vantagem neste sentido. Desta forma, procurou verificar-se se a tipologia dos livros teria alguma relação com o género, nomeadamente cruzando a variável *tipo de livro* com a variável *género da personagem principal*. Como se pode constatar pela Fig. 5.8. observou-se que a sobre-representação masculina é muito superior nos livros ilustrados, onde é possível verificar a presença de 12 (21,4%) livros

com personagens principais femininas para 41 livros (73,2%) com personagens masculinas, dois livros (3,6%) com diferentes géneros e apenas um (1,8%) livro sem personagem principal; e menos expressiva nos livros-álbum, que contam com 16 livros (26,7%) com personagens femininas, para 24 (40%) livros com personagens masculinas, três (5%) livros de diferentes géneros e 17 (28,3%) livros sem personagem principal - sendo a tipologia onde esta situação é a mais frequente, para além dos livros-objeto (nos dois analisados, nenhum possui personagem principal).

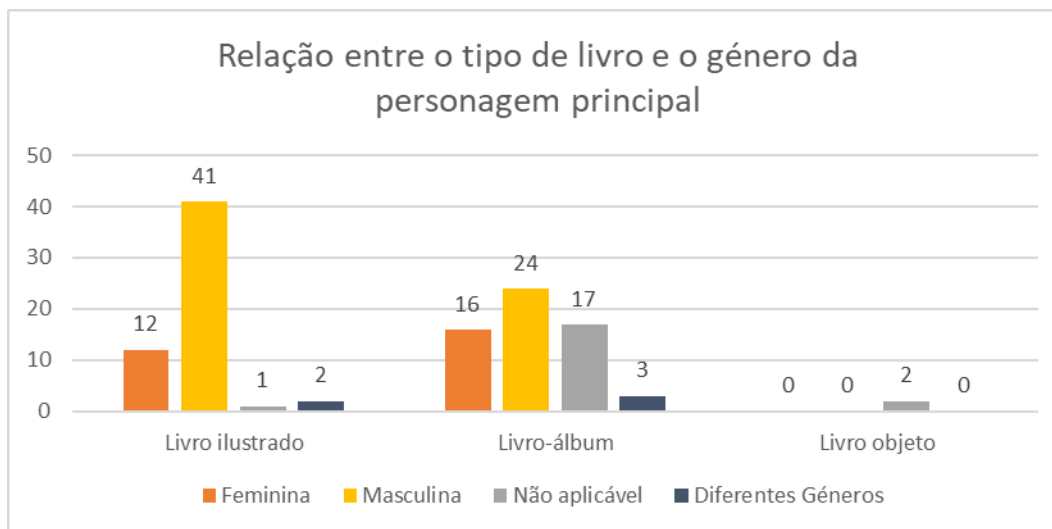


Figura 5. 8. Relação entre o tipo de livro e o género da personagem principal (n=118).

Segundo Ramos (2011, 2020), os livros-álbum podem ser, também, classificados quanto ao seu modo, podendo ser do tipo narrativo, poético ou portefólio. Pelo facto de os livros-álbum serem uma tendência crescente em Portugal decidiu-se incluir títulos de todos os modos literários: narrativo, poético/lírico (somente os que possuem apenas um poema) ou mesmo portefólio. A distinção entre narrativo e não narrativo, no caso dos livros mais próximos do tipo poético ou lírico é também, por vezes, ténue, uma vez que mesmo nos livros poéticos foi muitas vezes possível identificar vestígios de uma narrativa implícita. O álbum narrativo é, talvez, mais interessante para a presente análise, pelo facto de, habitualmente, conter mais mensagens com elementos de género, tais como uma ação/conflito que ocorre num dado espaço e tempo, a presença de personagens e a figura/perspetiva de quem narra a história. Ainda de acordo com a autora, os álbuns poéticos caracterizam-se habitualmente pela ausência de uma intriga, podendo conter apenas um único poema, expressando habitualmente sentimentos, emoções, visões mais pessoais e subjetivas do mundo. E, por último, os álbuns portefólio, por vezes também designados de livros catálogo, que se caracterizam por uma apresentação cumulativa e não causal de ideias, podendo alterar-se a ordem das informações e páginas, sem que o livro seja prejudicado na sua estrutura (*ibidem*). Na presente investigação, dos 60 livros-álbum

analisados, a maioria é do modo narrativo, 50 livros (83,3%), oito livros (13,3%) são do modo poético/lírico e apenas um (1,67%) do modo catálogo/portefólio.

Dos 50 livros de modo narrativo, se cruzarmos a variável modo *literário* e a variável *género da personagem principal*, verifica-se, como esperado, que esta figura está fortemente representada no modo narrativo, em 38 livros (76%), com uma distribuição de género de 16 livros (42,1%) com personagens principais femininas, 20 livros (52,3%) com personagens masculinas e dois livros (5,3%) com personagens de diferentes géneros. Observa-se uma disparidade de género não muito acentuada, mas, ainda assim, concedendo maior destaque ao masculino. A figura da personagem principal está praticamente ausente nos outros modos: poético/lírico e catálogo/portefólio, como se poderá constatar na Fig. 5.9.:

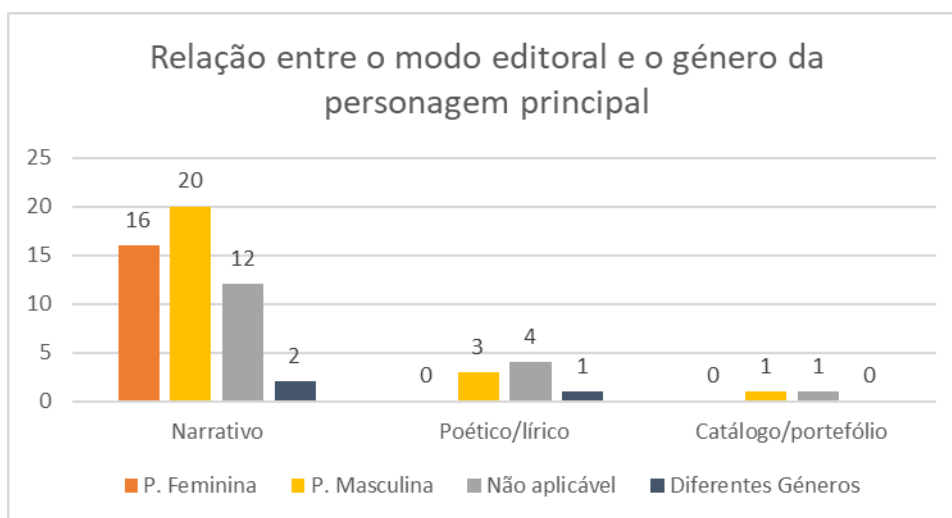


Figura 5.9. Relação entre o modo editorial e o género da personagem principal (n=60 livros álbum).

A maioria dos livros-álbum do modo narrativo possuem texto verbal. No entanto, verificaram-se também três livros-álbum sem texto, que serão objeto de análise ao longo deste estudo: *Sombras* (Monteiro, 2013) e *Máquina* (Ferraz, 2017), ambos da coleção “Imagens Que Contam”, e publicados pela editora Pato Lógico, e o livro *A Meia Perdida* (Bösenberg, 2017).

Pela ausência de texto escrito, estes tipos de narrativas poderão revelar desafios acrescidos no âmbito da sua análise. No entanto, as suas potencialidades ao nível da leitura partilhada e do desenvolvimento estético e lúdico das/os leitoras/es, mais do que justificam a sua inclusão. Como afirmam Ramos e Rodrigues (2018):

(...) talvez o mérito mais significativo dessas propostas [sem texto] seja o de propor leituras partilhadas, entre crianças e adultos, realizadas em família, onde o diálogo, o questionamento e a verbalização das múltiplas mensagens sugeridas por cada texto são o ponto de partida para a

construção de sentidos, mas também para desenvolvimento precoce da sensibilidade estética e do prazer lúdico, que nasce do contato, precoce e assíduo, com obras variadas e diversificadas de reconhecida qualidade. (p. 53)

O livro *A Meia Perdida*, de Anine Bösenberg (2017), publicado pela editora Bruuá, constitui uma narrativa visual em torno do mistério de uma meia desaparecida, uma meia vermelha cujo rasto se pinta de vermelho, em contraste com o cenário branco, coberto de neve. Na busca pelo paradeiro da meia perdida, as personagens principais femininas movem-se por diferentes contextos, interagem com outras personagens e revelam os seus interesses e habilidades. Uma leitura possível é a de que o livro reforça certos estereótipos de género, pois o objeto perdido é uma meia e as personagens são representadas junto da roupa estendida, a tricotar e a enrolar o fio de lã. Por outro lado, a obra surpreende pela escolha de duas protagonistas femininas que, ao longo da aventura de procurar a meia desaparecida, revelam a sua cumplicidade. Outro aspeto inusitado é a representação de uma mulher a fumar cachimbo à janela, um hábito muito mais associado ao universo masculino. Tais possibilidades reforçam a ideia de que um mesmo livro pode ser lido de diferentes formas, e que uma história pode, simultaneamente, reproduzir estereótipos e subvertê-los. Ainda assim, é inevitável pensar que, se fossem dois homens à procura de uma meia, o resultado seria igualmente interessante. No entanto, perder-se-ia o duplo protagonismo feminino e a amizade entre mulheres, que, por si só, constitui também uma forma de resistência.

Registaram-se ainda dois livros-objeto: *De Caras* (Letria e Letria, 2011) e *Ilumina* (Correia, 2019), que serão também alvo de análise mais detalhada, mais à frente neste estudo. O primeiro é um livro às tiras e o segundo um livro com possibilidade de se tornar um *pop up*, com instruções para recorte e colagem.

5.1.8. Elementos da linguagem, uma análise de género

A linguagem constitui um dos elementos centrais para a análise de estereótipos de género, ou de outra natureza, como expressões de teor racista ou xenófobo. A forma como determinadas categorias sociais são nomeadas ou representadas permite refletir sobre dinâmicas de poder e dominação, podendo evidenciar hierarquizações ou mesmo formas de aniquilação simbólica (Tuchman, 1978; McCabe et al., 2011).

Na presente investigação procurou-se identificar e registar exemplos de estereótipos de género associados ao uso sexista da linguagem, nomeadamente a utilização reiterada do masculino genérico (Abranches, 2009) em contextos em que seria evitável, bem como a forma como são nomeadas profissões e funções, através do uso de títulos como “Dr.” ou “Eng.”, ou ainda o eventual uso de formas linguísticas alternativas ou inovadoras. A análise incidiu também sobre outros tipos de estereótipos, nomeadamente de

origem étnico-racial, analisando os discursos utilizados a partir de uma leitura feminista interseccional, com especial atenção a quem ocupa o lugar de fala, se este decorre de uma perspetiva de pertença ou de alteridade, que relações de poder são reforçadas, se existem expressões associadas à violência simbólica ou à apreciação negativa de determinadas características, observações que serão retomadas e aprofundadas nos capítulos 5.3.2 e 5.9.

No âmbito dos compromissos internacionais, enquanto Estado-membro das Nações Unidas e do Conselho da Europa, Portugal é instado a refletir nas suas disposições normativas nacionais iniciativas que promovam o uso de uma linguagem inclusiva, incluindo os documentos oficiais do Estado e da Administração Pública, mas também extensível aos materiais pedagógicos (ver Silva e Saavedra, 2015).

O uso do masculino genérico ou mais precisamente, do “falso neutro” (Barreno, 1985), é ainda uma prática corrente, olhando-se com resistência opções linguísticas alternativas (Silva e Saavedra, 2015). O mesmo sucede na literatura infantil, como se constatou pelo protesto⁷⁵ dirigido à autora Lúcia Vicente e ao ilustrador Tiago M. devido ao lançamento do livro *No Meu Bairro* (2023), publicado pela editora Nuvem de Letras. A obra é a primeira em Portugal a adotar o sistema gramatical ELU⁷⁶, propondo um género gramatical neutro. Apesar da controvérsia, o livro já alcançou a sua terceira edição, impulsionado por uma onda de solidariedade em apoio à sua proposta.

Uma das formas de aniquilação simbólica, além da representação de um país ou continente recorrendo à representação do todo pela parte (cujos exemplos se abordarão mais à frente), é a tentativa de representação da humanidade incluindo apenas o género masculino e excluindo a outra metade. Como referem Silva e Saavedra (2015), as consequências desta preferência são prejudiciais para todas as pessoas, incluindo para os homens: “a ambiguidade do termo “homem” não só implica que a figura feminina seja simbolicamente apagada, como promove que se esqueça ou ignore a especificidade do masculino, fazendo diluir as particularidades e necessidades dos homens no ónus da universalidade que têm de suportar” (p. 68).

Na pesquisa anterior (Nunes, 2017) verificou-se que a maioria das expressões utilizadas para representar o masculino e feminino recorriam ao uso do masculino genérico. Na pesquisa presente, a utilização do género masculino como referente para a humanidade foi também observada, nomeadamente através de expressões em que “Homem” ou “homens” representa(m) a humanidade. Vejamos alguns exemplos de citações:

A Estrela Coralina (Martins e Silva, 2013):

“(...) em breve descobriu também que ali, como no mundo dos homens (...)” (p. 27);

⁷⁵ Ver notícia do *Público* em [Livro infantil com linguagem inclusiva alvo de protesto. Autora diz ser “censura” | Livros | PÚBLICO \(publico.pt\)](https://www.publico.pt/livros)

⁷⁶ Para saber mais ver o *website* da *dezanove.pt* em [Sistema Elu, Linguagem Neutra em Género - dezanove - ponto de encontro da comunidade LGBTIQ+ em português](https://www.dezanove.pt/sistema-elu-linguagem-neutra-em-genero-dezanove-ponto-de-encontro-da-comunidade-lgbtiqa-em-portugues)

“Era a entrada de Coralina no mundo dos homens, lá onde as estrelas que se apagam ganham novo brilho, ou nova luz, nos olhos das crianças” (p. 32).

O Balão (Martins e Belo, 2013):

“Lá longe, as estrelas olhavam serenamente o mundo e os homens, alheias aos movimentos regulares do universo (...)” (p. 20).

A Menina Que Via O Mar De Várias Cores (Gonçalves e Sousa, 2018):

“(...) vocês, os homens, têm a mania que são a espécie superior, mas estão enganados! – observou Maenas, de tenaz espetada.” (p. 10).

O livro *Ir E Vir* (Martins e Carvalho, 2012) reflete sobre os efeitos dos avanços tecnológicos em matéria de transportes e o contraste, em termos de pegada ambiental, do impacto das viagens humanas comparadas com as de outros animais, que é muito menor, se não mesmo inexistente. No seu retrato sobre os feitos humanos, o *gênero lido* a partir das ilustrações remete unicamente para o masculino. De facto, o livro inicia com a ilustração de uma figura masculina de pele cor-de-rosa para representar a humanidade, conforme a Fig. 5.10., o que de alguma forma falha em incluir não apenas as mulheres, mas também outras representações de cores de pele, e, como tal, de diversidade étnico-racial.



Figura 5.10. Personagem masculina no livro *Ir E Vir* (Martins, 2012, p.3).

Em outros livros verificou-se o uso do masculino universal em determinadas profissões, o que reforça a ideia de que certos domínios/áreas são masculinos. Esta questão é particularmente visível nas ciências, e será abordada em maior detalhe no tópico sobre interesses e atividades nas áreas STEM - *Science*,

Technology, Engineering and Mathematics, que incluem igualmente a componente de informática/digital. Vejam-se os seguintes exemplos:

A menina que via o mar de várias cores (Gonçalves e Sousa, 2018):

“os chefes da Agência Espacial Europeia” (p. 41);

“os chefes do grande congresso dos cientistas” (p. 43).

A família calorias (Santos, Moura e Roque, 2014):

“Naquele dia, naquela família, houve uma decisão tomada por unanimidade. Iriam todos ao nutricionista!” (p. 15);

“O que diria o médico especialista?” (p. 15).

Neste último exemplo, embora seja utilizado o masculino genérico, as ilustrações representam uma personagem feminina, o que evidencia que, mesmo em contextos profissionais tradicionalmente associados ao feminino, persiste o uso do masculino na escrita. Mais adiante, no mesmo livro, observa-se o mesmo fenómeno: na placa com os nomes das/os especialistas apresentados à entrada do Centro de Saúde, a maioria surge nomeada no masculino, mesmo em especialidades tradicionalmente ligadas ao universo feminino.

Registou-se também o uso das expressões “irmãos” e “amigos” no universal masculino, mesmo em casos onde se poderia ter usado as expressões no feminino, o que revela quão enraizado está o seu uso, como no exemplo seguinte, cuja história trata de duas irmãs:

Mana (Estrela, 2016):

“Percebi que “irmãos” não é o mesmo que “amigos” (p. 23).

Não foram registados exemplos de formas inclusivas e inovadoras de linguagem, além das formas de plural inclusivo mais comuns como “as pessoas” ou “toda a gente”, conclusão verificada, igualmente, na pesquisa anterior (Nunes, 2017). Uma exceção foi a nomeação explícita no masculino e feminino, que se afigura como um bom exemplo de inclusão:

Onde Moram as Casas (Almeida e Esgaio, 2014):

“Uma cozinheira ou um cozinheiro genial tem sempre à mão dezenas ou mesmo centenas de ingredientes (...)” (p. 16).

E outra foi a menção a uma personagem cujo nome é neutro em termos de género, “Sacha”, e que é apenas mencionada no texto:

O Palhaço Que Não Conseguia Fazer Rir (2009):

“E, depois das magias de Sacha e dos voos da Cátia, a trapezista...” (p.21).

5.1.9. Análise Temática

A identificação dos temas partiu da leitura e observação direta das obras, sendo posteriormente complementada com a análise de sinopses e peritextos disponibilizados em diferentes fontes, como os *websites* das BLX, das editoras e livrarias, bem como de projetos como a *Casa da Leitura*. Na análise de cada título procedeu-se à identificação da temática principal, sendo que alguns livros poderiam ser colocados em mais do que uma secção temática.

Em termos de evolução temporal dos temas pode constatar-se que em todos os anos se identificaram títulos relacionados com a identidade ou diferença, bem como com o ambiente, a preocupação com a natureza e animais ou a amizade, temas transversais à literatura infantil. Embora o *corpus* se debruce sobre livros publicados entre 2009 e 2019 e a expectativa inicial fosse a de encontrar vários livros que abertamente abordassem o tema da igualdade e diversidade, sobretudo nos anos mais recentes, a aplicação dos critérios definidos resultou na exclusão de alguns títulos que, ainda assim, vale a pena mencionar. Foi o caso do livro *A História Dos Bonobos Com Óculos* de Adela Turín, ilustrado por Nella Bosnia e publicado pela Kalandraka em 2013 (uma tradução); o título *Todos Fazemos Tudo* de Madalena Matoso, publicado pela Planeta Tangerina em 2011 (reimpresso em 2019) (também uma tradução - o original *Et Pourquoi Pas Toi?* foi publicado inicialmente pelas Éditions Notari no mesmo ano) e o título *A Viagem De Peludim: Quem Sou? De Onde Vim? Como Nasci?* com texto de Sara Rodi e Vânia Beliz, ilustrado por Célia Fernandes e publicado pela Marcador em 2016, pelo facto de ser um livro de não ficção. Apenas o livro *Álbum de Famílias Todas Diferentes e Especiais* (Amorim, Agulhas e Carmo, 2017) se destacou como uma obra cuja intenção pedagógica visa claramente a promoção da igualdade. Através da valorização da diversidade familiar, esta é a obra que mais diretamente aborda uma temática desafiante: a da representação familiar não heteronormativa. Embora, como referido anteriormente, o ano de 2017 tenha evidenciado um interesse acrescido pelos temas da igualdade de género e pelos feminismos, este foi o único exemplo identificado com uma abordagem tão explícita.

Do *corpus* de 118 livros identificaram-se nove categorias temáticas, nomeadamente: Leitura; Ambiente, Natureza, Animais, Consciência Social; Diversidade Cultural; Identidade e Diferença; Natal; Morte; Intergeracionalidade, Relações Familiares; Sentimentos, Emoções, Relações e ainda uma categoria denominada de “Outros”, para exemplos mais específicos e diversificados (ver quadro 5.5. de seguida, e o Anexo E). A temática da “Identidade e Diferença” está presente em 18 livros, alguns dos quais serão explorados já de seguida, enquanto outros serão convocados noutros tópicos ao longo deste estudo. Por

exemplo, os livros *A Família Calorias* e *E Tudo Acontece Por Magia*, apesar de tratarem do tema de identidade/mudança, serão abordados em maior detalhe no tópico sobre características das relações e violências. Já os livros classificados sob o tema de “Diversidade Cultural” serão abordados no tema relacionado com Perfis étnico-raciais e Diversidade cultural e funcional.

Quadro 5.5. Categorização de livros por tema.

Temas	Número	Títulos
A) Leitura	7	<i>Livro Com Fome; As Mãos E Os Livros; Máquina; O Tesouro Do Palácio; Letras Caídas; A Estranha História Do Príncipe Que Inventou O Alfabético; Sílvia, O Guardador De Ventos</i>
B) Ambiente, Natureza, Animais, Consciência Social	16	<i>Roubar Ao Mar; A Menina Que Via O Mar De Várias Cores; Banana; Chuvisca E Os Guardiões Das Sementes Nativas; Quando O Regato Secou; Cem Sementes Que Voaram; Lince Lineu; Ir E Vir; O Grilinho Tenor; Moli; Gastão Vida De Cão; Uma Cadela Amarela & Vários Amigos Dela; O Gato Que Amava A Mancha Laranja; A Abelhinha Giroflé; O Senhor Sevéri; Impossível</i>
C) Diversidade Cultural	6	<i>A Menina Que Voltou A Ser Menina; Ilumina; Avó De Coração; Malaquias Faz Um Novo Amigo; O Que Vamos Contar; Nadav</i>
D) Identidade E Diferença	18	<i>A Cegonha Maquinista; Estás Tão Crescida; Quero Crescer; Tão Tão Grande; História De Uma Nuvem; Quando Eu For Grande; Maria Trigueira; Um Pé De Vento; Lucas O Morcego; E Tudo Acontece Por Magia; Edmar O Passarinho Albino; O Cão E O Gato; O Pintinhas Azuis; A Família Calorias; De Caras; A Galinha Lua; Sombras; Estrela Coralina</i>
E) Natal	3	<i>A Verdadeira História Do Pai Natal; O Pai Natal E O Menino Jesus; Florinda E O Pai Natal</i>
F) Morte	4	<i>Os Pescadores De Nuvens; A Manta: Uma História Aos Quadrinhos (De Tecido); Gato Procura-Se; Uma Gato Tem Sete Vidas</i>
G) Intergeracionalidade, Relações Familiares	16	<i>A Construção Do Mundo; Ter Uma Irmã É; Onde Está A Minha Mãe; Mana; A Minha Cidade É Um Livro; O Grilo Negro; Quando A Mãe Era Pequena; Num Tempo Que Já Lá Vai; Madá Quem És Tu; O Meu Avó; Diário Das Coisas Impossíveis; A Prenda Com Rodas; Tanuki Bombom Na Cidade Dos Kangurus; O Primeiro Dia De Escola; Álbum De Famílias: Todas Diferentes E Especiais; A História Do Alfa</i>
H) Sentimentos, Emoções, Relações	19	<i>A Cidade Que Deixou De Sorrir; O Menino Que Gritou Para Dentro; João E Os Monstros; Malaquias Não Gosta De Perder; Venci-Te Jeremias; Perdida De Riso; Conversa De Elefantes; Urso Que Perdera O Coração; Quanto Vale A Amizade; O Palhaço Que Não Conseguia Fazer Rir; Nuvem; Metade-Metade; Matilde; O Espelho Mágico; A Fada Que Perdeu O Dente; O Sorriso Da Julieta; O Ratinho Poeta; Era Uma Vez Um Castelo; A Trapezista Que Queria Voar</i>
I) Outros	29	<i>Troca-Tintas; Que Exagero; Quando Vou Dormir O Mundo Para; O Solar De Berbiande; Rufus; O Pintas E O Mistério Dos Sapatos Desaparecidos; Telefone Sem Fio; Horizonte; Dentro De Uma Caixa; Malaquias Não Resiste A Um Chocolate; A Meia Perdida; A Grande Viagem Do Pequeno Mi; A Rua Dos Sinais Diferentes; Faz De Conta; História Que Há De Ser; ABZZZZ; José Vai À Praia; O Menino Que Não Gostava De Sopa; Mais Vale Tarde Do Que Nunca; Sabu O Tigre Pintor; Com O Tempo; Onde Moram As Casas; Falha De Cálculo; Desarrumar; A Visita Da Fada Dentinho; O Balão; Dança Quando Chegares Ao Fim; Bons Conselhos De Amigos Animais; Aqui Há Gato; Hei, Big Bang!</i>

Entre os livros que abordam a temática da “Identidade e Diferença”, destaca-se *Um Pé de Vento*, escrito por Graça Breia, ilustrado por Raquel Pinheiro e publicado pela editora Cercica em 2010. A obra explora, de forma sensível, a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, bem como o desejo de sonhar ou de ser diferente, elementos centrais na construção identitária e na empatia. Inicialmente, contemplou-se não incluir este livro na análise, por aparentar não conter muitos elementos diretamente relacionados com as categorias de gênero definidas na grelha de observação. Contudo, revelou-se um excelente exemplo do valor de uma leitura atenta e da aplicação da metodologia de *close reading*. *Um Pé de Vento* concretiza, de forma metafórica e sensível, a ideia de “vestir a pele de outrem”, convidando à escuta e à empatia com quem nos cruzamos. Através de uma narrativa protagonizada por animais que se veem trocados entre si devido a um “pé de vento”, o livro oferece uma poderosa metáfora sobre a alteridade e o reconhecimento da diferença. Após a tempestade, os animais encontram-se todos misturados, mas aparentemente felizes com esta nova condição. Entre os diversos animais “baralhados”, o livro apresenta exemplos ilustrativos, como se observa nas Fig. 5.11 e 5.12.: um elefante que adquiriu as manchas do leopardo, um crocodilo com as manchas da girafa e um leão que ficou com uma bolsa de canguru.



Figura 5.11. O Elefante, no livro *Um Pé De Vento* (Breia e Pinheiro, 2010, p. 32).



Figura 5.12. Animais misturados no livro *Um Pé De Vento* (Breia e Pinheiro, 2010, p. 33).

Neste livro, assim como em muitos outros do *corpus* e na literatura infantil em geral, a presença de animais configura-se como “um *topos* literário riquíssimo e inesgotável” (Ramos, 2018, p. 73), devido às amplas possibilidades temáticas e às conotações simbólicas que evocam na pessoa leitora, favorecendo diferentes formas de entendimento de si própria e das demais. Pela diversidade que os caracteriza, os animais revelam-se particularmente eficazes na transmissão sutil e metafórica de mensagens sobre a diferença, permitindo uma transposição para a realidade humana, suscitando a identificação com as emoções retratadas (Ramos, 2018). A presença de animais nas narrativas é particularmente prazerosa para as crianças,

permitindo estabelecer uma relação de afetividade, cumplicidade e identificação com estes, motivando-a à leitura e cativando a sua atenção (Balça, 2004).

A evocação do arco-íris, como demonstrado na Fig. 5.13. e das suas múltiplas cores, pode ainda ser interpretada como uma analogia à não binariedade e à diversidade de identidades e expressões de género, transmitindo a ideia de que é possível tornarmo-nos alguém diferente do esperado, de nos baralharmos e misturarmos, sem termos de ser apenas uma coisa ou outra. O recurso a histórias de animais sob o pretexto de evocar o respeito pela diferença e a tolerância/aceitação para com a mesma é uma técnica muito usual na literatura infantil, sob a forma de “alegorias da diferença” (Madalena, 2021a, p. 302). No caso deste livro em particular, poderá constituir igualmente um exemplo de “alegoria da identidade” (*ibidem*, p. 305), no sentido em que, mesmo desconhecendo-se se a interpretação sob o signo da diversidade de género teria sido intencional, o facto é que qualquer livro que aborde metaforicamente a diferença e o romper com as normas de uma dada sociedade ou comunidade, pode permitir uma leitura passível de ser aplicada às questões de género (Madalena, 2017; 2021a), de etnia, ou mesmo de alguma condição mental ou física, como os exemplos que se apresentam de seguida. A mediação e a forma como o livro é lido e explorado junto das crianças leitoras desempenham um papel fundamental nas temáticas que lhe poderão ser associadas, bem como nas mensagens, valores e reflexões que daí poderão emergir, de forma mais ou menos explícita.

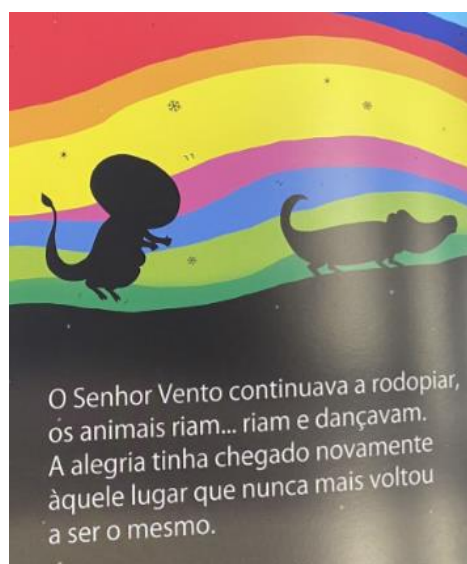


Figura 5.13. Arco-íris no livro *Um Pé De Vento* (Breia e Pinheiro, 2010, p. 34).

Também o título *O Cão E O Gato*, de António Torrado, ilustrado por André Letria e publicado pela editora APPC em 2014, convoca o mesmo tipo de alegoria, com recurso à analogia entre um cão e um gato, como se antecipa pelo título, e que a dado momento veem as suas identidades trocadas. Logo nas guardas iniciais do livro se antecipa a ideia de dois mundos separados, graças às ilustrações das tijelas de comida

dos dois animais depois de alimentados, surgindo de um lado uma taça com ossos, e de outro uma taça com espinhas. Os dois animais conviviam a custo, ao cuidado de uma senhora já velhinha que, entretanto, faleceu. Durante a vida sempre lhes pediu que fossem amigos, mas depois de morrer, ambos terão sido enxotados pela família desta (numa alusão também à mensagem de que devemos cuidar dos animais e não os abandonar). Sem casa onde morar, procuram abrigo numa gruta onde encontram um génio (que será novamente mencionado no tópico sobre roupa e adornos). Por magia, este promete conceder-lhes o seu desejo de um novo lar, carinho e proteção, na condição de aceitarem trocarem de corpo, condição que aceitam, ainda que com alguns protestos.

O Cão E O Gato (Torrado e Letria, 2014):

“Cada um olhava para o outro como se fosse ele próprio. Ora, como é que um bicho pode dar-se mal com ele mesmo?” (p. 23-24);

“Até pode acontecer que, um dia, o Génio das Cavernas lhes devolva as respetivas identidades e o cão volte a ser cão e o gato volte a ser gato. Mas valerá a pena?” (p. 27).

No final da história os dois animais ficaram amigos e felizes com a oportunidade de se tornarem outras pessoas. As guardas finais, que são frequentemente usadas para enfatizar as mudanças que ocorreram ao longo do livro (Nikolajeva & Scott, 2006), contrastam com as guardas iniciais que apresentavam duas taças de comida diferentes, revelando agora as duas taças de comida misturadas: ossos e espinhas na mesma tijela, deixando transparecer a sua amizade e a vantagem de nos colocarmos no lugar de outra pessoa (ver Fig. 5.14 e 5.15.). Por outro lado, pode também aludir ao facto de que, às vezes, não temos de escolher ser “carne ou peixe”, podendo ser ambos. Numa ótica de contrariar os estereótipos de género ou outras “caixas” limitadoras onde tentamos incluir a diversidade humana, este livro pode ser interessante para lembrar que podemos misturar essas caixas, podemos ousar ser diferentes, experimentar o “outro lado”.



Figura 5.14. Taças de comida nas guardas iniciais do livro *O Cão E O Gato* (Torrado e Letria, 2014, p. 2-3).



Figura 5.15. Taças de comida nas guardas finais no livro *O Cão E O Gato* (Torrado e Letria, 2014, p. 29-30).

Mantendo a lógica de experimentar ou de se colocar no lugar do outro, destaca-se também o livro *Sombras*, escrito e ilustrado por Marta Monteiro e publicado pela Pato Lógico em 2013. Trata-se de um livro-álbum cuja narrativa é contada exclusivamente através de imagens. A autora recorre à analogia das sombras, como deixa antecipar o título, para mostrar uma espécie de mundo paralelo. Em algumas personagens a sua sombra parece reforçar a sua imagem e a atividade que está a desempenhar, mas noutras personagens as sombras ganham vida própria e revelam-nos uma realidade escondida. No blogue “O Palácio da Lua”⁷⁷, a autora do mesmo refere que: “Em “Sombras”, Marta Monteiro cria situações, cenários, pequenas histórias em que as sombras ganham vida e um novo significado, umas vezes como se fossem a expressão de um pensamento ou de um gesto que não se chega a concretizar”. Num dos exemplos tem-se

⁷⁷ Consultar em <https://opalaciodalua.blogspot.com/2013/09/sombras-bestial.html>

uma sombra que comete um assalto e parece sair impune, por ninguém dar pela sua fuga. Noutros casos, e sobretudo interessante para as questões de género, podemos ver algumas sombras cujas calças parecem transformar-se em saia e vice-versa, como retratado na capa e contracapa do livro (ver Fig. 5.16.)⁷⁸.



Figura 5.16. Capa e contracapa do livro *Sombras* (Monteiro, 2013).

A metáfora da sombra revela-se especialmente sugestiva para o público infantil e, mesmo no caso nada óbvio do livro de Marta Madureira, pode funcionar como um ponto de partida para refletir sobre o vestuário como forma de expressão de género, bem como sobre as limitações e condicionamentos que essa expressão pode implicar, em particular no caso dos rapazes.

Numa outra subcategoria incluem-se obras que exploram a noção de diferença. Algumas refletem sobre as normas de comportamento socialmente instituídas e as estratégias através das quais as personagens as questionam ou subvertem. É o caso do livro *Lucas, o Morcego* (Brum, 2010), cuja personagem principal se sente diferente das restantes da sua espécie, pois é reservada e prefere ficar a ler; ou ainda de *A Cegonha Maquinista* (Franco e Inácio, 2018), que apresenta uma personagem masculina com um sonho

⁷⁸ A sugestão das sombras como uma identidade escondida que deseja revelar-se é, também, a premissa do livro *A História de Júlia e da Sua Sombra de Menino*, uma menina que deseja ser um menino, como revela a sua sombra. Publicado originalmente em 1976, por Christian Bruel e Anne Bozellec, chega a Portugal em 2021, traduzido por Maria Afonso, pela editora Orfeu Negro. Trata-se de um livro que aborda diretamente os estereótipos de género, e o que é permitido/desejável meninas e meninos fazerem, desafiando essas mesmas ideias. Infelizmente não faz parte dos livros do presente *corpus*, mas a sua menção é relevante.

aparentemente impossível de concretizar, dada a sua condição de cegonha, mas do qual não desiste: ser maquinista de um comboio. Outras obras abordam diferenças ou condições físicas específicas, apelando a valores de aceitação e de inclusão. Entre elas destaca-se *Edmar, o Passarinho Albino* (Ribeiro e Mota, 2015), que, como o próprio título indica, conta a história de um passarinho com a condição de albinismo; *O Pintinhas Azuis* (Ferreira e Fraquique, 2010), sobre Martim, um pintainho diferente dos seus irmãos e irmãs por ter pintinhas; e *Estás Tão Crescida* (Gonçalves, 2018), que apresenta o ponto de vista da personagem sobre ser-se “muito grande” ou “muito pequeno”, refletindo, no fundo, acerca da importância de encontrarmos o nosso lugar no mundo.

De facto, os desafios associados ao crescimento foram outro dos subtemas identificados, destacando-se diferentes características físicas associadas a cada género, por vez reproduzindo estereótipos de género. Algumas mudanças corporais como o surgimento do bigode ou da barba são sempre associadas ao género masculino, mesmo no caso de personagens animais, como acontece em *Tão Tão Grande* (Sobral, 2016), que nos conta sobre uma personagem masculina, um hipopótamo de nome Samuel, com dificuldade em lidar com as transformações do seu corpo, nomeadamente o crescimento de um bigode. Já o livro *Quero Crescer* (Soares e Folgueira, 2017) relata a história de um menino, Chico, que deseja tornar-se homem rapidamente para ter a sua independência e deixar de fazer as coisas que as crianças têm de fazer. Crescer significou adquirir barba e vestir-se de fato e gravata, revelando como a roupa e acessórios constituem uma forma muito vincada de expressar o género. Já o livro *História de Uma Nuvem* (Torrado e Clímaco, 2015) conta uma história de uma criança-nuvem que quer ter cara de menina. Substituindo algumas palavras por ilustrações, recorre ainda à repetição, com vista a incentivar a oralidade e a leitura, revelando exemplos sobre o que significa ser menina ou menino, homem ou mulher, entre outros. Uma menina é, assim, representada através do recurso a dois totós no cabelo, enquanto um homem é representado de barba, como se pode verificar na Fig. 5.17.:



Figura 5.17. Dupla página do livro *História de uma nuvem* (Torrado e Clímaco, 2015, p. 15-16).

De facto, uma cara não é igual a outra, e a cara de uma criança ou menina não é igual à cara de uma pessoa adulta. No entanto, ao representar uma “cara de menina” de uma única forma pode contribuir para o reforço de estereótipos de género, ao não questionar o facto de que o comprimento do cabelo, os pelos faciais, as roupas ou quaisquer outros elementos externos não definem, por si só, a identidade de uma pessoa - uma conversa essencial logo desde a infância.

Ainda no seguimento do destaque conferido às características físicas, nomeadamente às caras, encontra-se *De Caras*, de José Jorge Letria, com ilustrações de André Letria, publicado pela editora Pato Lógico em 2011, uma obra que, como o próprio título antecipa, apresenta-nos diferentes caras. Este livro-objeto apresenta-nos várias personagens todas masculinas, com nomes invulgares, com vários cortes de cabelo, diferentes barbas e/ou bigodes, ou mesmo carecas. É um livro às tiras com dezasseis caras, que se dividem e se misturam em 4096 combinações possíveis de personagens. Constitui uma obra interessante para esta investigação pelas suas possibilidades de leitura. Por um lado, contribui de forma inequívoca para a sobrerrepresentação masculina, excluindo, em milhares de combinações, qualquer representação feminina, assim como expressa algumas considerações que podemos considerar machistas, como na seguinte citação:

De Caras (Letria e Letria, 2011):

“TEODORICO (...) Tem em casa um papagaio que fala com a sua mulher quando ele já não tem paciência para a ouvir. Às vezes o papagaio diz coisas que ele nunca diria, mas gostava de ser capaz de dizer.” (p. 12).

Por outro lado, a obra revela, por vezes, um carácter irónico, cómico e até contraditório. Embora as personagens sejam, nos aspetos físicos, lidas como pertencentes ao género masculino, apresentam, por vezes, traços de personalidade que normalmente associamos ao feminino, como passar horas ao espelho, ou não gostar de envelhecer, contradições sempre apreciadas para contestar estereótipos e binarismos de género. Vejam-se os seguintes exemplos:

De Caras (Letria e Letria, 2011):

“DORINDO Gosta de passar horas ao espelho e de lhe perguntar se existe alguém mais belo do que ele. Até hoje não teve resposta. Se tivesse, talvez morresse de susto. Há coisas sobre as quais um espelho não gosta de se pronunciar.” (p. 15).

De Caras (Letria e Letria, 2011):

“CALHAU Gostava de nunca envelhecer
para ficar sempre com cabelo e com físico de atleta.
Não sabe bem porquê, mas a verdade é que gostava.
Teria, de bom grado, sido artista de cinema.” (p. 15).

Regressando à temática do crescimento, o livro *Quando Eu For Grande*, escrito por Maria Inês Almeida e ilustrado por Sebastião Peixoto, publicado pela Planeta Júnior em 2011 (2.^a edição pela editora Planeta Manuscrito em 2018), que similarmente ao livro *Quero Crescer* aborda a temática do privilégio de crescer, destacou-se pelo facto de, numa primeira leitura, apresentar uma personagem principal de género diverso. O livro é dedicado ao filho da autora, José, referido como fonte de inspiração para o livro: “Ao meu filho José, que ao perguntar me inspirou, para ele se recordar quando for grande” (Almeida e Peixoto, 2011, p. 6). O conhecimento deste facto influenciou a perceção de que o livro estaria escrito sob o seu ponto de vista, contudo a ilustração na capa sugeria alguma diversidade de género devido ao comprimento e corte de cabelo, e ao facto de se apresentar de saia (ver Figs. 5.18 e 5.19).



Figura 5.18. Personagem principal na capa do livro *Quando Eu For Grande* (Almeida e Peixoto, 2011).

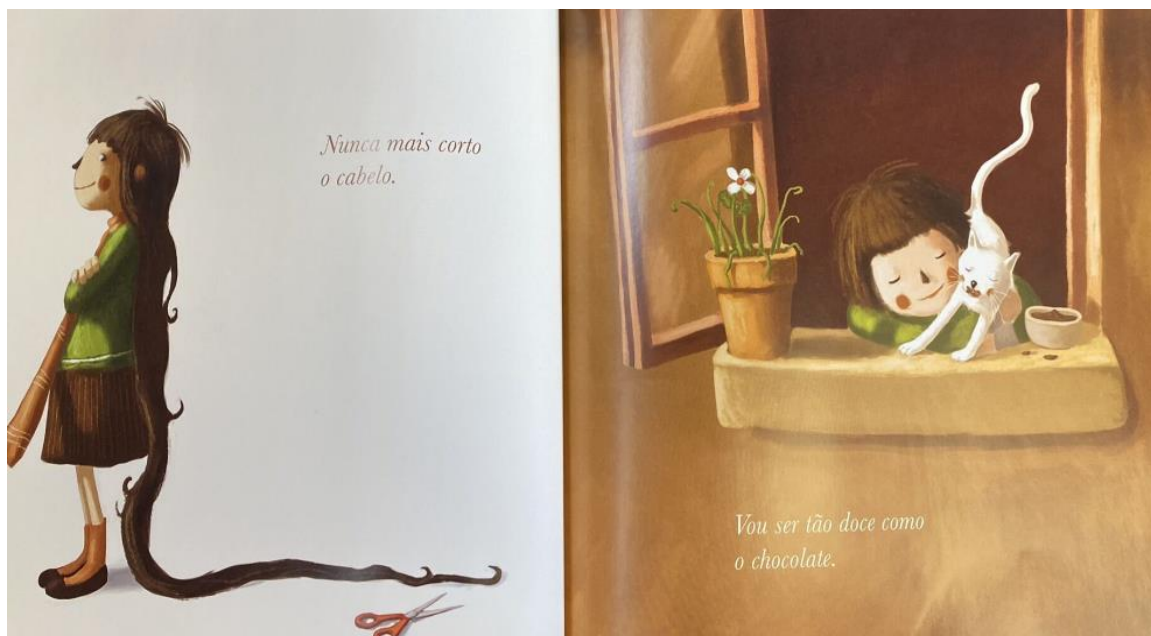


Figura 5.19. Dupla página do livro *Quando Eu For Grande* (Almeida e Peixoto, 2011, p. 27-28).

Numa análise inicial o livro revela, assim, uma personagem principal muito disruptiva do ponto de vista do género, nomeadamente pelo facto de:

- Não quer cortar o cabelo;
- Quer calçar as botas da irmã;
- Quer “dar um beijo à namorada” (p. 32);
- De surgir ora de saia, ora de calças; de gravata posta e a segurar um colar;
- De referir-se a si mesma no feminino e no masculino: “bonita” (p.14) / “passear sozinho no jardim” (p. 23).

Inicialmente considerou-se surpreendente que a sua existência não fosse amplamente reconhecida pelo menos no seio da comunidade ativista que se interessa pelos livros infantis que abordam as temáticas de género. De facto, este título figurava, inclusivamente, numa lista de livros recomendados na temática de igualdade de género (disponível e consultada em 2021, num *link* atualmente desativado), pelo projeto *Bibliotecas Itinerantes pela Igualdade de Género* da associação UMAR. No entanto, uma leitura mais atenta, revela que são retratadas duas personagens que, embora muito parecidas, transportam algumas diferenças, nomeadamente ao nível do cabelo e do nariz, que numa das personagens é castanho (ver Fig. 5.20.).



Figura 5.20. Dupla página do livro *Quando Eu For Grande* (Almeida e Peixoto, 2011, p. 21 e p. 22).

Nas páginas finais, surge outra leitura possível, graças ao reflexo do pai e da mãe (ver Fig. 5.21.), e que sugere que estas duas personagens, uma masculina e outra feminina, possam eventualmente ser o pai e a mãe em crianças, ou ainda o facto de a personagem principal, incorporar traços do pai e da mãe.



Figura 5.21. Dupla página do livro *Quando Eu For Grande* (Almeida e Peixoto, 2011, p. 41 e p. 42).

Assim, e ao invés de uma personagem de género diverso, que alterna entre pronomes femininos e masculinos, que afirma não querer cortar o cabelo e que se veste de forma disruptiva para as normas de género, estão presentes duas personagens ou dois universos distintos, um feminino e outro masculino, reforçando estereótipos de género, como por exemplo:

- Ao nível das profissões: a personagem masculina expressa o desejo de conduzir um autocarro, um carro dos bombeiros, ou de ser mágico ou astronauta; já à personagem feminina não são associadas quaisquer profissões;

- Em termos de contexto em que são representadas: a personagem masculina surge em contextos mais diversos e de aventura do que a feminina;

Em termos de traços de personalidade e atividades: a personagem feminina quer ter um cão para abraçar e diz “Vou ser tão doce como o chocolate.” (p. 28), enquanto a personagem masculina é um super-herói que não vai mais ter *dói-dóis*;

- Ao nível das brincadeiras: com a personagem masculina a afirmar querer brincar com carros e ser do tamanho do pai (ilustração p. 13), enquanto a feminina quer ser bonita como a mãe;

- A personagem feminina deseja voar quando fechar os olhos, andar sobre o arame (nota aqui para um exemplo não estereotipado) e conhecer a cegonha que traz os bebês; a masculina quer passear sozinha no jardim, contar até mil e beijar a namorada;

- Em termos de características físicas, roupa e acessórios, uma segunda leitura confirma que seguem a representação mais comum: a mãe de cabelo comprido e o pai de cabelo curto, com a personagem feminina criança a afirmar não querer mais cortar o cabelo; a personagem masculina surge, por sua vez, de calças, e a feminina de saia e saltos altos, afirmando querer calçar as botas da irmã (ilustração p. 19); a ilustração na qual a personagem masculina tem uma gravata posta e segura um colar (p. 40), ganha agora outra dimensão, porque representa, de alguma forma, o “contributo” de cada um dos pais: a gravata do pai, que até tem posta e o colar da mãe, que, apesar de tudo, não coloca ao peito, apenas segura. Constata-se, assim, que a obra não rompe propriamente com estereótipos de género, pelo contrário reforçando-os, associando ao universo feminino a docilidade, a maternidade e a beleza, e ao masculino a valentia, a diversidade de competências, e um mundo de possibilidades.

Este livro, assim como o livro *De Caras* (Letria e Letria, 2011), foram exemplos perfeitos da importância de uma leitura literária, que analisa elementos implícitos e simbólicos (Ramos, 2010). Uma análise dos livros que se baseie apenas em elementos quantitativos seria absolutamente redutora.

Pese embora a solidariedade, a amizade e a partilha de interesses e atividades em conjunto seja algo presente nos livros do *corpus* e na literatura infantil, em geral, a ideia de universos feminino e masculino distintos, até mesmo opostos, reforçando o binarismo de género, foi observado noutros exemplos, como o que se apresenta de seguida. Capuzza (2019) identificou, igualmente, este padrão na sua pesquisa, assinalando as potenciais consequências negativas do reforço da oposição de género, e sobretudo, do essencialismo de género:

(...) not only divide the world into either/or, they also claim all girls are essentially alike and all boys are essentially alike. These books assume children already know what gender is, they understand most people assume there are two, and femininity is performed in a standardized manner, and masculinity is performed in a standardized manner. All girls like pink, sparkles, flowers, play

dress up, and host tea parties. All boys play with trucks, enjoy sports, and pretend to be cowboys.

While narratives such as these progressively create space for children to choose a gender, the binary and essentialist notions of gender depicted contribute to stereotyping and continue to diminish children's understanding of all that is possible in their gender identity development (p. 8).

Mesmo os livros que se propõem a promover expressamente a igualdade de gênero e a liberdade de cada pessoa para fazer, vestir ou ser o que desejar acabam, por vezes, por reforçar a premissa de que podemos ser diferentes, sim, mas apenas dentro de um leque binário de possibilidades. Estes livros podem ser designados como *livros binários contrários* (Nunes, 2022), isto é, obras que procuram contrariar estereótipos de gênero, mas que continuam a assentar na ideia de que existem apenas dois gêneros, equivalentes entre si, porém opostos um ao outro.

Beverly Pennell (2002) debruçou-se também sobre esta problemática, analisando obras que denomina “protofeministas”, isto é, narrativas que, embora procurem subverter os esquemas tradicionais de gênero, sobretudo no que concerne às representações do feminino, acabam frequentemente por apenas inverter os papéis, mantendo, assim, a lógica dicotômica de oposição. A autora evidencia que essas obras tendem, paradoxalmente, a reforçar metanarrativas patriarcais, a estrutura binária de gênero e, de modo particular, a elisão ou a demonização das múltiplas masculinidades.

Analisando as preferências das crianças relativamente às histórias que leem, Nikolajeva (2002) observa que, embora os estudos indiquem uma tendência das crianças para preferirem narrativas com protagonistas do mesmo gênero que o seu, essas diferenças de preferência poderão estar mais diretamente relacionadas com o tipo de narrativa ou o gênero literário. Assim, os rapazes tendem a ser socializados para preferirem enredos masculinos, “dynamic, linear, action oriented” (p. 7) que, em geral, não incluem raparigas como protagonistas; enquanto as raparigas são socializadas para apreciarem enredos femininos, “circular, character oriented, psychological” (*ibidem*) que podem, ou não, incluir protagonistas masculinos. A autora acrescenta que algumas obras de ficção, ainda que procurem alterar os papéis de gênero atribuídos às personagens, sobretudo às femininas, fazem-no apenas de forma superficial, limitando-se frequentemente a adicionar personagens femininas, mas mantendo o enredo masculino (associado aos mitos e estruturas narrativas da masculinidade, orientado para a ação). Tal prática pode ser entendida como uma forma de *tokenismo* (Nikolajeva, 2005, p. 153), ou mesmo como uma “permutação de gênero” ou “hero in drag” (*ibidem*), no sentido em que a representação de personagens femininas mais aventureiras parece implicar que estas abdicuem da sua feminilidade e identidade feminina:

Superficial female attributes (most often, long hair) do not create a female identity, the character could have been male without the plot changing significantly, since the plot itself is unmistakably

male. (...) some of the female characters (...) deviate from the prescribed gender norms while retaining their feminine identity. In doing so, they in fact interrogate the norms that force women into secondary and submissive roles (*ibidem*).

Pese embora esta reflexão seja pertinente, na medida em que evidencia a escassez de representações das diversas feminilidades, revela, por outro lado, uma perspetiva essencializante acerca do que se entende por identidade feminina ou masculina, e por que motivo estas continuam a ser concebidas como fixas e únicas, em vez de fluidas e diversas. Neste sentido, Pennell (2002) sublinha a importância de valorizar a diferença e as subjetividades nas narrativas literárias, defendendo a necessidade de “redeem and valorize difference within and between gendered subjects, repudiating traditional gendered subjectivities where difference means disempowerment if not abjection” (p. 77). Torna-se, assim, fundamental debater criticamente o significado destes conceitos e as formas como tanto o género das personagens como o das próprias narrativas pode ser questionado, expandido ou reconfigurado.

O livro *Quanto Vale A Amizade*, escrito por Maria Lúcia Carvalhas, ilustrado por Raquel Pinheiro e publicado pela editora Cercica em 2013, apresenta, na sua sinopse, a intenção de alertar para o problema do consumismo, celebrando a importância das coisas não materiais. A narrativa procura evidenciar o valor da amizade e da cumplicidade, contrapondo-as à valorização dos bens materiais, com exemplos do que possuem as duas personagens, uma feminina e outra masculina. Ao longo do livro, João e Maria surgem em páginas opostas, por vezes em dupla página, outras vezes lado a lado e de mãos dadas, mas sem nunca partilharem uma atividade ou interesse comum. Nas atividades que realizam, observa-se a já familiar oposição entre brincar com uma boneca e com uma bola de futebol, como ilustrado nas figuras em baixo (Figs. 5.22. e 5.23.):



Figura 5.22. Personagem feminina com boneca no livro *Quanto Vale A Amizade* (Carvalhas e Pinheiro, 2013, p.11).



Figura 5.23. Personagem masculina com bola no livro *Quanto Vale A Amizade* (Carvalhas e Pinheiro, 2013, p.12).

De forma semelhante ao livro *Quando Eu For Grande* (Almeida e Peixoto, 2011), esta obra reforça igualmente os estereótipos de género associados às profissões, verificando-se, mais uma vez, a ausência de qualquer profissão atribuída à personagem feminina, enquanto à personagem masculina são associadas diversas opções de carreira. Veja-se a seguinte citação:

Quanto Vale A Amizade(Carvalhas e Pinheiro, 2013):

“Sou capitão, pirata ou explorador,

Parto em aventuras no espaço...

Olha para mim, hoje sou inventor.” (p. 17)

A representação do feminino surge frequentemente associada a tons rosa e acompanhada de elementos fortemente estereotipados tais como: flores, bonecas, vestidos e sapatos de salto alto, remetendo para o imaginário de conto de fadas ou de princesas, e ainda a objetos tais como uma mala “com sonhos”, uma bicicleta e um livro. Já o universo masculino surge frequentemente em tons azulados e acompanhado de objetos tais como: papagaio de papel, bola, boné, tubo de ensaio, caixa de lápis de cor, trotineta, caderno de letras. Embora os dois tenham em comum objetos associados à leitura, a Maria tem um livro de histórias de “Era uma vez” e o João um caderno onde pratica desenhar as letras. A seleção de objetos para os dois universos faz contrastar a representação do universo feminino como associado à domesticidade e à beleza, e do universo masculino como associado à ação, criatividade e experimentação. Apesar de uma intenção válida, de celebrar o valor da amizade, este livro reforça estereótipos de género em várias categorias, limitando as possibilidades oferecidas às crianças, uma vez que: “little space is created for characters to perform behaviors that are not gendered or for characters who prefer to perform a combination of behaviors society labels masculine or feminine.” (Capuzza, 2019, p. 7).

Numa nota mais positiva, vale a pena destacar três obras nas quais as personagens principais femininas revelaram agência, curiosidade e espírito aventureiro. Nestes exemplos, as protagonistas manifestam, por exemplo, interesse pelo Espaço, pelas estrelas e constelações, bem como pelo desejo de explorar outros mundos.

Um desses livros é *Maria Trigueira*, escrito por Ivone Gonçalves e publicado pela editora Kalandraka em 2017. Este livro conta-nos a história de uma mulher a quem a narradora chama de *Avó*, e que remete para um tempo antigo, mais simples, a julgar pelas roupas usadas e pela divisão do trabalho no campo (os homens varejavam as alfarrobeiras e as mulheres apanhavam as alfarrobas). Até que um dia, Maria, a protagonista, decidiu viajar e ir ver o mar. Esta vontade de romper com o quotidiano materializa-se quando decide embarcar num saveiro conduzido por um jovem noviço, e quando, num gesto simbólico de libertação,

mergulha no mar (ver Fig. 5.24.), entregando-se ao prazer de simplesmente boiar, em comunhão com a sua própria vontade e com a natureza:

Maria Trigueira (Gonçalves, 2017):

Maria cabeça no ar,
De trança ao vento como as espigas
Cresceu por entre as searas de trigo e sonhava viajar.
(p.11);

De verão dormia na eira, gostava de ver as estrelas
e contava-as até adormecer: Estrela do Norte,
Ursa Menor, Ursa Maior, Mercúrio e Cassiopeia...”
(p.13).



Figura 5.24. Personagem feminina no livro *Maria Trigueira* (Gonçalves, 2017. p. 34).

A história parece querer transmitir-nos que, para Maria Trigueira, a vida não se resumia ao trabalho, celebrando a importância do sonho e, sobretudo, da liberdade.

Outra personagem feminina com traços em comum com Maria Trigueira encontra-se no livro *A Galinha Lua* (Ribeiro e Rondão, 2009), que nos apresenta uma protagonista não convencional: uma galinha que se distingue das demais por preferir viver à sua maneira. Em vez de seguir os ritmos esperados, como dormir à hora habitual, a Galinha Lua deleita-se a contemplar o céu e as estrelas, revelando uma ligação especial com o universo e uma rejeição implícita das normas que lhe são impostas. *A Estrela Coralina* (Martins e Silva, 2013) é outro exemplo deste tipo, relatando a história de uma menina-estrela que parte em viagem pelos mundos do mar, conhecendo uma cidade submersa, cheia de outras estrelas. Estes três exemplos destacam-se, assim, por romperem com as representações passivas ou circunscritas ao universo doméstico tantas vezes atribuídas às figuras femininas.

5.2. Género e protagonismo na literatura infantil - análise das personagens principais

Neste subcapítulo classificam-se as personagens principais quanto à sua tipologia/forma, quanto à idade/fase da vida que representam, quanto ao seu género e aos contextos em que se movem. A classificação quanto ao perfil étnico-racial será abordada junto da análise das restantes personagens, mais à frente no subcapítulo 5.3.2.

A análise das personagens principais a partir de uma perspectiva mimética, feminista e sociológica revela-se particularmente relevante, pois permite compreender de que modo estas figuras podem funcionar como modelos de referência fundamentais para a socialização das crianças leitoras (Nikolajeva, 2005) e para a construção da sua identidade (Nodelman, 2008), incluindo a sua identidade de género. Como referem Martínez e Torres (2014):

Los niños y las niñas se identifican con los personajes de las historias que escuchan y leen, con todo aquello que les ocurre y también con las decisiones que toman ante las situaciones planteadas, aprendiendo de este modo a solucionar conflictos. De esta manera aprenden lo que se supone que se espera de ellos y ellas, lo que es adecuado que digan y hagan según el sexo al que pertenecen, en definitiva su identidad de género. (p. 9)

Considerou-se uma personagem principal uma personagem que desempenha um papel ativo na narrativa, realizando ações que fazem avançar a história (Nikolajeva, 2005). A identificação com a personagem protagonista constitui uma característica definidora da literatura infantil, uma vez que, como afirma Nodelman (2008), um dos objetivos deste género literário é precisamente o de “invite readers to identify with their protagonists - to see themselves and their own lives in terms of what happens to the protagonists and what the protagonists come to understand about it” (p. 77).

Confirmando a importância central desta figura, na presente investigação observou-se que esta está amplamente representada, pois a maioria dos livros, 98 livros (83,1%), apresenta uma ou mais personagens principais, distribuídas da seguinte forma: 89 livros (75,4%) possuem uma personagem principal; 9 livros (7,6%) mais do que uma, 20 livros (16,9%) não possuem essa representação (ver Fig. 5.25).

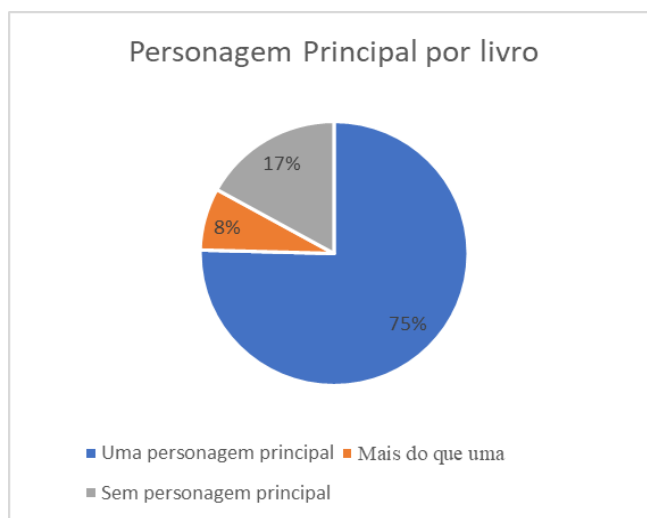


Figura 5.25. Distribuição das personagens principais por livro (n=118).

5.2.1. Tipologia ou forma das personagens

O processo de identificação com a personagem principal pode acontecer independentemente da forma que assumem as personagens, logo não será de descurar a análise de diferentes protagonistas. Isto é especialmente pertinente se atendermos a estudos que evidenciam que a disparidade de género entre personagens principais animais era particularmente acentuada, como o de McCabe et al. (2011).

No *corpus* em análise constatou-se que a maioria dos livros representa personagens humanas, ou em exclusividade, como acontece em 53 livros (44,9%), ou em combinação com outras formas, como se verificou em 18 livros (15,3%). Um total de 22 livros (18,7%) apresentam, em exclusivo, narrativas de personagens animais e 25 livros (21,2%) apresentam personagens de outras formas, tais como objetos ou outras (ver Fig. 5.26.).

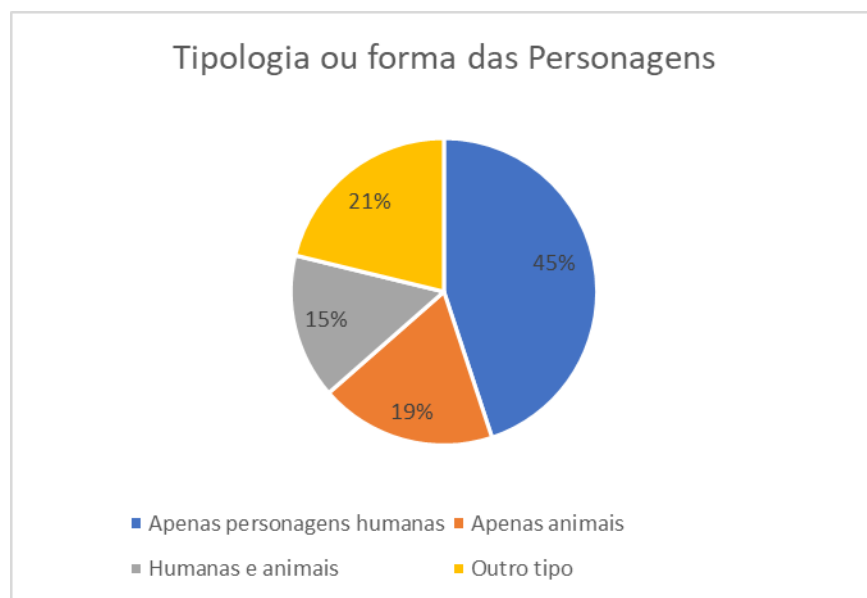


Figura 5.26. Tipologia ou forma da personagem principal (n=98).

Analisando especificamente a tipologia e a forma das personagens principais foi possível observar, como se poderá constatar na Fig. 5.27., que, na maioria dos livros, 63 (64,3%), as personagens principais são humanas. Em 28 livros (28,6%) são animais e em 7 livros (7,1%) assumem outras formas (estrela; fada; nuvem; vento, entre outros).

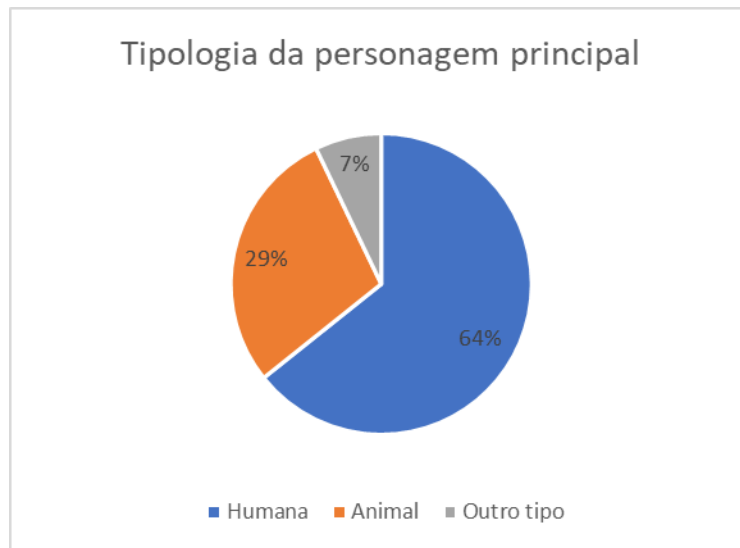


Figura 5.27. Tipologia ou forma da personagem principal (n=98).

5.2.2. Idade

No que concerne à idade, característica apenas aplicada às personagens de forma humana, a maioria das personagens principais são representadas na forma de crianças, o que acontece em 46 livros (73%); seguindo-se a forma de adulta em oito livros (12,7%) e idosa em quatro livros (6,3%) (n=63). A representação de personagens sob a forma de crianças reforça o objetivo de promover a identificação, pela proximidade que estas estabelecem com as características da criança leitora.

5.2.3. Género das personagens principais

Em termos de distribuição de género das personagens principais, e tomando como unidade de análise os livros, tem-se a seguinte distribuição (conforme Fig. 5.28.):

- 28 livros (28,6%) têm personagens principais femininas;
- 65 livros (66,3%) têm personagens principais masculinas;
- 5 livros (5,1%) possuem personagens de mais do que um género;
- Não foram identificadas personagens de género diverso.

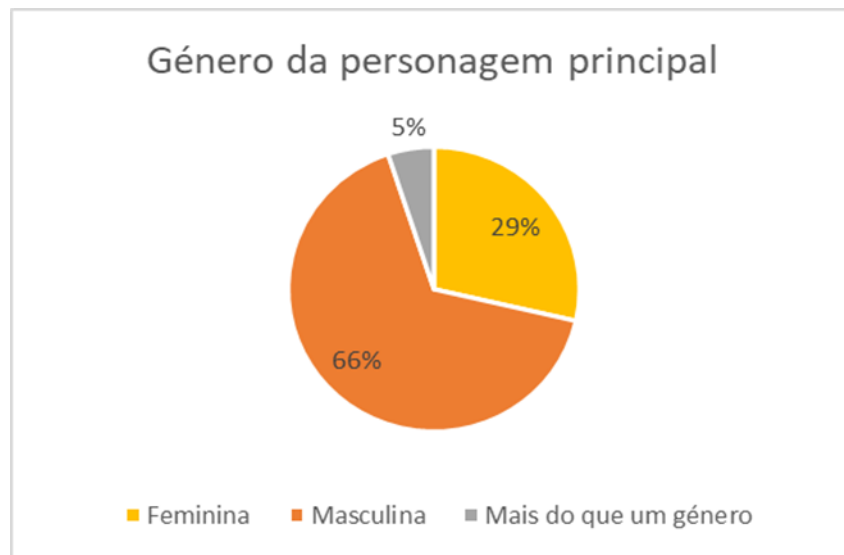


Figura 5.28. Género da personagem principal tendo os livros como unidade de análise (n= 98).

Se cruzarmos a variável “tipologia/forma da personagem” com a variável “género da personagem principal” (conforme Fig. 5.29), e considerando o livro como unidade de análise, observa-se a seguinte distribuição: 20 livros (31,7%) apresentam personagens principais femininas; 41 livros (65,1%) apresentam personagens principais masculinas; dois livros (3,2%) possuem personagens humanas de diferentes géneros (n=63). Para as personagens animais, a distribuição é de quatro livros com personagens principais femininas (14,3%), para 22 livros (78,6%) com personagens principais masculinas; dois livros (7,1%) possuem, ainda, personagens de diferentes géneros. No caso de personagens que assumem outra forma, a distribuição é de quatro livros (71,1%) com personagens principais femininas, para dois livros (28,6%) com personagens principais masculinas, e um livro (14,3%) com personagens de diferentes géneros.

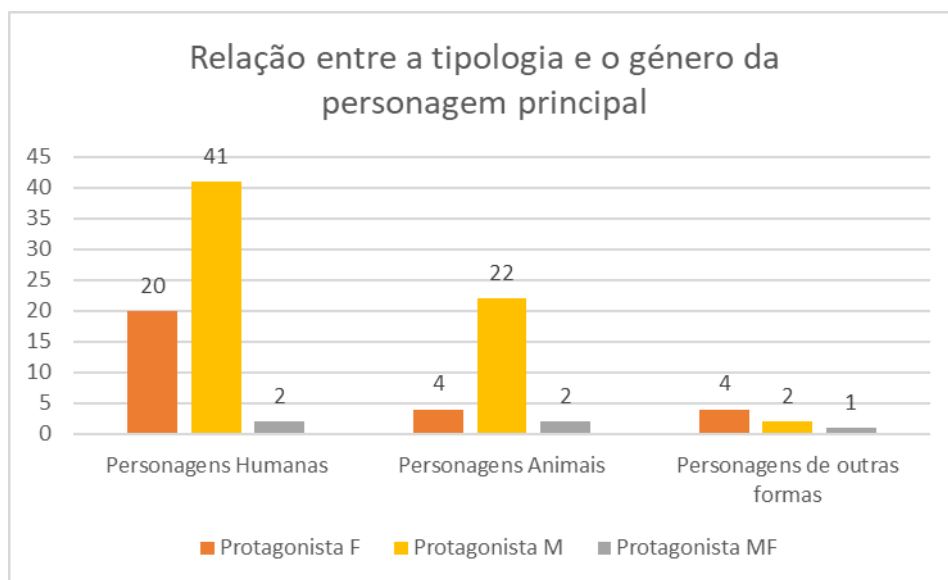


Figura 5.29. Relação entre a tipologia/forma e o género das personagens protagonistas, por livro (n=98).

Tomando como unidade de análise a personagem principal tem-se um total de 108 personagens repartidas da seguinte forma: 34 personagens (31,5%) do género feminino e 74 (68,5%) do género masculino (ver Fig. 5.30.).

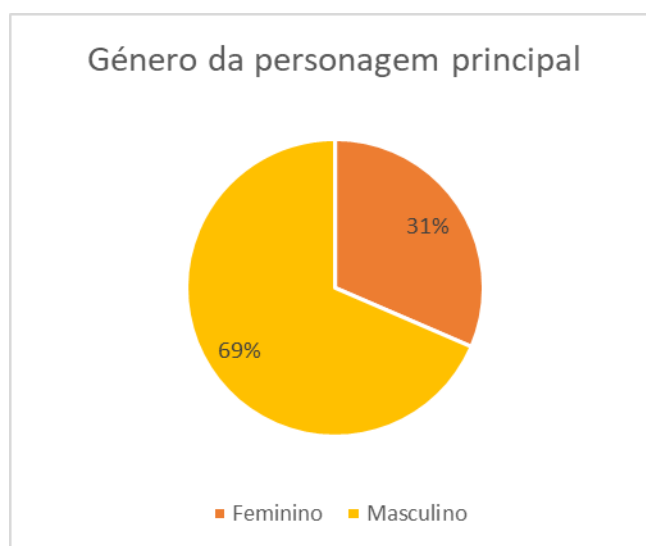


Figura 5.30. Género da personagem principal tendo como unidade de análise as personagens (n= 108).

Para calcular o total de personagens femininas foi necessário somar às personagens que se consideraram tendo apenas o livro como unidade de análise, as personagens extra que resultam dos livros que apresentam mais do que um género e as personagens extra que resultam dos livros que possuem mais do que uma personagem principal do mesmo género. Assim, para as personagens femininas, às 28 personagens principais já identificadas, somaram-se as cinco personagens extra provenientes dos livros que apresentam

personagens de diferentes géneros e a personagem feminina extra que resulta do livro possui duplo protagonismo no feminino. Para calcular o total de personagens masculinas, somaram-se às 65 personagens principais iniciais, as cinco personagens extra provenientes dos livros que apresentam personagens de mais do que um género e ainda, quatro personagens extra, provenientes dos livros com mais do que uma personagem masculina⁷⁹.

Considerando a unidade de análise “personagem” e cruzando-a com a variável tipologia/forma das personagens, verifica-se que o género feminino (n=34) se manifesta maioritariamente na forma humana: 23 personagens humanas (22 + 1 adicional), seis animais e cinco de outra natureza. Também o género masculino (n=74) apresenta uma predominância de personagens humanas: 46 no total (43 + 3 adicionais), 25 animais e três com outras formas.

Conclui-se, portanto, que a forma humana é a mais comum para ambos os géneros e que o género masculino está sobre-representado tanto na forma humana, como na forma animal, onde aliás a disparidade de género é mais preponderante. Esta tendência foi, igualmente, constatada por McCabe et al., (2011), que reportaram que as personagens animais de género masculino estavam presentes em 23,2% dos livros, enquanto as de género feminino estavam apenas presentes em 7,5% dos livros. Nas personagens que assumem outra forma, a tendência inverteu-se a favor do género feminino, contudo, o número de livros considerado tem uma menor expressão.

Apesar de não terem sido identificadas personagens principais de género diverso, é pertinente destacar que, por vezes, as pistas visuais fornecidas pela ilustração geraram alguma ambiguidade ou dificuldade na codificação imediata do género das personagens, no sentido de uma quase-transgressão intencional, ou não, do binarismo de género. Tal sucedeu no livro *História Que Há De Ser* (Ribeiro e Nair, 2016), no qual as três personagens principais apresentam feições que poderiam ser lidas como femininas (conforme Fig. 5.31.), pese embora no texto seja referido que se trata de personagens masculinas, informação que prevaleceu para a codificação.

⁷⁹ Cinco livros apresentam personagens principais de mais do que um género: *Quando Eu For Grande* (Almeida e Peixoto, 2011); *Quanto Vale A Amizade* (Carvalhas e Pinheiro, 2013); *Onde Está A Minha Mãe?* (Mota e Peixoto, 2016); *Quando O Regato Secou* (Mota e Peixoto, 2018); *Chuvisca E Os Guardiões Das Sementes Nativas* (Santos e Nazareth, 2018). Quatro livros apresentam mais do que uma personagem principal do mesmo género: *E Tudo Acontece Por Magia* (Gil e Antunes, 2010): com duas personagens masculinas; *O Cão E O Gato* (Torrado e Letria, 2014): com duas personagens masculinas; *História Que Há-De Ser* (Ribeiro e Nair, 2016): com três personagens masculinas; *A Meia Perdida* (Bösenberg, 2017): com duas personagens femininas.



Figura 5.31. Personagens principais no livro *História Que Há De Ser* (2016, p. 18).

Traçando uma análise diacrónica no intervalo entre 2009 e 2019, não se observa uma evolução significativa no sentido de uma representação mais igualitária e/ou diversa de personagens protagonistas em termos de género. Como demonstram os quadros 5.6 e 5.7., apesar de alguns avanços e retrocessos ao longo dos anos, o ano de 2017 registou uma quase paridade que não teve continuidade nos anos seguintes, sendo que 2019 registou mesmo a total ausência de personagens femininas como protagonistas. Este dado é particularmente surpreendente, pois, além de se esperar uma evolução positiva nos anos mais recentes, acompanhando uma crescente consciencialização sobre estas questões, 2019 foi um ano marcado pela publicação de vários livros sobre igualdade e diversidade. No entanto, a maioria dessas publicações consistiu em traduções, não refletindo necessariamente uma mudança estrutural na produção nacional. Adicionalmente, os anos de 2018 e 2019 registam várias publicações sem personagem principal, talvez pelo contínuo crescimento do formato de livro-álbum, o que, ainda assim, não seria motivo explicativo do rácio de 10 personagens masculinas para apenas uma personagem feminina em 2018.

Quadro 5.6. Distribuição dos livros com personagens principal em número e género (n=98).

Ano	Nº de Livros em análise	Nº de Livros com Personagem Principal	Personagem Principal Feminina	Personagem Principal Masculina	Diferentes géneros
2009	7	6	2	4	0
2010	14	14	6	8	0
2011	8	7	1	5	1
2012	6	5	2	3	0
2013	5	4	1	2	1
2014	7	5	0	5	0
2015	10	7	2	5	0
2016	15	14	4	9	1
2017	16	15	7	8	0
2018	19	15	3	10	2
2019	11	6	0	6	0
Total	118	98	28	65	5

Quadro 5.7. Distribuição das personagens principais em número e em género (n=108).

Ano	Nº de Títulos em análise	Nº de Livros com Personagem Principal	Personagem Principal Feminina	Personagem Principal Masculina
2009	7	6	2	4
2010	14	14	6	9
2011	8	7	2	6
2012	6	5	2	3
2013	5	4	2	3
2014	7	5	0	6
2015	10	7	2	5
2016	15	14	5	12
2017	16	15	8	8
2018	19	15	5	12
2019	11	6	0	6
Total	118	98	34	74

Como referem McCabe et al. (2011) a falta de representatividade feminina, aliada à sobrerrepresentação masculina, pode “encourage children to accept the invisibility of women and girls and to believe they are less important than men and boys, thereby reinforcing the gender system” (p. 199). Assim, a atenção à representatividade de género não deve ser vista como uma luta encerrada, pelo contrário, há ainda um longo caminho a percorrer, com muitas oportunidades para garantir a verdadeira equidade na representação.

Nas obras analisadas, as personagens principais masculinas ocupam o centro da narrativa e da representação editorial: dão nome às coleções e aos títulos dos livros, dominam as capas e concentram a atenção do enredo, quer pelas suas características psicológicas, quer pelo papel que desempenham nas ações principais. Mesmo em livros onde as personagens femininas teriam tudo para liderar a narrativa, as personagens masculinas sobrepõem-se e tomam conta da ribalta, como foi o caso do livro *A Trapezista Que Queria Voar* (Rodrigues e Chicco, 2009). Este livro conta-nos a história de uma menina cujo sonho era realizar um número de circo incrível o suficiente para impressionar o seu padrinho. Numa primeira leitura, Cátia aparenta ser a protagonista, contudo, uma leitura mais atenta revela que é a personagem masculina, Leo, que acaba por “salvá-la”, em conjunto com Indy e outros animais.

Por um lado, a personagem feminina é construída com traços de coragem, determinação e persistência, por outro, manifesta sinais de síndrome de impostora e insegurança quanto às suas capacidades, necessitando da validação das personagens masculinas. Vejam-se alguns excertos:

A Trapezista Que Queria Voar (Rodrigues e Chicco, 2009):

“Este ano tenho de fazer um número ainda melhor... mas o quê? - interrogava-se Cátia, sem ideias” (p. 7);

[Cátia apresentara um] “número original” (2009, p.7) e “arriscado” (p.7);

“Ajuda-me.... - pediu Cátia ao Leo, que estava a dar de comer ao Pongo. - Só faltam três dias para os meus anos e ainda não tive nenhuma ideia para o meu número...” (p. 11);

“Quando a Cátia mete uma coisa na cabeça, não há quem a faça desistir” (p.15);

[Leo] “trata de dar uma explicação” (p.27);

[Leo] “- O número vai ser um fracasso. E a Cátia vai ficar tão triste...logo no seu aniversário!

- Talvez nós possamos ajudá-la... - disse o Indy com a tromba a abanar.” (p.19).

Leo torna-se como que o herói da história, sugerindo a Cátia ideias sobre como poderia ser bem-sucedida no seu feito arriscado de “voar” (ver Fig. 5.33. em baixo). Além disso, é a personagem que dá nome à coleção: *Leo, O Menino Do Circo*, assim como é sua a ilustração que consta na capa do livro, fatores importantes e que pesaram na classificação da personagem protagonista como sendo, afinal, do género masculino.



Figura 5.33. Personagem feminina no livro *A Trapezista Que Queria Voar* (Rodrigues e Chicco, 2009).

A sobreposição do protagonismo masculino foi igualmente verificada em livros cuja personagem principal é, na verdade, uma personagem feminina, como, por exemplo, nos livros da coleção *Brincar com a Matemática: Falha De Cálculo e Desarrumar*, escritos por Margarida Fonseca Santos, ilustrados por Inês do Carmo, ambos publicados pela editora Gailivro em 2009 e no livro *A Menina Que Via O Mar De Todas As Cores*, escrito por Vanda Gonçalves e ilustrado por Rui Sousa, publicado pela editora Gradiva em 2018.

Discutir-se-ão estes exemplos em maior detalhe no ponto sobre “Interesses”, particularmente no subcapítulo 5.6. quando se abordarem os interesses nas áreas STEM.

5.2.4. Contexto

Por último, na análise das personagens principais, observaram-se os contextos onde eram representadas, mediante seu género. Segundo Nikolaeva & Scott (2006), o contexto ou cenário retratado não só situa o tempo e espaço em que os eventos da história ocorrem, como revela o tipo de história/género literário, ativando a resposta emocional de quem lê a história, conferindo ritmo à narrativa e transmitindo, igualmente, informações sobre as personagens. O contexto e ambiente onde se movem as personagens masculinas pode reforçar ou contrariar estereótipos de género (Nunes, 2009), pelo que tendo em conta pistas textuais, visuais e/ou a relação entre ambas, procurou-se observar se as representações das personagens reforçavam estereótipos de género, tais como: a associação do feminino à esfera da domesticidade/privada/interior, e do masculino, à esfera laboral/pública/exterior. Para facilitar a operacionalização dos dados, distinguiu-se apenas entre uma representação no contexto da casa ou no exterior da casa, incluindo nesta opção contextos públicos, semipúblicos (como escola, por exemplo); e a possibilidade de serem representadas em ambos.

Cruzando as variáveis contexto e género da personagem principal verificou-se que em 93 (78,8%) dos livros foi possível fazer uma análise diferenciada por género, para 27 livros (22,9%) em que tal não foi possível. Nos livros com personagens principais femininas (n=28) constatou-se que, na sua maioria, em 16 livros (57,1%), as personagens principais femininas surgem maioritariamente representadas no espaço exterior; em nove livros (32,1%) surgem representadas tanto em espaços interiores como exteriores e apenas num livro (3,6%) surgem maioritariamente no contexto interior. Já nos livros com personagens principais masculinas (n=65) a maioria, 39 livros (60%), representa as personagens em ambos os contextos, interiores e exteriores; em 18 livros (27,7%) surgem maioritariamente no contexto exterior; em quatro livros (6,1%) surgem maioritariamente no contexto interior, e em quatro livros (6,1%) não foi possível realizar esta análise. Cinco livros apresentam personagens principais de ambos os géneros, distribuindo-se da seguinte forma pelos contextos: em dois livros (40%) atuam predominantemente no exterior da casa, em outros dois livros (40%), surgem representadas em ambos os contextos e num livro (10%) não foi possível realizar tal análise.

Na presente análise verifica-se, assim, uma melhoria significativa em relação às conclusões de Weitzman et al. (1972), Ivone Leal (1982), Hamilton et al. (2006) e Nunes (2017), que observaram que as personagens femininas realizavam a maior parte das suas atividades em espaços fechados e restritos, enquanto a diversidade de cenários, a aventura e o desconhecido eram, essencialmente, privilégio das personagens masculinas. Apesar de as personagens masculinas continuarem a revelar maior flexibilidade

para transitar entre os espaços interiores e exteriores, observa-se, no presente *corpus*, que o contexto exterior tende a ser o espaço de maior mobilidade para as personagens principais femininas, enquanto as masculinas surgem mais representadas em contextos interiores, evidenciando, assim, uma evolução nas representações de género.

Persistem, no entanto, exemplos de disparidade de género, tanto na representação visual como narrativa, em prejuízo da representação feminina. Em alguns casos, além da ausência total de personagens femininas, verificou-se que algumas personagens são mencionadas apenas no texto, mas não nas ilustrações; outras surgem na ilustração, mas sem qualquer referência no texto. Há ainda situações em que as personagens femininas estão presentes em ambos, mas sem falas ou qualquer ação significativa, permanecendo em segundo plano na narrativa. A subrepresentação e a estereotipização feminina é particularmente preocupante quando se trata de espaços de poder e destaque. No livro *A Menina Que Via o Mar de Várias Cores* (Gonçalves e Sousa, 2018), observa-se que os oradores em palco são todos masculinos, à exceção da protagonista, uma criança, e que também a plateia se apresenta predominantemente masculina, quer em quantidade, quer em destaque visual (pp. 42–43). Retomar-se-á a análise deste livro mais adiante.

Num outro exemplo, no livro *A Construção do Mundo* (Monteiro e Rio, 2018), não há personagens femininas representadas, exceto a mãe, que aparece apenas numa foto de família. O excerto seguinte é particularmente ilustrativo desta observação:

A Construção do Mundo (Monteiro e Rio, 2018):

“É graças a pessoas como o meu pai que, quando abrimos as persianas dos nossos quartos de manhã, o mundo já está montado” (p. 11).

Aqui, a figura materna é retratada como ausente do processo de “construção do mundo”, reduzida a uma imagem estática numa fotografia. Esta representação reforça estereótipos de género, sugerindo que o papel ativo e transformador pertence aos homens, enquanto as mulheres permanecem fora dos espaços de ação e decisão. Afinal, se “os pais montam o mundo”, o que fazem as mães?

5.3. Contando o género na dimensão visual

5.3.1. Caraterísticas físicas

A maioria das personagens apresenta caraterísticas físicas comuns, num tipo de representação que tende a reforçar a congruência entre sexo e género e, como tal, estereótipos sobre as caraterísticas físicas

tradicionalmente associadas ao feminino e ao masculino. Outra constatação relacionada com as características físicas foi a associação de corpos magros a corpos saudáveis, e dos corpos gordos a características psicológicas negativas e estereotipadas. Abordar-se-ão cada um destes subtópicos de seguida.

a) Género

Como demonstrado no tópico sobre “Temas”, os marcadores de género, tais como o cabelo, o bigode e a barba, são fundamentais na definição de identidade de género, e igualmente no desafiar de uma leitura automática do género. O cabelo, por exemplo, tem sido objeto de atenção em algumas investigações, como a de Jackson e Gee (2005), que analisaram 100 livros de leitura utilizados nos primeiros anos escolares na Nova Zelândia, ao longo de cinco décadas (1950–2000). As autoras observaram que, em nenhuma dessas décadas, as personagens masculinas foram representadas com cabelo comprido, sendo esta característica sistematicamente reservada às personagens femininas. No caso das personagens femininas a sua representação alternava, ao longo das décadas, entre cabelo comprido e curto, mas, quando representadas de cabelo curto, a sua feminilidade era reforçada por outros marcadores, tais como vestidos. Também Erin Davis (2020), ao analisar cerca de 2000 livros publicados entre 2008 e 2020, distinguidos com diversos prémios, concluiu que as diferentes partes do corpo e os adjetivos associados são representados de forma distinta consoante o género. O cabelo, por exemplo, é duas vezes mais mencionado em personagens femininas do que em masculinas, sendo esta associação historicamente enraizada, com origens que remontam à Bíblia. Como afirma a autora,

the gaze of society falls differently upon different bodies, and society values different things about men and women. For example, there is a long literary, historical, and cultural tradition of valuing a woman’s hair: the Bible calls hair a woman’s crowning glory (...) (*ibidem*, s/p)

Na presente investigação observou-se o mesmo padrão: a maioria das personagens femininas surge representada de cabelo comprido e a maioria das personagens masculinas de cabelo curto, por vezes carecas e/ou com bigode, sendo raros os exemplos que contrariam essa tendência. No livro *De Caras* (Letria e Letria, 2011), por exemplo, em milhares de personagens masculinas possíveis, as personagens masculinas nunca surgem de cabelo comprido. De facto, a representação de personagens masculinas com cabelo comprido é, por vezes, encarada como uma incongruência de género, associando-se a mesma ao contexto do circo e, como tal, do *freakshow*, como observado anteriormente em Nunes (2017) e nos seguintes excertos:

O Primeiro Dia De Escola (Mota e Galindro, 2016):

“Depois lembrei-me do Diego, que tinha visto na televisão, num programa de circo. O Diego, que era um artista espanhol, tinha argolas enormes nas orelhas, cabelo negro, apanhado num rabo-de-cavalo muito comprido, e vestia uma camisa preta, cheia de brilhantes.” (p. 15).

Quero Crescer! (Soares e Folgueira, 2017):

“O diretor do Circo Chinês aceitou-o, entusiasmado com a farta cabeleira pelo umbigo e a barba pela cintura.” (p. 15).

A representação da incongruência entre sexo e género como algo fora da norma pode ter impactos negativos na aprendizagem e na construção da identidade de género por parte das crianças. Tal como observado por Capuzza (2019): “young readers are nonetheless taught that sex/gender nonalignment is a source of confusion, anxiety and isolation. Such representations may negatively impact how children see themselves and create the impression that they should ‘correct’ the ‘mistake.’” (p. 10).

Por outro lado, foram identificados alguns, ainda que poucos, exemplos que desafiam a codificação binária de género a partir do marcador “cabelo”, sem, no entanto, tornar essa questão central na narrativa. Para as personagens adultas, que, ainda assim, são lidas como masculinas, destaca-se o livro *Nuvem* (Mendes & Fazenda, 2018), que apresenta uma personagem envergando um fato, mas com cabelo comprido (p. 31); o livro *Dentro de Uma Caixa* (2018), onde surge igualmente uma personagem masculina com cabelo comprido (p. 11).

A ambiguidade de género poderia ainda dever-se a representações mais abstratas nas ilustrações, como no livro *Horizonte* (Celas, 2018) (ver Fig. 5.32), à forma como os corpos das personagens foram, por vezes, retratados de forma mais andrógina, como *p. ex.* no livro *Com o Tempo* (Martins e Matoso, 2015, p. 42), ou ainda devido ao uso de determinadas roupas e acessórios que contribuíam para esse questionamento, aspeto que será aprofundado mais adiante neste estudo.



Figura 5.32. Personagens no livro *Horizonte* (Celas, 2018, p. 13).

b) Adjetivos /descritores físicos

Também relevantes para a análise das características físicas são os adjetivos utilizados para descrever as personagens femininas e masculinas, e de que forma denotam estereótipos de género. Não se encontraram adjetivos referentes a personagens de género diverso.

A definição dos exemplos incluídos nesta categoria baseou-se numa lista de adjetivos previamente estabelecida, construída a partir de referências fundamentais, como os trabalhos de Amâncio (1994), já discutidos no capítulo teórico sobre género, bem como das contribuições de Diane Turner-Bowker (1996) e da investigação anterior de Nunes (2017). A esta base teórica juntaram-se os resultados dos pré-testes realizados no âmbito deste estudo, permitindo afinar e validar os critérios utilizados. Adicionalmente, para uma maior flexibilidade, foi incluída a categoria “outros”, destinada ao registo de adjetivos ou características que não constavam na listagem inicial.

Os retratos-tipo identificados na presente investigação revelam, como se demonstrará, uma forte consonância com as observações provenientes de outras pesquisas neste âmbito, sobretudo no que concerne à oposição entre a beleza feminina e a estatura e força masculina, ainda que com alguns dados surpreendentes, nomeadamente em relação aos corpos e formas masculinas.

No feminino sobressaem adjetivos que denotam uma apreciação sobre os seus traços e formas, maioritariamente conotados de forma positiva: *bela* (3x), *bonita* (6x), *linda* (6x); *belíssima*; *lindíssima*,

elegância rara; gira, magra (4x) num total de 24 entradas⁸⁰. Por oposição, os adjetivos negativos registaram nove entradas, com exemplos tais como: *magricela; horrenda; gorda, gordinha; obesa, grande, pequena* (3x). No masculino foram verificadas referências à sua beleza, como, por exemplo: *belo, bonito* (3x), *lindo* (2x), *ar majestoso; bem-parecido; giro; guapo* num total de 10 entradas. Em oposição, *feio* registou 4 entradas. Verifica-se, portanto, uma predominância significativa de adjetivos relacionados com a beleza associados às personagens femininas, pese embora estas estejam subrepresentadas em número e em protagonismo, se considerarmos as personagens principais. Apesar de alguns exemplos no feminino, as formas masculinas aparentam estar sob maior escrutínio, tendo-se contabilizado vários exemplos que levantam questões sobre a forma como a diversidade corporal é retratada, entre eles: *gordo* (6x), *banhas; gordinho; gorducho; robusto*. Dado o impacto destas representações na construção da autoimagem infantil, é pertinente analisar como os livros promovem, ou limitam, a aceitação da diversidade corporal e a perceção do que é considerado um corpo desejável ou saudável, questão que se aprofundará mais à frente.

Davis (2020) concluiu ainda, sobre o *corpus* que analisou, que “women are all soft thighs and red lips. Men, strong muscles and rough hands (s/p)”. Curiosamente no presente *corpus*, as observações estiveram em concordância com as suas, à exceção das referências a músculos associadas às personagens masculinas, que não foram detetadas. No entanto, em consonância com o estereótipo, foram encontradas, no presente *corpus*, várias referências à sua força e estatura, com exemplos como: *forte* (5x), *grande* (5x), *alto* (4x); *enorme* (2x); *gigante; matulão*, num total de 13 entradas, mas também *pequeno; baixote; migalha de gente; franzino* (2x); *magras tripinhas; leve; ágil; braços pequenos*, num total de nove entradas.

Da categoria “outros” surgem vários exemplos associados à voz das personagens e que reforçam padrões de género binários: a voz das mulheres é *doce, meiguinha, cheia de mel, esganiçada, límpida, fina* (2x), mas também *com espinhos*; enquanto a voz das personagens masculinas é *grossa; baixa e cansada; grave e rouca*, mas também *alegre e doce*. Os adjetivos associados aos cabelos, bem como aos olhos e pele são muito mais frequentes no feminino, como constatou igualmente Leal (1982) e Davis (2020). Já as referências às mãos das personagens são mais frequentes no masculino.

c) Representações de corpos

A análise desta categoria revelou-se inseparável da reflexão sobre as representações ligadas à alimentação e à promoção de hábitos saudáveis. De facto, o crescente interesse por esta temática e a sua presença cada vez mais visível na literatura infantil nas últimas décadas têm motivado análises sobre as

⁸⁰ Foi incluído apenas um exemplo por livro, sem contabilizar a frequência de cada opção dentro de um mesmo livro, de modo a facilitar a codificação no SPSS. Assim, sempre que se indicam frequências junto de determinado adjetivo, estas correspondem ao número de livros nos quais foi identificado determinado exemplo.

mensagens veiculadas a respeito do que é considerado apropriado comer, e de que forma, refletindo os valores culturais de uma determinada sociedade e de um dado momento histórico (ver Gasperini, 2022). Nas sociedades ocidentais a industrialização impulsionou a valorização da moderação alimentar e o culto à magreza (Gasperini, 2022). Por outro lado, no Uzbequistão, a preocupação com a obesidade coexiste com a crença de que comer muito é algo positivo, especialmente no caso das crianças, sendo frequentemente interpretado como sinal de saúde e afeto. Esta visão poderá estar enraizada em memórias coletivas de escassez alimentar, particularmente associadas ao período pós-Segunda Guerra Mundial (Odilova e Khamidova, 2024). Em Portugal acontece precisamente a mesma coisa, talvez remetendo também aos tempos de escassez: saúdam-se os bebés que se apresentam gordinhos, elogios que, entretanto, passarão a críticas, conforme as crianças vão crescendo.

No *corpus* analisado identificaram-se múltiplos exemplos relacionados com a promoção da ingestão de comida saudável, personificada na ingestão de sopa e no combate à obesidade, pela recusa de doces e através da realização de dietas, reforçando, por vezes, uma relação problemática com a comida, bem como incorrendo em mensagens de gordofobia. Em várias narrativas a criança é retratada como passiva nas suas escolhas alimentares, sendo frequentemente pressionada a comer. Esta abordagem poderá perpetuar dinâmicas negativas em torno da alimentação, desvalorizando a autonomia infantil. O ato de comer, sobretudo a sopa, é encarado como um dever, associado a castigos, sendo a mãe a figura principal que se preocupa com esta questão. Vejam-se os seguintes exemplos:

O Menino Que Não Gostava De Sopa (Fernandes e Serra, 2011):

“O menino olhou o prato
E cumpriu o seu dever.
-Se quero ficar bem forte
Toda a sopa vou comer!” (p. 14)

Menino Que Não Gostava De Sopa (Fernandes e Serra, 2011):

“Então um dia a mãe
Disse-lhe desesperada:
-Se não comeres a sopa,
Não podes comer mais nada!” (p. 7)

Sílvio, Guardador De Ventos (Mangas e Moniz, 2016):

“Para ficares forte, vais comer sempre a sopa. - diz a mãe.” (p. 18).

Quero Crescer! (Soares e Folgueira, 2017):

“Tinha de se levantar às horas a que a mãe o acordava, (...), de comer o que lhe punham no prato.” (p. 3).

A Menina Que Via O Mar De Várias Cores (Gonçalves e Sousa, 2018):

“Quando era pequenina, disse ela, alguém lhe tinha dito que no fundo do mar havia um monstro que vinha buscar os meninos que não comiam sopa. Ora, Madalena não gostava de sopa. Assim, ganhara o hábito de olhar para o mar todos os dias de manhã, para tentar ver se o monstro apareceria.” (p. 17).

Já n’*O Livro Com Fome* (Madaleno e Furtado, 2019), um livro que pretende apelar à leitura, observamos a mensagem contrária, nomeadamente a ideia de que vegetais e frutas não são comida a sério, associando de forma negativa esse tipo de comida ao que comem os animais (o livro brinca com a ideia de fome, no sentido em que tem “fome” de quem o leia):

O Livro Com Fome (Madaleno e Furtado, 2019):

“Endoideceste de vez? LEGUMES? Tenho cara de quem gosta de VERDURAS?

Pareço-te uma MINHOCA que gosta de comer ALFACE?

Ou estás à espera que salte de CONTENTE como

Um COELHO a comer CENOURAS?” (p. 17-18).

As entradas potencialmente associadas a gordofobia foram maioritariamente identificados em personagens humanas e masculinas: 10 entradas: *gordo* (6x), *banhas*; *gordinho*; *gorducho*; *robusto*, para três entradas no feminino *gorda*, *gordinha*; *obesa*. Acresce que no caso masculino, em pelo menos duas personagens principais, a narrativa versa exatamente sobre esta questão, incentivando a que as personagens emagreçam. Os exemplos de gordofobia reforçam o banalizar do ato de comentar o corpo alheio e estabelecem associações entre a aparência física e traços de personalidade ou valor moral. Estas representações transmitem a ideia de que corpos gordos são menos válidos, menos desejáveis ou mesmo indignos, perpetuando estigmas prejudiciais. Estas constatações foram particularmente problemáticas nos livros que se analisam de seguida.

No livro *E Tudo Acontecia Por Magia*, escrito por Renata Gil, ilustrado por Rita Antunes e publicado pela editora Nova Gaia em 2010, as expressões de gordofobia e conotações pejorativas são frequentes. Esta história fala-nos de dois gémeos, a quem tudo acontece *por magia*, pois são extremamente preguiçosos. O expoente máximo dessa preguiça é retratado pelo facto de engordarem, e, como tal, tornaram-se pessoas indignas, inúteis e merecedores de castigos:

E Tudo Acontecia Por Magia (Gil e Antunes, 2010):

“Começaram a engordar, a engordar, a engordar cada vez mais e já eram como bolas.” (p.12);

“(...) seres inúteis à sociedade, indignos do que comiam” (p.13);

“Uma torneira abriu-se sozinha e espirrou-lhes água para a cara...Um martelo deu uma martelada no dedo (...)” (p. 13);

“Se rebojavam até à casa de banho, não se interessavam por entrar nas banheiras. Começaram a andar sujos e o seu cheiro deixou de ser agradável. Tudo fugia deles” (p.15);

“(...) molenguice em que se encontravam” (p.15);

Entretanto, ao longo da narrativa, percebem que estavam a desperdiçar a vida a serem gordos, pelo que resolvem fazer algo de “útil”, desenvolver as suas capacidades, fazendo algo relevante por si e pelos outros. Quando tal acontece regressam à forma “normal”, portanto, magros:

E Tudo Acontecia Por Magia (Gil e Antunes, 2010):

“Então, os gémeos preguiçosos acordaram e tomaram consciência de todas as capacidades que possuíam e que neles tinham sido um desperdício. E tiveram vergonha de si próprios.

Pensaram e resolveram arregaçar as mangas e recuperar o tempo perdido (que tinha sido muito).

Decidiram que tinham de pôr fim àquela vida de preguiça, em que tudo acontecia por magia, e trabalhar para fazerem algo de útil e relevante, para eles e para os outros.

E assim conseguiram ser verdadeiramente felizes.” (p. 28).

“Depois, porque começaram a pensar, chegaram à conclusão de que comer demasiado prejudica gravemente a saúde e embrutece as pessoas. Então, começaram a comer menos e de forma equilibrada, e aos poucos voltaram à sua forma normal” (p.17).



Figura 5.34. Personagens do livro *E Tudo Acontecia Por Magia* (Gil e Antunes, 2010, p. 14).

Outro livro cuja mensagem é focada na promoção de “alimentação saudável”, mas que expressa também vários exemplos de gordofobia, é o livro *A Família Calorias* (2014), escrito por Joana Santos e Pedro Moura, ilustrado por Carlos Roque e publicado pela editora Sinapsis. A história centra-se numa personagem masculina, também uma criança, que deseja emagrecer para agradar a uma personagem feminina por quem nutre sentimentos afetivos, tal como observado por Nunes (2017) relativamente a uma personagem masculina que queria emagrecer para ser amado. Ainda que esta representação seja, à partida, menos expectável, por envolver uma personagem do género masculino, sendo as raparigas e mulheres quem tradicionalmente mais sofre com a pressão para atingir corpos idealizados, continua a ser problemático transmitir a ideia de que é legítimo ou desejável moldar o corpo e a imagem para agradar a outrem, além de que poderá impactar negativamente a relação entre o corpo e a autoestima.

A Família Calorias (Santos, Moura e Roque, 2014):

“(...) o João apaixonado / mal conseguiu correr / (...) Tomou então uma decisão / Tinha de emagrecer (...).” (p. 35);

O desejo de João acabaria por motivar toda a família a emagrecer:

A Família Calorias (Santos, Moura e Roque, 2014):

“Mãe...pai...Rita...não quero mais ser...gordo.” (p. 11);

“Depois havia ainda a promessa da Doutora Saudável, “Assim que perderem 5 quilos cada um, aos domingos, podem comer um doce.”. Tinha sido muito bom ouvir aquilo. E iria saber ainda melhor!!! Seria esse o dia do “- Hoje não faço dieta, yes!” - dissera logo o João, em tom de rap.” (p. 25);

Tanto a/o narrador/a reforça expressões de gordofobia, como as outras crianças da escola surgem como *bullies*, a troçar do corpo da personagem principal:

A Família Calorias (Santos, Moura e Roque, 2014):

“Como devem imaginar, não será difícil fazer o retrato desta família. É só pegar no lápis e pensar num sólido geométrico que todos conhecemos muito bem e que rola, rola...” (p. 7);

“E a balança lá de casa? Bem se queixava ela, mas ninguém lhe dava ouvidos! Era cá um sufoco sempre que a família decidia “verificar” o peso!” (p. 7);

“Sentiu-se humilhado e quando os colegas o ultrapassaram pareceu-lhe ouvir baixinho: “Anda lá, ó Banhas!” (p. 9).

Certas comidas, tais como hambúrgueres e bolos são consideradas comida não “normal”:

A Família Calorias (Santos, Moura e Roque, 2014):

“Vou controlar este apetite por coisas tentadoras, já não sou criancinha e sei muito bem o que é saudável!” (p. 31);

“Se saudável queres ser, / Cuidado com o que vais comer!!! / Com dieta e exercício / Vai valer o sacrifício!” (p. 35);

“A família Calorias / comia muito mal / Hambúrgueres e bolos / Não são comida normal” (p. 35).

A preocupação com a prevenção da obesidade infantil estende-se à escala global, sendo o seu combate um passo fundamental para alcançar vários *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS) das Nações Unidas (Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, 2023a). Em Portugal o excesso de peso (incluindo a obesidade) e os hábitos alimentares inadequados foram responsáveis por, respetivamente, 8,3% e 7,5% do total de mortes em 2021”, segundo o Programa Nacional para Promoção da Alimentação Saudável (PNPAS) 2022-2030⁸¹, uma das iniciativas de resposta a esta problemática. Entende-se, como tal, que o tema da alimentação saudável figure na literatura infantil, com vista a alertar para os riscos da obesidade. Contudo, as associações pejorativas a personagens gordas, frequentemente retratadas de maneira estereotipada, reforçam ideias negativas sobre o peso e a aparência, prejudicando a construção de uma imagem corporal positiva e constituindo formas de violência.

No *corpus* da presente investigação as expressões de gordofobia surgem predominantemente associadas a personagens masculinas. De facto, segundo o relatório *Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI)* Portugal, publicado pelo Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge (2023b), a obesidade infantil apresenta uma ligeira prevalência superior entre os rapazes (14,0%) em comparação com as raparigas (13,1%). Assim, é possível que os livros infantis estejam a refletir, ou até a responder, a esta realidade, dirigindo de forma mais explícita as mensagens de preocupação corporal ao público masculino.

Por outro lado, poderá também inferir-se que a internalização da normatividade da magreza no feminino se encontra já enraizada socialmente, sendo possível que os discursos literários atuais se centrem agora em “educar” os rapazes. Acresce ainda a possibilidade de esta tendência resultar da clara sobre-representação de personagens masculinas nos livros analisados, o que, inevitavelmente, contribui para uma maior exposição às potenciais mensagens acerca dos seus corpos, inclusive as de teor gordofóbico.

Em termos de exposição dos corpos, também os corpos masculinos surgem mais expostos, tendo-se constatado que as personagens masculinas surgem com maior frequência em situações de nudez ou

⁸¹ Poderá ser consultada mais informação sobre este programa desenvolvido pela Direção Geral de Saúde em: <https://alimentacaosaudavel.dgs.pt/conheca-o-pnpas>.

semivestidas. São exemplo disso representações em tronco nu, como nos livros *Onde Moram As Casas* (Almeida e Esgaio, 2014) e *O Cão e o Gato* (Torrado e Letria, 2014); quase nus, como em *Ir e Vir* (Martins e Carvalho, 2012); ou mesmo totalmente nus, como em *O Pai Natal e o Menino Jesus* (Soares e Lopes, 2012) e *Dentro de Uma Caixa* (Letria e Afonso, 2018). As diferenças na forma como os corpos são retratados sugerem não só um maior escrutínio dos corpos masculinos, possivelmente devido às razões elencadas em cima, como, por outro lado, uma maior proteção e resguardo dos corpos femininos.

Em termos de diversidade corporal será ainda relevante destacar alguns exemplos de representações positivas, como, por exemplo, no livro *Onde Moram as Casas* (Almeida e Esgaio, 2014), onde se pode encontrar uma personagem de corpo gordo (p. 29) sem qualquer referência a esse facto, e o livro *Com O Tempo* (Martins e Matoso, 2015), que mostra vários tipos de corpos e também várias cores de pele.

5.3.2. Perfis étnico-raciais e diversidade cultural e funcional

Embora esta análise se foque maioritariamente nas questões de género, é fundamental reconhecer que todas as pessoas, em particular aquelas com identidades privilegiadas, como as pessoas brancas, são as principais beneficiárias do racismo estrutural e, como tal, têm uma responsabilidade acrescida de se posicionar ativamente contra ele e lutar pelo seu desmantelamento (Nel, 2017). A reflexão crítica sobre a literatura infantil exige, assim, um compromisso também com uma perspetiva interseccional (Crenshaw, 1989), que reconheça como as desigualdades de género se entrelaçam com outras dimensões de opressão, como a “raça”, a classe social, a diversidade funcional ou a orientação sexual, entre outras, espelhando de facto, uma representação inclusiva todas as crianças leitoras.

Como argumenta Nel (2017), o racismo presente na literatura infantil é um sintoma desse racismo estrutural, que afeta todo o mercado da literatura e que cria um círculo vicioso: há menos oportunidades para pessoas autoras negras ou pertencentes a grupos marginalizados, porque há menos interesse das editoras, fundamentalmente *brancas*, em publicar pessoas negras. Ao mesmo tempo, aponta o autor, considera-se que as crianças negras leem menos do que as crianças brancas, que, por sua vez, se identificam mais com personagens brancas. Esta crença leva ainda a que mesmo em livros sobre personagens negras se dissimule a sua presença através de práticas de *whitewashing*, como colocar uma personagem branca ou de traços étnicos ambíguos na capa. Esta prática foi também identificada por Creany et al. (1993): “in addition to the scarcity of books about minority cultures, the portrayal of another culture through illustrations is sometimes inaccurate, watered-down or even stereotypical” (p. 190). Como resposta, as pessoas racializadas comprem menos estes livros, levando as editoras a argumentar que não há procura, imprimindo tiragens menores dos livros de autoras/es racializadas/os. É esperado que as crianças racializadas se identifiquem com as personagens brancas, porque afinal tudo é ficção e não temos de ser iguais às personagens para viver as suas

aventuras e emoções numa determinada história. Mas será isso um pedido justo? Não é. Constitui, simultaneamente, causa e efeito da menor valorização atribuída a estas crianças e às suas histórias (Creany et al., 1993; Nel, 2017).

No ensaio de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), *O perigo de uma história única*, uma adaptação da palestra proferida numa TED Talk, a autora conta-nos sobre a sua experiência de jovem leitora e do facto de nas suas leituras não se sentir minimamente representada:

Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia. Eu amava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles despertaram minha imaginação. Abriram mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros. (p. 7)

Como se verá, a diversidade das personagens quanto ao seu perfil étnico-racial na literatura infantil continua a ter um longo caminho a percorrer. E é urgente refletirmos por que se considera que as crianças e jovens racializadas/os não gostam tanto de ler, e a razão talvez resida na forma como se sentem, ou não, representadas/os. Como defende Ebony Thomas (2019):

Maybe it's not that kids and teens of color and other marginalized and minoritized young people don't like to read. Maybe the real issue is that many adults haven't thought very much about the racialized mirrors, windows, and doors that are in the books we offer them to read, in the television and movies we invite them to view, and in the fan communities we entice them to play in. (p.8)

Cunhando o termo *Dark Fantastic*, esta autora e académica, denuncia ainda como as crianças e jovens racializados/as têm estado, igualmente, afastados/as das histórias de fantasia, explicando o poder transformador que a diversidade nesse contexto poderá acarretar (Thomas, 2014):

The dark fantastic - my term for the role that racial difference plays at the frontiers and at the forefronts of our fantastically storied imaginations - may provide some answers for why magical stories seem to be written for some people and not for others. Examining examples of today's dark fantastic may help us understand how profound our societal crisis of imagination truly has become. Working toward a dark fantastic that is transformative, emancipatory, and restorative has the power to make our world anew. (s/p)

Uma salvaguarda passível de ser evocada para justificar a ausência de personagens racializadas é a da liberdade criativa que deve ser assegurada às pessoas autoras, permitindo-lhes escolher como querem dar vida às suas personagens. E é certo que, se forem excessivamente reflexivas, poderão sentir-se bloqueadas na sua criatividade. No entanto, é fundamental ponderar sobre o facto de que, muitas vezes, essa “liberdade artística” converge na celebração da branquitude, o que demonstra a não neutralidade das nossas escolhas, mesmo as artísticas, e a necessidade de olhar para além de casos isolados, reconhecendo os padrões que possamos estar a reforçar.

Evocando novamente as estatísticas de diversidade da Universidade de Wisconsin-Madison (CCBC, 2024), é possível constatar que, desde 2015, o número de livros infantis de ou sobre pessoas *Black, Indigenous, and People of Color* (BIPOC) tem aumentado gradualmente. Em 2023 observaram que 49% dos livros apresentavam conteúdo significativo sobre pessoas BIPOC (para 46% em 2022) e 40% tinham pelo menos uma personagem principal BIPOC, um ligeiro crescimento em relação aos 39% de 2022. Também o projeto de pesquisa “Reflecting Realities”, que se dedica a analisar a representação étnica no mercado britânico, conduzida pelo *Centro de Alfabetização na Educação Primária* (*Centre for Literacy in Primary Education*, CLPE, em inglês) (CLPE, 2023), revelou que 30% dos livros infantis publicados em 2022 apresentam personagens de comunidades étnicas minoritárias (*racially minoritised characters*), comparando com 20% em 2021, 15% em 2020, 10% em 2019, 7% em 2018 e 4% em 2017 (p.6). Apesar deste aumento significativo no número de personagens representados, a mesma associação (CLPE, 2023) alerta para o facto de que nem sempre tal aumento se reflete numa representação efetivamente diversa e de qualidade, indo ao encontro de algumas críticas já mencionadas atrás:

A greater volume of books should create the opportunity for varied and nuanced representations of racially minoritised individuals and communities. It should enable representations that normalise and make mainstream characters that, in the past, have typically either been problematically portrayed, marginalised or were never even brought to life at all within the pages of the books that sit on classroom shelves (...) however this is not always the case. It can mean the surplus production of generic representations that lack depth at best or are poorly rendered or problematic portrayals at worst. (p. 6-7)

Os estudos sobre a representatividade étnica e racial e a temática da diversidade cultural no panorama editorial português têm sido escassos, segundo Rodrigues (2002), que destaca dois estudos do início do milénio, mas cujas tendências identificadas permanecem atuais, nomeadamente a ambiguidade de características físicas das personagens racializadas, a ausência de uma reflexão auto e heteroidentitária, um reforço do etnocentrismo e da visão romantizada dos conflitos étnicos (Pires e Morgado, 2009), ou mesmo

o reforço de estereótipos e expressões depreciativas para com outras etnias e culturas (Balça, 2010). Apontando algumas lacunas dos estudos referidos, a investigação de Ângela Rodrigues (2022) revela dados interessantes acerca da representação de personagens racializadas e não racializadas em livros infantis recomendados pelo PNL e que se debruçam sobre a temática da diversidade étnico-racial (muitos deles traduções). Este estudo oferece um excelente contributo para a discussão das questões de poder e alteridade a partir de uma perspetiva “de dentro”, isto é, enquanto investigadora racializada. No seu *corpus* de oito livros verificou que num total de seis personagens principais, existe equilíbrio numérico, não só ao nível étnico-racial, mas também ao nível de género, no entanto, observou diferenças nos papéis e complexidade na construção das personagens negras em relação às personagens brancas, com prejuízo das primeiras. A autora apontou ainda que persiste uma ambiguidade na representação de personagens racializadas (ao nível dos traços físicos, mas também psicológicos) e concluiu que os livros analisados carecem de uma reflexão mais profunda e crítica, pois recaem frequentemente numa narrativa celebrativa e relativista.

Na presente investigação procurou-se, igualmente, observar a representação de diferentes perfis étnico-raciais nas personagens, recorrendo à informação textual e visual, e à forma como ambas se relacionam, bem como destacar os livros que abordam temáticas relacionadas com a multiculturalidade ou diversidade cultural.

Do *corpus* de 118 livros, a perceção étnica foi considerada “não aplicável” em 28 livros (23,7%), devido ao facto de apresentarem personagens animais ou outras que não possuem elementos suficientes para esta classificação. Dos 90 livros (76,3%) em que foi possível realizar tal classificação, e como se pode constatar pela Fig. 5.35., consideravelmente mais de metade, 56 (62,2%), apresenta “apenas personagens brancas”, para apenas um livro com “personagens apenas racializadas” (1,1%). Em 20 livros (22,2%) observou-se a presença de mais do que uma etnia. Em 13 livros (14,4%) identificaram-se personagens ilustradas de várias cores, o que não configura exatamente diversidade étnica, mas contribui para alguma diversidade.

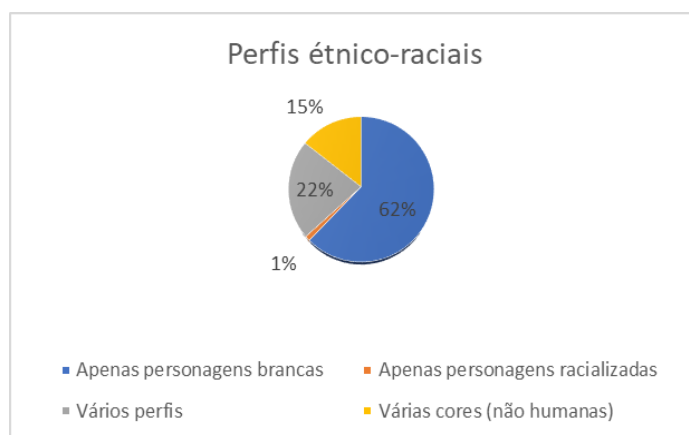


Figura 5.35. Perfis étnico-raciais (n=90 livros).

Em termos de personagens principais, em 61 livros (51,7%) não foi possível realizar tal classificação. Entre aqueles em que tal foi possível, 57 livros, a personagem principal humana tem uma etnia branca em 55 livros (96,4%) e uma etnia racializada em apenas dois livros (3,5%) (ver Fig. 5.36).

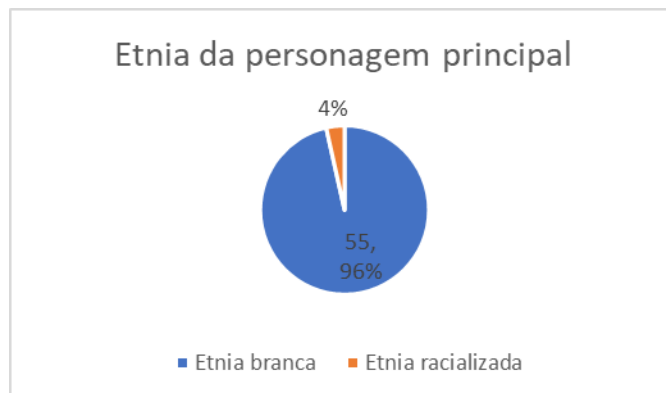


Figura 5.36. Etnia da Personagem Principal (n=57).

A partir destes livros, tomando o número de personagens principais como unidade de análise (n=57) e cruzando as variáveis gênero e etnia, observou-se que em 18 personagens femininas, 16 (84,2%) são brancas e apenas 2 (1,7%) apresentam uma etnia racializada; já no caso das 39 personagens masculinas, todas (100%) são brancas. Tendo em conta a ausência de personagens racializadas de gênero masculino e dado que constituem mais do dobro das personagens femininas, pode colocar-se a hipótese de haver uma atenção simultânea por parte da comunidade autora, ao gênero e à etnia usualmente menos representados. De seguida explorar-se-ão as duas personagens femininas racializadas.

Um dos livros cuja personagem principal é uma menina racializada é o livro *A Menina Que Voltou A Ser Menina* escrito por César Madureira, ilustrado por Manel Cruz e publicado pela editora Quidnovi em 2010, no âmbito da coleção *Contos Sonhados Em Português*. O livro conta-nos a história de uma menina, *IôIô* (ver Fig. 5.37), que não vai à escola e que sonha tornar-se outras coisas: uma flor, um pássaro, uma tartaruga. Este livro é o único que apresenta apenas personagens racializadas, a menina e a sua mãe. Entretanto *IôIô* sonha ser “menina”, conceito que talvez se assemelhe a ser apenas criança? Humana? A sua última transformação dá-se enquanto *aluna*, indo à escola e aprendendo português, conforme o excerto seguinte:

A Menina Que Voltou A Ser Menina (Madureira e Cruz, 2010):

“Cansada dos seus longos dias de experiências, IôIô (assim lhe chamavam os pais) lembrou-se de que já experimentara quase tudo menos as letras e números. Nunca se tinha transformado em aluna, nunca tinha ido à escola” (p.15).



Figura 5.37. Personagem Iôlô no livro *A Menina Que Voltou A Ser Menina* (Madureira e Cruz, 2010, p.10).

Analisando os peritextos deste livro pode ler-se, numa entrevista para a Agência Lusa (2008), que César Madureira e André Letria criaram a coleção *Contos Sonhados Em Português*, a propósito do Ano Europeu do Diálogo Intercultural, sendo composta por dez livros que têm em comum os países e locais onde se fala a língua portuguesa. Sociólogo de formação, o autor dos textos, César Madureira, afirmou que não tem intenção de “provar que a língua portuguesa é que é boa”, mas tão somente, “imprimiu nestas histórias algumas verdades dos locais que visitou” (*ibidem*). No entanto, na contracapa (Madureira e Cruz, 2010), pode ler-se, de forma algo paternalista, que:

A Menina Que Voltou A Ser Menina (Madureira e Cruz, 2010):

“A língua portuguesa anda por quase todo o mundo. Apesar de pequeno, o nosso país soube levar a sua língua para longe, muito longe. Gritou-a aos quatro ventos e em todas as direções. Quando chegava a terras distantes, ela descansava a princípio, mas depois desafiava as populações para que a adotassem. Foi assim que ganhou raízes em quatro dos cinco continentes. Hoje é uma das mais faladas do mundo. Os contos que integram esta coleção nasceram na Europa (Portugal e Alemanha), nas Américas (Brasil), em África (São Tomé, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola e Moçambique) e na Ásia (Timor-Leste, Goa e Macau). Mas podiam ter acontecido em muitos outros sítios. Para tal, bastaria que as suas personagens soubessem falar português.

A imaginação que dá fantasia às histórias e aos desenhos não tem pátria. Mas as palavras que compõem o texto e as cores que dão vida às ilustrações têm uma origem. Nasceram dentro de duas cabeças que pensam e criam na nossa língua. Assim surgiram estes «Contos Sonhados em Português»” (p. 24).

Podemos encontrar mais dois títulos desta coleção como Livros Recomendados pelo PNL, embora indicados para outras faixas etárias além da que se debruça o presente estudo, ambos ilustrados por André Letria: *O Pintor de Sorrisos* (2008) e *A Vendedora De Sonhos E O Poeta Mudo* (2009).

“São histórias que têm um misto de realidade e fantasia sem qualquer perspectiva histórica”, referiu César Madureira na mesma entrevista (Lusa, 2008). E, de facto, é isso que é possível constatar. Uma análise crítica sobre esta representação da menina e das suas transformações permite observar a valorização do saber escolástico e colonizado, um conhecimento universal e imperial, através do qual a menina alcança o seu estado mais elevado: o de humana. O livro analisado evidencia, assim, uma visão romantizada da adoção, ou, mais precisamente, da imposição da língua portuguesa à Guiné-Bissau, falhando em olhar de forma reflexiva e crítica sobre a história colonial portuguesa, em específico sobre o uso da língua como forma de dominação e de colonização (Spivak, [1999] 2021; Kilomba, 2022). A glorificação da adoção da língua portuguesa por estes países é devedora de uma problematização histórica e política, pois como argumenta Grada Kilomba (2022):

A língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana. (p. 9)

Também Jamila Pereira (2023) denunciou a forma opressiva e imperialista como a língua portuguesa era imposta nas várias colónias:

In the cases of Guinea-Bissau, Angola and Mozambique, former Portuguese colonies, the colonial regime even established, utilizing a law, the conditions for a native to leave the situation of ‘indigenous’ (stop being an uncivilized person, as dictated by that law) for that of ‘assimilated’. Decree and laws were made to establish conditions that allowed a Guinean, Angolan or Mozambican, having renounced their traditions and cultures, to be considered Portuguese citizens. Among the conditions indicated by the law, it appears the obligation of the individual to speak the Portuguese language correctly. (s/p)

Outra reflexão relevante sobre o livro analisado prende-se com a forma como é feita a tentativa de representar um país e uma identidade, neste caso, a Guiné-Bissau (sendo que cada livro da coleção representa um país diferente), através de uma personagem feminina que surge ilustrada quase sempre de olhos fechados e a chorar por não poder frequentar a escola. A personagem é retratada como extremamente pobre, anda descalça e não tem dinheiro para comprar livros. Este tipo de representação negativa é uma das mais amplamente difundidas nos livros, nos meios de comunicação social e no imaginário coletivo, contribuindo para a associação persistente das pessoas racializadas à pobreza, à carência de recursos, à

natureza, à primitivização e até à animalização (Kilomba, 2022). Também no caso dos manuais escolares, a socióloga Cristina Roldão (2022) tem vindo a denunciar a forma como África, especialmente a África pós-colonial, é frequentemente representada em associação à “insuficiência alimentar e sanitária, caos político e crise humanitária, problematizando-se pouco o que é o neocolonialismo. (...) Este discurso transmite a ideia de que os africanos são incapazes de se autogovernar e que, não fosse o apoio humanitário da Europa, ainda estariam pior” (s/p).

O segundo livro deste *corpus* com uma protagonista negra feminina intitula-se *O Sorriso de Julieta*, e foi escrito por Rita Cardoso, ilustrado por Ana Oliveira e publicado pela editora Alfarroba em 2017. A história fala-nos de uma menina de sorriso terno, que se comporta de forma muito maternal e cuidadora para com um rapazinho que se desencontrou da sua mãe, mas que, por fim, a encontra. O livro não menciona expressamente a temática de diversidade cultural, mas parece remeter para o facto de que a amizade e os encontros com diferentes pessoas são possíveis através da linguagem comum de um sorriso – conforme consta no excerto da sinopse presente na contracapa: “Os meninos pequenos que não percebem palavras, percebem sorrisos. E o sorriso da Julieta, de mansinho, desce dos lábios, pendura-se no queixo, salta para o peito e vai descendo até ao sítio em que é possível tocar nos outros” (Cardoso e Oliveira, 2017, p.32).

O facto de o livro remeter para a amizade entre uma menina racializada, e um menino branco mais pequenino, sem fazer disso uma coisa óbvia, é um fator favorável. No entanto, persistem algumas dúvidas quanto à pertença étnica da protagonista, devido a alguma ambiguidade na forma como os seus traços são representados ao longo do livro, apesar da sua tez e textura de cabelo permitirem a leitura de que se tratará de uma personagem racializada. Salvaguarda-se, igualmente, o facto de poder ser uma personagem que combine mais do que um perfil étnico-racial, o que seria um ponto positivo. Por outro lado, numa perspetiva de género, perpetua-se o estereótipo da menina como cuidadora e do menino como destinatário desse cuidado, conforme se pode constatar na Fig. 5.38.:



Figura 5.38. A protagonista do livro *O Sorriso de Julieta* (Cardoso e Oliveira, 2017, p. 14).

As personagens principais femininas estão, como mencionado atrás, em franca minoria, o que torna estas duas personagens femininas negras uma raridade ainda maior. Ainda assim, lamentavelmente, “the occasional protagonist of color would not reverse the deficit of diverse books for young readers” (Nel, 2017, p. 121).

Com vista a caracterizar alguns exemplos de evidências (por vezes há mais do que uma) quer textuais, quer visuais, de representatividade étnica, no quadro 5.8. apresentam-se alguns exemplos, retirados dos livros onde se verificou a presença de mais do que um perfil étnico-racial, num total de 20 livros (16,9%). Importa ressaltar que nem sempre os livros nos quais foi identificada mais de uma etnia têm a diversidade ou a multiculturalidade como tema central, o que contribui de forma construtiva para a ampla representação de personagens com diferentes perfis étnico-raciais em todo o tipo de histórias.

Quadro 5.8. Exemplos de evidências textuais e visuais da representação de diferentes perfis étnico-raciais.

Livro	Exemplos de evidências
<i>O Pintinhas Azuis</i> (Ferreira e Fradique, 2010)	(...) tendo-nos criados seres únicos, todos diferentes, Deus quer fazer de nós uma família, com meninos e meninas de todos os povos, de todas as raças, de todas as culturas...” (p.29).
<i>O Pai Natal E O Menino Jesus</i> (Soares e Lopes, 2012)	Ilustração de personagem rei mago racializado (p. 10); “cozinheiro chinês” (p.14)
<i>Sombras</i> (Monteiro, 2013)	Ilustração de personagem masculina negra a tocar saxofone (p. 29)
<i>A História Do Alfa</i> (Soares e Nova, 2013)	Ilustração de várias personagens M e F de vários perfis étnico-raciais (negro, chinês, branco) (p. 9)
<i>Onde Moram As Casas</i> (Almeida e Esgaio, 2014)	Ilustração de personagem masculina negra (p. 28)
<i>O Cão E O Gato</i> (Torrado e Letria, 2014)	Ilustração de personagem masculina “gênio” racializado (ex. p. 17)
<i>Abzzzz</i> (Martins e Kono, 2015)	Ilustração de personagens M e F racializadas; “meninos de Yaren” (p. 26)
<i>O Primeiro Dia De Escola</i> (Mota e Galindro, 2016).	Ilustração de personagem masculina racializada “Diego”, artista de circo espanhol (p. 14)
<i>A Rua Dos Sinais Diferentes (...)</i> (Fanha e Remédio, 2016)	“o Senhor Braima, emigrante guineense que trabalha na cozinha de um restaurante e é músico ao fim de semana (...)” (p. 10).
<i>A Minha Cidade É Um Livro</i> (Fanha e Seixas, 2016)	“(…) E agora também há ucranianos, brasileiros, chineses, cabo-verdianos, angolanos... — Isso mesmo. E qualquer dia todos eles são portugueses também.” (p. 27).
<i>O Que Vamos Contar</i> Magalhães (Alçada e Pinheiro, 2017)	Várias referências textuais e ilustrações, como, por exemplo: “É uma sorte termos na nossa turma alunos de diferentes origens. Porque assim podem trazer até nós costumes, ideias e experiências de povos que habitam as várias partes do mundo.” (p. 38).
<i>Quero Crescer</i> (Soares e Folgueira, 2017)	Ilustração de personagem masculina racializada, diretor do Circo Chinês (ilustração p. 15).
<i>O Sorriso Da Julieta</i> (Cardoso e Oliveira, 2017)	Personagem principal feminina negra
<i>Álbum De Famílias (...)</i> (Amorim, Agulhas e Carmo, 2017)	Ilustração e texto de personagem feminina negra (e LGBT) (p. 14); Ilustração e texto de personagens MF - família refugiada racializada – pai, mãe, menina (p.22); ilustração de personagem menino negro (p. 26).
<i>A Cidade Que Deixou De Sorrir</i> (Loureiro, 2018)	Ilustração de personagem feminina negra, grávida (p. 23).
<i>Malaquias Faz Um Novo Amigo</i> (Cordeiro e Santos, 2018)	“(…) Ele precisa de amigos. O país dele está em guerra. Quase não têm comida nem água. Não há escolas nem parques infantis.” (p. 24).
<i>Avó De Coração</i> (Taquelim e Milhões, 2019)	“(…) O pai disse que vieram de longe e que são gente de bem que apenas quer viver em paz.” (p.14).
<i>Ilumina</i> (Correia, 2019)	Várias ilustrações de personagens crianças MF de vários perfis étnico-raciais (ex. p. 3 e 4).
<i>Troca-Tintas</i> (Viana, 2019)	Ilustração de personagem masculina negra (ex. p. 19).
<i>O Livro Com Fome</i> (Madaleno e Furtado, 2019)	Ilustração de várias personagens MF de vários perfis étnico-raciais (p. 39).

A maioria das evidências são de caráter positivo, salientando as mais-valias de conviver e aprender com diversas culturas ou fomentando uma atitude de tolerância face às pessoas refugiadas; no entanto, outras denotam ainda alguma associação da diversidade ao exótico, incluindo à “pertença ao circo”. Analisando

alguns livros em *close reading*, é possível constatar o reforço de narrativas de relativismo ou celebração e, como se verá, nem sempre o facto de mencionarem outras etnias significa a ausência de estereótipos, ou uma representação de qualidade (conclusões também identificadas por Balça, 2010 e Rodrigues, 2022).

O livro *A Minha Cidade É Um Livro - Aventuras, Desventuras E Agruras De Um Peão Distraído*, publicado em 2016, é um exemplo, à semelhança do livro *A Menina Que Queria Ser Menina*, da presença de uma narrativa de relativismo e de celebração associadas ao colonialismo. Escrito por José Fanha e ilustrado por Ana Seixas, faz parte da coleção *Pela Cidade Fora*, uma iniciativa da Empresa Municipal de Mobilidade e Estacionamento de Lisboa (EMEL) e da Câmara Municipal de Lisboa, através do Departamento de Educação e que está “orientada para a formação da cidadania das novas gerações”, como consta na informação técnica que acompanha o livro. Com direção de arte e coordenação editorial da editora Pato Lógico, o livro conta-nos a história de um avô reformado e do seu neto, que, nas férias de Páscoa, percorrem a cidade de Lisboa, partilhando histórias, encontros e aventuras. E se em alguns momentos de partilha podemos encontrar situações que teriam, talvez, a intenção de ser engraçadas:

A Minha Cidade É Um Livro - Aventuras, desventuras e agruras de um peão distraído (Fanha e Seixas, 2016):

“Devagarinho chegámos à esquina, virámos à esquerda e demos com um letreiro: LOJA XING LING PÓ.” (p. 35).

Outros momentos de partilha entre o Avô Jaime e o seu neto Xico apresentam contornos mais problemáticos, como o momento em que conversam sobre a conquista de Portugal aos Mouros e sobre o rei Afonso Henriques:

A Minha Cidade É Um Livro - Aventuras, desventuras e agruras de um peão distraído (Fanha e Seixas, 2016):

“Era uma mistura de gentes e raças. Havia visigodos, celtas, iberos como o Viriato, mouros, judeus e sei lá que mais... E esta mistura é que deu o povo português! - E agora também há ucranianos, brasileiros, chineses, cabo-verdianos, angolanos... - Isso mesmo. E qualquer dia todos eles são portugueses também” (p. 27).

Este excerto reforça a ideia de que o povo português é extremamente empático com outros povos, pois a sua própria origem resulta da mistura de povos, mistura que se mantém desde sempre, tratando com normalidade a ideia de que “português” pode ser qualquer pessoa que assim o entenda. Embora a utilização da palavra “raças” possa ser questionável, pois raça só há uma, a humana, a intenção é boa, mas desprovida

de uma reflexão mais profunda sobre como todas essas misturas se processam e das dificuldades de aceitação/acesso que pautam as vidas das pessoas imigrantes que tentam tornar-se portuguesas.

Pode constatar-se também a romantização dos “descobrimentos portugueses”, sentimento que vigora ainda atualmente na maioria das salas de aula portuguesas, por exemplo nos manuais escolares, como já referido anteriormente (Roldão, 2022), e pelos vistos na literatura infantil recomendada, num reforço da narrativa lusotropicalista (Castelo, 2013):

Em traços gerais, o luso-tropicalismo postula a especial capacidade de adaptação dos portugueses aos trópicos, não por interesse político ou económico, mas por empatia inata e criadora. A aptidão do português para se relacionar com as terras e gentes tropicais, a sua plasticidade intrínseca, resultaria da sua própria origem étnica híbrida, da sua “bi-continentalidade” e do longo contacto com mouros e judeus na Península Ibérica, nos primeiros séculos da nacionalidade, e manifesta-se sobretudo através da miscigenação e da interpenetração de culturas. (s/p.)

Uma falta de reflexão que denota uma visão de privilégio da personagem, que é ela mesma branca e portuguesa, e que fica ainda mais clara, trocadilho propositado, na citação seguinte:

A Minha Cidade É Um Livro - Aventuras, desventuras e agruras de um peão distraído (Fanha e Seixas, 2016):

“Depois apontou para o Tejo, lá em baixo, tão largo e manso, e pôs-se a contar a partida das caravelas que, no tempo de D. João II, foram descobrir novas terras em África e o caminho marítimo para a Índia. E ainda apontou, lá em baixo, as ruelas perto do rio onde Camões andava sempre metido em brigas e espadeiradas, ou a dizer poemas às raparigas que estavam à janela”. (p. 30)

Assiste-se, pois, a uma glorificação de “um passado de violência e saque – designado como ‘descobrimentos, com D maiúsculo’” (Roldão, 2022, s/p), perdendo-se a oportunidade de abordar de forma crítica o que de facto aconteceu, numa linguagem apropriada ao raciocínio e maturidade das pessoas destinatárias deste livro. Esta situação não parece ser um caso isolado, pois a literatura infantojuvenil portuguesa tem permanecido em silêncio sobre a herança colonial do nosso país⁸², falhando em representar questões relativas ao tráfico negreiro, à guerra colonial e às guerras civis que se seguiram à independência dos países anteriormente sob ocupação (Blockeel, 2001; Ramos, 2007). Para que a diversidade possa ser

⁸² Salvo algumas exceções, sobretudo associadas a comemorações de aniversários do 25 de Abril (ver Ramos, 2007), ou mesmo sob o prisma de celebrar “os descobrimentos” e as grandes façanhas dos corajosos navegadores num tom mais ou menos nacionalista, ou mais recentemente, de forma mais crítica ou irónica, parodiando a ideia de heroicidade (ver Silva, 2010).

celebrada na sua plenitude e os valores da tolerância propostos não sejam desprovidos de verdadeira reflexão sobre as dinâmicas de poder inerentes, é importante lembrar que (Rodrigues, 2022):

Ignorar os efeitos atuais da escravização de pessoas no e do continente africano, é ignorar igualmente todas as dinâmicas racistas e desiguais que têm permeado a convivência humana há séculos. Sem a percepção destes efeitos no mundo atual é impossível pensar sobre as dinâmicas de poder e significação. (p. 15)

No que diz respeito às classificações temáticas, foram identificados seis livros sob o tema da diversidade cultural: *A Menina Que Voltou a Ser Menina* (já abordado), *Nadav*, *O Que Vamos Contar*, *Malaquias Faz Um Novo Amigo*, *Ilumina* e *Avó de Coração*. Os exemplos destes livros e de outros (mesmo que classificados sob outro tema principal), apresentados a seguir, reforçam as representações discutidas anteriormente acerca da representação ambígua das características étnicas e racializadas.

Segundo Ramos (2007), pese embora a associação da literatura infantil a uma visão positiva, possa, numa fase inicial, justificar o afastamento desta de temáticas como a violência, a guerra e a morte, os livros infantis poderão constituir ferramentas importantíssimas para promover uma cultura de paz e tolerância, para que, conhecendo a História, possamos evitar cometer os erros do passado. Apesar de no nosso país não serem muito frequentes as publicações em que a guerra ou violência sejam temáticas centrais (*ibidem*), no *corpus* analisado surge uma contribuição neste sentido: o livro *Nadav*, escrito por Adélia Carvalho e ilustrado por Cátia Vidinhas. Publicado pela editora Tcharan, em 2012, fala-nos de diversidade cultural e da guerra. Aludindo à importância da paz e da amizade, o livro questiona como tudo seria mais fácil se fossem as crianças a governar o mundo. Recorrendo à analogia do “quintal” e de um “tesouro”, o livro menciona as disputas por terra e recursos que ocorrem entre dois países vizinhos separados por um muro. A personagem principal, um menino, recusa a obrigação de ser um soldado e sonha com um mundo onde crianças dos dois países brinquem em paz. Apesar de esta história poder referir-se, eventualmente, a Israel e Palestina, pois o nome Nadav parece ser de origem hebraica, poderia aplicar-se a outros países na mesma condição. Esta interpretação foi recentemente validada por Balça e Pires (2025), que identificaram inclusive a presença de elementos de origem simbólica e que parecem remeter para a herança palestiniana, tais como os ramos de oliveira. De facto, nada na personagem principal ou em outras personagens permite lê-las como racializadas e foram codificadas como de perfil étnico-racial branco, como se pode constatar na Fig. 5.39.:



Figura 5.39. Imagem de várias crianças lidas como brancas” no livro *Nadav* (Carvalho e Vidinhas, 2012, p. 14).

A par deste livro que aborda o tema da diversidade cultural, mas cuja representação cultural, sobretudo no que concerne às ilustrações, falha em verdadeiramente dar conta das especificidades de diferentes perfis étnico-raciais, nomeadamente a cor da sua pele, notaram-se outros exemplos.

Um deles é outro livro da coleção *Pela Cidade Fora, Educação Para A Mobilidade – Lisboa* de iniciativa da EMEL, já mencionada anteriormente. *A Rua Dos Sinais Diferentes*, igualmente escrito por José Fanha, ilustrado por Maria Remédio, publicado em parceria com a editora Pato Lógico em 2016, e que menciona personagens racializadas, apenas recorrendo a elementos, tais como a roupa e adornos, para caracterizar a sua etnicidade, sem de facto ilustrar características físicas distintivas, conforme o excerto e Fig. 5.40.:

A Rua Dos Sinais Diferentes (Fanha e Remédio, 2016):

“O Senhor Braima, emigrante guineense que trabalha na cozinha de um restaurante e é músico ao fim de semana. Com ele vive a mulher, chamada Cadija, que é muito bonita e veste-se com uns panos cheios de cores. E ainda têm três filhos: o Samba, o Coli e o Braiminha, que, quando não estão na escola, estão sempre a jogar à bola.” (p. 10)



Figura 5.40. Duas personagens racializadas, mas com uma cor de pele lida como branca no livro *A Rua Dos Sinais Diferentes* (Fanha e Remédio, 2016, p. 10).

Neste livro as personagens assumem formas essencialmente geométricas, pelo que a sua etnicidade é sugerida pelo uso de roupas coloridas e acessórios como pulseiras, brincos e colares. Contudo, a manutenção dos traços físicos e da cor de pele típicos das personagens brancas é recorrente, resultando na ausência de um tom de pele que permita uma caracterização distintiva e óbvia das personagens racializadas. Esta tendência de uniformização de traços entre personagens brancas e negras, e/ou de outros perfis étnico-raciais, ou mesmo a omissão de traços físicos distintivos foi igualmente verificada por Rodrigues (2022) na sua investigação.

Esse fenómeno foi também observado no livro *Avó de Coração*, escrito por Cristina Taquelim e ilustrado por Mafalda Milhões, publicado pela editora Zero a Oito em 2019. A obra, em formato epistolar, narra a história de uma avó “emprestada” e do seu “neto”, reproduzindo as cartas que trocam acerca das suas vivências e mencionando ainda pessoas refugiadas.

Avó de Coração (Taquelim e Milhões, 2019):

“(…) chegou uma nova família ao primeiro direito. O pai disse que vieram de longe e que são gente de bem que apenas quer viver em paz. Falam uma língua que parece um chilrear e têm um andar delicado, como se levassem na cabeça um ninho de pássaros. O Ali tem a minha idade e brincamos juntos (…)” (p. 14)

Apesar da dimensão poética com que nos conta as especificidades destes imigrantes, a representação visual de Ali não evidencia características suficientes que nos permitam antecipar a sua origem, lendo-se como uma personagem branca, como se pode constatar pela Fig. 5.41.:



Figura 5.41 Personagem imigrante Ali, no livro *Avó De Coração* (Taquelim e Milhões, 2019, p. 15).

Também no livro *A Nuvem*, escrito por Rita Canas Mendes, ilustrado por João Fazenda e publicado pela Pato Lógico em 2018, se verifica uma situação semelhante. Classificado na temática de “Sentimentos, Emoções, Relações”, apresenta-nos uma mensagem alegórica que convida à reflexão sobre o tempo em que vivemos (talvez apressado, pouco reflexivo e muito tecnológico). É aqui analisado devido à presença de personagens com características étnicas ambíguas, como, por exemplo, a que consta na Fig. 5.42. Esta tentativa de diversidade revela uma tensão entre a desejável pluralidade étnica e a tendência para o *whitewashing* das características físicas de personagens racializadas (Nel, 2017), sem que se deva, contudo, recorrer a representações estereotipadas e caricaturais.



Figura 5.42. Personagem de perfil étnico-racial racializado no livro *A Nuvem* (Mendes e Fazenda, 2018, p. 17).

Regressando à temática da diversidade cultural, observou-se novamente esta tendência. O livro *O que vamos contar?*, escrito por Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, ilustrado por Raquel Pinheiro, foi publicado pela editora Cercica, em 2017, e pertence à “Coleção 4 Leituras”. Esta coleção tem vários livros recomendados e é reconhecida por publicar livros em formato acessível a crianças com necessidades especiais. A história é sobre uma professora, Maria, que desafiou o seu grupo de crianças a reunir várias histórias recolhidas junto das respetivas famílias, como se lê na sinopse na contracapa:

O que vamos contar? (Magalhães e Alçada, 2017):

“Esta história para ler na sala de aula, em família ou individualmente, destaca a diversidade cultural hoje existente nas escolas portuguesas, que deve ser valorizada junto das crianças como uma riqueza acrescida. Trata-se do relato de uma atividade escolar em que a professora Maria propõe aos seus alunos que escrevam em conjunto um livro inspirando-se em histórias contadas pelos pais, avós, tios ou padrinhos. Como as famílias tinham origem em muitos países do mundo, surgiram variadas histórias e o livro ficou fantástico.” (p. 52)

Reunindo as várias contribuições, o livro recorre a lendas e histórias familiares como símbolos de ancestralidade cultural das famílias e dos vários países, incluindo os países africanos (outra tendência reportada por Rodrigues, 2022). A professora destaca, assim, as vantagens de uma sala multicultural:

O que vamos contar? (Magalhães, Alçada e Pinheiro, 2017):

“É uma sorte termos na nossa turma alunos de diferentes origens. Porque assim podem trazer até nós costumes, ideias e experiências de povos que habitam as várias partes do mundo.” (p. 38).

No entanto, e apesar das várias etnias representadas: brasileira, angolana, timorense, cabo-verdiana, moçambicana, guineense e de outros países no norte de África, ucraniana, chinesa, os traços físicos das personagens são muito semelhantes, procurando-se, no entanto, destacar a sua pertença étnica através da cor da pele, do formato dos olhos (no caso das personagens chinesas) e das suas peças de vestuário (ver Figs. 5.43., 5.44. e 5.45.):

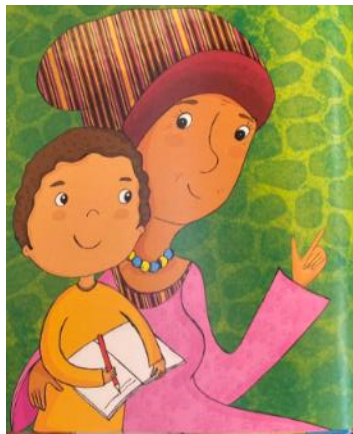


Figura. 5.43. Avó timorense no livro *O Que Vamos Contar?* (Magalhães, Alçada e Pinheiro, 2017, p. 12).



Figura 5.44. Personagens chinesas a comemorar o Ano Novo Chinês no livro *O Que Vamos Contar?* (Magalhães, Alçada e Pinheiro, 2017, p. 27).



Figura 5.45. Várias etnias representadas no livro *O Que Vamos Contar?* (Magalhães, Alçada e Pinheiro, 2017, p. 29).

Como argumenta Rodrigues (2022) a simples ilustração de uma cor de pele diferente não é suficiente para representar uma personagem racializada:

A representatividade vai para além da utilização de uma cor castanha numa personagem, passa pela forma como ela é construída, o que diz, como se comporta, tudo isto está envolvido no processo de leitura e perceção do livro e da história. E, consequentemente, nos processos de aproximação ou afastamento do leitor. Representar crianças racializadas, na sua plenitude, é urgente. O acesso ao livro e à leitura deve ser igual. As crianças estão a viver a sua experiência pessoal de leitura exclusivamente pelos olhos, pelas palavras e pela perspetiva branca. Os livros não são apenas para alguns. Os livros são de todos. (p. 56)

Dificultar a leitura de determinada personagem como sendo racializada, levando a que seja lida como branca e reforçando a branquitude como norma, constitui um exemplo de racismo estrutural e de violência simbólica.

Nesta sequência salienta-se, ainda, este exemplo no livro *A História Do Alfa* (Ducla Soares e Nova, 2013), que conta a história de um menino extraterrestre que viaja até à Terra, e aprende o que é ser-se criança no nosso planeta:

A História Do Alfa (Ducla Soares e Nova, 2013):

“Havia louras, morenas, cor de chocolate, mas nenhuma era amarelinha” (p. 8);

“Mas o Alfa, naturalmente, quis mascarar-se de criança. Pintou a cara de cor-de-rosa (...)” (p. 20).

Esta afirmação de que ser criança/humano está associado à cara cor-de-rosa é tão problemática como usar a expressão “lápiz cor de pele” para lápis bege, numa universalização de que ser criança, ser humano,

é ter a cara cor-de-rosa, isto é, ser-se branco, o que contribui para a alteridade e invisibilidade das personagens de outras etnias, e mesmo uma forma de racismo.

Já no caso específico de personagens animais a situação mais comum foi a impossibilidade de inferir perfis étnico-raciais, mas tal não significa que não possam, igualmente, abordar o tema da diversidade, como é o caso do livro *Malaquias Faz Um Novo Amigo* (2018), escrito por Mário Cordeiro, ilustrado por Raquel Santos, publicado pela Porto Editora em 2018 e pertencente à coleção “As Aventuras Do Urso Malaquias” (com outros dois títulos presente no *corpus* em análise). Esta história evoca o motivo da guerra e da necessidade de refúgio, através de um animal diferente (um elefante) que chega à floresta, numa metáfora para a condição de “estrangeiro”, e que é inicialmente rejeitado pela personagem principal:

Malaquias Faz Um Novo Amigo (Cordeiro e Santos, 2018):

“(...) anda pela nossa floresta um animal estranho, que invadiu o nosso território e ninguém faz nada? Corremos grande perigo, pois ele vem de fora, é estranho, é estrangeiro!” (p. 11).

A preocupação com a possibilidade de as pessoas estrangeiras representarem uma ameaça ou virem “tirar o que é nosso”, embora transposta aqui para o reino animal, como visível na citação seguinte, não deixa de espelhar o discurso corrente e xenófobo, amplificado pelos partidos de extrema-direita que visam galvanizar esse medo para incentivar ao ódio e preconceito:

Malaquias Faz Um Novo Amigo (Cordeiro e Santos, 2018):

“(...) atrás dele podem vir mais...dezenas...centenas...milhares de animais, de todas as formas e feitios, que nos vão fazer mal, tirar as nossas coisas, frequentar a nossa escola, roubar-nos os nossos espaços? Podem matar-nos a todos!” (p. 12).

Este discurso que é rebatido pelo professor, personagem sábia que tenta apelar à empatia:

Malaquias Faz Um Novo Amigo (Cordeiro e Santos, 2018):

“O elefante, que se chama Trombinhas - continua o professor -, é um dos que chegaram agora, mas muitos outros virão - irmãos deles, primos... Ele precisa de amigos. O país dele está em guerra. Quase não têm comida nem água. Não há escolas nem parques infantis” (p. 24).

“O Trombinhas é um refugiado, sabes, um animal que procura refúgio, ou seja, proteção, abrigo, casa, noutra local, onde sabe e espera que os habitantes desse local sejam simpáticos, amigos e estejam dispostos a ajudar” (p. 25).

No final, a personagem principal, depois de elucidada sobre condição de refugiado do animal, arrepende-se da sua intolerância e procura reparar a amizade, *fazendo um novo amigo*, como nos deixa antever o título.

O livro e a coleção de que faz parte, *As Aventuras Do Urso Malaquias*, tem o objetivo de abordar determinados conceitos de forma pedagógica. A vertente formativa é claramente privilegiada, o que se nota nos diálogos entre as personagens, que deixam pouco à imaginação e a interpretações, sendo muito autoexplicativos. A missão desta coleção fica, igualmente, reforçada pelos paratextos que surgem nas páginas finais do livro, e que constituem esclarecimentos sobre conceitos/valores, no caso deste sobre o conceito de empatia e solidariedade, assim como notas pedagógicas dirigidas a famílias e educadoras/es sobre como abordar os temas da guerra, das pessoas migrantes e refugiadas no sentido de promover a tolerância e aceitação junto das crianças leitoras.

É obviamente positivo que a literatura infantil contemporânea aborde a temática das pessoas refugiadas, um tema e uma condição tão presentes por todo o mundo. No entanto, um maior equilíbrio entre as vertentes estética e lúdica seria uma mais-valia⁸³.

Por último, e recomendado em 2019, destaca-se o livro *Ilumina*, escrito e ilustrado por Rita Correia, único livro do *corpus* publicado em edição de autora e que aborda, igualmente o tema da diversidade cultural, da representatividade e da paz. Este é um livro-objeto que propõe o corte e colagem de alguns elementos para que formem uma ponte, tornando-se, como tal, um livro *pop up*. O livro inclui vários nomes de crianças que participaram na sua criação e existem desenhos escondidos que a autora convida a encontrar⁸⁴. Incitando à ação de “iluminar”, o livro brinca com o conceito de que uma ideia partilhada, na qual todas as crianças participam, é a ideia mais *iluminada*, convidando assim à união, à solidariedade, ao amor e à amizade. As várias personagens representam várias etnias e no site da autora pode ler-se que “são 7 os meninos que entram no livro, e cada um representa uma cor e apela à representatividade”. De facto, podem constatar-se personagens com traços racializados em mais do que uma ilustração, como, por exemplo, na Fig. 5.46.:

⁸³ Como, por exemplo, os livros *O Rapaz Ao Fundo Da Sala*, de Onjali Q. Raúf e Pippa Curnick, publicado pela editora Booksmile em 2019, ou ainda o livro *Migrantes*, de Issa Watanabe, publicado pela editora Orfeu Negro em 2021, ambos recomendados pelo Plano Nacional de Leitura (mas que não cumpriam os critérios desta investigação para serem incluídos no *corpus*).

⁸⁴ O *website* do livro está disponível em: <https://ritacorreia.com/ilumina/>



Figura 5.46. Personagens racializadas no livro *Ilumina* (Correia, 2009, p. 4).

Em termos de diversidade, é ainda de destacar a presença de personagens com diversidade funcional, termo que tem vindo a ser amplamente utilizado em diferentes contextos, em substituição do termo “deficiente”. Em várias centenas de personagens infantis analisadas apenas se verificou a inclusão de duas personagens com diversidade funcional, sendo uma delas neste livro, como dá conta a Fig. 5.47., e outra personagem no livro *O Primeiro Dia De Escola* (Mota e Galindro, 2016) no qual há menção, no texto e ilustração, a uma personagem em cadeira de rodas:

O Primeiro Dia De Escola (Mota e Galindro, 2016)

“(...) fiquei contente por reencontrar a minha amiga Francisca e a sua famosa cadeira de rodas” (p.35).



Figura 5.47. Personagem em cadeira de rodas no livro *Ilumina* (Correia, 2009, p. 3).

Ainda segundo as estatísticas de diversidade do CCBC (2024), tem aumentado, nos últimos anos, o número de livros que representam a realidade multifacetada e complexa da identidade humana, com personagens que combinam diferentes características étnico-raciais, incluindo personagens com diversidades (funcional, cognitiva, etc.), personagens LGBTQ+ e minorias religiosas, por exemplo: “7 percent featured a primary or significant secondary character/human subject with a disability or were about one or more disabilities, 7 percent featured LGBTQ+ themes or characters, and 4 percent featured a minority religion” (s/p). Apesar das melhorias registadas, Nel (2017), no seu *Manifesto for Anti-Racist Children's Literature*, lembra que é preciso uma mudança estrutural na forma como se produz, promove, lê e ensina literatura infantil:

To dismantle our children's literature apartheid, we must change the ways we produce, promote, read, and teach literature for young people. As Ralph Ellison once observed, "while fiction is but a form of symbolic action, a mere game of as if, therein lies its true function and its potential for effecting change. For at its most serious, just as true of politics at its best, it is a thrust toward a human ideal." To move closer to that ideal, we must recognize that We Need Diverse Books and Black Lives Matter are not just slogans. (p. 202)

No encontro *Book 2.0 The Future Of Reading*, o “maior evento de discussão do futuro dos livros e da leitura em Portugal e na Europa”, conduzido em 2023 pela Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL, 2023), debateu-se, entre vários tópicos, a importância da inclusão e diversidade. Num resumo das principais recomendações resultantes desse encontro, para a diversidade e inclusão, apontaram-se algumas, sobretudo resultantes da conversa entre Michiel Kolman, Presidente da *Inclusive Publishing and Literacy da International Publishers Association (IPA)* e Jeanine Cummins, tais como:

- Apostar numa força de trabalho mais inclusiva e diversa no setor editorial, o que, por sua vez, poderá inspirar outras pessoas a tornar-se leitoras;
- Recolher dados e investigar sobre a diversidade da indústria, a vários níveis;
- Incentivar à leitura, sobretudo no que diz respeito às classes mais desfavorecidas;
- Apostar numa maior representatividade e inclusão, sobretudo de mulheres e jovens.

No resumo da mesma conversa pode ler-se que (APEL, 2023):

Na indústria editorial tem existido um esforço recente a nível internacional no sentido da inclusão dos autores, de eliminar o preconceito e da liberdade de expressão, onde qualquer autor - independentemente da sua origem e nacionalidade - tem o direito a retratar uma realidade que não

a sua. Este ambiente em que alegadamente um escritor tem de ser autêntico o suficiente para retratar ou descrever certa realidade leva a que muitos autores pratiquem a autocensura. No entanto, este assunto revela problemas maiores que precisam de ser abordados na sua raiz. (p. 52)

Assistindo-se à conversa disponível no *Youtube*, Kolman & Cummins (2023) mencionam também as várias formas de censura, nomeadamente o facto de algumas editoras se recusarem a publicar alguns livros, por considerarem que a pessoa autora não é suficientemente autêntica ou conhecedora. A este respeito Nikolajeva (2005) coloca um conjunto de interrogações críticas que aqui se convocam para reflexão: estarão as pessoas autoras a escrever a partir de uma perspetiva de vivência interna ou, pelo contrário, de alteridade, emprestando a sua voz à realidade de *Outras*? E será legítimo *emprestar a voz*? Ou poderá isso configurar, ainda que involuntariamente, uma forma de silenciamento? Nomeadamente, *podrá* ou *deverá* um homem escrever sobre mulheres, *podrá* ou *deverá* uma pessoa branca escrever sobre outras etnias, e, em último caso, *podrá* ou *deverá* uma pessoa adulta escrever sobre e para crianças? Enquanto veículo privilegiado de transmissão e construção de valores culturais, a literatura infantil é atravessada por dinâmicas de poder, tornando-se essencial problematizar de que forma as estruturas ideológicas e comerciais podem ampliar ou limitar as representações de género e evidenciar o poder da pessoa adulta sobre a criança enquanto uma forma de colonialismo (Nodelman, 2008). As editoras, nomeadamente as pessoas responsáveis pela revisão/edição, têm um papel preponderante na decisão sobre o que é produzido, nomeadamente *quem* e *como* é lido. Estas figuras serão responsáveis pela disponibilização de determinadas obras, em detrimento de outras, respondendo às solicitações do público, procurando acompanhar ou antecipar tendências nos outros sistemas que se relacionam o sistema literário, podendo ter uma contribuição importante no produto final, *p. ex.* sobre aspetos da sua materialidade, sendo igualmente importantes para contribuir para a internacionalização dessas mesmas obras (Costa, 2019). Nesse sentido, as pessoas autoras e as editoras, enquanto *gatekeepers* do mercado infantil, têm uma responsabilidade acrescida em refletir sobre a forma como estes reforçam ou contestam estereótipos raciais e de género, uma vez que “texts represent shared cultural values and work to shape and/or repress individual difference by manipulating their readers for the benefit of those with the resources to publish and distribute books” (Nodelman, 2008, p. 92). Este debate, que se relaciona com as fronteiras da liberdade de expressão, das formas de censura e do ocupar o lugar de fala de outras pessoas, é um debate, sem dúvida urgente, como já abordado no capítulo 2, ficando, pois, evidente, a importância da realização de mais encontros e debates sobre estas temáticas, assim como sobre o papel de instituições como a APEL e o próprio PNL, objetivo para o qual esta investigação procura contribuir.

5.3.3. Posição na página, dimensões e cores associadas

Esta categoria teve como objetivo analisar se as personagens são representadas em diferentes posições na página, avaliando se ocupam lugares centrais e de maior destaque, bem como se existem variações de dimensão ou tamanho, de acordo com o seu género. Goffman (1979) observou estas questões no contexto dos anúncios publicitários, afirmando que “One way in which social weight – power, authority, rank, office, renown – is echoed expressively in social situation is through relative size, especially height” (p. 28). O autor defendeu que determinados gestos, posturas e discrepâncias na dimensão física podem refletir desigualdades de género, inspirando, igualmente, outras investigações no âmbito dos estereótipos de género, como a de Jackson e Gee (2005). Também Nikolajeva e Scott (2006) argumentaram que a posição e o tamanho com que as personagens são representadas transmitem informações relevantes sobre a relação entre elas e o seu poder ou estatuto. Uma personagem ilustrada com maior dimensão tende a ser percebida como tendo mais poder, assim como uma personagem colocada numa posição central é reveladora do seu papel central na narrativa. Na presente investigação, contudo, não foi identificado qualquer exemplo em que a variação de tamanho das personagens estivesse condicionada pelo seu género.

Em relação à posição que ocupam nas páginas, ou seja, se surgem nos cantos ou em posições centrais, em planos de maior detalhe ou mais amplos, não se observaram diferenças sistemáticas condicionadas pelo género. Embora existam exemplos em que a centralidade favorece as personagens masculinas, tal poderá estar relacionado com a sua maior representatividade numérica, e não com uma escolha propositada de um enquadramento desigual. Com efeito, não se identificaram casos em que, no mesmo livro, as personagens femininas fossem consistentemente representadas com menor centralidade ou destaque visual em comparação com as personagens masculinas. Esta questão surgiu apenas no livro *Quando Eu For Grande* (Almeida e Peixoto, 2011), onde a personagem masculina ocupa mais duplas páginas. No entanto, dado que a personagem feminina surge representada na capa, pode argumentar-se que esta diferença de destaque ao longo da narrativa não é particularmente relevante.

A diferenciação por cores é outro elemento importante na construção de estereótipos de género, especialmente em idades mais precoces. Desde muito cedo, é comum observar a recusa por parte das crianças em vestir determinada peça de roupa ou brincar com certos objetos com base na cor, com argumentos como “isso é de menino”, por norma associado à cor azul, ou “isso é de menina”, por norma associado à cor rosa. Esta diferenciação é frequentemente reforçada pelas pessoas adultas e também pela literatura infantil, nomeadamente através do *design* gráfico das capas dos livros, onde o rosa e o azul são usados propositadamente com vista a uma segmentação, que, na verdade, é uma duplicação de audiência. Por esta razão, esta investigação procurou analisar de que forma os livros que integram o *corpus* contribuem, ou não, para a manutenção destes estereótipos de género associados às cores.

De forma muito positiva, observou-se que a maioria dos livros analisados, 97 livros (82,2%), não recorreu ao uso de cores estereotipadas associadas ao género das personagens. Em 21 livros (17,8%), no entanto, identificaram-se exemplos que incorrem em representações estereotipadas associando a cor rosa ao feminino e a azul ao masculino, conforme a citação em baixo, e sobretudo em roupas e acessórios, como se abordará no ponto seguinte.

Desarrumar (Santos e Carmo, 2010):

“Certo dia, quando viram que o príncipe, um cubo azul magnífico, gostava de uma esfera cor-de-rosa, trataram logo de organizar um casamento matemático, o que deu origem a uma grande festa” (p.36).

5.3.4. Roupas e Adornos

Como identificam Nikolajeva e Scott (2006), as representações de roupa na literatura infantil comunicam várias informações sobre as personagens, incluindo aspetos como “social status, age, occupation, and self-image” (p. 95). O uso de determinadas peças de vestuário e as suas cores reforça, frequentemente o sistema binário e heteronormativo de género, como também estereótipos ligados a atividades, interesses e à ocupação de determinados contextos e espaços sociais.

Na presente investigação identificaram-se alguns livros que reforçavam estereótipos através das roupas e adornos. Um exemplo é o livro *O Pintas e o Mistério dos Sapatos Desaparecidos*, escrito por João Cunha Silva, ilustrado por Vanessa Ribeiro e publicado pela editora Alfarroba em 2018. A história gira em torno do mistério de uns sapatos desaparecidos, cuja correspondência aos respetivos donos é feita pela personagem principal, um cão, que assim resolve o caso. Ao longo do livro observam-se vários estereótipos de género associados a roupas, calçado e acessórios. Alguns exemplos, como as seguintes citações e a Fig. 5.48, ilustram esta observação:

O Pintas e o Mistério dos Sapatos Desaparecidos (Silva e Ribeiro, 2018):

“Apenas o senhor Jorge se mostrava mal disposto e carrancudo. Pudera! O que iria ele fazer ao sapatinho de *ballet* que recebera por engano?” (p. 28).

O narrador, contudo, acrescenta:

O Pintas e o Mistério dos Sapatos Desaparecidos (Silva e Ribeiro, 2018)

“Nunca se sabe. Nunca é tarde demais!” (p. 28).



Figura 5.48. Personagem Jorge com sapato de ballet rosa no livro *O Pintas E O Mistério Dos Sapatos Desaparecidos* (Silva e Ribeiro, 2018, p. 28).

A “provocação” do narrador na citação em cima é importante e adequada, mas funcionaria melhor se anteriormente não se tivesse reforçado estereótipos de cores, e se a própria frase não estivesse escrita a rosa, o que só fortalece a ideia de que é algo do universo feminino, razão provável da má disposição do senhor Jorge. Além da mensagem de que o sapato daquela cor não seria adequado para uma personagem masculina, que chega a ficar zangada com tal possibilidade, a outra mensagem latente é que também o *ballet* não é uma atividade apropriada para meninos/homens.

Outro exemplo verificou-se no livro *História do Alfa* (Soares e Nova, 2013), onde as personagens adultas, masculina e feminina, envergam roupas azuis e rosa, de acordo com o seu género, conforme a Fig. 5.49.:



Figura 5.49. Representação do pai e da mãe com cores estereotipadas, no livro *História do Alfa* (Soares e Nova, 2013, p. 29).

A observação das mensagens de género comunicadas através das roupas e dos acessórios tem sido objeto de análise por diversas/os investigadoras/es, como Weitzman et al. (1972), Jackson e Gee (2005), Nunes (2017), Capuzza (2019) e Madalena (2021a). Weitzman et al. (1972), por exemplo, identificaram que as roupas e os acessórios de cabelo atribuídos às personagens femininas parecem limitar a sua participação em atividades mais físicas e exploratórias, uma vez que estas se apresentam demasiado “bonitas” para se envolverem em ações que impliquem sujar-se ou correr riscos. A análise de Jackson e Gee (2005) às ilustrações de livros destinados à aprendizagem da leitura, ao longo de cinquenta anos, revelou que o vestuário das personagens masculinas se manteve relativamente consistente, limitando-se essencialmente à variação entre calções e calças. Em contraste, as roupas das personagens femininas apresentaram uma maior diversidade, incluindo vestidos, saias e, ocasionalmente, calças. Nunes (2017) identificou também um padrão convencional na representação das personagens: as personagens masculinas eram maioritariamente retratadas com calções ou calças, enquanto as femininas usavam vestidos ou saias. Por outro lado, os estereótipos de género manifestaram-se no facto de as personagens masculinas serem frequentemente representadas com vestuário associado a profissões “executivas”, enquanto as personagens femininas eram sexualizadas através da roupa ou da forma como os seus corpos eram lidos (*ibidem*). Outras investigações (Capuzza, 2019; Madalena, 2021a) analisaram como as roupas são utilizadas para desafiar o essencialismo de género e expressar a diversidade de género das personagens protagonistas, sobretudo para as personagens masculinas, refletindo a necessidade de normalizar, por exemplo, o uso de vestidos, algo que é frequentemente tratado como se fosse uma questão patológica (enquanto a inversão desse cenário não é encarada da mesma forma) (Coats, 2018). Esta tipologia de livros que retratam a vontade das personagens masculinas em usar vestidos, seja como forma de expressão de género ou como afirmação identitária, foi designada por Emanuel Madalena (2021a) como “livros dos vestidos” (p. 287).

Na presente investigação verificou-se que, na maioria dos livros analisados, 77 livros (65,3%), incluindo aqueles cujas personagens são animais, as roupas e adornos contribuíam para reforçar a divisão de género, seguindo padrões convencionais: saias e vestidos para as personagens femininas, calças ou calções para as masculinas; sapatos de salto alto ou rasos para as femininas e sapatos rasos para as masculinas. Alguns exemplos observados:

Avó De Coração (Taquelim e Milhões, 2019):

“A minha mãe sem o seu saltinho? Desculpe, dona Arminda, não consigo imaginar.” (p. 20).

Matilde (Carmelo e Mariachiara, 2018):

“Era uma loja de senhoras.” (p. 7).

Por outro lado, verificaram-se alguns exemplos de personagens femininas que desafiam estereótipos de género em relação ao vestuário, como sugerem os seguintes exemplos:

Faz De Conta (Cunha e Caiano, 2016):

“Visto rapidamente a roupa de princesa, enfio na cabeça a coroa de princesa e calço os ténis de princesa, porque as princesas também precisam de calçado prático para poderem correr quando é preciso.” (p. 14).

No livro *Mana* (Estrela, 2016) surge igualmente uma personagem feminina que expressa uma preferência que desafia os papéis de género convencionais: “Demos-te as roupas que já não me serviam, mas preferiste as do pai.” (p. 10). Aqui, a escolha das roupas do pai em vez das da irmã subverte estereótipos de género sobre a roupa apropriada para meninas e meninos, sugerindo um espaço para uma diferente expressão de género.

No masculino, destaque para o livro *De Caras* (Letria e Letria, 2011), que representa algumas personagens masculinas a usar brincos, desafiando a noção de que os acessórios são exclusivamente de uso feminino.

Noutros casos, a transgressão das normas convencionais no masculino foi associada ao domínio do exótico, como no exemplo já referido atrás para a personagem Diego, no livro *O Primeiro Dia De Escola* (Mota e Galindro, 2016), um artista espanhol de circo, que usava o cabelo comprido, brincos e camisola brilhante, e ainda no caso da personagem *génio*, no livro *O Cão e o Gato* (Torrado e Letria, 2014), que não só usa vários acessórios, como tem unhas pintadas, como se poderá ver na Fig. 5.50.:

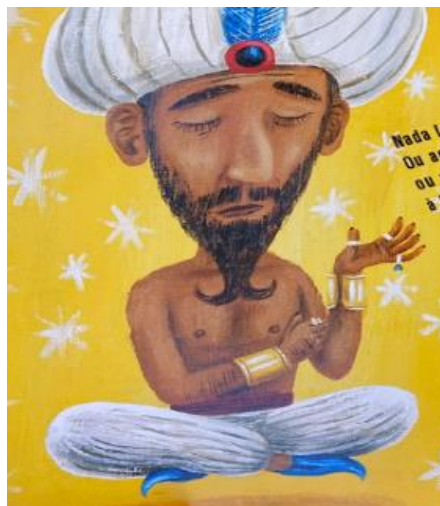


Figura 5.50. Personagem Génio com unhas pintadas e acessórios no livro *O Cão e o Gato* (Torrado e Letria, 2014, p.17).

Também no livro *Quando Eu For Grande* (Almeida e Peixoto, 2011) surge uma personagem masculina a segurar um colar, como já referido anteriormente, mas não o coloca ao pescoço, ou seja, não há uma “verdadeira transgressão” (ver Fig. 5.51.).



Figura 5.51. Personagem masculina com gravata e colar no livro *Quando Eu For Grande* (Almeida e Peixoto, 2011, p. 40).

Já o recurso a ilustrações mais abstratas do ponto de vista roupa das personagens, em conjunto com o marcador “cabelo”, contribuíram, por vezes, para algum questionamento do *género lido*. Tal ocorreu no livro *O Palhaço Que Não Conseguia Fazer Rir* (2009, p. 11), que apresenta uma personagem de cabelo comprido, mas com roupas neutras em termos de género; no livro *Num Tempo Que Já Lá Vai* (Araújo & Furtado, 2017, p. 39) onde surge uma personagem criança de cabelo curto, mas vestida com uma saia, assim como sucedeu no livro *Gato Procura-se* (Saldanha e Kono, 2015), patente na Fig. 5.52.



Figura 5.52. Personagem de género diverso no livro *Gato Procura-se* (Saldanha e Kono, 2015, p. 31).

Observou-se, ainda, outro fenómeno interessante, que foi a justaposição de duas peças de roupa que funcionam como símbolos, sobre os contextos, profissões e áreas de domínio associados a cada género: o “aventall” para as personagens femininas e a “bata branca” para as personagens masculinas. Esta oposição revela uma associação do universo feminino ao contexto doméstico e de servitude, e do universo masculino a contextos de inteligência e de poder. No caso das personagens masculinas do presente *corpus*, a bata está frequentemente ligada a profissões das STEM, reforçando a ideia de que esses domínios pertencem ao masculino.

O estudo *Desenhe um Cientista (Draw a scientist test)*, criado por David Wade Chambers em 1983, teve como objetivo avaliar as representações de jovens estudantes em relação a cientistas, pedindo-lhes que desenhassem um cientista numa folha de papel em branco. Este estudo foi replicado em diferentes países e culturas, confirmando a prevalência generalizada da visão estereotipada de “cientista”: um homem branco, que usa bata branca, óculos, que utiliza instrumentos de laboratório e que tem barba e/ou uma aparência excêntrica. Entre os fatores explicativo de tal disparidade, as autoras referem a influência dos *media*, da literatura infantil e da falta de contacto com pessoas cientistas que ampliem a sua imagem desta profissão (ver Thomson et al, 2019). Esta particularidade relativa aos instrumentos de laboratório revela-se interessante, na medida em que os objetos com os quais as personagens interagem são apreendidos pelas crianças como pistas para interpretar as suas profissões e a sua capacidade de as desempenhar (Jackson, 2007; Caldwell & Wilbraham, 2018). Os seguintes exemplos (ver Figs. 5.53, 5.54. e 5.55.) corroboram estas representações estereotipadas:

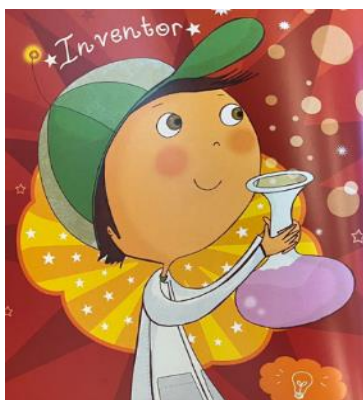


Figura 5.53. Personagem masculina “inventor” no livro *Quanto Vale A Amizade* (Carvalho e Pinheiro, 2013, p. 16).



Figura 5.54. Personagem masculina matemático no livro *Falha de Cálculo* (Santos e Carmo, 2010, p. 33).

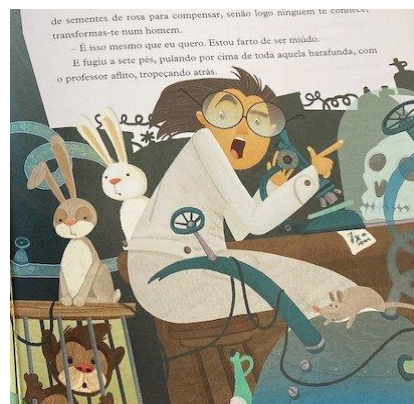


Figura 5.55. Personagem masculina cientista no livro *Quero Crescer!* (Soares e Folgueira, 2017, p. 9).

No caso das personagens femininas, quando surgem de bata, esta é associada a profissões como professoras e nutricionistas (ver Figs. 5.56., 5.57. e 5.58.), perpetuando estereótipos sobre a “vocação” das mulheres para cuidar e ensinar. Também Weitzman et al., (1972) verificaram esta tendência de as

personagens femininas se dedicarem às chamadas *service occupations* (p. 1145), isto é, profissões dedicadas a satisfazer as necessidades de outras pessoas.



Figura 5.56. Personagem feminina Nutricionista no livro *A Família Calorias* (Santos, Moura e Roque, 2014, p. 14).



Figura 5.57. Personagem feminina Nutricionista no livro *A Família Calorias* (Santos, Moura e Roque, 2014, p. 18).



Figura 5.58. Personagem feminina Professora no livro *Letras Caídas* (Cardoso e Brito, 2015, p. 30).

O avental, por outro lado, é uma peça exclusivamente associada às personagens femininas, tal como observado por Brugeilles et al. (2002), refletindo estereótipos de gênero que vinculam as mulheres ao espaço doméstico e às atividades de cuidado da casa e perpetuando a ideia de que tais papéis são naturalmente femininos, como se evidencia nos exemplos seguintes:

A Manta Uma História Aos Quadrinhos (De Tecido) (Martins e Kono, 2015):

“Olha, por acaso, o avental que trazia no dia em que o carteiro lhe entregou a carta do tio Luís, a dizer que estava bem. Andou com a carta no avental mais de um mês. Até chegar a outra carta... E suspirava” (p. 17).

A Construção Do Mundo (Monteiro e Rio, 2018):

“Anda sempre com um avental, que tem uma bolsa como os cangurus na barriga, onde perde tudo” (p. 23).

Letras Caídas (Cardoso e Brito, 2015):

“Fernanda ficou parada, a mão enfiada no bolso do avental, sem palavras para lhe oferecer. Então lembrou-se do bolo de chocolate acabado de fazer e convidou-o a sentar-se” (p. 23).

O Solar De Berbiande (Keil do Amaral e Biscaia, 2018):

“A mãe torcia o avental” (p. 38).

No tópico sobre a divisão das tarefas domésticas explorar-se-á novamente a representação estereotipada da mulher como cuidadora principal da casa e da família.

5.4. *Contando o género na dimensão psicológica*

Nesta secção analisam-se os elementos recolhidos relacionados com as características psicológicas e traços de personalidade das personagens. Os estereótipos relacionados com a personalidade são um dos subtipos de estereótipos mais prevalentes, associando-se a masculinidade à “competência, instrumentalidade e atividade” e a feminilidade à “afetuosidade, expressividade e carinho” (Basow, 1986, p.4). Para as opções nesta categoria foram úteis os retratos-tipo que evidenciam a oposição de traços psicológicos e de personalidade, para o feminino e masculino, incluindo os provenientes dos estudos literários, e que estabelecem uma associação entre características tais como agência e liderança, independência e espírito aventureiro como associados ao masculino, e um papel secundário e de passividade, de maior emocionalidade e carinho associados ao feminino (Weitzman et al., 1972; Amâncio, 1994, Stephens, 1996, Turner-Bowker, 1996, Nikolajeva, 2005).

O estudo de Diane Turner-Bowker (1996), por exemplo, analisou 30 livros para crianças distinguidos com a Medalha Caldecott e/ou que receberam menções honrosas, ao longo de um período de dez anos, identificando, entre outros aspetos, os adjetivos usados para descrever as personagens, de acordo com o seu género. Bowker (1996) concluiu que: “some of the most commonly used adjectives to describe females were found to be beautiful, frightened, worthy, sweet, weak, and scared. Among the most commonly used adjectives to describe male characters were big, horrible, fierce, great, terrible, furious, brave, and proud” (p. 475).

Na investigação anterior (Nunes, 2017), verificou-se igualmente a oposição de traços de personalidade, tais como *confiante e corajoso* no masculino, e *delicada, dedicada e carinhosa* no feminino, embora ocasionalmente se tivessem identificado exemplos que contrariavam estes retratos-tipo, por vezes até no mesmo livro. Na presente investigação procurou-se analisar de que forma as personagens são caracterizadas

e se estes estereótipos de género são reforçados ou, pelo contrário, desconstruídos. Apenas se registaram elementos para personagens femininas e masculinas, pois as personagens de género diverso não tiveram menções.

Relativamente à caracterização feminina, foram registadas um total de 126 entradas. No Anexo F apresentam-se os vários exemplos, codificados em duas categorias principais: características estereotipadas, com 91 exemplos (71,7%), e características não estereotipadas com 35 entradas (27,6%). No que respeita à categoria das características estereotipadas identificaram-se exemplos que refletem perceções tradicionalmente atribuídas ao feminino. Por um lado, surgem atributos associados à imagem da mulher “boazinha”, tais como: *sonhadora*, *obediente*, *meiga* (3x), *dedicada*, *simpática* (5x), *pede ajuda* (4x), *pronta a ajudar* (4x) e *feminina* (3x). Por outro lado, destacam-se traços que remetem para uma perceção negativa da mulher, associada à emocionalidade ou mesmo irracionalidade, como p. ex. *louca*, *doida*, *estonteada*, *tonta* (2x), *distraída*, *tola*, *frágil* (3x), *cusca* (3x).

Alguns livros analisados mostraram-se particularmente ricos em características estereotipadas, reforçando o estereótipo que associa a feminilidade à fragilidade, insegurança e distração, como foi o caso do livro seguinte onde a característica “distraída” surge mencionada quatro vezes. No entanto, este traço foi registado apenas uma vez, dado que a contagem não considerou a repetição de uma mesma característica no mesmo livro, de modo a não inflacionar os valores totais. Veja-se a citação seguinte:

A Galinha Lua (Ribeiro e Rondão, 2009):

“as galinhas são umas senhoras muito distraídas” (p. 5)

Os três livros da coleção *As Aventuras do Urso Malaquias*, de Mário Cordeiro e Raquel Santos (2017, 2018), repetem também vários adjetivos nas páginas iniciais, ao introduzir as personagens, como acontece, por exemplo, para a personagem “gata”. Neste caso, como os mesmos traços surgiam nos três livros, foram contabilizados como diferentes entradas para cada um. Veja-se a seguinte citação:

Malaquias Faz Um Novo Amigo! (Cordeiro e Santos, 2018):

“Esta gata é uma 'cusca', pois quer saber tudo o que acontece à sua volta. Não é má; só quer ajudar os amigos, mas às vezes a sua bisbilhotice gera confusão” (p. 6).

Tal como apontado por Amâncio (1994), observou-se também a tendência de usar o nome da própria categoria, neste caso “feminina”, para identificar e classificar o grupo dominado, fenómeno observado de forma repetida nestes três livros:

Malaquias não gosta de perder (Cordeiro e Santos, 2017):

“Manelinha é frágil e insegura, mas também se zanga quando é preciso. Não gosta que lhe façam mal e detesta mentiras e deslealdades. É muito feminina” (p. 7).

Na categoria de caraterísticas não estereotipadas, presentes em muito menor número, destacam-se os traços que demonstram inconformidade com as normas, tais como: *convencida, descarada, nunca satisfeita, refilar, autoritária, traquina, resmungona (3x), corajosa* e ainda algumas caraterísticas que destacam o seu intelecto: *a mais inteligente; ar espertalhão; muito entendida; cabeça incansável, curiosa* e de agência/poder: *papel principal; especial; guerreira; heroína; imponente*. Alguns exemplos:

A Estrela Coralina (Martins e Silva, 2013):

“Um dia, Coralina, picada pela curiosidade, que era nela insaciável, partiu à aventura através das águas” (p. 31).

A Família Calorias (Santos, Moura e Roque, 2014):

“A rapariga assumiu o papel principal e mostrou tudo o que sabia sobre alimentação saudável. Afinal, nas aulas de Ciências tinha estado muito atenta!” (p. 13).

Venci-te, Jeremias! (Cardoso e Alves, 2016):

“Fui corajosa, mas de nada valeu.” p. 31

Os livros já referidos anteriormente, *A Trapezista Que Queria Voar* (Rodrigues e Chicco, 2009) e *Maria Trigueira* (Gonçalves, 2017), foram bons exemplos de personagens femininas mais audaciosas e ativas, embora a informação presente no texto nem sempre fosse óbvia neste retrato, conforme se discutiu na metodologia acerca das limitações de inferir caraterísticas não explícitas.

Em relação à caraterização masculina, a análise dos dados recolhidos revela, igualmente, uma predominância de caraterísticas estereotipadas, com 195 entradas (72,2%), para apenas 75 entradas (27,8%) de caraterísticas não estereotipadas, num total de 270 entradas. O retrato-tipo apresentado reforça uma representação de masculinidade hegemónica, que glorifica o rapaz “engraçadinho” e “problemático” e os seus comportamentos rebeldes, impulsivos e até mesmo agressivos, com exemplos tais como: *graçolas, teimoso, bruto, carrancudo, maldisposto, rezingão (2x), zangado (2x), violento, mau feitio (2x), maluco (3x), malandro (2x), reguila (2x), maroto (2x)*.

A par da predominância de caraterísticas negativas estereotipadas, existe uma subrepresentação de traços associados às emoções, ao cuidado, à fragilidade, ainda que por vezes presentes em exemplos tais

como: *bom companheiro*; *amigo do amigo* (3x), *bondoso* (2x); *prestável*; *atencioso*, *solidário* e como se pode observar nas seguintes citações:

A Verdadeira História Do Pai Natal (Lobão e Caiano, 2017):

“Ele era muito bondoso e, apesar de nunca ter tido filhos, sempre gostou muito de crianças.” (p.11).

Dança Quando Chegares Ao Fim (Zimler e Carvalho, 2009):

“Sê solidário e pacato

Recomendam o ratinho e o gato!” (p. 22).

Ao mesmo tempo, entre as características positivas, vários exemplos denotam uma construção idealizada da masculinidade, centrada na excecionalidade e na superioridade, e que reforça a ideia de que o valor masculino reside na capacidade de ser o melhor, de dominar. Observaram-se várias entradas associadas à figura do *herói* (6x) e à sua capacidade intelectual e de liderança: *tem ideias* (7x), *bom/melhor aluno* (6x); *esperto* (5x), *sabedor/sábio* (7x), *competente*, paralelamente à figura do *gênio*, *que fala sozinho*, *especialista*, *autoridade*, *adora enigmas*, *bestial*, *importante*, *grande inventor*, *menino-prodígio*, *o maior*, presentes em citações tais como:

Lucas: O Morcego Que Tinha Medo Do Escuro! (Brum, 2010):

“Lucas estava acordado e teve uma ideia brilhante!” (p.26).

Quero Crescer! (Soares e Folgueira, 2017):

“O sábio, completamente absorto, estava debruçado sobre o microscópio. Debruçado permaneceu quando o rapaz entrou, pé ante pé, bisbilhotando e lendo rótulos.” (p. 8).

A Estranha História Do Príncipe Que Inventou O Abecedário (Oliveira e Teixeira, 2017):

“- O que é isto? - perguntou uma senhora ao sábio da aldeia.” (p. 27).

Outros excertos ilustram a sua relevância e confiança, mesmo quando não foi possível identificar características específicas:

Mais Vale Tarde Do Que Nunca (Ferreira e Nazareth, 2011):

“[quando o Miguel falou, a professora] deixou cair o queixo e uma lágrima, tecendo elogios infindáveis à sua intervenção na aula” (p. 9)

A História Do Alfa (Soares e Nova, 2013):

“O Alfa apareceu em todos os jornais, em todos os canais” (p. 14).

Letras Caídas (Cardoso e Brito, 2015):

“De repente o Paulo deu um salto na cadeira e nem se lembrou de levantar o dedo antes de falar (...)” (p. 28).

Outra característica com várias entradas foi a de *diferente* (6x), pois algumas das personagens são definidas desta forma, como, por exemplo, no livro *O Pintinhas Azuis* (Ferreira e Fradique, 2013), um pintainho com pintas azuis, ou em *Edmar; O Passarinho Albino* (Ribeiro e Mota, 2015), sobre um passarinho com esta condição, entre outros.

Os perfis retratados sugerem uma clara discrepância de gênero, na qual as personagens masculinas são representadas com uma maior variedade de traços, tanto positivos como negativos, sendo frequentemente as personagens protagonistas, dotadas de maior inteligência e agência. As personagens femininas, por sua vez, são descritas de forma mais limitada, com maior foco em traços emocionais e sociais, de maior dependência e menor liderança. Este desequilíbrio resulta não apenas da sobre-representação numérica das personagens masculinas, mas também da centralidade dos papéis que desempenham e da maior agência e reconhecimento que recebem nas narrativas. Os retratos observados corroboram os estereótipos descritos por Nikolajeva (2005) e Stephens (1996), segundo os quais as personagens femininas tendem a ser representadas como mais emocionais, gentis, submissas, dependentes e passivas, enquanto as masculinas são caracterizadas como independentes, ativas, poderosas e autoritárias.

Estabelecendo ainda uma comparação com os atributos tradicionalmente associados ao feminino e ao masculino identificados por Amâncio (1994), as personagens analisadas na presente investigação revelam uma clara correspondência com os estereótipos de gênero identificados pela autora, conforme se poderá constatar no quadro 5.9.:

Quadro 5.9. Correspondência entre os traços identificados por Amâncio (1994, p. 63) e os exemplos observados na presente investigação

Gênero	Estereótipos segundo Amâncio (1994, p. 63)	Estereótipos observados na presente investigação
Feminino	afetuosa; carinhosa; meiga, frágil, sensível	doce; bem-disposta; fofinha; generosa; meiga (3x); dedicada; simpática (5x); sonhadora; frágil (3x); insegura (3x); medricas
Feminino	dependente; submissa	pede ajuda (4x); obedece
Feminino	elegante; feminina	feminina (3x); [tem] sentido de moda; bonequinha
Masculino	audacioso; aventureiro; corajoso	valente (2x); aventureiro; destemido (2x); coragem; corajoso (2x); justiceiro
Masculino	ambicioso; empreendedor; independente	tem ideias (7x); especial (5x); importante (2x); poder especial; o maior; quer saber tudo
Masculino	Forte; viril	impunha respeito; poderoso; não tinha medo; herói (6x)
Masculino	autoritário; dominador; machista	autoridade; ar superior; exigente
Masculino	desinibido; desorganizado	engraçado; bom companheiro; brincalhão (2x); cabeça no ar (3x); aluado; distraído; resmungo (3x)

No entanto, ainda que em menor número, por vezes existem referências que contrariam os estereótipos, como, por exemplo, no feminino, os traços de *guerreira e heroína, imponente, cabeça incansável, descarada, autoritária*, e, no masculino, traços mais comumente associados ao feminino, tais como: *obediente, sempre a sorrir, prezava aparência, gosta de agradar, bem educado (x2), delicado, doce*.

As características positivas estão também presentes em ambos, sendo associadas a valores de amizade, solidariedade, simpatia, prontas a ajudar. No entanto, as personagens masculinas apresentam um conjunto de traços positivos mais variado, incluindo *humilde, trabalhador, muita autoestima, amigo do amigo, engraçado, fabuloso*, numa mistura de qualidades intelectuais, sociais e emocionais. Já no caso das personagens femininas, as qualidades percebidas como positivas estão frequentemente associadas à delicadeza e ao cuidado: *doce, meiga, simpática, fofinha, sonhadora*. De forma positiva, verificou-se também uma tendência para que os traços masculinos integrem mais qualidades tradicionalmente associadas ao feminino do que o inverso. Ou seja, há mais personagens masculinas associadas à gentileza e delicadeza, do que personagens femininas a expressar autoridade e liderança, o que é interessante dado que existe uma maior vigilância no masculino no que se refere a expressar comportamentos do universo feminino. Por outro lado, similarmente a outras situações, tal facto poderá ser influenciado pela sua superioridade numérica.

Quanto a características negativas, estas foram observadas tanto para as personagens femininas como para as masculinas, no entanto no masculino estas associam-se a comportamentos transgressores mais aceites, como *malandro, reguila*, reforçando uma maior permissividade das suas falhas e defeitos. Já as características negativas no feminino são mais associadas à sua fragilidade e insegurança: *frágil, insegura, tonta*.

Apesar de as personagens femininas terem algumas características de destaque, tais como *corajosa* e *heroína*, os traços desse tipo associados ao masculino são muito mais frequentes e associados à genialidade, agência e liderança: *heróis (6x), tem ideias (7x); bom/melhor aluno (5x); esperto (5x); sábio (3x); sabe muito (2x); fala sozinho; bom a matemática; interessante; autoridade; o melhor; especialista; prodígio; o único e o escolhido*, conforme é possível constatar na Fig. 5.59.:



Figura 5.59. Características de destaque, no feminino e masculino, em comparação.

5.5. *Contando o género na dimensão profissional*

O género constitui um dos fatores que mais contribui para influenciar as trajetórias escolares e profissionais, começando na adolescência e percorrendo todo o ciclo de vida (Saavedra, 2015). As diferentes escolhas profissionais resultam maioritariamente de uma socialização diferenciada a que é exposta cada criança através da família, escola, pares, meios de comunicação, que lhes transmitem desde cedo quais são as tarefas, papéis, posturas, comportamentos, interesses e escolhas profissionais mais adequadas para si em função do seu género, com o potencial para condicionar as suas expectativas acerca de si próprias, os seus interesses profissionais, as suas aspirações e oportunidades profissionais (Saavedra et al., 2010; Nogueira, 2015; Saavedra, 2015; Teixeira e Casaca, 2020).

A literatura infantil é igualmente, um dos veículos privilegiados para este efeito, contribuindo para a associação de diferentes características, atributos, interesses e profissões a cada género, tendo o potencial de, em conjunto com outros meios de socialização, impactar a perceção de que existem áreas de atividade mais comuns e mesmo mais apropriadas, para cada um/a; ou, pelo contrário, de incentivar as crianças a aspirar a diferentes percursos profissionais. A investigação nesta área tem evidenciado uma representação tendenciosa das profissões, com as personagens masculinas a ter ao seu dispor um maior leque de possibilidades, sendo frequentemente representados em profissões de maior prestígio e remuneração, enquanto as personagens femininas são frequentemente associadas a ocupações e responsabilidades domésticas e a trabalho não remunerado (Weitzman et al., 1972; Leal, 1982; Jackson & Gee, 2005; Hamilton et al., 2006; Nunes, 2017). A intervenção precoce sobre os estereótipos de género associados às profissões tem sido altamente recomendada, uma vez que se demonstra que será por volta dos 6 a 8 anos de idade que os estereótipos de género em relação às profissões começam a definir-se, pelo que, na altura da adolescência, momento no qual se fazem algumas escolhas vocacionais e de trajetórias importantes, muitos estereótipos estão já instalados e são muito mais difíceis de reverter (Gottfredson, 1981; Saavedra et al., 2010; Saavedra, 2015). Também a investigação de Bian et al. (2017) revelou que, por volta dos 6 anos de idade, as meninas já consideram os meninos mais propensos a serem bem-sucedidos nas atividades onde se tem de ser “mesmo, mesmo, muito esperto” (p.1). 6 a 8 anos de idade é precisamente o intervalo etário a que se destinam os livros do presente estudo, ficando evidente o papel que os livros, a par de outros agentes educativos e *role-models*, poderão exercer no reforço ou contestação das conceções estereotipadas acerca da feminilidade ou masculinidade associada a diferentes profissões.

Segundo dados do Centro de Pesquisa da Comissão Europeia (*Joint Research Center* em inglês)⁸⁵ o mercado de trabalho europeu permanece segregado por género, tanto ao nível horizontal, com mulheres e homens a desempenhar profissões diferentes, como ao nível vertical, na desigual distribuição hierárquica de responsabilidades e posições em favor dos homens, agravando as disparidades salariais. As dimensões educacionais e profissionais estão interligadas, verificando-se que as desigualdades de género que ocorrem no primeiro contexto têm impacto nas trajetórias profissionais.

A realidade portuguesa espelha igualmente esta divisão. Segundo o Boletim Estatístico da CIG (2024), o número de raparigas no ensino superior é superior ao dos rapazes em todas as áreas, com exceção das tecnologias da informação e comunicação, das engenharias, indústrias transformadoras e construção. Os cursos superiores de “Saúde e proteção social” têm a maior taxa de feminização com 76,9%, a par do curso de “Educação” com uma taxa de 76,2% e os de “Ciências sociais, jornalismo e informação” com uma taxa de feminização de 66,4%. Os cursos que evidenciam taxas de feminização mais baixas são os cursos de “Tecnologias de informação e comunicação” e de “Engenharia, indústrias transformadoras e construção” com taxas de 18,9% e 27,79%, respetivamente (p. 22).

Ao nível do emprego, segundo os Censos de 2021 (INE, 2022), os grupos profissionais que registaram maior taxa de masculinização foram os de “Trabalhadores qualificados da construção das estruturas básicas e similares” e “Trabalhadores qualificados em acabamentos da construção e similares”, com valores acima dos 99%. E os que registaram maior taxa de feminização foram os de “Auxiliares de educadores de infância e de professores” com uma proporção de 95,9%, seguindo-se “Professoras dos ensinos básico (1.º ciclo) e Educadoras de infância”, “Trabalhadoras de cuidados pessoais nos serviços de saúde” e “Trabalhadoras de limpeza em casas particulares, hotéis e escritórios”, todos com valores acima dos 90%.

Na presente investigação registaram-se profissões no feminino e no masculino, uma profissão associada a um género indefinido e outra a uma personagem de género diverso. Para a identificação das profissões foram tidas em conta pistas presentes no texto e ilustração, nomeadamente as ações que desempenham as personagens, as roupas que usam e objetos/elementos dispostos no cenário e/ou com os quais interagem.

Para as personagens femininas registaram-se um total de 57 entradas: 47 entradas (82,5%) para profissões que se dividiram em cinco categorias: “Profissões Artísticas”; “Comércio/Serviços”; “Saúde” e “Profissões Científicas e/ou Posições de Prestígio” e “Outras”, conforme Anexo H, e 10 entradas (17,5%) para “profissão indefinida”, opção selecionada sempre que as personagens aparentavam trabalhar, mas não era mencionada de forma explícita a sua profissão. Alguns exemplos ilustram essa ambiguidade:

⁸⁵ Que pode ser consultado em: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/gender-gaps-education-and-employment_en

A Construção do Mundo (Monteiro e Rio, 2018):

“Ela é responsável por várias tarefas no prédio, por isso está quase sempre por perto àquela hora” (p. 9).

A Prenda com Rodas (Ribeiro e Rodrigues, 2009):

“A mãe, que, entretanto, chegara do trabalho chamou-os. Eram horas de jantar” (p. 19).

A categoria com maior número de entradas foi a categoria que se designou de “Profissões científicas e/ou posições de prestígio” com 21 entradas (44,7%). Dentro desta, e apesar das opções presentes de *cientista* ou *astronauta*, foi a profissão de *professora* que obteve o maior número de entradas - 15 - e que, adicionando a profissão de *ensinar/formar* e *mestra*, perfaz um total de 17 entradas (37,2%) para a atividade de “docência”. Esta sobreposição na categoria de docência está em conformidade com a realidade portuguesa, segundo os Censos 2021 (INE, 2022). Na Fig. 5.60. apresenta-se um exemplo:



Figura 5.60. Personagem Professora no livro *O Que Vamos Contar?* (Magalhães, Alçada e Pinheiro, 2017, p. 3).

Ao longo do período estudado a maior concentração de personagens representadas como “professoras” ocorre de 2016 em diante, o que demonstra que esse estereótipo que associa a docência ao feminino persiste mesmo nos livros mais recentes. De facto, como se verá, no masculino apenas se registaram três entradas para “professor”. Segundo dados da CIG (2023), as mulheres professoras estão representadas, sobretudo, ao nível do pré-escolar (99,0%) e até ao ensino secundário, enquanto os homens estão em maioria na docência do ensino superior (53,8%), em categorias tais como as de Professor Catedrático (75,9%), Professor Coordenador Principal (72,5%) e Professor Associado (61,4%), que detêm maior prestígio e também remunerações mais elevadas.

Nos livros analisados, a categoria de “Comércio e Serviços” surge em segundo lugar com 13 entradas (27,7%), em exemplos tais como: *lojista*, *trabalhadora de restaurante*, *cabeleireira*, *cozinheira*, *leiteira*, proprietária do *Espaço-Bebé*, *empregada da loja “Paraíso infantil”*, entre outras comumente associadas ao universo feminino, em consonância também com os dados dos Censos 2021 (INE, 2022), que apresentam igualmente as áreas de “serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores” como tendo uma forte presença feminina, com valores próximos dos 60%. Veja-se o seguinte exemplo:



Figura 5.61. Empregada da boutique no livro *O Pai Natal e o Menino Jesus* (Soares e Lopes, 2012, p. 16).

As profissões artísticas surgiram com seis entradas, com destaque para a profissão de *maestrina*, *escritora* e *trapezista* (2x). As profissões relacionadas com a saúde obtiveram cinco entradas, destacando-se as de *ginecologista*, *nutricionista*, *parteira*, também tradicionalmente associadas ao feminino. Na categoria “outras” surgiu apenas a opção de *trabalhadora no campo*.

Das 57 entradas correspondentes a profissões no feminino, foi, contudo, surpreendente constatar que a maioria das referências ocorre apenas no texto, sem representação nas ilustrações. Esta ausência visual reduz ainda mais o potencial de representatividade feminina, num universo já de si limitado e fortemente estereotipado.

Para as personagens masculinas registaram-se 161 profissões que se dividiram em cinco categorias: “Profissões Artísticas”; “Comércio, Serviços E Ofícios”; “Segurança, Saúde E Assistência”, “Profissões Científicas E/Ou Posições De Prestígio” e “Outras, conforme Anexo I. A opção *indefinida* obteve quatro entradas e a de *reformado* uma entrada, num total de 166 entradas.

A categoria que registou mais entradas foi a categoria de “Comércio, Serviços e Ofícios” com 54 entradas (33,5%), com uma variedade de profissões tradicionalmente associadas ao masculino, como *taxista*, *sapateiro*, *carpinteiro*, *ferreiro*, entre outras. Estas profissões revelam a maior ocupação masculina do espaço público, com profissões ligadas à rua, ao ofício, ao pequeno comércio onde, ao contrário das

personagens femininas, surgem frequentemente como *donos* de negócios, isto é, como empreendedores e patrões. Esta representação está acordo com a realidade portuguesa sobre a população empregada que trabalha por conta própria, onde em cada 10 pessoas cerca de 4 são mulheres e 6 são homens, com uma diferença na ordem dos 25,5 pontos percentuais (CIG, 2023).

Na categoria de “Segurança, Saúde e Assistência”, que inclui 31 entradas (19,3%), predominam profissões ligadas à segurança e defesa, como *soldado, polícia, militar, general, guarda-florestal e guerreiro*, além de atividades relacionadas com assistência e salvamento, como *bombeiro e nadador-salvador*, espelhando a realidade dos dados dos Censos 2021 (INE, 2022), que mostram que os homens dominam as profissões nas áreas das “Forças armadas” com valores próximos dos 80%, e em conformidade com o estereótipo associado à figura heróica que protege, salva e detém força física. Por outro lado, esta categoria inclui também a profissão de *médico*, com oito entradas, destacando-se especialidades que são, frequentemente, associadas ao universo feminino, como *pediatria, psicologia, dermatologia*.

Na categoria de “Profissões artísticas”, com 30 entradas (18,6%), destacam-se os exemplos relacionados com as artes performativas, como *mágico, malabarista, faquir*, entre outras; os relacionados com as artes visuais, como por exemplo *fotógrafo, ilustrador, pintor*, e ainda os relacionados com atividades musicais, como por exemplo, *saxofonista, maestro, músico*, como é exemplo a Fig. 5.62.:



Figura 5.62. Personagem masculina a tocar saxofone no livro *Sombras* (Monteiro, 2013, p. 29).

Na categoria de “Profissões científicas e/ou posições de prestígio”, com 28 entradas (17,4%), destacam-se as profissões de chefia e direção e as associadas às áreas STEM, tais como *astronauta* (4x), *inventor* (3x), *cientista* (4x) num total de 11 entradas, que serão objeto de uma reflexão aprofundada mais à frente. Tendo em conta o elevado número de personagens masculinas em relação às femininas, seria de esperar que esta categoria apresentasse um número mais significativo de entradas. Tal facto pode estar relacionado com uma representação tradicional da masculinidade, ainda fortemente associada ao trabalho prático e manual, em

detrimento do trabalho intelectual ou técnico. Ainda assim, esta categoria regista mais entradas para as personagens masculinas do que para as femininas que, excluindo as profissões ligadas à docência, teriam apenas quatro entradas. Isto contrasta com os dados dos Censos (INE, 2022), que indicam que o grupo dos/as “Especialistas das atividades intelectuais e científicas” apresenta uma taxa de sobrerrepresentação feminina, com maior presença de mulheres nas áreas da medicina e da ciência, uma realidade que não se reflete nos livros. Na categoria de “Outras” profissões contabilizaram-se 18 entradas (11,2%), de entre as quais, além das profissões de carácter mais fantasioso, como *pai natal* (3x) ou *vendedor~sorrisos*, sobressaem as profissões associadas ao futebol, um universo tradicionalmente masculino, como *guarda-redes*, *apanha~bolas*, *árbitro~futebol*, *treinador~futebol*.

Identificaram-se ainda profissões no masculino universal, cujos exemplos se reuniram na Fig. 5.63.:



Figura 5.63. Profissões referidas no masculino universal.

Denotando a falsa neutralidade do uso de menções no masculino universal, como se incluindo também as mulheres e/ou outros géneros, é fácil constatar a predominância de profissões que são, na verdade, associadas ao género masculino, invisibilizando ainda mais os possíveis contributos femininos:

- Profissões relacionadas com a segurança e de assistência, com exemplos como: *bombeiros*, *polícia*, *seguranças*, *paramédicos*;
- Profissões relacionadas com obras e construção civil, com exemplos como: *carpinteiros*, *pedreiros*, *abrir estradas*, *furar montanhas*, *construir caminhos de ferro*;
- Profissões da área do trabalho rural e manual: *agricultores*, *pastores*, *caçadores*, *oleiros*, *douradores*, *padeiros*;
- E das áreas STEM: *cientistas*, *engenheiros*, *astrónomos*, *[um] astronauta*.

Alguns excertos onde podemos constatar o seu uso:

A História Do Alfa (Soares e Nova, 2013):

“Nasceu no planeta Maquineta, que está tão escondido e é tão pequenino que os astrónomos ainda não o descobriram” (p. 3).

A Rua Dos Sinais Diferentes (Fanha e Remédio 2016):

“Só um astronauta é que pode virar para o céu! - Ora aí está! - respondeu o Poeta Jeremias todo feliz. - Fiz este sinal para o dia em que aqui aparecer um astronauta com o seu foguetão” (p. 27-28).

Em termos de personagens de género indefinido ou diverso, foram identificadas duas: uma de género indefinido (uma personagem animal) a vender gelados no livro *Hei, Big Bang! (Ninguém Disse Que Era Fácil)* (Martins e Carvalho, 2019) e Sacha, uma personagem de género diverso, que fazia magias, no livro *A Trapezista Que Queria Voar* (Rodrigues e Chicco, 2009).

Em conclusão, a análise efetuada confirma que os livros do *corpus* contribuem para a perceção de profissões diferenciadas por género. As personagens masculinas têm ao seu dispor uma maior diversidade profissional, incluindo posições que exigem força física, profissões de prestígio, na ciência, na segurança e negócios, enquanto as femininas surgem maioritariamente como professoras, com poucas representações nas restantes áreas. As possibilidades ao dispor das personagens perpetuam a associação das mulheres a papéis tradicionais de cuidado, trabalho emocional e de assistência, e dos homens a papéis de prestígio, poder e liderança, bem como uma quase ausência de profissões ligadas ao cuidado. Além de espelhar a segregação existente no mercado de trabalho português, os livros analisados revelam-se, por vezes, ainda mais estereotipados do que a própria realidade, como evidenciaram, igualmente, outras pesquisas (Weitzman et al., 1972; Sunderland, 2011; Azevedo et al., 2015; Nunes, 2017; Nunes, 2025). Persistem em retratar mulheres e homens em profissões tradicionais, ignorando as mudanças sociais e as conquistas alcançadas em diversas áreas ao longo do tempo em termos de igualdade profissional.

Verificaram-se, no entanto, exemplos positivos que contrariaram os estereótipos de género, como, por exemplo, a menina *trapezista*, nos dois livros da coleção *Leo, O Menino Do Circo* (Rodrigues e Chico, 2009), e duas personagens masculinas *bibliotecários*, como se poderá ver no exemplo seguinte. A personagem em foco, apesar de ter estudado contabilidade, tornou-se bibliotecário, uma profissão mais frequentemente associada ao feminino:

De Caras (Letria e Letria, 2011):

“ADOSINDO Estudou para ser guarda-noturno, mas como adormecia

mal a noite chegava, tornou-se guarda-livros.

Tirou um curso de contabilidade, mas como gosta mesmo de guardar livros, tornou-se bibliotecário” (p. 18).

5.6. *Contando o género na dimensão pessoal e lúdica*

Esta categoria analisou a distribuição por género dos interesses, atividades e usos do tempo, sobretudo de lazer e descanso das personagens. Na pesquisa anterior (Nunes, 2017) verificou-se que as atividades, interesses e competências atribuídas às personagens reforçavam estereótipos de género. As personagens masculinas eram mais frequentemente associadas às áreas STEM e beneficiavam do privilégio de “fazer nada”, enquanto as femininas eram retratadas em atividades tradicionalmente femininas, como *ballet* e *tricô*. No entanto, verificaram-se também exemplos em que a leitura e a escrita surgiam associadas a personagens masculinas.

Na presente investigação foram registados exemplos de interesses, atividades ou formas de lazer na grande maioria dos 118 livros analisados: 109 livros (92,4%), num total de 748 exemplos. Para a identificação dos interesses e atividades foram tidas em conta pistas textuais e visuais relacionadas com as personagens, bem como objetos/elementos existentes no cenário/contextos onde se movem. A maioria dos registos divide-se entre o feminino e masculino, havendo, no entanto, alguns exemplos associados ao género indefinido ou diverso.

No feminino registou-se um total de 269 entradas (36%) para diversos interesses/atividades. A opção “nenhuma” registou ainda 18 entradas, o que significa que as personagens femininas estavam representadas, mas não lhes era associada qualquer atividade ou interesse, não sendo, por isso, contabilizadas no número anterior.

Os vários interesses foram classificados segundo as categorias de: “Desporto/atividades físicas”; “Artes/atividades artísticas”; “Relaxar/descansar/contemplar”; “STEM”; “Leitura/atividades literárias” e “Outros” interesses. Esta última categoria foi considerada muito heterogénea, pelo que foi posteriormente desdobrada em outras categorias: “Interações com animais”; “Atividades diversas”; “Socializar/conhecer o mundo” e “Atividades estereotipadas”.

Desta forma, as várias entradas ficam distribuídas, conforme a tabela disponível no Anexo J, da seguinte forma: “Artes/atividades artísticas” com 53 entradas (19,7%); “Socializar/conhecer o mundo” com 45 entradas (16,7%); “Desporto/atividade física” com 40 entradas (14,9%); “Leitura/atividades literárias” com 40 entradas (14,9%); “STEM” com 34 entradas (12,6%); “Atividades estereotipadas” com 17 entradas

(6,3%); “Relaxar/descansar” com 15 entradas (5,6%); “Atividades diversas” com 15 entradas (5,6%); e “Interação com animais” com 10 entradas (3,7%) (ver Fig. 5.64.).

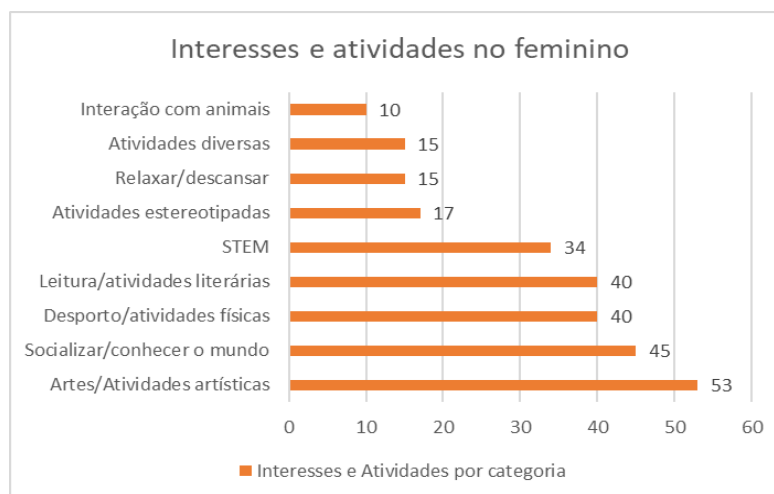


Figura 5.64. Interesses e atividades no feminino.

Na categoria de “Artes/atividades artísticas”, que registou o maior número de entradas, 53 entradas (19,7%), destacam-se as atividades relacionadas com a música, tais como: *cantar* (9x), *dançar* (11x), *dançar ballet* (6x), *ouvir música* (11x), a par de outras atividades associadas ao universo feminino, tais como: *costurar* (2x), *tricotar/bordar* (7x), *fornar*, entre outras. Veja-se o seguinte exemplo:



Figura 5.65. Duas personagens femininas que sugerem interesses, tais como “tricotar” e “leitura”, no livro *A Meia Perdida* (Bösenberg, 2017, p. 44-45).

Em segundo lugar surge a categoria de “Socializar/conhecer o mundo” com 45 entradas (16,7%), com atividades como *passar (16x)*, *brincar ou brincar na rua (4x)*, *conversar (7x)*, *ir ou andar na escola (4x)*, *fazer amizade ou visitar uma amiga*.

Em terceiro lugar, emergem as categorias de “Desporto/atividade física” com 40 entradas (14,9%), com exemplos como: *andar de bicicleta*, *nadar* e outras, surpreendentemente, mais conotadas com o género masculino, tais como: *jogar à bola (2x)*, *futebol (4x)*, *subir à árvore*, *judo*, revelando diversidade nas opções encontradas; e a categoria de “Leitura e outras atividades literárias”, igualmente com 40 entradas (14,9%), destacando-se, desde logo, a atividade *ler*, com 20 entradas, bem como vários outros exemplos relacionados com o interesse pela escrita.

Em relação a interesses nas áreas “STEM”, com 34 entradas (12,6%), destacaram-se as atividades de *observar o céu e as estrelas* e *estar no computador/tablet/telemóvel*, ambas com 5 entradas, e ainda outros exemplos relacionados com o uso de *binóculos* e *microscópio/telescópio*, remetendo para interesses nesta área, como no exemplo seguinte:

A História Do Alfa (Soares E Nova, 2013):

[Zuna, uma habitante do planeta Zunitron] “Trazia na mão um aparelho cheio de botões coloridos e teclas pretas, com o qual, rapidamente, lhe consertou a nave espacial” (p. 31).

Na categoria de atividades consideradas estereotipadas (extraída da categoria “Outros”) foi possível contabilizar 17 entradas (6,3%), tais como: *brincar com bonecas*, que registou 6 entradas, conforme exemplifica a citação em baixo; assim como interesses relacionados com *maquilhagem (2x)*; *ver-se ao espelho (3x)*; *ouvir novelas na rádio*, todas tipicamente associadas ao feminino. Veja-se o seguinte exemplo:

A Prenda Com Rodas (Mota e Wojciechowska, 2010):

“Mariana pôs a boneca no berço, abriu a porta com precaução e juntou-se ao avô e ao irmão que estavam na sala.” (p. 6).

Na categoria de “Atividades diversas” registaram-se 15 entradas (5,6%), das quais se destaca um exemplo do livro *Mana* (Estrela, 2016), em que diferentes tipos de brinquedos são apresentados em conjunto, como se pode observar na Fig. 5.66., sugerindo vários interesses. Este tipo de representação, mais inclusiva e menos estereotipada, seria a representação mais desejável, em oposição a cenários que reforçam papéis de género tradicionais. Uma investigação dedicada especificamente a este tema seria certamente pertinente e poderia revelar dados particularmente relevantes sobre a representação dos brinquedos e dos seus significados simbólicos.



Figura 5.66. Vários brinquedos representados nas guardas do livro *Mana* (Estrela, 2016, p. 2-3).

Na categoria de “Descansar/relaxar” contabilizaram-se, igualmente, 15 entradas (5,6%) com exemplos tais como: *apanhar sol* (2x); *dormir a sesta* (4x); e *descansar* (3x), como ilustra, por exemplo, a figura 5.67. em baixo:



Figura 5.67. Personagens femininas a relaxar e a ler no livro *Sombras* (Monteiro, 2013, p. 17).

Por último, na categoria “Interação com animais”, registaram-se 10 entradas (3,7%), entre as quais se incluem *ver golfinhos*, *ver pássaros*, *dar comida aos patos*, exemplos que ilustram o interesse frequente das crianças pelo contacto com o mundo animal.

Em relação aos interesses masculinos, estes são frequentes e variados, com um total de 479 entradas (64%). Além disso, houve apenas 5 entradas na categoria “nenhuma” (quando a personagem estava representada, mas não era mencionado nenhum interesse ou atividade), não incluídas no número total anterior. Numa primeira fase dividiram-se as várias entradas nas categorias de: “Desporto/atividades físicas”; “Artes/atividades artísticas”; “Relaxar/descansar/contemplar”; “STEM”; “Leitura/atividades literárias” e “Outros” interesses, sendo que esta última categoria seria posteriormente dividida em outras categorias: “Socializar/conhecer o mundo”, Interações com animais”; “Atividades diversas” e “Atividades estereotipadas”.

Na distribuição dos resultados, conforme Anexo J, a categoria “Socializar/conhecer o mundo” foi a mais representada, com um total de 97 entradas (20,3%), seguida de “Desporto/atividade física”, com 93 entradas (19,4%). A categoria “Leitura/atividades literárias” registou 75 entradas (15,7%), a de “Artes/atividades artísticas” somou 58 entradas (12,1%) e a de “STEM” 57 entradas (11,9%). A categoria “Relaxar/descansar” contou com 43 entradas (9%), a de “Atividades estereotipadas” com 24 entradas (5%), a de “Atividades diversas” com 21 entradas (4,4%) e, por fim, a de “Interação com animais” com 11 entradas (2,3%) (ver Fig. 5.68.)

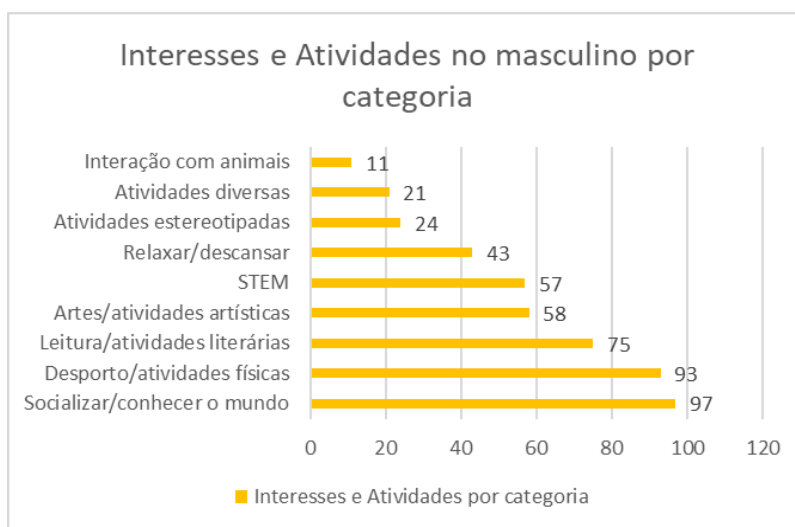


Figura 5.68. Interesses e atividades no masculino.

A categoria “Socializar/conhecer” o mundo registou o maior número de entradas, 97 entradas (20,3%), revelando a ampla variedade de atividades associadas ao espírito explorador masculino, e também, típico da infância. As atividades incluem *passar* (14x), *conversar* (6x), *andar de comboio*, *conduzir* (8x), *viajar*, *conhecer outros mundos*, *viver aventuras*.

A categoria de “Desporto e atividade física” surge em segundo lugar com 93 entradas (19,4%), destacando-se de forma marcada a atividade de *futebol* com 19 entradas; mas também a de *andar de bicicleta* (9x), *nadar* (9x) e outras atividades como *lutar com um dragão*, *salvar a princesa*, *caçar*, *ser campeão de*

braço de ferro. Nesta categoria, como expectável, sobressaem a bravura e força das personagens masculinas, bem como a diversidade de atividades que praticam.

Seguiu-se a área da “Leitura/atividades literárias”, com 75 entradas (15,7%), destacando-se, desde logo, a atividade *ler* que foi, das opções pré-definidas, o exemplo que registou o maior número de entradas - 39. A somar com outros exemplos presentes na opção “Outros”, e relacionados com o interesse pela leitura/palavra, registaram-se um total de 75 entradas que revelam interesses nesta área. Este resultado é considerado muito positivo, pois contribui para desafiar a ideia de que esta prática está associada ao feminino.

Na categoria e “Artes e atividades artísticas”, com 58 entradas (12,1%), as práticas relacionadas com a Música foram as que mais se destacaram, com um total de 36 entradas e atividades como: *cantar* (9 x), *dançar* (6x) e *ouvir música* (5x), bem como tocar diversos instrumentos: *guitarra, saxofone, violino, concertina, cora, cornetim, flauta, viola, trompete, bombo*.

As áreas “STEM” registaram um total de 57 entradas (11,9%), distribuindo-se por atividades relacionadas com ciência, nomeadamente o interesse pelos *animais e meio ambiente* e para com a tecnologia, destacando-se as atividades de *estar ao computador/tablet/telemóvel*, entre outras.

As atividades relacionadas com “Relaxar/descansar/contemplar” registaram 43 entradas (9%), destacando-se o exemplo de *fazer a sesta* com 13 entradas, o de *fazer nada* com 9 entradas, e ainda várias atividades de contemplação e reflexão. Vejamos alguns exemplos:

O Senhor Severi (Sousa e Pais, 2015):

“Assobiava aqui e descansava ali.” (p. 11).

A Minha Cidade É Um Livro - Aventuras, Desventuras E Agruras De Um Pião Distraído (Fanha e Remédio, 2016):

“Hoje é um dia muito feliz para mim. A partir de agora, vou poder dedicar-me a não fazer nada.” (p. 11);

“(…) O que quero dizer é que não fazer nada é fazer coisas diferentes do que é costume. Passear, olhar para o rio, ler romances, dizer poesia em voz alta, ir ao teatro e ao cinema, aos museus, visitar os amigos...” (p. 12).

Na categoria de “Atividades estereotipadas” com 24 entradas (5%), sobressaem, sobretudo, atividades relacionadas com o ato de brincar e com o espírito aventureiro e “traquina” associados ao masculino, com exemplos tais como: *fazer malandrice, descobrir coisas, fazer cabanas, brincar aos índios e cowboys, brincar com a fisga, brincar com carros* (4x) (ver Fig. 5.69.). Por outro lado, na categoria de “Atividades

diversas” com 21 entradas (4,4%), surgem alguns exemplos que denotam uma maior emocionalidade e que desafiam os estereótipos de género tradicionais, como *p. ex.*, o ato de *ver-se ao espelho (2x)* e o interesse em *cheirar, colher e mostrar flores*.



Figura 5.69. Personagens masculinas a brincar - a jogar à bola, a brincar ao pião, com espada, entre outras, no livro *O Primeiro Dia De Escola* (Mota e Galindro, 2016, p. 30).

Por último, a categoria “Interação com animais” registou 11 entradas (2,3%) e, à semelhança das atividades no feminino, denota o carinho das personagens para com os animais em exemplos tais como: *falar com os animais (2x)*, *ver pássaros*, *criar grilos*, *fazer festinhas* e *falar com o gato*.

A análise da totalidade dos dados permite constatar que os estereótipos de género continuam fortemente presentes, influenciando os interesses, as atividades e os objetos com que as personagens interagem. As personagens masculinas apresentam um número significativamente superior de interesses e atividades (479 entradas, 64%, face a 269 entradas, 36%, no caso feminino), o que se relaciona diretamente com a sua sobrerrepresentação em número e protagonismo, sobretudo quando consideradas as personagens principais. Da mesma forma, a categoria “nenhum interesse ou atividade”, atribuída a personagens sem ações ou interesses identificáveis, surge de forma marcadamente desigual com 18 entradas no feminino e apenas cinco no masculino. Este dado reforça a tendência para a invisibilização e passividade das personagens femininas, sugerindo que, além de menos representadas, muitas vezes são retratadas sem agência ou relevância narrativa.

Analisando as diferenças por categoria, constata-se que a categoria “Socializar e conhecer o mundo” foi a que registou o maior número de entradas no masculino (ocupando o segundo lugar no feminino). Este resultado poderá contrariar o estereótipo tradicional de que as raparigas são mais sociáveis ou comunicativas, mas ao mesmo tempo está diretamente relacionado com o protagonismo das personagens masculinas e com o facto de liderarem a maioria das ações. Quando comparadas com as atividades atribuídas

às personagens femininas, as ações masculinas revelam-se tendencialmente mais aventureiras, independentes e voltadas para a exploração do espaço exterior. Já as atividades femininas, além de menos frequentes, estão maioritariamente ligadas a contextos mais próximos e seguros, o que reforça estereótipos de género associados à contenção e domesticidade feminina.

A categoria “Artes/atividades artísticas” surge como aquela que reúne o maior número de entradas no feminino, embora ambos os géneros apresentem valores muito próximos, com um ligeiro favorecimento das personagens masculinas (53 entradas no feminino e 58 no masculino). De facto, se consultarmos as Estatísticas da Cultura (Eurostat, 2022), na maioria dos países europeus foram as mulheres que apresentaram taxas superiores de participação em atividades culturais, que incluem ir ao cinema, visitar museus, entre outros. Já no nosso país, a participação feminina e masculina apresenta dados relativamente próximos, de 50,1% e 52,5%, respetivamente. Quando analisada a prática de atividades artísticas (tocar um instrumento musical, compor música, cantar, dançar, desenhar, pintar, etc.), na maioria dos países europeus foram também as mulheres que mais praticaram atividades artísticas, incluindo Portugal, onde demonstram uma participação superior em todos os grupos etários desde os 16 anos, sendo o grupo etário entre os 55-64 anos, aquele que revelou taxas mais próximas, de respetivamente 19,2% e 18,0%, ainda assim, com as mulheres a apresentar a taxa mais alta (*ibidem*). Na presente investigação, para além do facto de ter sido atribuído às personagens masculinas um número ligeiramente superior de entradas nesta categoria, os exemplos encontrados revelam ainda disparidades de género. Uma dessas disparidades, é que as personagens masculinas possuem interesses artísticos mais diversificados, do cinema, à pintura, surgindo associadas ao conhecimento artístico e à fruição cultural: *observar quadros, discutir pintura, ir a museus*. Outra disparidade, e que confirma a tendência social para a genderização da prática de instrumentos musicais (Nunes, 2025), verifica-se no facto de, no feminino, surgir apenas a atividade de *tocar piano*, um instrumento habitualmente associado a este universo, enquanto associados ao masculino surgem vários, desde a *guitarra, violino, saxofone, bombo, trompete*, entre outros, com a agravante que as personagens femininas não são retratadas como parte das bandas, como no exemplo da Fig. 5.70., em baixo. Por outro lado, a atividade de *cantar* obteve nove entradas quer para elas, como para eles, um contributo extremamente positivo para contrariar a tendência de genderização identificada.



Figura 5.70. Banda que aparenta ser toda masculina no livro *Troca-tintas* (Viana, 2019, p. 37-38).

Também apesar de os interesses de *ouvir música* e *dançar* terem sido identificados para personagens de ambos os géneros, se especificarmos o tipo de dança, por exemplo *ballet*, este surge apenas associado às personagens femininas, assim como as atividades de *costurar*, *tricotar*, *bordar*, *forrar* (almofadas, cadeiras, fitas de cabelo, colares, cestos), associadas ao contexto do lar e beleza, e como igualmente observado na pesquisa anterior (Nunes, 2017).

A categoria de “Desporto e atividade física” surge como a segunda categoria mais frequente no masculino, e em terceiro lugar no feminino, com um número de entradas largamente a favor das personagens masculinas (93 entradas, 19,4%, para 40 entradas, 14,9% no feminino). Constata-se a primazia do *futebol* associado às personagens masculinas, bem como das atividades que reforçam atributos como força, destreza e coragem, perpetuando estereótipos de género. Por outro lado, numa nota positiva, observaram-se alguns exemplos no feminino que subvertem os estereótipos, como a prática de *futebol* (4x), *subir a árvores* (2x) ou *praticar judo*, sugerindo uma ligeira ampliação dos papéis e interesses tradicionalmente atribuídos às raparigas.

Os interesses e atividades especificamente ligados às áreas STEM e às práticas de leitura e outras atividades literárias serão aprofundadas no subcapítulo 5.6.1., realizando-se o *close reading* de alguns livros, de modo a perceber de que forma estes são atribuídos a personagens masculinas e femininas e que padrões emergem dessa representação.

Na categoria de “Relaxar/descansar/contemplar”, os resultados indicam que, apesar de haver exemplos de formas de descanso e contemplação para ambos os géneros, existe maior frequência e diversidade associada às personagens masculinas. Estas são frequentemente representadas a *dormir uma sesta* (13x), a *fazer nada* (9x), a dedicar-se ao ato de *contemplar* e à fruição da *natureza*, a *refletir sobre o sentido da vida*,

a apreciar sensações como a *terra molhada*, a *deambular* sem rumo, ou a permanecer em *silêncio*, sugerindo que o tempo de descanso para estas continua a ser mais valorizado e enfatizado do que para as personagens femininas, uma conclusão que vai ao encontro dos resultados da investigação anterior (Nunes, 2017). Por outro lado, é positivo o associar de atividades de contemplação da natureza ao masculino, por exemplo, pois desafia estereótipos de género associados à constante ação, movimento e agressividade. No caso dos exemplos no feminino, estes sugerem ainda um descanso mais físico e focado na recuperação, em concordância com o peso da responsabilidade e cuidado que recai maioritariamente sobre as mulheres.

Em termos de atividades estereotipadas constata-se um reforço da associação das personagens femininas aos interesses e atividades de *brincar com bonecas* (6x), *ver-se ao espelho* (3x) e de *maquilhagem* (2x), enquanto as personagens masculinas surgem a *brincar com carros* (4x), *com a fisga*, *aos piratas* ou a *fazer malandrices*, associados a comportamentos desafiantes, irreverentes. As brincadeiras das personagens masculinas remetem ainda para papéis de liderança, poder ou aventura, com exemplos tais como: *dar ordens*, *decidir o destino de um povo*, *brincar de pirata e capitão*, *brincar de explorador e inventor*.

Como se pode constatar, os estereótipos de género continuam a estar fortemente presentes, influenciando os interesses, as atividades e os objetos com que as personagens interagem, sendo, no entanto, pontualmente desafiados, deixando transparecer indícios de resistência e de disrupção. É igualmente relevante destacar que as personagens masculinas e femininas aparecem frequentemente a realizar atividades em conjunto, como brincar, apanhar sol, andar de bicicleta, jogar à bola, ler, ou mesmo a demonstrar interesse pelo universo. Por vezes, encontram-se até livros que alternam entre representar meninos e meninas a brincar juntos e, ao mesmo tempo, a brincar em coisas diferentes, como na Fig. 5.71.:



Figura 5.71. Personagens masculinas e femininas a brincar, em conjunto, e separadamente, no livro *Quando a Mãe era Pequena* (Cabral e Teixeira, 2016, p. 16-17).

Registaram-se também alguns exemplos de atividades sem género associado, nomeadamente porque eram realizadas por animais ou personagens de outras formas, ou porque, devido à ilustração, oferecem dúvidas quanto à sua classificação, o que configura sempre um aspeto positivo.

Por exemplo, no livro *Horizonte* (Celas, 2018) podem observar-se várias personagens, cujo género não é possível identificar, a realizar atividades, como: *ler; fazer canoagem; olhar as estrelas; saltar de paraquedas; apreciar arte/contemplar; observar com binóculos; assistir a jogos de ténis; andar de autocarro*. Também no livro *Estás Tão Crescida* (Gonçalves, 2018) se verifica uma situação semelhante, com várias personagens de género indefinido a *tocar guitarra, trompete; ler; jogar xadrez; escrever; fazer ginástica; brincar*. Outros exemplos foram identificados nos livros *A Rua dos Sinais Diferentes* (Fanha e Remédio, 2016); *Quando O Regato Secou* (Mota e Peixoto, 2018); *Metade, Metade* (Martins e Matoso, 2019), ou no livro *Dança Quando Chegares Ao Fim* (Zimler e Carvalho, 2009), onde se associa a atividade de *cantar* a uma personagem que se poderá ler como masculina, embora, por outro lado, aparente estar de vestido, reforçando, como já mencionado atrás, a importância da roupa como marcador de género (ver Fig. 5.72.).



Figura 5.72. Personagem de género diverso no livro *Dança Quando Chegares Ao Fim* (Zimler e Carvalho, 2009, p. 32).

Por último, o livro *Com o Tempo* (Martins e Matoso, 2015), que nos fala sobre a passagem do tempo, e a forma como se evidencia nas coisas e acontecimentos, apresenta vários exemplos de interesses e atividades, sem representação de género associada (ver Fig. 5.73.). Pela ausência de representação de personagens e de elementos de género, as ações convidam a pessoa leitora a preencher esta ausência como lhe aprouver, podendo imaginar algo relacionado com as suas vivências e experiências, como, por exemplo,

o pai a cozinhar, tarefa que sabemos muitos homens desempenham, mas que os livros infantis não retratam na mesma proporção (como se verá no capítulo 5.7.), ou ainda a mãe a trabalhar ao computador.



Figura 5.73. Exemplos de atividades/interesses sem a presença de elementos de gênero, no livro *Com o Tempo* (Martins e Matoso, 2015, p. 34).

5.6.1. Duas áreas estereotipadas: *STEM* e *Leitura*, um olhar aprofundado

a) STEM

O domínio das competências em Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM, em inglês), constitui uma aposta de sucesso, num mundo cada vez mais orientado pela tecnologia, traduzindo-se em melhores hipóteses de empregabilidade, de remuneração, de melhor qualidade de vida e de segurança. No entanto, as disparidades de gênero nestas categorias são comuns a países de diferentes contextos geográficos e culturais, incluído países da Europa, da Ásia e os Estados Unidos da América (Saavedra et al., 2010). Desde o berço, como afirma Harding (1986), os estereótipos de gênero parecem ditar quem será mais bem sucedido nestas áreas, desencorajando a participação feminina: “the effects of gender stereotyping, which begin in the cradle, accumulate through childhood, adolescence, and adulthood in such a way as to systematically discourage women and encourage men to engage in the kinds of thinking and motor activity necessary for skill in scientific, mathematical, and engineering work.” (p. 83).

Na presente investigação procurou-se, assim, observar a representação de profissões e interesses associados às STEM (e que incluem também as Tecnologias da Informação e Comunicação, TIC) e como

se distribuem em termos de género, analisando pistas textuais, visuais e paratextuais, e que incluem referências a jogos e brincadeiras, objetos e elementos dispostos no cenário, roupas, entre outros⁸⁶.

Segundo o *Global Gender Gap Report* de 2023, que analisou dados de perfis profissionais no LinkedIn, as mulheres representam quase metade da força de trabalho nas várias profissões (49,4%), mas permanecem sub-representadas nas profissões STEM, ocupando apenas 29,2% dos empregos. O relatório observa ainda que, apesar do aumento da presença feminina em cursos universitários relacionados com as STEM, essa entrada nem sempre se traduz numa integração efetiva no mercado de trabalho, nem no acesso a cargos de liderança (World Economic Forum, 2023, p. 7) - dificuldades de integração e ascensão que se manifestam igualmente na sociedade portuguesa (CIG, 2023). Em Portugal, em 2020, as mulheres correspondiam a 38% das pessoas licenciadas nas áreas STEM e os homens a 62%, uma diferença de 24 pontos percentuais. Ao nível do emprego em STEM, as mulheres constituíam 44% da população empregada, mas os empregos nesta área correspondiam apenas a 12% do emprego total. A desagregação das áreas STEM revela, no entanto, importantes nuances no nosso país: nas Ciências e Matemáticas existem taxas de feminização mais elevadas (tanto na educação, como no emprego) e nas Tecnologias e Engenharias, nomeadamente nas TIC, as taxas de feminização são mais baixas (CIG, 2020; ILO, 2020; CIG, 2024). Ainda assim, segundo o IDES - Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade de 2022 (Comissão Europeia, 2022b), a percentagem de mulheres especialistas em TIC no nosso país é de 21%, ultrapassando a média da UE, de 19%.

Em relação aos *media*, é interessante perceber como a perceção de determinada profissão ou função tem sido associada aos homens ou mulheres, como esta se pode transformar com o tempo, e qual o papel da representatividade. Cheryan et al., (2009) lembram que a programação computacional era um trabalho inicialmente desempenhado por mulheres, pelo facto de requerer traços que se associavam ao feminino, nomeadamente paciência, persistência e orientação para o detalhe (Fine, 2011). As mulheres deram (e dão) uma contribuição significativa para o avanço da ciência computacional, mas os seus feitos são ainda hoje pouco conhecidos. A autora sugere que terá sido pelos anos 1980, graças a personalidades como Bill Gates e Steve Jobs, que o termo *geek* passou a ser associado à tecnologia e, claro, ao masculino, mencionando o impacto de filmes como *Revenge of the Nerds and Real Genius* para cristalizar a imagem de “computer geek” (*ibidem*, p. 49). Em sentido contrário, merece referência o filme *Hidden Figures*, lançado em 2016, e que conta a história real de três mulheres afro-americanas, programadoras e génias⁸⁷ em matemática, que participaram na corrida espacial trabalhando na NASA.

⁸⁶ Os dados recolhidos nesta categoria motivaram a escrita de um capítulo de um livro publicado pela Routledge, intitulado “Once upon a time... Gender and STEM depictions in portuguese children's literature” (Nunes, 2025).

⁸⁷ Vale também a pena notar, que supostamente não existe uma palavra equivalente no feminino para o adjetivo “génio”.

Na presente investigação verificou-se que são escassas, mas importantes, as representações STEM que desafiam estereótipos de género, quer seja por não terem um género associado (*p. ex.*, no livro *Com o Tempo*, de Martins e Matoso, 2015, na imagem já mencionada anteriormente), ou por incluírem personagens que desafiam uma leitura imediata de género (*p. ex.*, uma personagem no livro *A Nuvem*, de Mendes e Fazenda, 2018, p. 31, representada a falar ao telemóvel) (ver também Nunes, 2025). Da mesma forma, verificaram-se vários exemplos nos quais as personagens femininas e masculinas partilham em conjunto interesses nestas áreas, e que advêm maioritariamente de três livros, nomeadamente do livro *Impossível* (Sobral, 2018), onde ambas as personagens demonstram interesses relacionados com a criação do Universo (ver Fig. 5.74.), do livro *Roubar Ao Mar* (Ferreira e Esgaio, 2019), onde as personagens demonstram interesses relacionados com o meio ambiente, conforme exemplos em baixo, ou ainda do livro *A Menina Que Via O Mar De Várias Cores* (Gonçalves e Sousa, 2018), que será alvo de reflexão detalhada, mais à frente.



Figura 5.74. Duas personagens, feminina e masculina, a refletir sobre o Universo no livro *Impossível* (Sobral, 2018, pp. 32–33).

Excerto do livro *Roubar Ao Mar* (Ferreira e Esgaio, 2019):

“Manuel e Joana foram nomeados coordenadores do clube e por lá foram desenvolvendo importantes campanhas pela defesa do meio ambiente.” (p. 28).

No entanto, como se verá, na maioria das vezes, a forma como as personagens femininas e masculinas são retratadas reforça uma relação desigual com estes domínios, sub-representando em número e em contributo, o papel feminino, bem como perpetuando estereótipos de género.

Em termos de interesses no feminino, foram identificadas um total de 34 entradas e que foram depois recodificadas em quatro categorias: “Ciências, interesses ambientais e animais”, com o maior número de entradas (12 entradas), seguindo-se a área “Exploração espacial” (10 entradas), “Habilidades matemáticas e

de engenharia” (7 entradas) e “Interesses tecnológicos” (5 entradas), como o uso de telemóveis e computadores.

As pistas textuais e de ilustração foram obtidas a partir de exemplos pré-definidos na grelha de observação, e de outras observações não previstas, como, por exemplo, jogos e brincadeiras que requerem raciocínio lógico, pensamento estratégico e resolução de problemas, brinquedos e objetos dispostos no cenário, como se constata na Fig. 5.75., e no seguinte exemplo:

Excerto do livro *Estrela Coralina* (Martins e Silva, 2013):

“Naquela noite, a estrela Coralina, da constelação de Andrómeda, enquanto brincava com as suas companheiras, distraiu-se, tropeçou num meteoro e caiu ao mar.” (p. 10).



Figura 5.75. Cubo mágico presente no cenário onde se encontra a personagem feminina, no livro *Quando A Mãe Era Pequena* (Cabral e Teixeira, 2016, p. 10-11).

No masculino foram registadas 57 entradas, incluindo interesses relacionados com a “Exploração espacial” (16 entradas), associadas a atividades tais como espreitar pelo *telescópio* (2x), conforme o exemplo na citação em baixo; “Habilidades matemáticas e de engenharia” (atividades de contagem, raciocínio estratégico, associadas ao pensamento espacial ou lógico (16 entradas); “Ciências, interesses ambientais e animais” (15 entradas); e “Interesses tecnológicos” (8 entradas), que incluem o uso de telemóveis, computadores e outras máquinas, a par de interesses que se relacionam com mais do que uma dessas áreas (2 entradas).

A Construção Do Mundo (Monteiro e Rio, 2018):

“O Jean-Paul mete as estrelas nos seus lugares reservados com a ajuda de um mapa do céu e um telescópio (...)” p. 24.

Embora os interesses em áreas STEM representem cerca de 12% do total para ambos os géneros, com uma ligeira vantagem para as personagens femininas (12,7% face a 11,9%), possivelmente devido à menor diversidade dos seus interesses, as personagens masculinas apresentam quase o dobro das representações nessas áreas (57 para 34 no caso das femininas), desequilíbrio que se deve também à sua sobrerrepresentação, nomeadamente entre as personagens principais. Consultando o gráfico da Fig. 5.76 em baixo, comparando os interesses, as áreas de ciência e tecnologia exibem valores semelhantes, enquanto as diferenças mais significativas surgem nas áreas de exploração espacial e nas habilidades matemáticas e de engenharia.

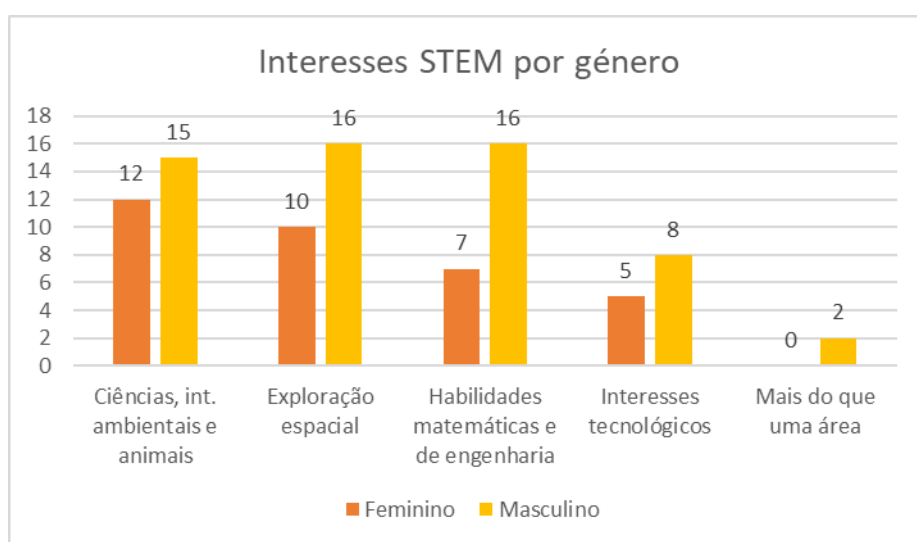


Figura 5.76. Comparação do número de interesses STEM por área e por género.

No que concerne a área espacial, e se considerarmos os dados da OECD (2019) relativamente à Europa e América do Norte, em relação à taxa de emprego nesta indústria, as mulheres têm uma participação de cerca de 20%, representando apenas 10-15% das engenheiras aeroespaciais. No que concerne a profissão de astronauta, talvez a representação mais expressiva do trabalho espacial aos olhos das crianças, persiste uma grande disparidade de género. Por exemplo, se consultarmos os dados disponibilizados pela NASA, verificamos que, desde a sua criação, esta recrutou 360 astronautas, sendo 299 homens e apenas 61 mulheres⁸⁸. Quanto ao nosso país, este parece comprometido com o crescimento e progresso do setor espacial, tendo criado uma Agência Espacial Portuguesa, com vista a implementar a Estratégia Nacional para o Espaço, *Portugal Espaço 2030*. Esta consiste numa “estratégia de investigação, inovação e crescimento para Portugal”, onde se ressalta a importância das tecnologias espaciais e de inspirar “futuras

⁸⁸ Consultar em: <https://www.nasa.gov/reference/astronaut-fact-book/>

gerações de cientistas, engenheiros e empreendedores e levando a população em geral a interessar-se por disciplinas nas áreas das ciências, tecnologias, engenharias e matemática”⁸⁹ (p. 7). Apesar de mencionar a importância da democratização do acesso ao Espaço, além da linguagem pouco inclusiva, recorrendo ao masculino universal, não foi possível encontrar compromissos e estratégias específicas com vista à igualdade e diversidade de género, étnica, cultural ou funcional. De facto, segundo a publicação *Catálogo Espacial* (Agência Espacial Portuguesa, 2024), citando dados do INE e da Agência Espacial Portuguesa, em 2021 as mulheres apresentavam uma taxa de participação nesta área de apenas 27%, apesar não se especificar que indicadores foram tidos em conta para chegar a esta percentagem. Em adição, de acordo com o relatório *Union of Equality*, coordenado pela portuguesa Vera Pinto (Comissão Europeia, 2022b), as mulheres estão frequentemente ausentes das posições hierárquicas superiores neste setor, reportando inclusivamente experiências de discriminação de género no seu local de trabalho. O mesmo relatório revelou ainda que estão também sub-representadas as pessoas pertencentes a comunidades marginalizadas: “there is a lack of diversity among employees, primarily in terms of sexual orientation, religious backgrounds and disabilities. At the management level, there was a lack of diversity related to age, gender, and ethnic and cultural backgrounds.” (*ibidem*, p. 13).

A escassa participação feminina nesta área reflete-se na literatura infantil, como observam, por exemplo, Caldwell, e Wilbraham (2018), acerca de livros de ciências destinados a crianças e disponíveis nas bibliotecas públicas e que evidenciaram estereótipos de género, particularmente no que diz respeito ao Espaço, concluindo: “books about space exploration trivialized women’s expertise, diminished their perceived technical competence, failed to acknowledge their contribution or presence, and represented them in a manner which suggested that they were passive, lower status, and superficial.” (p. 1). As autoras mencionam a importância dos livros infantis e de uma representatividade diversa nas ciências, uma vez que as crianças têm muito mais contacto com estas representações do que têm com um laboratório, ou mesmo com uma pessoa cientista ou astronauta⁹⁰.

No presente *corpus*, a única associação feminina à figura de astronauta surge num livro que reflete precisamente sobre a capacidade de os livros nos transportarem para outros mundos, e que nos mostra esta criança a imaginar-se astronauta (ver Fig. 5.77.):

⁸⁹ Disponível em: https://ptspace.pt/wp-content/uploads/2020/11/PortugalSpace2030_PT.pdf

⁹⁰ A este respeito será importante mencionar o livro infantil *Valente Valentina* de Andreia Nunes e Rachel Caiano (Caminho, 2024) e que presta homenagem à primeira mulher astronauta, Valentina Tereshkova, cujo nome e feitos são frequentemente desconhecidos, tanto pelas crianças, como pela comunidade docente.



Figura 5.77. Personagem feminina representada como astronauta no livro *O Tesouro do Palácio* (Saldanha e Kono, 2012, p. 16).

Para as personagens femininas não há representações de profissões STEM à exceção desta representação, que, na verdade, retrata mais um “interesse”, e a de outra menina, que aspira tornar-se cientista, no livro *A Menina Que Via O Mar De Várias Cores* (Gonçalves e Sousa, 2018), que será retomado em maior detalhe, mais à frente. Já no masculino, as carreiras STEM somaram 11 entradas, incluindo *cientistas* (4 entradas), *astronautas* (4 entradas) e *inventores* (3 entradas). Embora a presença de profissões STEM pudesse ser mais significativa para ambos os géneros, devido à importância destas na sociedade atual e na sociedade futura, é notório que as personagens masculinas exibem uma maior variedade de escolhas (Nunes, 2025). Comparando com os dados disponíveis ao nível do nosso país, as representações observadas não espelham a realidade portuguesa. Na verdade, a sobre-representação masculina nos livros analisados, e que se estende a todas as áreas STEM, tende a acentuar desigualdades de género, mesmo em domínios onde as mulheres apresentam taxas de participação superiores às dos homens, como é o caso das Ciências Naturais e da Matemática, como já referido anteriormente (CIG, 2024). Esta tendência tornar-se-á ainda mais evidente nos livros que serão analisados a seguir.

Paralelamente, observou-se também a ausência de representações STEM associadas a personagens racializadas ou com outras formas de diversidade, lacuna já identificada por outros estudos como, *p. ex.*, Cardullo e Burton (2024), reforçando o retrato real da sub-representação de género, étnica, cultural e funcional e que ocorre, por exemplo, no setor espacial, conforme consta no relatório *Union of Equality* (Comissão Europeia, 2022b), mencionado atrás.

Vejam-se alguns exemplos de representações de STEM estereotipadas quanto às funções femininas e masculinas:

A História do Alfa (Soares e Nova, 2013):

O pai do Alfa inventava máquinas e a mãe cuidava delas para que funcionassem na perfeição (p. 3).

O Pai Natal e o Menino Jesus (Soares e Lopes, 2012):

“A Sandra estava um pouco aborrecida porque tinham dado carrinhos, aviões, foguetões ao Menino Jesus por ser rapaz mas nada de bonecas... e assim a avó não se entusiasmava a comprar mais uma.” (p. 17).

De seguida, apresenta-se um *close reading* de três livros⁹¹ relacionados com temáticas STEM, no âmbito da sua representatividade e estereótipos de género. Começar-se-á por analisar dois livros da coleção “Brincar com a Matemática”, cujas histórias versam sobre o interesse nesta área, e que têm como objetivo promover o gosto pela mesma: *Falha de Cálculo* e *Desarrumar*, ambos publicados em 2010, escritos por Margarida Fonseca Santos, ilustrados por Inês do Carmo e publicados pela Gailivro (grupo Leya).

Iniciando a análise pelos paratextos, constata-se que ambos os livros contam com um prefácio de Nuno Crato, professor de Matemática e Estatística no ISEG, UTL, presidente da Sociedade Portuguesa de Matemática, autor de vários livros de divulgação científica e que desempenhou o cargo de Ministro da Educação entre 2011 e 2015. Nesta nota introdutória, Nuno Crato fala sobre a importância de promover o gosto pela matemática além do contexto escolar, da importância de ler e falar bom português, destacando o papel da ficção, nomeadamente dos livros, para falar de números de forma divertida.

Ambos os livros contam com a mesma personagem principal feminina, Gertrudes, especialista em formas geométricas - um trocadilho com a ideia de “estar em forma”, pois está sempre a fazer ginástica.

O primeiro livro, *Desarrumar* (Santos e Carmo, 2010), aborda o conceito de seriação, e, numa tentativa de tornar o mesmo acessível às crianças, associa este à ideia de “arrumar” e de “desarrumar”, atividades que rapidamente remetem para as tarefas domésticas. Além de Gertrudes, existe outra personagem feminina comum aos dois livros, Anabiribana. A primeira, uma adulta que gosta de arrumar, e a segunda, uma criança, que adora desarrumar. Vejam-se as seguintes citações:

Desarrumar (Santos e Carmo, 2010):

“A Gertrudes tinha sempre aquela mania de pôr tudo em forma geométrica, estava sempre a organizar tudo, e não ficou nada contente quando viu o que se passava ali.” (p. 8).

⁹¹ Também apresentado em Nunes (2025).

Desarrumar (Santos e Carmo, 2010):

“- Se calhar, estas coisas todas arrumam-se em grupos! Podemos pôr aquelas latas todas juntas, por exemplo.

E logo ali nasceu um grupo de cilindros de tamanhos e cores diferentes (...).” (p. 16).

A personagem adulta, Gertrudes, foi codificada como personagem principal, uma vez que surge também no outro livro da mesma coleção e porque é à sua volta que surgem as ações principais da trama. Contudo, é praticamente ofuscada pela presença das personagens masculinas, em ambos os livros. Neste livro, a personagem masculina toma a forma de um fantoche, que age de forma agressiva e que controla as ações:

Desarrumar (Santos e Carmo, 2010):

“(...) Precisamos de saber se o Fantoche gosta assim.”

“- Está tudo mal!!! Arrumem isso como deve ser! Já!” (p. 28).

O fantoche critica as tentativas de “arrumação”, que é como quem diz, as tentativas de seriação, tais como agrupar caixas de tamanhos diferentes, ou empilhar objetos (ver Fig. 5.78.):

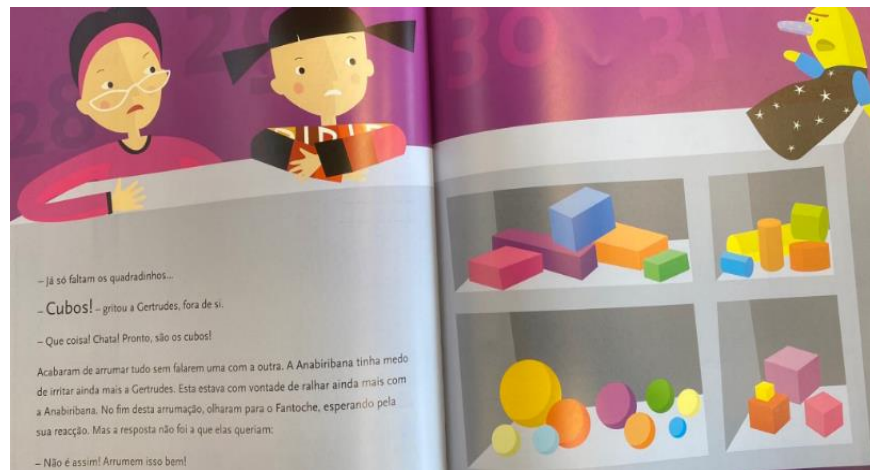


Figura 5.78. Personagens no livro *Desarrumar* (Santos e Carmo, 2010, p. 21-22).

Apesar de Gertrudes dominar tudo sobre formas geométricas, o seu conhecimento é encarado como uma forma de gabarolice, sendo apelidada de “convencida”:

Desarrumar (Santos e Carmo, 2010):

- É horrível. Já há bocado me disse que eu tinha um nome esquisito e que se podia dizer de trás para a frente e de frente para trás, e que tu eras uma convencida horrível.

- Eu?! Convencida?! Não sou nada!! Gosto muito de formas geométricas, só isso. Sei tudo sobre elas... Ninguém sabe mais do que eu! Posso explicar tudo sobre qualquer forma geométrica! Tudo sobre cubos, paralelepípedos, tudo! O que eu sei dava para encher sacos e sacos...

A Anabiribana interrompeu-a. Ninguém precisava de encher sacos com a gabarolice da Gertrudes! O que precisavam era de arrumar. Mas continuava a não lhe apetecer nada. (p. 13)

A associação do conhecimento feminino a uma forma de autopromoção, por parte de uma personagem masculina que, apesar de nem ser humana, impõe sua autoridade sobre as personagens femininas reforça uma disparidade importante no reconhecimento da *expertise* entre o feminino e o masculino. Esse desequilíbrio é ainda mais acentuado pela introdução de Nuno Crato nas páginas iniciais, uma forma de legitimação do conhecimento de domínio masculino nesta área (Nunes, 2025). Essa dinâmica surge também nas outras duas obras analisadas, reiterando um padrão onde as contribuições femininas são subvalorizadas face a um protagonismo masculino institucionalizado. Este tipo de representação enviesada tem o potencial de contribuir para as baixas expectativas de sucesso e autoeficácia femininas em áreas tradicionalmente associadas ao masculino, como é o caso das STEM (Saavedra et al., 2010).

A personagem adulta, Gertrudes, fica muito nervosa com a desarrumação e lança vários tipos de insultos à criança: *chata; não percebe nada de nada; mentirosa; parva; maluca*. A criança parece, no entanto, mais interessada em contar uma história do que propriamente em “arrumar”. Apesar de ser uma história relacionada com a matemática, rapidamente ganha contornos estereotipados, sendo depreciada pela outra personagem feminina:

Desarrumar (Santos e Carmo, 2010):

No Mundo da Matemático havia muitas, muitas formas, e muitos números... Todas as semanas havia um baile no palácio e todos vestiam as suas melhores roupas. A orquestra tocava música matemática e todos dançavam à volta.

- Cala-te! - rabujou a Gertrudes. - Não vês que temos de pôr isto em ordem? Quem é que se interessa pela tua história? E o que é isso de música matemática? Não percebes nada de nada!” (p. 25, itálico no original).

Mas a personagem continuou a contar a sua história sobre o mundo da matemática, um mundo onde as pessoas viviam felizes a fazer contas, a resolver problemas, a dizer tabuadas:

Desarrumar (Santos e Carmo, 2010):

“É que no dia do baile o príncipe ia escolher uma noiva. Dançou com uma menina tão bonita que se apaixonou logo. Só que ela fugiu à meia-noite e... (...)” (p. 27, itálico no original);

“Era uma vez um mundo especial onde todos os habitantes tinham formas especiais, nomes especiais, tudo especial! Nesse mundo, todos viviam felizes a fazer contas, a resolver problemas, a dizer tabuadas.... Era o Mundo da Matemática, o mundo mais interessante que alguma vez se viu... E nesse mundo, os habitantes andavam sempre em grupos. Sempre em grupos muito divertidos.

Todas as semanas havia um baile no palácio e todas vestiam as suas melhores roupas. A orquestra tocava música matemática e todos dançava, à volta...” (p. 34, itálico no original);

“No Mundo do Matemático ligava se muito aos tamanhos, que eram muito diferentes, uns grandes e outros pequenos... e tudo se arrumava por cores! O rei e a rainha adoravam fazer conjuntos com cores alegres e divertidas!

Certo dia, quando viram que o príncipe, um cubo azul magnífico, gostava de uma esfera cor-de-rosa, trataram logo de organizar um casamento matemático, o que deu origem a uma grande festa.” (p. 36, itálico no original).

Apesar de denotar uma tentativa de aproximar estes conceitos do público infantil e, quem sabe até, especificamente do público infantil feminino, este livro acaba por reforçar diversos estereótipos de género, desde logo ao retratar uma personagem feminina que domina tudo sobre formas geométricas, mas surge representada de roupa justa e cor-de-rosa, preocupada com a sua própria “forma”. Além disso, o seu conhecimento é frequentemente ridicularizado e diminuído. A interação entre as duas personagens femininas sugere, igualmente, uma rivalidade que reforça a ideia de que as “mulheres não se dão bem”. Por último, apesar da personagem criança mostrar interesse pela matemática ao inventar uma história, o enredo remete para uma narrativa de amor tradicional entre “um cubo azul e uma esfera rosa”, entre príncipe e princesa, transportando-nos para o universo dos contos de fadas com final feliz e dos ideais tradicionais.

No segundo livro da coleção, *Falha de Cálculo* (Santos e Carmo, 2010), temos as mesmas personagens femininas, Gertrudes e Anabiribana, e uma nova personagem masculina, o Cálculo Mental.

Nesse livro, que novamente apela ao gosto pela matemática, logo nas primeiras páginas temos quatro importantes personalidades representadas, tanto no texto como nas ilustrações, todos homens e brancos:

Falha de Cálculo (Santos e Carmo, 2010):

“Num lugar de destaque, podiam ver-se retratos de génios que usaram esta disciplina no seu trabalho: Pitágoras, Aristóteles, Galileu, Einstein...” (p. 8).

A personagem feminina Gertrudes permanece representada de fato elástico cor-de-rosa a fazer os seus exercícios, enquanto a personagem Cálculo Mental surge de bata branca (ver Fig. 5.79.), a recitar a fórmula do quadrado da hipotenusa.



Figura 5.79. Personagens do livro *Falha De Cálculo* (Santos e Carmo, 2010, p.15).

A começar pela escolha dos nomes das personagens, é interessante perceber a oposição entre o nome feminino, tradicional, quase cómico, e o nome masculino que “diz ao que vem”: Cálculo Mental. Enquanto Gertrudes transforma coisas em formas geométricas, a personagem masculina, com aspeto de “professor” ou “cientista”, vem em auxílio desta, para resolver um problema matemático por trás de uma mensagem que piscava no ecrã. Ele é *excecional*, *bestial*, ao passo que Gertrudes não fazia a mínima ideia de como resolver o enigma. Felizmente o seu amigo *adora enigmas e resolver problemas*, embora seja uma pessoa algo distraída e que *fala sozinha*:

Falha de Cálculo (Santos e Carmo, 2010):

Estava Gertrudes a fazer estes exercícios quando reparou na mensagem que piscava no ecrã. Ficou, de imediato assustada; quem é que teria mandado aquilo? Ainda ficou mais preocupada ao lê-la. Como se resolveria o que lá se pedia? Ela não fazia ideia...

Andando de um lado para o outro, provocando com estes movimentos que várias formas geométricas aparecessem no ar, para logo se esfumarem de novo, tentava arranjar uma solução. E foi nesse momento que surgiu o Cálculo Mental, que falava para si mesmo:

- O quadrado da hipotenusa é a soma do quadrado dos catetos. Nove vezes oitenta e três dá 747, sete quatro sete, como os aviões. (p.10).

Anabiribana, por sua vez, adora sinais de matemática e tabuadas, embora esteja sempre a hesitar e a duvidar, tendo ficado inclusivamente muito assustada perante o enigma:

Falha de Cálculo (Santos e Carmo, 2010):

“- O problema é que às vezes erro as contas... Quer dizer, todas não! Quando é dois mais dois...” (p. 17).

A certo ponto na história *Cálculo Mental* parece ter perdido a memória, porque bateu sem querer com a cabeça, e Gertrudes decide dar-lhe uma nova pancada para tentar reverter o problema. Um exemplo de violência que se fosse retratado ao contrário seria bastante problemático, mas que, na verdade, é igualmente problemático, pois qualquer forma de violência é sempre condenável, mesmo que tudo tenha acabado bem, com a resolução do enigma.

A representação do estereótipo de “cientista maluco” ou “génio” é personificada na personagem masculina, não só pelas suas características psicológicas: *génio; adora enigmas; desastrado; avariado; chega sempre atrasado; fala sozinho; bestial; excecional; não há igual*, mas também pelo seu nome e pela sua aparência física, incluindo a bata branca que enverga. Em contraste, as personagens femininas são frequentemente descritas de forma ingénua, como sendo incapazes de dominar cálculos, política e lógica, retratadas como perplexas diante dos desafios intelectuais.

Falha de Cálculo (Santos e Carmo, 2010):

“Não estou a perceber nada! - disse a Gertrudes” (p.20);

“Tens razão... Vamos ver como é que ele faz contas assim difíceis...” (p.21);

“Eu nunca sei em quem hei-de votar - confessou a Anabiribana.” (p.23);

“Nenhuma das duas parecia ter acompanhado o raciocínio do cálculo mental, e ele resolveu explicar mais devagar.” (p. 26);

“Olha, aquilo que eu uso para mexer a sopa é afinal para medir coisas...! - disse a Gertrudes muito dececionada.” (p. 27).

Este livro, similarmente ao anterior, apesar da missão declarada no seu prefácio, reforça disparidades de género ao vincular competências científicas e de raciocínio lógico ao masculino, enquanto associa

atividades domésticas e triviais ao feminino. Nas páginas finais, conforme exemplos em baixo, onde são apresentadas letras de canções, essa oposição entre aptidões também se faz presente:

Falha de Cálculo (Santos e Carmo, 2010):

“Se queres estar em forma (...) vem ter comigo (...)” [Gertrudes] (p. 38);

“Não sei mesmo o que é que sou!” [Anabiribana] (p. 38);

“Se tens um enigma sério (...) chama já o Cálculo!” [Cálculo Mental] (p. 38).



Figura 5.80. Canções sobre as personagens no livro *Falha De Cálculo* (Santos e Carmo, 2010, p. 38-39).

O terceiro livro em análise neste ponto, *A Menina Que Via O Mar De Várias Cores*, foi escrito por Vanda Brotas Gonçalves, ilustrado por Rui Sousa e publicado pela editora Gradiva em 2018, abordando temáticas que se relacionam com as ciências, a biologia e ambiente. Tem como protagonista uma personagem feminina, Madalena. Apesar de a menina ser a personagem principal, partilha as aventuras com duas personagens masculinas, o amigo Jorgito e ainda Maenas, um caranguejo, confirmando que as personagens femininas dividirem o seu protagonismo com outras personagens masculinas é uma situação muito mais frequente do que o contrário.

A história começa, desde logo, com a apresentação das duas personagens masculinas que se conhecem na praia, enquanto Jorgito procura conchas para a sua coleção e fica curioso ao ver na areia “pegadas de criança, talvez de menina, mais leves e mais pequenas do que as suas” (p. 6). O caranguejo, que acabara de conhecer, conta-lhe sobre uma menina que vem todas as manhãs observar o mar, e o rapaz, interessado em saber o que andaria ela a fazer, seguiu-a e esperou que passasse por si para tentar conhecê-la. Num primeiro contacto com a menina assumiu, desde logo, que precisava ser salva:

A Menina Que Via O Mar De Várias Cores (Gonçalves e Sousa, 2018):

“- Olá, estás perdida? – perguntou ele, sem saber como começar a conversa.
- Não – respondeu ela sem parar.” (p. 12).

Com o apoio do caranguejo, Jorgito sabe sempre onde Madalena está, e fica muito interessado em saber o que observa ela do cimo das arribas e porque terá as unhas pintadas. Certo dia encontram-se, e Madalena conta a Jorgito que ganhou o hábito de olhar o mar para procurar monstros (pois a mãe meteu-lhe medo com isso para que comesse a sopa) e, de tanto olhar o mar, apercebeu-se que conseguia identificar manchas de várias cores. Apesar de “não gostar de chamar a atenção sobre si própria” (p. 18), o seu dom chegou aos ouvidos de um pescador que “achava que sabia tudo sobre o mar” (p. 18). Interessado neste facto, “resolveu ganhar a confiança de Madalena, e para tal começou por lhe explicar que não havia monstros debaixo de água.” (p. 18), ensinando-lhe sobre os vários animais marinhos e sobre como os apanhava nas suas redes. O pescador conseguiu estabelecer uma relação entre as manchas que ela via e a quantidade de peixe que poderia apanhar. Confiando nas suas indicações para saber se “valia a pena lançar as redes” (p. 20) inventou um método para que a menina lhe transmitisse, via SMS, a cor que via no mar, por comparação à cor das suas unhas, e segundo um código que inventaram. Esta representação do interesse de um homem adulto em ganhar a confiança de uma criança e trocar mensagens com ela é, no entanto, bastante questionável. Ainda assim, Madalena sentia-se “feliz e orgulhosa pela sua capacidade de ver o invisível, e não envergonhada por ser diferente, como até essa altura (...)” (p. 20). O pescador disse-lhe que achava que ela conseguia observar plâncton no mar, mas ela não sabia bem o que era isso, e ele também não. Então Jorgito sugere:

A Menina Que Via O Mar De Várias Cores (Gonçalves e Sousa, 2018):

“(...) temos de ir falar com um cientista que estude o mar! – resolveu Jorgito. – Eu conheço um, é o Cientista Distraído, temos de ir falar com ele.!” (p. 23).

Mais uma vez, surge um nome que contrasta com a simplicidade do nome feminino Madalena vs. Cientista Distraído - representado com óculos de grande graduação e “calções amarrotados” (p. 24), em consonância com a imagem estereotipada de cientista que usa óculos, tem barba e uma aparência excêntrica (ver Thomson et al., 2019), como mostra a Fig. 5.81.:



Figura 5.81. Personagem masculina “Cientista Distraído” no livro *A Menina Que Via o Mar de Várias Cores* (Gonçalves e Sousa, 2018, p. 25).

A Menina Que Via O Mar De Várias Cores (Gonçalves e Sousa, 2018):

“O cientista levou-os para o escritório, e, sentado frente ao seu computador, teclando de vez em quando, ouviu o que Jorgito e Madalena, um pouco atabalhoadamente, lhe tinham para dizer.

(...) - Bom. desculpem, mas surgiu um e-mail que tem de ter RI, conversamos melhor noutra altura, eu hoje estou muito ocupado, tenho de acabar um *paper*.” (p. 24).

O dom de Madalena espoleta o interesse de um grupo de cientistas, que não temem fazer o que for preciso para ter acesso aos seus conhecimentos, raptando-a. Um grupo de gaivotas amigas contaram ter visto a menina “presa na sala mais alta do Farol do Cabo” (p. 30). Os dois amigos não hesitaram, e “Jorgito só via uma solução: ir salvá-la com a ajuda de Maenas, o mais depressa possível.” (p. 30). O grupo de raptadores é composto por homens cientistas e uma mulher, Ofélia, que aparenta ser uma “feiticeira” e não fazer parte desse grupo apelidado de “Cientistas sem Escrúpulos”:

A Menina Que Via O Mar De Várias Cores (Gonçalves e Sousa, 2018):

“Madalena, percebeu, então que tinha sido raptada pelos Cientistas Sem Escrúpulos. Não percebia, no entanto, se Ofélia era uma Cientista sem Escrúpulos ou uma Feiticeira. Mas as ameaças dos seus feitiços pareciam mesmo verdadeiras (...)” (p. 32);

“No dia seguinte, os Cientistas sem Escrúpulos, acompanhados de Ofélia apareceram de novo, muito contentes.” (p. 35).

Um dos “Cientista Sem Escrúpulos” explica à menina que o seu dom lhes pouparia muito dinheiro e tempo, vendo a olho nu coisas que eles só conseguiam ver através de sinais codificados dos satélites, que requerem ir em navios fazer colheitas, medir a concentração de fitoplâncton e “outras medições complicadas” (p. 34). Aparentemente, “tinha sido lançado um novo satélite que media a cor do mar, e havia uma grande competição entre as equipas dos vários institutos e empresas de investigação para ganharem o projeto que lhes permitiria ser a equipa principal a relacionar a quantidade de fitoplâncton com as imagens. A melhor equipa ganharia muito dinheiro e prestígio.” (p. 37), razão que motivou o rapto da menina.

Ao fim de três dias em cativeiro, Madalena recebe uma mensagem de Jorgito, que sugeria aproveitar o momento em que os seus raptos lhe levariam o jantar, para fugir. E assim fez. Fingiu-se desmaiada, e, quando um deles pousou o tabuleiro para ver o que se passava, ela escapuliu-se. Graças a Jorgito e a vários caranguejos e gaivotas, o homem, que ainda seguiu em sua perseguição, foi apanhado com uma rede. Entretanto, a colaboração do Cientista Distraído foi novamente solicitada:

A Menina Que Via O Mar De Várias Cores (Gonçalves e Sousa, 2018):

“Sem perder tempo, telefonaram para Itália, onde se encontravam os chefes da Agência Espacial Europeia, contando tudo o que tinha acontecido”. (p.41).

“Os chefes ficaram muito entusiasmados com os poderes de Madalena, prometeram castigar os Cientistas Sem Escrúpulos, e pediram ao Cientista Distraído que fizesse um *paper* com os resultados das observações de Madalena e com os resultados dos satélites. Só com *papers* é que a ciência avança, explicaram.” (p. 41).

No final da história, “os chefes do grande congresso dos cientistas que estudavam a cor do mar convidaram Madalena para fazer uma conferência explicando os seus poderes” (p. 43). A menina “estava nervosa e excitada” (*ibidem*), mas recebeu “um aplauso monumental” (*ibidem*), respondendo a várias questões e afirmando:

A Menina Que Via O Mar De Várias Cores (Gonçalves e Sousa, 2018):

“- Vou continuar a treinar os meus poderes de ver o invisível (...) mas o que eu quero mesmo é ser cientista quando for crescida, porque mais importante do que ver o invisível, é perceber o invisível!” (p. 43).

Nos paratextos das páginas finais estão sugestões de atividades e esclarecimentos sobre alguns conceitos, nomeadamente o de “fitoplâncton”, “satélites” e “*paper*”, revelando-se uma obra, talvez de teor mais informativo e didático. Tem igualmente a biografia da autora do texto e do autor da ilustração. Vanda

Gonçalves, autora, é bióloga, professora na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e investigadora, e estuda a concentração “de fitoplâncton marinho através da medição da cor do mar pelos satélites, tema de inspiração para esta história.” (p. 47).

Apesar de a autora do texto se ter inspirado na sua própria história para este livro, seria importante uma maior representatividade feminina ao longo do mesmo. Note-se que, apesar de não se ter contado a frequência de profissões para um mesmo livro, só neste livro temos três cientistas homens (fora os que surgem representados na conferência), e apenas uma menina que deseja ser cientista. No palco da conferência, na qual a menina é convidada a falar, só estão homens presentes no painel, e mesmo na plateia, parecem estar em muito maior número, veja-se a Fig. 5.82.:

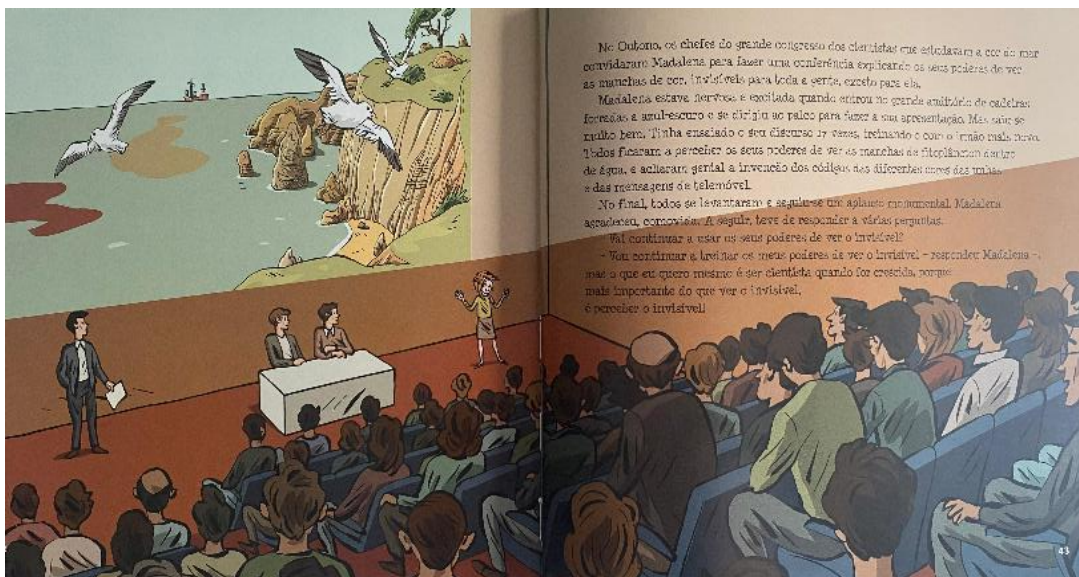


Figura 5.82. Participação de Madalena na conferência, no livro *A Menina Que Via O Mar De Várias Cores* (Gonçalves e Sousa, 2018, p. 42-43).

Adicionalmente, o uso do masculino universal para identificar conjuntos de pessoas, e a sua posição de destaque, reforça esta justaposição que opõe os saberes da menina, quase que mágicos, ao saber masculino, um saber adulto, institucionalizado, reconhecido (Nunes, 2025):

“os chefes da Agência Espacial Europeia” (p. 41);

“os chefes do grande congresso dos cientistas” (p. 43).

Embora reconhecendo a importância da representação de uma personagem principal feminina que deseja tornar-se cientista quando crescer, é igualmente relevante apontar a subrepresentação feminina nas cenas onde surgem várias pessoas, tanto em número como em destaque, e uma menorização do seu conhecimento, sempre validado e explicado por homens.

Em conclusão sobre este subtópico, verifica-se que no período analisado, 2009 a 2019, não é possível determinar de forma linear se houve uma mudança positiva em termos de uma representatividade equilibrada, ou na diminuição de estereótipos de género nas áreas STEM, uma vez que ao longo dos vários anos em estudo foram identificados tanto sinais positivos, como, *p. ex.*, uma personagem feminina que deseja ser astronauta (2012), ou mesmo personagens principais femininas em livros relacionados com a matemática e ciências (2010, 2018), como aspetos negativos, como *p. ex.* o ofuscar do protagonismo feminino por parte das personagens masculinas, sendo ainda apresentadas como as detentoras do “verdadeiro” conhecimento. Por último, constatou-se que a realidade que apresentam não só não retrata, como exagera as disparidades da sociedade portuguesa, reforçando a associação destas áreas ao domínio masculino (Nunes, 2025).

b) Leitura e outras práticas literárias

As áreas STEM e a leitura e outras práticas literárias, são frequentemente associadas a estereótipos de género, sendo esperado que as meninas tenham mais “jeito” para a segunda e os meninos para a primeira. O estudo *Práticas de Leitura dos Estudantes em Portugal* (PLEP), uma parceria entre o PNL e o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), observa que os resultados da população portuguesa estão de acordo com a tendência europeia identificada por avaliações como o conhecido programa PISA (OECD), já mencionado, e por estudos efetuados pela organização *National Literacy*, que indicam que as raparigas não só leem mais livros, como obtêm maior prazer com a leitura do que os rapazes (Mata et. al, 2021; 2023).

A razão para tal disparidade é, muitas vezes, remetida para explicações no âmbito das diferenças inatas ou ao nível cerebral, que têm sido veementemente rebatidas pela pesquisa científica (*p. ex.*, Hyde, 2005; Fine, 2011), destacando-se a importância da aprendizagem e da socialização (Eliot, 2009):

cognitive skills, such as speaking, reading, math, and mechanical ability; and interpersonal skills, such as aggression, empathy, risk taking, and competitiveness - are heavily shaped by learning. Yes, they germinate from basic instincts and initial biases in brain function, but each of these traits is massively amplified by the different sorts of practice, role models, and reinforcement that boys and girls are exposed to from birth onward. (p. 7)

De entre os elementos que têm maior impacto na forma como as crianças se relacionam com as atividades de leitura e desenvolvem a sua identidade enquanto leitoras, a família tem um papel crucial. Segundo as conclusões do PLEP (Mata et al., 2021), e para o 1.º ciclo, os resultados indicam que são as mães quem mais incentiva à leitura (92,2%), assim como a figura docente (95,6%), que, como revelam as

estatísticas, terá largas probabilidades de ser uma figura feminina. Da mesma forma, as raparigas são quem mais recebe livros de presente, 79,4%, em comparação com 70,1% dos rapazes (*ibidem*). Adicionalmente, segundo Mata et al. (2025), foi identificada uma forte relação entre o número de livros em casa e a quantidade de livros lidos, o que evidencia a importância das bibliotecas familiares e públicas, mas também reforça o papel crucial das políticas públicas, como o PNL, para garantir o acesso e a democratização da leitura. A par da importância da quantidade de livros disponíveis, está a qualidade dos mesmos em termos das mensagens de género que comunicam e, claro, a importância da sua mediação e questionamento crítico.

Similarmente, também no contexto escolar a falta de interesse dos rapazes pelas atividades de leitura e pelas disciplinas da área das Línguas se manifesta desde cedo, nomeadamente no ensino primário. Esta tendência evidencia a persistência de estereótipos de género, particularmente na forma como tais atividades e interesses são frequentemente associados ao universo feminino e frequentemente ridicularizados e desencorajados quando são expressos por rapazes, refletindo uma atitude social negativa generalizada face ao feminino. Ser-se bem-sucedido nestas áreas poderá ser associado a uma forma incorreta de masculinidade (Silva e Saavedra, 2015):

A masculinidade é uma “atuação” que assenta no controlo físico, na autonomia e na independência.

Ser bem-sucedido nas línguas implica, pelo contrário, estar inativo, ser limpo e organizado, estar atento e ser disciplinado, ou seja, tudo aquilo que contraria a imagem do que é considerado socialmente correto como masculino. (p. 71-72)

Por outro lado, será simplista apresentar a realidade em termos dicotómicos. De acordo com o mesmo estudo (PLEP), as diferenças de género esbatem-se quando analisados os grupos de grandes leitoras e leitores, o que reforça a ideia de que estas disparidades são socialmente construídas e a importância de analisar o contributo das várias instâncias de socialização, como a família, a escola, os pares e as redes de amizade, entre outras (Mata et al., 2023). Nas idades mais precoces, os fatores que mais influenciam os hábitos e a relação com a leitura são os próprios comportamentos de leitura da família e/ou outras pessoas cuidadoras, bem como a quantidade de livros existentes em casa, elementos diretamente associados à classe social e ao estatuto socioeconómico (Mata et al., 2025).

A estes fatores pode acrescentar-se o contributo mais específico da literatura infantil e a forma como esta representa os atos e interesses relacionados com a leitura, em termos de género. Na presente investigação as atividades de leitura ou atividades associadas tiveram uma forte expressão no masculino, numa representação que poderá ser um importante incentivo para desconstruir ideias enraizadas de que são práticas reservadas às raparigas. Para as personagens femininas foram contabilizadas 40 entradas (14,9%) e para as masculinas 75 entradas (15,7%), surgindo em terceiro lugar para ambos, em termos de interesses.

À semelhança da investigação anterior (Nunes, 2017), foram identificados vários exemplos de pistas textuais e visuais desta prática no masculino. O exemplo mais observado para ambos os géneros foi a atividade de “ler”, observando-se que as entradas no masculino constituem quase o dobro das entradas no feminino (39 para 20 entradas). Apesar de este valor ser um reflexo da sua sobre-representação enquanto personagens, a associação destas práticas ao universo masculino constitui um contributo significativo para o questionamento dos estereótipos de género.

É, no entanto, no tipo de produção escrita e de expressão criativa, que se notam as diferenças de género mais vincadas. As personagens femininas surgem frequentemente associadas a formas de escrita mais pessoal e afetiva, como escrever cartas (incluindo ao Pai Natal), escrever em diários, redigir composições escolares ou a procurar informação em enciclopédias. Por outro lado, as personagens masculinas surgem associadas a atividades com um maior grau de criação, imaginação e de exposição, como *escrever poemas*, *inventar histórias*, *criar um abecedário*, *declamar poesia*, *fazer discursos* ou *relatar aventuras* (ver Anexo J e Anexo K).

Foram identificados sete livros que se debruçam sobre o tema da leitura e a maioria, quatro livros, possui uma personagem masculina no centro das ações em torno da leitura e/ou atividades relacionadas, sendo eles: *Letras Caídas* (Cardoso e Brito, 2015), *Sílvio, O Guardador De Ventos* (Mangas e Moniz, 2016), *Máquina* (Ferraz, 2017) e *A Estranha História Do Príncipe Que Inventou O Abecedário* (Oliveira e Teixeira, 2017). Dos restantes, dois livros não possuem personagem principal: *Livro Com Fome* (Madaleno e Furtado, 2019), *As Mãos E Os Livros* (Martins e Matoso, 2019); e um livro possui uma personagem principal feminina: *O Tesouro do Palácio* (Saldanha e Kono, 2012). De seguida abordar-se-á em maior pormenor três destes livros que representam atividades de leitura e outras práticas literárias, em torno de uma personagem masculina.

O livro *Letras Caídas*, escrito por Inês Cardoso, ilustrado por Alexandra Brito e publicado pela editora AL-Publicações em 2015, tem como personagem principal Alexandre, um menino que adora ler. A história inicia-se com o próprio a ler uma história sobre um piloto que, após um voo turbulento, pondera mudar de profissão. A certa altura, porém, as letras do livro começam a mexer-se e a história desaparece. A partir desse momento, o enredo centra-se na tentativa do menino, com a ajuda da família e da professora, de recuperar a história perdida, reorganizando as letras que caíram. Embora apresente uma personagem masculina no centro de uma narrativa sobre leitura, a obra revela vários estereótipos de género.

Acerca das práticas de leitura do pai e da mãe da personagem principal, a narrativa conta que: “o pai gostava de folhear o jornal e a mãe grossas revistas científicas com tantas palavras difíceis que lhe causavam dor de cabeça.” (p. 6). Esta representação contraria as preferências de leitura tradicionalmente associadas a cada género, nomeadamente romances associados ao feminino e livros técnicos ao masculino, segundo Rosado (2011). No entanto, apesar de a mãe ler os livros de conteúdo complexo e desafiador, não foi capaz

de avançar soluções possíveis para ajudar o seu filho. Pelo contrário, “foi dominada pela admiração” (p. 12), afirmando que lhe parecia uma “situação difícil” (p. 12).

Adicionalmente a mãe surge representada na cozinha, vestida de cor-de-rosa e de colher de pau na mão (ver Fig. 5.83.), pistas visuais que minimizam, ou mesmo anulam, a capacidade intelectual inicialmente evocada pelo texto. O pai, por sua vez, além de ler jornais, um tipo de leitura comum no masculino (Rosado, 2011), é também representado de forma estereotipada, nomeadamente junto das ferramentas, conforme a Fig. 5.84., à procura de algo que já se tinha esquecido onde estava. Descrito como “muito prático” (p. 14), propôs solucionar o problema com o que parecia ser a solução mais simples: um tubo de cola, solução que ainda assim não seria seguida pela criança.



Figura 5.83. A mãe de colher de pau na mão *Letras Caídas* (Cardoso e Brito, 2015, p. 13).



Figura 5.84. O pai junto das suas ferramentas no livro *Letras Caídas* (Cardoso e Brito, 2015, p. 13).

Entretanto, a mãe sugere que o menino peça ajuda ao avô, antigo polícia, para resolver o mistério, o que acaba por não acontecer, apesar da sua boa intenção. A avó ocupa-se do chá, e a vizinha Fernanda, “de mão enfiada no bolso do avental [está] sem palavras para lhe oferecer” (p. 23), pelo que decide antes oferecer-lhe uma fatia de bolo acabado de fazer. O menino resolve, então, levar o livro e as letras caídas para a escola, na esperança de que a sua professora saiba como solucionar esta questão, pois a mesma tinha “uma cabeça incansável, que não parava até descobrir a resposta quando lhe faziam uma pergunta.” (p. 26). A professora sugere que se plantem as letras junto a uma árvore do pátio, para que se torne numa árvore de letras, cujos ramos e folhas se alimentariam de sonhos e inspiração. Destaca-se aqui, mais uma vez, a associação da profissão de professora ao feminino, apesar de ser descrita como tendo uma “cabeça incansável”.

Alexandre “cresceu, mudou de escola, depois foi para a faculdade, leu milhares e milhares de livros” (p. 33). “Lia livros antes de estarem prontos para chegar às livrarias. E às vezes achava-os tão desinteressantes que ler era uma grande maçada.” (p. 33). Tornou-se revisor de textos, uma “profissão que lhe enchia as medidas – quase sempre, porque dias de insatisfação existem em todos os empregos” (p. 3). Um dia, passados muitos anos, a árvore parece ter dado letras em vez de folhas ou frutos, inspirando outras histórias. Alexandre é assim representado como possuindo uma certa “autoridade” em relação aos livros, pois além de ter lido milhares, graças à sua profissão, podia sugerir melhorias e alterações aos mesmos.

Tal como Alexandre estava, a dada altura da história, entretido com o livro que estava a ler, “a imaginar-se na pele de um piloto em luta com os seus medos” (p. 6), talvez outro menino ao ler este livro possa sentir-se representado no seu prazer pela leitura. No entanto, uma história com um protagonista masculino não é suficiente para motivar de forma abrangente meninos para o ato de ler, nem para desafiar ou desconstruir estereótipos de género. Para estimular o gosto pela leitura, independentemente do género, é essencial que estes apresentem representações variadas, e sobretudo que sejam boas histórias.

Um outro livro com um protagonista masculino com uma relação próxima com a leitura é o livro *Máquina*, de Jaime Ferraz, e que pertence à coleção *Imagens que contam*, publicado pela editora Pato Lógico em 2017. Esta coleção arrecadou vários prémios e distinções em Portugal e no estrangeiro e é constituída por livros-álbum sem texto ou narrativas visuais, tendo sido alvo de análise por parte das autoras Ramos e Rodrigues (2018). Sobre este livro escrevem o seguinte:

Máquina narra a história de um rapaz que, num mundo altamente tecnologizado ou maquinodependente, recebe do seu avô uma máquina singular, capaz de o fazer viajar para mundos fantásticos – ora por selvas e florestas, ora pelos oceanos e pelo próprio cosmos –, celebrando, também, de uma forma quase maniqueísta, a oposição entre a técnica e a Natureza, entre a máquina e o Homem, num elogio das possibilidades fantásticas oferecidas pelo livro e pela leitura num contexto atual fortemente marcado pelas tecnologias. (p. 41).

Esta narrativa visual apresenta-nos duas personagens masculinas numa relação próxima entre si e próxima da leitura, começando com o menino, a personagem principal, engajado em atividades tecnológicas como usar o telemóvel, jogar consola e *tablet*. A relação especial com seu avô é apresentada de maneira afetuosa, em contraste com a sociedade apressada e dependente de tecnologias, simbolizada pela ilustração de pessoas em passo rápido, absortas no uso dos seus dispositivos. Quando o avô presenteia o menino com um livro, o cenário representado transforma-se, contendo agora diversas árvores e um banco de jardim, sugerindo sensações de calma e tranquilidade. Esta oferta potencia um sentimento único entre neto e avô, como que unidos “contra o mundo”. Ambos ficam imersos nas suas leituras, com o avô a ler o seu jornal e

o menino a explorar o seu livro-álbum unicamente visual. O menino olha o livro e é transportado para novos mundos, tornando-se parte deles, convidando igualmente a pessoa leitora a fazer parte dessas aventuras. A representação do livro e da leitura como forma de conexão emocional, com o mundo, mas também entre as duas personagens, é especialmente interessante por se tratar de duas personagens masculinas e de um livro visual, desafiando aqui várias convenções de género e de formas narrativas.

A capa e a contracapa, quando olhadas em conjunto (conforme a Fig. 5.85), reforçam essa mensagem das oposições também referidas por Ramos e Rodrigues (2018): de um lado a máquina e a tecnologia e do outro a natureza e a humanidade. Como que apelando ao “desligar da ficha”, à calma e beleza da leitura de um livro:

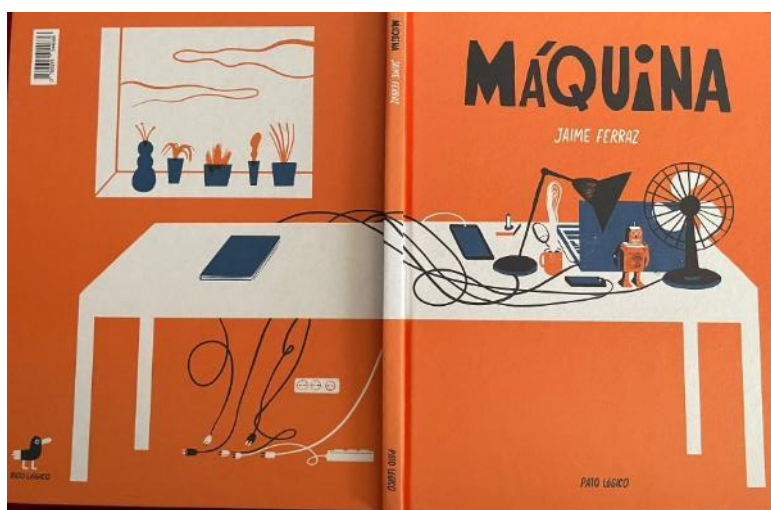


Figura 5.85. Capa e Contracapa do livro *Máquina* (Ferraz, 2017).

Por fim, outro livro com uma personagem principal masculina e que celebra também a relação intergeracional entre avô e neto e o gosto pela leitura, é o livro *A Estranha História Do Príncipe Que Inventou O Abecedário*, escrito por João Ferreira Oliveira, ilustrado por Margarida Teixeira e publicado pela editora Máquina de Voar em 2017. Na contracapa pode ler-se o seguinte:

A Estranha História Do Príncipe Que Inventou O Abecedário (Oliveira e Teixeira, 2017):

“Esta é a história de um Príncipe feio, gordo, baixote, careca, coxo, gago, vesgo e solitário que inventou o abecedário e descobriu o poder das palavras. E para que servem as palavras, afinal? O que terão elas feito por ele? O que poderão elas fazer por nós? Talvez nem ele saiba, talvez ninguém saiba ao certo, talvez esta seja apenas uma estranha história”. (p.32).

Este livro inicia com um narrador que afirma que, quando era criança, estava “cansado de livros em que os príncipes eram sempre os mais belos, os mais fortes” (p.4), pelo que pediu ao avô que lhe contasse uma história sobre um príncipe que fosse o contrário de tudo isso. A história que se desenrola é a história que o avô procedeu a contar. Era um príncipe “feio, gordo, baixote, careca” (p. 5), cheio de defeitos, muito “desajeitado” (p. 8). E desejava fazer algo com a sua vida que desagradava ao seu pai: o príncipe queria “transmitir sentimentos” (p. 9), algo que o seu pai, o rei, e “um homem grande e frio” (p. 9), encarou com grande perplexidade:

A Estranha História Do Príncipe Que Inventou O Abecedário (Oliveira e Teixeira 2017):

De que falas tu? Nós somos os responsáveis por este reino. Combatemos, damos ordens e decidimos o destino do nosso povo. Sem olhar a sentimentos. (p. 10).

Na época desta história, era como se a escrita ainda não existisse, não havendo livros, jornais ou revistas, apenas transmissão oral, pelo que o príncipe não sabia bem como transmitir sentimentos. Por esta altura na história, a pessoa leitora é convidada a perguntar a um adulto próximo de si “o que é isso de transmitir conhecimentos” (p. 12).

O príncipe ficou a saber de um velho que vivia isolado na montanha e que, aparentemente, fazia uns “desenhos” no quintal (p. 13) e decidiu visitá-lo. Esses desenhos eram símbolos, que depois descobriu serem letras. Passaram várias horas a tentar perceber a sua lógica, até que o príncipe conseguiu organizá-las, recorrendo à sua “intuição” (p. 21) e “sem que nada o fizesse prever, acabara de criar o abecedário” (p. 22). Entretanto, inventou também o som para cada letra, começou a juntar letras e a formar palavras, depois frases, e começou a escrever prolificamente, o que fez com que se tornasse diferente. Parecia até mais bonito, mais alto, mais magro e deixou de gaguejar. Até que, um dia, pediu que toda a população se reunisse na praça e começou a declamar (ver Fig. 5.86.). E “lentamente, o seu corpo, que toda a vida estivera inclinado para o lado esquerdo, começou a endireitar-se. Como se lhe tivesse saído um peso do coração.” (p. 25).

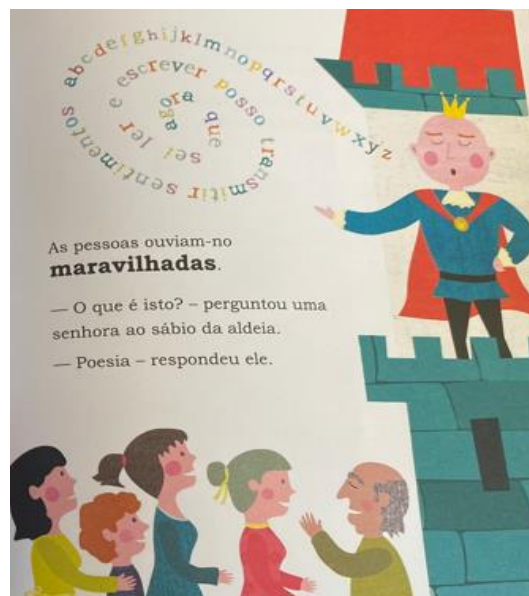


Figura 5.86. Personagem “príncipe” a declamar no livro *A Estranha História Do Príncipe Que Inventou O Alfabétario* (Oliveira e Teixeira, 2017, p. 26).

A história termina com a ideia de que todas as pessoas do reino quiseram aprender a ler e a escrever, passando a expressar melhor os seus sentimentos.

A personagem principal desta história revela-nos o seu gosto pela leitura e por outras práticas literárias, como a declamação de poesia, revelando uma relação próxima com as suas emoções, ainda que o pai pareça inicialmente questionar este lado mais emocional do filho, considerando-o incompatível com as suas funções de poder.

Agir em conformidade com as normas de género implica, para muitos rapazes, ocultar a sua sensibilidade e evitar a expressão dos seus sentimentos, sob pena de verem a sua masculinidade, e até a sua orientação sexual, questionadas, tornando-se alvos fáceis de *bullying* e violência homofóbica. A afirmação da identidade masculina passa muitas vezes por ajustar a própria *performance* de género, evitando comportamentos ou interesses socialmente associados ao feminino, tais como ler ou ser bem-sucedido na escola (Barbosa, 2004; Kimmel, 2011).

No presente *corpus* verificaram-se ainda três entradas para “poeta” nas profissões no masculino, e interesses, como *escrever poesia e cartas de amor, dizer poesia, dizer poemas às raparigas*. Na sua etnografia sobre a construção das masculinidades, conduzida numa aldeia alentejana, Miguel Vale de Almeida (1995) verificou que a poesia era uma atividade que se revelava uma forma de expressão das emoções, a que vários homens recorriam. Na verdade, podia ser encarada como uma forma de exteriorização de sentimentos “não-masculinos” (p. 142), mas que era socialmente aceitável, em “contraste nítido com o *ethos* moral da expressão das emoções por parte dos homens” (*ibidem*).

Apesar de úteis para todas as crianças, a associação de atividades como declamar poesia e expressar sentimentos a personagens masculinas, como no exemplo do livro infantil anteriormente analisado, contribui para desafiar normas de masculinidade tradicionais ao valorizar a vulnerabilidade masculina. Da mesma forma, a figura do príncipe que foge do estereótipo usual de beleza é uma abordagem refrescante para desconstruir expectativas rígidas de gênero nas histórias ao estilo “contos de fadas”. Apesar de ser dito que, ao dominar a escrita, o príncipe aparentava estar mais “bonito e magro”, o texto relativiza essas mudanças ao afirmar que, de facto, nada disso ocorreu, mas que ele estava mais sorridente. Isto sugere que a verdadeira transformação se deu no seu bem-estar e autoestima, graças ao contacto com a leitura, a escrita e as suas emoções. Por outro lado, persistem alguns estereótipos de gênero que reforçam a autoridade e protagonismo masculino, conferindo-lhes o reconhecimento de inventores das letras e alfabeto, constatando-se, mais uma vez, que os livros possuem sempre várias nuances e poderão alternar entre a contestação e o reforço de estereótipos.

5.7. *Contando o gênero na dimensão do cuidado e tarefas domésticas*

O uso do tempo, nomeadamente do tempo alocado às tarefas domésticas e de cuidado, não é ainda igual para homens e para mulheres. Apesar das taxas de emprego terem valores semelhantes para ambos, o trabalho não remunerado é sobretudo assegurado pelas mulheres, cuidando de tarefas, como, por exemplo, “lavar e cuidar da roupa” (77,8%), “preparar as refeições (65,0%)”, “assegurar a limpeza da casa” (59,3%), enquanto os homens realizam mais frequentemente “os pequenos arranjos e restauros da casa” (78,3%) (INE, Inquérito à Fecundidade 2021, em CIG, 2024).

Na investigação anterior (Nunes, 2017, 2019), o tempo dedicado aos *hobbies* e lazer, assim como à realização das tarefas e responsabilidades domésticas, foram das dimensões onde mais se registaram estereótipos de gênero, falhando em dar conta das, ainda que pequenas, conquistas, que vão tendo lugar em termos da participação masculina. Esta associação das personagens femininas ao contexto do lar, do cuidado, aparentando não ter outra profissão além deste trabalho não remunerado, e das personagens masculinas à função de provedores, com trabalhos remunerados e fora do contexto da casa, foi também documentada em vários outros estudos ao longo dos anos (*p. ex.*, Weitzman et al., 1972; Hamilton et al., 2006; Lindsay, 2023).

No presente *corpus* as tarefas domésticas estão representadas em menos de metade dos livros, 46 livros (39%), logo, ausentes da maioria, 72 livros (61%). No que diz respeito às atividades no feminino registaram-se um total de 66 entradas, incluindo 61 tarefas e cinco entradas na opção “nenhuma”. As atividades com maior expressão relacionam-se com o ato de “cozinhar” e assegurar a alimentação da família, num total de 25 entradas (41%) (13 entradas na opção pré-definida na grelha de análise, adicionando as opções recolhidas na categoria “outras” (*chama para o jantar; arranjar comida; distribuir os guardanapos; levantar a mesa;*

servir o jantar; chama para comer; traz a comida para a mesa, entre outras). Como ilustram os seguintes excertos, é uma tarefa que surge associada ao feminino ao longo dos vários anos em estudo:

O Menino Que Não Gostava De Sopa (Fernandes e Serra, 2011):

“- Anda comer, meu tesouro! - Dizia a mãe com carinho.” (p. 4);



Figura 5.87. Personagem “mãe” a servir a sopa no livro *O Menino Que Não Gostava De Sopa* (Fernandes e Serra, 2011, p. 5).

A Família Calorias (Santos, Moura e Roque, 2014):

“A dona Cláudia grelhou peixe e cozeu brócolos, arroz e cenoura.” (p. 19).

A Rua Dos Sinais Diferentes - Aventuras, Desventuras E Agruras De Um Pião Distraído (Fanha e Remédio, 2016):

“A Dona Choramincas Pingona, que agora vivia muito feliz, sem chorar, e gostava muito de cozinhar.” (p. 31).

Faz De Conta (Cunha e Caiano, 2016):

“A mãe voltou a chamar-me, estava na cozinha a fazer o pequeno almoço, percebi pelo tilintar das almoçadeiras.” (p.7).

“Nós não temos cozinheira, porque a rainha é muito boa a cozinhar e perdia-se um talento.” (p. 16).

O Primeiro Dia De Escola (Mota e Galindro, 2016):

“Quando tinha a cara cheia de lágrimas gordas foi fazer queixinhas à mãe, que estava na cozinha a preparar o jantar.” (p. 12).

Os Pescadores De Nuvens (Lázaro e Sebastião, 2019):

“(...) comiam refeições esplêndidas, preparadas por senhoras agradecidas que os queriam compensar pelos seus heroicos serviços.” (p. 27).

Seguiram-se as tarefas de “limpar/arrumar/organizar” com nove entradas (14,8%); assim como as registadas na opção “outras”, também com nove entradas (14,8%) e onde se registaram maioritariamente atividades relacionadas com o trabalho no campo (*apanhar alfarrobas; acartar água; carregar o burro; colher o trigo*, entre outras). As tarefas relacionadas com “tratar dos animais” registaram sete entradas (11,5%), “fazer compras” registou oito entradas (13,1%) e “cuidar da roupa” registou três (4,9%). Vejamos alguns exemplos:

Tanuki Bombom na cidade dos Cangurus (Castelar e Simas, 2011):

“Princesa ajuda-o a limpar a casa e, em apenas algumas horas, fica tudo num brinco.” (p. 19).



Figura 5.88. Personagem Mãe a tratar da roupa no livro *Que Exagero* (Bolila 2018, p. 26).

A opção “nenhuma” registou 5 entradas (7,6%), o que significa que as tarefas domésticas estão representadas, mas não são desempenhadas por uma personagem feminina, ou porque não existem personagens femininas, ou porque são representadas por uma personagem de outro género, ou porque simplesmente não está explícito.

No que concerne às personagens masculinas, registaram-se um total de 59 entradas (42 opções de tarefas e 17 entradas para a opção “nenhuma”). Na realidade, a opção com maior número de entradas foi precisamente a opção “nenhuma”, com 17 entradas (28,8%). Isto é, as tarefas estão representadas, mas não há participação masculina, quer porque não participam nas mesmas ou, mais raro, porque não existem personagens masculinas. Esta tendência verifica-se um pouco por todos os anos em estudo, à exceção de 2009 e 2019, revelando maior incidência nos anos de 2010 e 2016, mostrando como a representação da igualdade nos livros oscila ao longo do tempo, e não segue uma ordem concreta de evolução, como observado em Nunes (2017) e em Madalena (2021a), que constata que: “continuam a produzir-se novas obras com abordagens mais conservadoras, ou que, pelo menos, não espelham a tendência de evolução e normalização das questões mais atuais do género” (p. 70).

De entre as 42 tarefas desempenhadas no masculino, a tarefa de “cozinhar” e outras associadas, foi a que obteve maior expressividade, sobretudo em personagens masculinas na forma animal, registando 12 entradas (28,6%), com exemplos, tais como: *ajuda a preparar o pequeno-almoço; aquece a comida; traz a comida para a mesa, assa sardinhas; levanta a mesa; põe a mesa*, conforme alguns exemplos em baixo:

Hei, Big Bang! (Ninguém Disse Que Era Fácil) (Martins e Carvalho, 2019):

“Big Bang estrelou os ovos para o pequeno-almoço.” (p. 9).

O Lince Lineu (Mendes, 2016):

“Tinha acabado de jantar, mas ainda tenho sopa se quiserem.” (p. 15).

O Urso Que Perdera O Coração (Silva, 2010):

“Passado um pouco, o urso arranjou o pequeno-almoço para ambos e o coelhito contou-lhe tudo como se tinha passado.” (p.13).

Seguiu-se a tarefa de “tratar do jardim” com oito entradas (19%); “tratar dos animais” com seis (14,3%) e “limpar a casa” com cinco (11,9%). Com duas entradas (4,8%) registaram-se ainda as tarefas de “cuidar da roupa” e com uma entrada cada (2,4%): *levar o lixo; fazer compras; pagar contas; organizar documentos e atividades de carpintaria*. Da opção “outras”, destacam-se ainda quatro entradas: *atiçar lume para a fogueira; marcar consulta; varejar alfarrobeiras; várias tarefas (não especificado)*.

É interessante constatar que algumas das tarefas mais estereotipadas que constavam na grelha de observação não tiveram quaisquer entradas, como *p. ex.: rachar lenha; mudar uma lâmpada; mover móveis*. No entanto, o facto de o maior número de entradas corresponder à opção “nenhuma” reforça que são as personagens femininas as principais responsáveis pelas tarefas domésticas e do cuidar. Apesar de serem

retratadas algumas tarefas no masculino, persiste a ideia de que os homens são muito mais passivos, ou quando muito, “ajudam”:

Faz De Conta (Cunha e Caiano, 2016):

“Faz de conta que a minha casa é um castelo, o meu pai é o rei e a minha mãe é a rainha. Uma rainha muito dedicada. Levantou-se cedo porque gosta de dar o exemplo a todo o reino (...) O rei também já está a pé a ajudar a rainha a preparar o pequeno-almoço.” (p. 14).

Também o sofá continua a ser representado como um espaço predominantemente ocupado por personagens masculinas, conforme se pode constatar na Fig. 5.89., e nos seguintes exemplos e, como já anteriormente assinalado, por Nunes (2017):

A Minha Cidade É Um Livro (Fanha e Seixas, 2016):

“Sentem-se, por favor – disse ela. – Vou servir-vos um licorzinho cá dos meus.” (p.43).



Figura 5.89. Personagens masculinas convidadas a aguardar serem servidas no livro *A Minha Cidade É Um Livro* (Fanha e Seixas, 2016, p. 45-46).

A Construção Do Mundo (Monteiro e Rio, 2018):

“Após o jantar, o meu pai gosta de saber como foi o meu dia. Sentamo-nos no sofá, enrosco-me nele, e conto-lhe tudo o que vi e pensei de novo.” (p. 28).

Apesar de não surgirem personagens de género diverso a desempenhar tarefas domésticas, algumas das obras analisadas conseguem representá-las de forma neutra, sem as associar explicitamente a um género específico, o que permite ampliar as possibilidades de leitura e de representação diversa. Um exemplo dessa neutralidade de género pode ser encontrado no livro *Máquina* (Ferraz, 2017), onde uma personagem apenas

parcialmente visível é representada a aspirar o chão, sem que o seu género seja explicitamente identificado. Outros exemplos incluem menções textuais à preparação de refeições sem especificar quem as preparou, como *p. ex.* em *O Grilinho Tenor* (Martins e Clímaco, 2012), assim como em *Com O Tempo* (Martins e Matoso, 2015), que apresenta atividades como “cozinhar” e “ir ao supermercado”, sem fazer qualquer associação de género às personagens envolvidas nessas tarefas; ou ainda o livro *Onde Moram as Casas* (Almeida e Esgaio, 2014), que aborda a forma como as nossas casas representam as nossas personalidades e vidas, e que apresenta várias divisões da casa e algumas ações, como “cozinhar”, sem a presença de personagens, como visível na Figura 5.90.



Figura 5.90. Imagem de uma cozinha, sem elementos de género no livro *Onde Moram As Casas* (Almeida e Esgaio, 2014, p.14-15).

Paralelamente à ausência de representação de um género específico, destacam-se alguns exemplos de divisão das tarefas domésticas entre personagens femininas e masculinas, ainda que por vezes essa divisão seja apresentada de forma estereotipada:

O Lince Lineu (Mendes, 2016):

“Cada um ajudava como podia. Primeiro vinha o Sr. Java com toda a sua força remover o entulho, com a ajuda de Lineu e Leonel; depois vinha a Gi para as tarefas mais modestas como limpar o pó, varrer e dar alguma arrumação.” (p. 28);

Maria Trigueira (Gonçalves, 2017):

“Os homens varejavam as alfarrobeiras, as mulheres apanhavam as alfarrobas.” (p. 21).

O ano de 2017 foi particularmente abundante em exemplos que promovem a partilha das tarefas domésticas entre as várias pessoas que habitam a casa, retratando os avanços de igualdade neste âmbito, mas também a situação que seria ideal e justa, como se poderá observar na Fig. 5.91., e nos seguintes exemplos:

A Prenda com Rodas (Mota e Wojciechowska, 2009):

“Não te preocupes, Avô. Nós explicamos à mãe o que aconteceu e limpamos tudo num instante – disse a Mariana.” (p.13).

Álbum De Famílias Todas Diferentes E Especiais (Amorim, Agulhas e Carmo, 2017):

“Os meus pais trabalham todo o dia fora de casa e, quando chegam, têm de fazer várias tarefas domésticas, mas têm sempre um bocadinho para pôr a conversa em dia.” (p. 11);

“Em minha casa: dividimos tarefas (...)” (p. 29).

Num tempo que já lá vai (Araújo e Furtado, 2017):

“A Laura lembrou-se do que via quando os pais falavam ao telemóvel: faziam a cama, tiravam a roupa do estendal, ligavam o computador, arrumavam papéis, punham a mesa, às vezes até faziam gestos para lhe dar alguma ordem.” (p. 32).

O Que Vamos Contar (Magalhães, Alçada e Pinheiro, 2017):

“Anatoli nasceu em Portugal, mas os pais são ucranianos. Têm um restaurante e o filho adora ajudá-los sempre que pode. Naquela noite, enquanto arrumavam os pratos, conversavam sobre lendas antigas da sua terra de origem.” (p. 24).



5.91. Personagem masculina a ajudar os pais no livro *O Que Vamos Contar* (Magalhães, Alçada e Pinheiro, 2017, p. 25).

Em jeito de conclusão, as atividades associadas às personagens femininas totalizaram 66 entradas, sendo 61 tarefas específicas e cinco na categoria de “nenhuma”, enquanto as atividades das personagens masculinas totalizaram 59 entradas, com 42 tarefas e 17 listadas como “nenhuma”. Tendo um total de 108 entradas, que inclui as opções “nenhuma”, a análise da distribuição das atividades por género denota um forte desequilíbrio de género, com uma clara tendência de maior atribuição de tarefas às personagens femininas: 61% para 54,6% no masculino, disparidade ainda mais acentuada pelo facto de as personagens masculinas serem o dobro das femininas, se considerarmos as personagens principais. Para promover uma representação mais igualitária do importante papel de todas as pessoas na vida doméstica e nas tarefas do cuidar, além da representação de tarefas domésticas para ambos os géneros seria, igualmente, importante, representar personagens femininas e masculinas a desempenhar tarefas que contrariam estereótipos de género, assim como representar personagens de género diverso.

5.8. *Contando o género na dimensão afetiva e familiar*

A seguinte categoria analisada prendeu-se com as representações e interações familiares. Registaram-se representações familiares na maioria dos livros, 96 livros (81,4%), com pelo menos um tipo de família/membro familiar representado, para 22 livros em que não foram registados quaisquer exemplos (18,6%). Como afirma Colomer (2010), a sociedade está organizada em torno da família, sendo natural que os textos literários também se baseiem nessa organização, sobretudo para reforçar a aproximação ficcional ao universo vivido pelas crianças leitoras.

Dos 96 livros onde constam representações familiares ou tipos de família, sendo que podemos ter vários tipos de representações num mesmo livro, contabilizaram-se 63 entradas distribuídas da seguinte forma:

- 47 entradas para casal heterossexual com filhos/as (49,5%);
- 13 entradas para casal heterossexual sem filhos/as (13,5%);
- 3 entradas para casais homossexuais (4,8%), dos quais:
 - 1 entrada para casal homossexual feminino com filhos/as;
 - 1 entrada para casal homossexual masculino com filhos/as;
 - 1 entrada para casal homossexual masculino sem filhos/as.

A composição familiar mais representada, como se pode constatar, é a de família tradicional. De facto, os três exemplos de famílias homoparentais representadas provêm de um mesmo livro, cuja missão é precisamente abordar a diversidade nas famílias, e que se apresentará mais à frente. Os tipos de famílias não tradicionais surgem essencialmente quando o objetivo é representá-las, nunca surgindo para representar simplesmente uma família, enquanto parte de uma outra história/tema. Uma exceção foi encontrada no seguinte exemplo, que nos fala de uma família presumivelmente heterossexual, mas de carácter adotivo:

História do Alfa (Soares e Nova, 2013):

“Pouco tempo tinham para se ocuparem do filho, por isso arranjaram uma máquina para o embalarem para lhe dar biberão, outra para o amparar nos primeiros passos.” (p. 3);

“- Vais viver connosco! - disseram logo os pais da Rita. - Passas a ser nosso filho adotivo.” (p. 14).

Pontualmente registou-se também a presença de algumas personagens a interagir com crianças cujo género não foi possível identificar, quer pelo facto das suas ilustrações serem de algum modo abstratas, como em *Horizonte* (Celas, 2018), ou pelo facto de serem animais sem elementos de género, como em *Quando o Regato Secou* (Mota e Peixoto 2018), onde surge, por exemplo, uma toupeira a contar histórias às suas crias. Registaram-se ainda outros exemplos mencionados no plural e que não permitem contagem de género, bem como a menção a outros familiares, tais como irmãos, bisavós, padrinho e afilhada.

Um dos livros mais ricos em exemplos de famílias e no qual constam as únicas referências a famílias homoparentais, é o livro *Álbum De Famílias: Todas Diferentes E Especiais*, escrito por Susana Amorim e Rute Agulhas, ilustrado por Inês do Carmo e publicado pela editora Booksmile em 2017. Este livro reúne vários tipos de representações familiares, e começa por agradecer a cerca de 100 crianças de várias instituições (Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, entre outras), que terão transmitido as suas ideias sobre o que constitui uma família, e que estariam na base das várias histórias retratadas. Como o título deixa

anter, o livro conta-nos sobre vários tipos de famílias, nomeadamente famílias inter-raciais, famílias de pessoas refugiadas e famílias não heteronormativas com filhas/os.

Na sua contracapa consta ainda que é um livro recomendado pelas seguintes entidades:

- Associação Portuguesa para a Igualdade Parental e Direitos dos Filhos;
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens;
- Grupo Famílias Arco-Íris da Associação ILGA Portugal;
- SFRAA/Quinta de S. Miguel - Casa de Acolhimento Temporário.

A personagem principal feminina, de seu nome Esperança, foi desafiada pela sua professora de Português a fazer um trabalho sobre a família. Assumindo-se como “observadora por natureza” (p. 5), Esperança fica entusiasmada com a ideia de entrevistar os/as colegas da sua turma, pois o seu sonho “é ser jornalista, ser uma espécie de investigadora”. Apesar da missão expressa de representar diversos tipos de famílias, o livro busca um equilíbrio entre as três funções de um livro, com ilustrações apelativas, e a narrativa subjacente que conduz a história, ainda que dividida pelas histórias repartidas de cada família. Seguem-se várias citações sobre o que significa “uma família”, supostamente provenientes das respostas das crianças colegas de Esperança, mas na verdade talvez recorrendo a respostas das crianças participantes na construção do livro. Numa das definições pode ler-se:

Álbum De Famílias: Todas Diferentes E Especiais (Amorim, Agulhas e Carmo, 2017):

“São pessoas unidas que confiam umas nas outras e não é necessário que a família sejam mãe, pai, irmãos ou avós, pois os nossos amigos são também família e os animais de estimação também.” (p. 6).

São mencionados vários tipos de famílias, que se descrevem de seguida, e cujas ilustrações se podem consultar nas Figs. 5.92., 5.93. e 5.94.:

- A família da Mafalda, cujos pais são divorciados, habitando em casas diferentes;
- A família da Ana, que vive com o pai, a mãe, dois irmãos e a avó;
- A família do André, que vive com a mãe desde que nasceu e nunca conheceu o pai, e que além de cozinhar, joga à bola com ele;
- A família da Bárbara, uma família inter-racial, com duas mães, mencionando igualmente um amigo que tem uma família parecida, mas com dois pais;
- A família do João, que vive com os avós, o tio e uma gata, pois os pais emigraram em busca de trabalho;
- A família da Maria, que vive com o pai e a mãe, e uma irmã, mas faz menção a dois irmãos gémeos que faleceram, ainda na barriga da mãe, e que têm um nome e fazem parte da família, assim como um tio que faleceu;

- A família do Miguel, que vive numa instituição com outras crianças, e embora se preveja ser uma situação temporária, sente que faz parte de uma família; menciona ainda outro caso de uma menina que vive com pessoas amigas, pois a sua família não tinha condições, de momento, para cuidar dela;
- A família da Alima, que vive com o pai e a mãe, recém-chegados a Portugal – uma família de pessoas refugiadas, que fugiu do seu país de origem devido à guerra;
- A família do Simão, um menino que foi adotado quando tinha cinco anos, quando conheceu o seu pai, mãe e irmão, com quem vive agora;
- A família da Esperança, a protagonista, que vive com o pai, a mãe, uma irmã, dois irmãos e um cão.



Figura 5.92. Família da Mafalda, da Ana, do André e da Bárbara, no livro *Álbum De Famílias* (Amorim, Agulhas e Carmo, 2017, p. 8, 10, 12 e 14).



Figura 5.93. Família do João, da Maria e do Miguel no livro *Álbum De Famílias* (Amorim, Agulhas e Carmo, 2017, p. 16, 18 e 20).

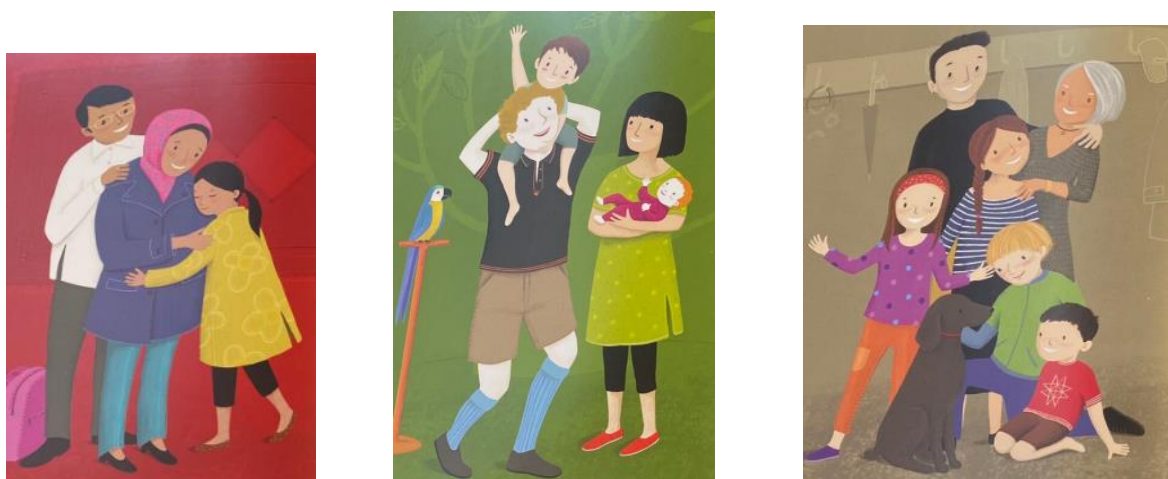


Figura 5.94. Família da Alima, do Simão e da Esperança no livro *Álbum De Famílias* (Amorim, Agulhas e Carmo, 2017, p. 22, 24 e 28).

Neste livro, além dos vários tipos de famílias apresentados, nota-se também a preocupação de representatividade, nomeadamente ao nível da diversidade de perfis étnico-raciais, e mesmo do género, começando logo pelo facto de ter uma protagonista feminista. Por outro lado, oscila, por vezes, entre o contrariar de estereótipos, representando a mãe que joga futebol, e uma personagem feminina com uma profissão estereotipada, de professora, uma avó representada a tricotar ou ainda uma menina a dançar *ballet*.

Refletindo sobre a presença da temática da homossexualidade na literatura infantil Ramos (2013) afirma que esta começa a surgir na década de 1980, expandindo-se nas décadas seguintes, sobretudo nos contextos anglo-saxónico e do norte da Europa, devendo-se, em grande medida, ao contributo e às reivindicações de movimentos associativos. Em Portugal, por outro lado, o tema emerge principalmente na primeira década do século XXI, inicialmente através de obras traduzidas e, mais tarde, com a publicação de títulos em língua portuguesa, como os já referidos: *A História da Aranha Leopoldina* (2000), de Ana Luísa Amaral; *O Livro do Pedro* (2008), de Manuela Bacelar; *Teodorico e as Mães Cegonhas* (2011), de Ana Zanatti e Storytailors. Esta continua a ser uma temática em expansão, a julgar pelo retrato obtido no presente *corpus* e que confirma que a família tradicional heteronormativa permanece a mais representada. Tal constatação reforça a ideia de que a literatura infantil nem sempre acompanha, como aponta Ramos (2013), de forma imediata, a evolução e as transformações da sociedade. Noutra publicação, também segundo esta investigadora, e no que concerne a representação de famílias LGBTQIA+, a LIJ portuguesa aparenta estar numa *segunda fase* ou *fase de ativismo*. A fase *um* seria a de completa ausência de representação, a fase *três*, a de tratamento sistemático destes temas considerados polémicos, e a fase *quatro*, a da sua normalização e integração nas histórias, sem que esse seja o tema central (Ramos, 2021).

Quando analisadas as representações de membros familiares presentes tem-se um total de 159 entradas, distribuídas da seguinte forma: a Mãe, com 67 entradas (42,1%); o Pai com 52 entradas (32,7%); a Avó com 21 entradas (13,2%) e o Avô com 19 entradas (11,9%). Constata-se, assim, que a figura familiar com maior representatividade é a da mãe, que surge como o principal elemento associado ao cuidado familiar. Foram identificados 20 livros em que a mãe está presente, mas o pai não, contrastando com apenas cinco livros onde ocorre o inverso, *i.e.*, o pai está presente sem a mãe. Estes casos podem sugerir a existência de famílias monoparentais ou, simplesmente, a ausência pontual de uma das personagens. Esta tendência não é recente. Já Weitzman et al. (1972) observavam que os livros ilustrados “[don’t] provide a realistic image of fathers and husbands. Fathers never help in the mundane duties of child care. Nor do husbands share the dishwashing, cooking, cleaning, or shopping” (p. 1141). O fenómeno do *pai ausente* (*invisible father*) foi igualmente registado por Anderson e Hamilton (2005, p. 150), bem como por Lindsay (2023), que concluiu que a figura paterna continua subrepresentada na literatura infantil.

Registaram-se ainda diferentes interações entre as personagens Mãe, Pai, Avó e Avô, junto de personagens femininas, masculinas, de género indefinido (bebés, por exemplo) e/ou diverso, lidas como suas filhas/os. As interações com personagens de género diverso foram raras, no entanto, destaca-se um exemplo no livro *Gato Procura-se* (Saldanha e Kono, 2015, p. 31), onde surge representada uma personagem que poderá ser a mãe ou avó, e que está de mão dada a uma criança que pode ler-se de género diverso, porque tem cabelo curto, mas está de vestido (já mencionada atrás na página 226).

5.8.1. A Mãe

A personagem *Mãe*, explicitamente identificada ou lida dessa forma, é o elemento familiar com maior destaque e estabelece interações com personagens femininas, explicitamente identificadas ou lidas como *filhas*, em 20 livros (16,9%), para 98 livros (83,1%) nos quais não ocorreu nenhuma interação deste tipo.

A partir desses 20 livros, registaram-se 43 entradas, posteriormente codificadas, conforme Anexo L, e distribuídas da seguinte forma: interações de “Carinho” com 31 entradas (73,9%) e, dentro destas, destaque para o ato de *abraçar* com cinco entradas; seguindo-se as “Tarefas do cuidar/gestão familiar” e de “Brincar/passar tempo” juntas, num total de quatro entradas cada (9,5%). As expressões de “Sentimentos” registaram apenas três entradas (7,1%), revelando maior expressão para com as personagens masculinas, como se verá, e o ato de “Disciplinar”, que obteve apenas uma entrada (2,4%). Vejam-se alguns exemplos de interações:

Quando O Regato Secou (Mota e Peixoto, 2018):

“Foi nessa altura que a dona Fofa acordou de um sono pequenino, tocou devagarinho na sua filha e lhe disse com uma voz cheia de mel: -Acorda Fabi!” (p. 32-33).

O Primeiro dia de Escola (Mota e Galindro, 2016):

“- Pareço bem mamã?

- Sim, pareces uma bonequinha – disse a minha mãe, que estava a preparar os lanches para o primeiro dia de escola.” (p. 32);

- Vamos ver como é que está essa mochila. António, já escovaste os dentes? – perguntou a minha mãe. (p. 32).

Entre as personagens “mãe e menino (filho)” registaram-se interações em 38 livros (32,2%), para 80 livros (67,8%) com nenhuma interação deste tipo. De um total de 84 entradas destacam-se as interações de “Carinho” com 45 entradas (53,6%) e a expressão de “Sentimentos”, sobretudo de preocupação em relação

aos filhos, com 15 entradas (17,9%). As “Tarefas do cuidar/gestão familiar” registaram 12 entradas (14,3%) e as atividades de “Brincar/passar tempo junto” e de “Disciplinar” registaram seis entradas cada uma (7,1%). Comparando com as interações para com as personagens femininas e masculinas, denota-se, em primeiro lugar, o maior número de entradas no masculino, acusando a sua superioridade numérica. Vejam-se alguns exemplos:

O Pintinhas Azuis (Ferreira e Fradique, 2010):

“Eles cresciam alegres, sob orientação da mãe.” (p.6);

“A mãe tratava-os por igual, a todos achando bonitos e perfeitos, nas suas muitas diferenças, e repreendia-os (...)” (p.8);

“A mãe galinha fez o ninho, com amor e muitos cuidados” (p.11);

“Delas gosta a mãe assim, pois tem amor sem fim” (p.11);

“mãe galinha” (p. 23);

“(...) sob as asas protetoras da mãe (...)” (p.24).

História do Alfa (Soares e Nova, 2013):

“- Todos os jovens partiram e nunca mais voltaram. Que vai ser de nós sem ti, querido Alfa?” - lamentou-se a mãe, e três lágrimas de cristal caíram dos seus olhos.” (p. 5).

Roubar Ao Mar (Ferreira e Esgaio, 2019):

“De regresso a casa e assim que o pé direito do Manuel passou a ombreira da porta, a mãe pressentiu que ele não estava bem. Com a sabedoria que as mães desenvolvem por instinto e por amor, Maria perguntou ao filho (...)” (p. 7).



Figura 5.95. A mãe com os dois filhos no livro *Onde Está A Minha Mãe* (Cabral e Teixeira, 2016, p. 59).

Quero Crescer! (Soares e Folgueira, 2017):

“Não me tens respeito, é o que é. Mas ficas aqui de castigo até o teu pai chegar.” (p. 10).

História do Alfa (Soares e Nova, 2013):

“A mãe da Rita comprou uns calções de banho, um chapéu e um protetor solar para o Alfa, não fosse ele apanhar uma insolação.” (p. 24).

As interações entre as personagens “mãe e bebé” foram identificadas em 12 livros (10,2%), para 106 livros (89,8%) que não registaram interações deste tipo. Dentro das 19 entradas registadas, verifica-se a predominância de atividades ligadas ao cuidado e à proteção/vigilância: *dar colo* (5x), *estar junto do ou a empurrar o carrinho do bebé* (3x), e com uma entrada cada: *amamentar*; *estar junto da sua cria*; *fica zangada se alguém pensa levar a sua cria*; *mulher grávida afaga barriga*; *dar a notícia da gravidez de gémeos*; *chorar com medo da perda*; *a sentir-se esperançosa*; *fazer festinha na barriga*; *dar biberão*; *mulher negra grávida, festinha na barriga*.

5.8.2. O Pai

Entre as personagens “pai e menina (filha)” registaram-se interações em 13 livros (11%), para 105 livros (89%) onde não se registaram quaisquer interações deste tipo. Das 22 entradas, posteriormente codificadas conforme Anexo M, destacam-se as interações de “Brincar/passar tempo junto” com 9 entradas (41%), seguidas das interações relacionadas com atos de “Carinho” com seis entradas (27,3%). As interações que expressam “Sentimentos” registaram três entradas (13,6%) e as interações de “tarefas do cuidar/ gestão familiar”, assim como “Outras” interações, obtiveram duas entradas cada uma (9,1%). Considera-se muito positivo que a figura do Pai seja representada de forma carinhosa e envolto em brincadeiras. Um exemplo interessante de constatar foi a brincadeira de “atirar ao ar” a sua filha (ver Fig. 5.96.), algo que talvez fosse mais expectável no masculino, devido a vários estudos que sugerem que pais e mães interagem de forma mais brusca com rapazes do que com raparigas (Golombok e Fivush, 1994).



Figura 5.96. Pai brinca a atirar a menina ao ar no livro *Mana* (Estrela, 2016, p. 6).

As interações entre as personagens “pai e menino (filho)” foram identificadas em 29 livros (24,6%), para 89 livros (75,4%) sem quaisquer interações deste tipo. De um total de 46 entradas, as interações de “Carinho” destacam-se das restantes com 20 entradas (43,4%), salientando-se os atos de *abraçar* (3x), *dar a mão* (3x) e *dar beijinho* (3x). Em relação à expressão de “Sentimentos” contabilizaram-se 10 entradas (21,7%), destacando-se os de *preocupação* com três entradas. As interações relacionadas com “Brincar/tempo junto” registaram nove entradas (19,6%), destacando-se a de *contar histórias* com três entradas. Por sua vez, as interações relacionadas com as “Tarefas do cuidar/gestão familiar” registaram 3 entradas (6,5%), enquanto as “Outras” interações contabilizaram 4 entradas (8,7%), incluindo um exemplo de violência: *tratava mal o filho*. Vejamos algumas citações:

Um Gato Tem Sete Vidas (Soares e Cuna, 2011):

“O gato até estremeceu pois tinha medo que ela lhe roubasse um dos filhotes.” p. (4).

Tanuki Bombom Na Cidade Dos Cangurus (Castelar e Simas, 2011):

“O pai e a mãe revezam-se para o alimentar e adormecer, cantando lindas canções de embalar.” (p.5);

“Cresceu tanto o nosso bebé! - diz o pai, emocionado.” (p. 27).

História do Alfa (Soares e Neve, 2013):

“Cumpriste a tua promessa e voltaste! - exclamou o pai. (p. 28);

“O pai quis mostrar-se forte mas não conseguiu esconder a tristeza: - Vamos ter muitas saudades tuas (...)” (p. 5).

O João E Os Monstros (Gouveia e Cerocchi, 2017):

“...apareceu o pai do João para lhe dar um beijinho de boa-noite.” (p.10).

A par da sua presença carinhosa e preocupada, registaram-se, igualmente, exemplos de comportamentos violentos:

Mais Vale Tarde Do Que Nunca (Ferreira e Nazareth, 2011):

“Pedro ficava triste, pois dava o seu melhor, sentindo-se desiludido com o pai por também se rir dele ao lado dos outros membros da tripulação.” (p. 12);

“Pedro lembrou-se do pai, que sempre explorara o seu trabalho e permitira que os outros homens troçassem do seu próprio filho.” (p. 31).

A Cidade Que Deixou De Sorrir (Loureiro, 2018):

“Eu gostava de levar um sorriso para o meu pai que anda sempre maldisposto. Trata-nos tão mal!” (p. 24).

As interações entre as personagens “pai e bebé” e “pai e criança de género definido” registaram-se em 5 livros (4,2%), para 113 livros (96,8%) sem interações deste tipo. As cinco interações registadas consistem em: *pai com bebé ao colo*; *pai junto do carrinho do bebé*; *pai com bebé em babywearing*, *pai faz festinha ao bebé*. Entre “pai e bebé/criança de género indefinido”, surgiu um exemplo em que uma personagem que podemos ler como *pai*, está a ler para uma criança de género indefinido, pois está de costas. Não se registaram interações com crianças de género diverso.

Comparando as interações entre a figura da mãe e do pai, conforme o gráfico da Fig. 5.97, os resultados vão ao encontro do que observaram Anderson e Hamilton (2005), nomeadamente de que figura do pai está significativamente subrepresentada. A figura da mãe consta, inclusivamente, em dois títulos: *Quando A Mãe Era Pequena* (Cabral e Teixeira, 2016) e *Onde está a minha mãe?* (Mota e Peixoto, 2016). No caso do pai, tal não se verificou, à exceção dos livros que evocam o “Pai Natal.” Apesar da sobrerrepresentação masculina (se considerarmos as personagens principais), e considerando um total de 220 entradas, a personagem *Mãe* foi o elemento com maior representatividade e maior número de interações, num total de 146 (66,4%); para 74 (33,6%) interações associadas à figura do *Pai*. As personagens com quem mães e pais estabelecem o maior número de interações são do género masculino, como se pode verificar no gráfico seguinte (ver Fig. 5.97.), de forma bastante destacada:

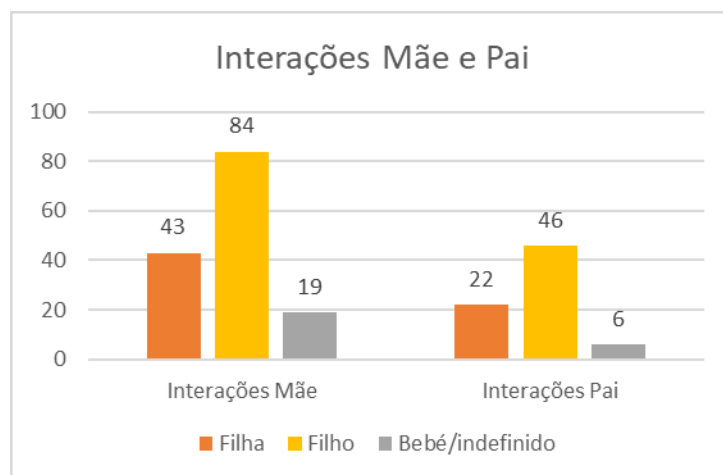


Figura 5.97. Interações familiares por género (n=220).

Persiste a naturalização do ato de *maternar* e de cuidar associado às mães, frequentemente observado nas interações entre personagens humanas e animais, e até mesmo exacerbada nas interações entre animais. Segundo o Boletim Estatístico sobre Igualdade de Género em Portugal, publicado pela CIG (2024) a partir de dados do INE, nomeadamente do Inquérito à Fecundidade realizado em 2021, as tarefas habitualmente mais afetas às mulheres são as de “vestir as crianças” (64,7%); “ficar em casa quando estão doentes” (63,7%), “levar à/ao médica/o” (55,6%), “ajudar com os trabalhos escolares” (46,5%), “adormecer as crianças” (45,3%) e “levar e buscar à creche ou à escola” (36,2%). No presente *corpus*, é também a mãe quem assume a maioria das tarefas de cuidado e gestão familiar e as relacionadas com as tarefas escolares. Verificou-se, no entanto, uma ou outra exceção, como observado no seguinte exemplo, no qual o pai toma a iniciativa de marcar uma consulta:

A Família Calorias (Santos, Moura e Roque, 2014):

“- Muito bem. Amanhã vou já tratar do assunto e marcar uma consulta de especialidade no Centro de Saúde.” (p. 15).

Além disso, de acordo com Anderson e Hamilton (2005), as mães são também as principais responsáveis pela disciplina das crianças, com os pais a exibirem comportamentos mais associados à violência, sendo descritos como pouco afetuosos. O presente *corpus* vai ao encontro destas conclusões, com as mães a evidenciarem mais frequentemente atos de disciplina e os pais a exibirem expressões de violência. Ainda assim, verificaram-se paralelamente, várias interações afetuosas por parte dos pais, sobretudo para com os filhos, uma melhoria em relação ao estudo citado, e também face ao observado em Nunes (2017). Constata-se, assim, que na sua maioria, as representações do papel do pai e da mãe no presente *corpus* reforçam estereótipos de género que atribuem à mãe o papel de destaque no cuidado das crianças,

remetendo-a para a sua função maternal. Este estereótipo é ainda exacerbado, se considerarmos o retrato profissional das personagens femininas, tantas vezes dúbio e limitado. Como consta no referido boletim da CIG (2024,), “um aspeto essencial da conciliação entre a vida profissional, pessoal e familiar é a partilha de responsabilidades familiares entre mulheres e homens, nomeadamente valorizando de igual modo a paternidade e a maternidade” (p. 61). Apesar dos livros do presente *corpus* retratarem a realidade da sociedade portuguesa, na qual “o acompanhamento familiar ainda é predominantemente assegurado pelas mulheres” (CIG, 2024, p. 62), falham em retratar “uma tendência de aumento da proporção de homens a gozarem e partilharem licenças parentais” (*ibidem*), logo, a terem uma participação familiar mais presente e ativa.

5.8.3. A Avó

A presença da personagem designada ou lida como “avó” registou 21 entradas (13,2%). De seguida apresentam-se as interações entre a avó e personagens femininas e masculinas, lidos como *netas* e *netos*. Não há registo de interações entre avó e género diverso.

Entre as personagens “avó e menina (neta)” registaram-se interações em apenas seis livros (5,1%) e em 112 livros (94,9%) não foram registadas interações deste tipo. Em 16 entradas, posteriormente codificadas conforme o Anexo N, a maioria das interações revela momentos afetivos e de atenção partilhada, nomeadamente *dar conselhos* (2x) e *contar histórias* (3x). Vejamos alguns exemplos de interações:

Florinda E O Pai Natal (Araújo e Keil, 2010):

“Lembrou-se dos conselhos da Avó, sempre preocupada: - Florinda, nunca fales com desconhecidos. Ouviste?” (p. 14).

“A Avó estava à sua espera.” (p.18).



Figura 5.98. Avó e Neta no livro *Num Tempo Que Já Lá Vai* (Araújo e Furtado, 2017, p. 40).

Entre as personagens “avó e menino (neto)” foi possível registrar interações em sete livros (5,9%) para 111 livros (94,1%) sem interações deste tipo. Num total de nove entradas, codificadas em três categorias, as interações que mais se destacam são as que reforçam um vínculo emocional e o tempo passado em conjunto: *abraçar* (2x) e *contar histórias* (2x). Um exemplo a destacar, é a interação entre uma avó, que apesar de não ser uma avó de sangue, é uma avó de coração, como o título deixa perceber:

Avó de Coração (Taquelim e Milhões, 2019):

“Dona Arminda,

Estou a escrever-lhe por conselho da mãe e para lhe mandar um abraço. Sei que ainda se está a habituar à casa de repouso.

(...)

Um beijo de todos,

Pedro.” (p. 10).

Apesar da superioridade numérica das personagens masculinas, contabilizaram-se mais interações entre as avós e as personagens femininas, netas (16 entradas no feminino para 9 no masculino). Comum nas interações tanto com netas como com netos, é o reforço da imagem da avó como uma figura emocionalmente disponível, que ensina a tricotar, que gosta de ler e de contar histórias. Seria interessante, para além de uma imagem associada apenas à afetividade, explorar mais o protagonismo desta figura representada noutros contextos e atividades.

De entre as histórias que abordam a figura da Avó, destaca-se a obra *A Manta: Uma História Aos Quadradinhos (De Tecido)* com texto de Isabel Minhós Martins, ilustrado por Yara Kono e publicada pela editora Planeta Tangerina. A sua primeira edição tem lugar em 2010, sendo recomendada em 2015 na sua terceira edição (versão analisada). Neste livro-álbum, a personagem principal é a Avó, a matriarca da família, pois é já viúva. A morte e saudade são os temas centrais, mas o que mais comove é a sua relação com as/os netas/os, conforme Fig 5.99., em especial com a neta, e a sua capacidade incrível de, a partir de quadrados de tecido que compõem uma manta, contar histórias e memórias.



Figura 5.99. A cama grande da avó, no livro *A Manta: Uma História Aos Quadradinhos (De Tecido)* (Martins e Kono, 2015, p. 7-8).

A narrativa é liderada pela figura da neta que começa por descrever a avó como uma pessoa de muita riqueza, possuidora de palácios, pinturas, joias, mas reforçando que o seu objeto mais valioso era uma manta, feita a partir de retalhos de vários tecidos. Começa também por dizer que é devido a esta preciosidade que as tias se zangam, pois não conseguiam decidir quem ficaria com ela. Estes retalhos, dão origem a histórias e memórias da avó que transportam a pessoa leitora para uma série de micronarrativas, como apontado por Sara Reis Silva na plataforma Casa da Leitura, entretanto, aparentemente, desativada⁹², acerca das histórias por detrás desses retalhos/peçaos de tecido tais como: o retalho de um vestido no qual a filha escondia bolachas no bolso; de uma toalha onde o marido entornou uma travessa de ensopado quando soube que ia ser pai de gémeas; de um avental da bisavó onde guardou a carta do tio; da saia de uma tia que foi presa; dos calções do Filipe que andava de bicicleta de olhos fechados; do tecido do sofá que mais do que dar vontade de sentar dava vontade de viajar; de um pedaço do saco da praia.

Mais uma vez, reforçando a ideia de não linearidade das mensagens de género, este livro apresenta várias camadas, e se alguns exemplos detêm uma conotação possivelmente estereotipada: a avó que tricota e conta histórias; o avô que se assusta com a paternidade; uma bisavó que suspira com cartas do seu marido (possivelmente destacado na guerra), por vezes temos também exemplos disruptivos, desde a menção a uma tia que foi presa, até à própria avó, que lidera a narrativa, a partir da lembrança da neta, celebrando a ancestralidade e a preservação das histórias familiares.

⁹² Anteriormente disponível em linha em <http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portallbeta/>

5.8.4. O Avô

A personagem “Avô” contabilizou 19 entradas (11,9%). De seguida analisar-se-ão as interações entre as personagens “avô e menina (neta)” e “avô e menino (neto)”. Não há registo de interações entre avô e género diverso.

Entre “avô e menina (neta)” foi possível registar interações em apenas quatro livros (3,4%), para 114 livros (96,6%) em que não foram registadas interações deste tipo. De um total de 10 interações, codificadas, conforme tabela disponível no Anexo O, destacam-se em igual número as interações de carinho e passar tempo junto, com quatro entradas. Um exemplo de interação:

A Prenda Com Rodas (Mota e Wojciechowska, 2009):

“Obrigada, Avô. Vou dar-te um beijinho muito doce. - Disse a Mariana.” (p.8).

Entre “avô e menino (neto)” foi possível registar interações em 12 livros (10,2%), para 106 livros (89,8%) em que não foram registadas interações deste tipo. De um total de 33 entradas (ver Anexo O), destacam-se as interações relacionadas a atividades de brincadeira e passar tempo juntos, com 20 entradas (60,6%). Além do reforço da figura do avô como contador de histórias, surgem muitas outras atividades, até denotando alguma atividade física, o que é, sem dúvida positivo, no sentido de promoção de um envelhecimento ativo.

Um dos livros que celebra a relação avô e neto é o livro *O meu Avô*, de Catarina Sobral, publicado pela editora Orfeu Negro, em 2014, vencedor do Prémio Internacional de Ilustração da Feira do Livro de Bolonha no mesmo ano, e que tem sido alvo de análise de outras investigadoras como Sara Silva (2019) e Jéssica Silva (2019). A narrativa é conduzida pela personagem “neto” e conta a história de duas personagens idosas: a do avô e a do Dr. Sebastião, apresentando as suas diferenças em oposição: de um lado as rotinas do avô e do outro as do Dr. Sebastião, num paralelismo textual ou gramatical e também visual ou imagético (Silva, S., 2019). Apoiando-se na temática do tempo e das atividades diárias quer do Dr. Sebastião, quer do avô, esta obra tece uma “crítica à vida contemporânea que se baseia na alienação do trabalho, alienação essa com que o avô não compactua mais, segundo o neto-narrador.” (Silva, J., 2019, p. 126).

As ilustrações, mais até do que o texto, oferecem pistas importantes dos diferentes estilos de vida de ambos, graças aos objetos dispostos nos cenários onde surgem representados, por exemplo: óculos, um relógio analógico e livros vs. um relógio digital, jornais, uma chávena e um copo (Silva, S., 2019), como se vê na Fig. 5.100. em baixo:



Figura 5.100. Dois estilos de vida/contextos em oposição no livro *O Meu Avô* (Sobral, 2014, p. 5-6).

Ao longo da narrativa as vidas destas duas personagens são apresentadas recorrendo a várias pistas. Estas pistas podem ser as roupas que vestem: roupa mais formal ou roupa mais casual e acessórios que lhes são associados, como, por exemplo, um saco de pão quentinho ou uma pasta; o ritmo das suas vidas e as suas ações: um sempre a ver o relógio, outro que caminha com os braços atrás das costas e fuma cachimbo; um que está sempre a ver as notícias no jornal, enquanto o outro usa as suas páginas para fazer aviões de papel com o neto; as atividades que realizam: um que se desdobra a carregar dossiês e a atender telefonemas, enquanto outro tem tempo para aulas de alemão e Pilates; um que aquece a comida no micro-ondas no trabalho, enquanto o outro relaxa na relva a fazer piqueniques com pessoas amigas; um que vai às compras para trazer vegetais, outro que tem a sua horta e que cultiva com a ajuda do neto; ambos escrevem cartas de amor, mas um no computador e o outro à mão; a forma como passam o tempo e usufruem de práticas culturais: um que adormece sentado entre a papelada do trabalho, e outro que discute pintura e lê peças de teatro; um que vai a Paris, mas parece não ter tempo para aproveitar a cidade, e outro que revê com o neto o álbum de fotografias de quando esteve em Paris; um que encomenda pizza entregue numa caixa e o outro que tem tempo de cozinhar com o neto; um que anda de carro, preso no trânsito e o outro que vai de bicicleta buscar o neto à escola, entre uma série de outras oposições mais subtis (o prédio/construção humana vs. a árvore/natureza; uma porta fechada vs. um cenário aberto, entre outros) (ver Silva, J. 2019). Sara Silva (2019) refere ainda que, ao longo das ilustrações, a autora convoca “alusões intertextuais” (p. 79) através de “ressonâncias visuais” (p. 80) a reconhecidas pinturas a óleo. Um desses exemplos é a pintura de Almada Negreiros que retrata Fernando Pessoa, tendo ainda incluindo na ilustração o pormenor do livro *Cartas de Amor de Fernando Pessoa a Ofélia Queiróz*; ou a intertextos de filmes como o célebre *Modern Times*, escrito e realizado por Charlie Chaplin, entre outros que, claro, pela sua complexidade, só serão percebidos, eventualmente, pela pessoa adulta.

Jéssica Silva (2019) observa, por seu turno, a importância dos vários elementos paratextuais (nas capas, contracapas, cujas cores e jogos cromáticos estão carregadas de sugestões, bem como dos elementos textuais

e elementos icónicos para evidenciar a afetividade e empatia da relação entre avô e neto, afirmando que “[possuem] os seus sentidos particulares, porém quando lidos e apreciados em conjunto, são capazes de tornar a experiência estética, literária, conteudística, e também humana, plurissignificativa, enriquecendo-a e coadunando para uma compreensão global [da] obra” (p. 130).

Comparando a presença e protagonismo das duas figuras, e considerando um total de 40 entradas, constata-se que, apesar da figura da “Avó” ter tido um número de entradas superior à figura do “Avô” - 21 entradas (52,5%) para 19 entradas (47,5), os “avôs” têm o dobro das interações: 43 (63,2%), para 25 (36,8%) por parte das “avós” (n=68), sendo grande parte destas, para com a personagem masculina “neto”. Além desta disparidade quantitativa, as interações entre estas figuras revelam diferenças de género, pelo facto de que persiste um reforço da afetividade associado ao feminino, quer por parte da avó, quer por parte do avô, em relação às “netas”; enquanto as atividades associadas ao masculino, aos “netos”, são mais dinâmicas e de lazer, sobretudo entre “avôs e netos”. Se por um lado se reconhece o valor de ambos como figuras centrais na educação informal das crianças, reforçando o seu valor na transmissão de tradições e narrativas intergeracionais, os avôs recebem maior reconhecimento. Enquanto as avós são geralmente retratadas em papéis ligados ao cuidado emocional, às memórias afetivas e objetos simbólicos (como a manta feita de retalhos de momentos especiais) e representadas, sobretudo, em atividades no contexto do lar, os avôs, além do papel de contadores de histórias, transmitem também conhecimento prático e são encarados como mentores, sendo representados em atividades mais lúdicas e físicas, como brincadeiras ou passeios fora do contexto da casa, especialmente com os seus “netos”. Vejamos dois exemplos:

Mada quem és tu? (Marques e Cabral, 2010):

“Ao pé da árvore, Mada apontou para a sua descoberta. - Olha avô...

- Minha querida este inseto é um Louva-Deus.

(...) estás a ver as patas dianteiras erguidas e unidas? (...)

- É por essa razão que este inseto se chama Louva-Deus. (p. 13).



Figura 5.101. O avô em explicações aos netos no livro *A prenda com Rodas* (Mota e Wojciechowska, 2009, p. 23).

Apesar da heterogeneidade na representação das vidas das duas pessoas idosas apresentada na obra anterior, *O meu Avô* (Sobral, 2014), a maioria das “avós” e “avôs” presentes neste *corpus* são representadas/os como aposentadas/os, sendo escassas as representações de outras atividades ou interesses, sobretudo no feminino e como observado também por Joosen (2023):

Hardly any children’s books show grandparents spending time with friends, engaging in physical exercise, taking part in political discussions or enjoying sexual relationships. These aspects of older people’s lives are either deemed as not suitable, or simply not interesting to child readers, and the child figures within the narratives are usually oblivious to the (potential) parts of their grandparents’ lives in which they do not take part. Instead, the grandparents’ relationship to the child figures is usually crucial. (p. 56)

Seria, pois, importante promover uma representação mais diversa destas figuras, quer na sua individualidade, quer na forma como se relacionam com as suas netas e netos, de modo a desafiar visões normativas sobre o género e os papéis familiares.

5.9. *Contando o gênero na dimensão relacional e do conflito*

No que concerne às características das relações, observaram-se sobretudo relações de amizade, amor e cumplicidade, destacando-se, além das relações familiares, as relações entre outros membros extrafamiliares. No entanto, verificaram-se igualmente algumas expressões de violência entre as personagens, nomeadamente expressões de gordofobia, violência doméstica e conotações associadas a sexualização precoce e violência sexual, algumas das quais já mencionadas, e outras que se abordam de seguida.

Nas relações entre as mulheres, sobressaíram as relações de inveja, por exemplo entre as personagens *Cátia e Madrinha* (Rodrigues e Chicco, 2009), de ciúme, por exemplo entre as personagens *Ratita e fada* (Fonseca e Paes, 2009), o reforço do estereótipo de que as mulheres falam mal umas das outras ou se dão mal entre si, como, por exemplo, nos livros *Galinha Lua* (Ribeira e Rondão, 2009), *Desarrumar e Falha de cálculo* (Santos e Carmo, 2010).

As questões relacionadas com a violência têm estado, historicamente, no centro do *gatekeeping* exercido pelas pessoas adultas relativamente ao que é considerado apropriado para o público infantil. Muitos contos relatam acontecimentos profundamente perturbadores pela sua carga violenta, o que mantém vivo o debate em torno da presença e dos limites da violência na literatura infantil (Mota, 2016; Zipes ([1986] 2012). Os próprios contos tradicionais e de fadas transformam-se ao longo do tempo, refletindo as preocupações sociais de cada período histórico (Colomer, 2010), sendo continuamente reinventados e simultaneamente alvo de opiniões divergentes quanto ao seu potencial radical ou subversivo, ou de reforço de normas sociais e políticas conservadoras. Algumas contribuições têm-se debruçado sobre a forma como a representação feminina evoluiu ao longo do tempo, passando de um papel proeminente e, por vezes, subversivo em versões mais antigas, para refletir, não raras vezes, as normas patriarcais e os interesses dos grupos sociais dominantes, nas versões mais modernas (Zipes, 2007; Zipes ([1986] 2012). Não surpreende, portanto, que surjam questionamentos críticos sobre atos aparentemente inofensivos, como o príncipe beijar a donzela adormecida, sobre o racismo que os atravessa, ou sobre o apagamento do papel das mulheres como contadoras de histórias⁹³, que têm dado origem a diversas reescritas e subversões/paródias, incluindo as de teor feminista (Haase, 2000; Gomes et al., 2010; Zipes, ([1986] 2012), LGBT e *queer* (Hintz & Tribunella, 2019), que buscam desafiar os estereótipos de gênero.

O debate sobre a inclusão de expressões de violência é complexo. Se, por um lado, em termos de contos tradicionais ou de fadas, estes exemplos possam parecer mais inofensivos devido ao seu caráter fantasioso

⁹³ Vale a pena lembrar que “The term ‘fairy tale’ is a literal translation of conte de fées, a term coined by the seventeenth-century women writers in France who were some of the most important innovators in the written fairy-tale form” (Hintz & Tribunella, 2019, p. 201).

e ao seu distanciamento em relação à realidade, quando nos reportamos a contos contemporâneos ficam as questões: qual é o limite de violência considerada aceitável nos livros infantis? Quando será que a ficção e a fantasia se assemelham demasiado à experiência e vida real?

E se alguns exemplos de violência parecem ser mais leves, como se observou nos livros do presente *corpus*, p. ex. em *Sombras* (Monteiro, 2013), em que uma sombra rouba uma carteira e foge, ou em *Era Uma Vez Um Castelo* (Carvalho e Vidinhas, 2014), em que pelo bem da rima se afirma que a “bruxa amarela” deve bater-se “com a panela.” (p. 12), outros exemplos há em que a ficção se assemelha demasiado à realidade. As relações de poder no contexto da violência doméstica retratadas em três livros do *corpus* manifestam-se na forma de ciúme e de amor não correspondido, recorrendo mesmo à violência física, o que motiva uma análise e reflexão mais aprofundada.

Num primeiro exemplo, temos o livro *A Fada Que Perdeu O Dente*, uma narrativa versificada, escrita por Ana Teresa Seixas da Fonseca, ilustrada por Inês Moura Paes e publicada pela editora Oásis em 2009. Esta narrativa parte da figura da *fada dos dentes*, para nos contar sobre uma fada que perdeu um dente e que contou com a ajuda de alguns amigos animais para o encontrarem, encontrando, nessa busca, a amizade. A dada altura na história, a fada chorosa fica a saber que um rato achou o seu dente e que o ofereceu à namorada. Quando vai tentar recuperá-lo, a sua namorada fica com ciúmes de o ver junto da fada:

A Fada Que Perdeu O Dente (Fonseca e Paes, 2009):

“Mas, vendo uma fada assim tão linda,
Mesmo ao lado do seu namorado,
Começou a ficar muito enervada,
E viu o caso muito mal parado!”

“Minha querida, não fiques assim,
Não vês que só gosto mesmo de ti?
A fada pode ser muito bonita,
Mas tu és a mais bela para mim!” (p. 14-15)

Tendo recebido a validação que desejava, a ratinha concordou em devolver o dente à fada, que pôde trocar o dente caído por um presente para o menino, que confiara no seu trabalho.

Outro exemplo do reforço de uma certa possessividade amorosa surge no livro *Matilde*, escrito por Luís Correia Carmelo, ilustrado por Mariachiara Di Giorgio e publicado pela editora Bruuá em 2018. Novamente uma personagem feminina, neste caso uma gata, que dá nome ao livro, sente-se revoltada pelo facto de o seu amor por um gato narcisista, não ser correspondido. Ficando tão perturbada com esta não

correspondência decide agredi-lo fisicamente. Além de descrita no texto, esta ação é igualmente retratada nas ilustrações, como se pode observar de seguida, na Fig. 5.102.:

Matilde (Carmelo e Di Giorgio, 2018):

“Aproximou-se decidida e... vá de uma grande bofetada em cheio na cara daquele desgraçado a quem ela oferecera o seu coração! Há romances que estão condenados a durar pouco tempo.” (p. 23).



Figura 5.102. Exemplo de violência no livro *Matilde* (Carmelo e Mariachiara, 2018, p. 23-24).

Por sua vez, no livro *Quero Crescer* (Soares e Folgueira, 2017), sobre um menino que toma uma poção e envelhece rapidamente, assistimos igualmente a alguns exemplos de violência. A família parece resolver os conflitos recorrendo a castigos, gritos e mesmo violência física:

Quero Crescer (Soares e Folgueira, 2017):

“A mãe, alertada pela discussão, veio até à sala, deixando as batatas a fritar, e ali ficou, muda, paralisada de espanto, enquanto as batatas se queimavam. O pai abanava-a.

- Foste tu que abriste a porta a este bandido? Explica-te.” (p. 11).

No mesmo livro assistimos também a um episódio problemático na sala de aula, no qual uma personagem masculina adulta (que era a criança sob o efeito da poção), tenta beijar uma personagem feminina menor de idade.

Quero Crescer (Soares e Folgueira, 2017):

“Então ele chegou-se ao pé da Sandra e deu-lhe um beijo.

- Ao menos tu reconheces-me? Desde o 1º ano que és minha namorada.

- Deixe-me, seu velho!” (p. 18)

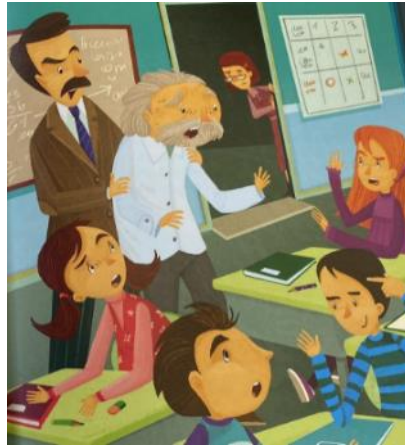


Figura 5.103. Personagem masculina tenta beijar uma personagem feminina no livro *Quero Crescer* (Soares e Folgueira, 2017, p. 19).

Pese embora a personagem tenha, na verdade, 9 anos de idade, é ilustrada e percebida pela personagem feminina como sendo muito mais velho, o que, além de reforçar a sexualização precoce de crianças, representa um beijo não consentido. Igualmente no livro *Quando Eu For Grande* (Almeida e Peixoto, 2011) encontramos a ilustração de um beijo entre duas crianças (p.32), e, ainda que a premissa seja “quando eu for grande”, a ilustração retrata duas crianças a beijarem-se na boca. Vale a pena relembrar que as relações de namoro não deverão ser incentivadas nestas idades, pois são expressões afetuosas que deverão ser reservadas a uma idade onde haja verdadeira compreensão dos conceitos de consentimento e de intimidade.

Ainda sobre violência e não consentimento, temos um outro exemplo, no livro *Mais Vale Tarde Do Que Nunca* (Ferreira e Nazareth, 2011), que retrata o aparecimento de uma sereia, e reforça a ideia do corpo da mulher como propriedade pública, ao dispor dos desejos masculinos:

Mais Vale Tarde Do Que Nunca (Ferreira e Nazareth, 2011):

“Naquela velha povoação de pescadores, todos a quiseram ver e tocar-lhe.” (p. 15).

Numa inquirição especial do Eurobarómetro sobre a violência contra as mulheres, verificou-se que a sexualização e objetificação das mulheres em contextos pessoais é considerada inaceitável pela maioria das pessoas inquiridas. Contudo, no domínio da publicidade, essas práticas tendem a ser encaradas com maior

convivência. Curiosamente, Portugal destacou-se por apresentar a maior percentagem de respostas, de entre todos os países auscultados, que consideram inaceitável a apresentação de imagens publicitárias com conotação sexual (Comissão Europeia, 2024b). A literatura infantil é muitas vezes enquadrada no âmbito dos *media*, pelo que será de esperar que as pessoas leitoras se mostrem igualmente indignadas com estas representações.

Ainda em Portugal, e segundo o Relatório Anual do Sistema de Segurança Interna (RASI), (SSI, 2023), o crime de violência doméstica, nomeadamente conjugal ou análogo, é o que observa o maior número de registos em toda a criminalidade participada, iniciando-se, tantas vezes, logo desde as relações de namoro (Magalhães et al., 2023). Segundo os dados divulgados pela Procuradoria-Geral da República (PGR, 2024), em 2023, 22 pessoas perderam a vida em contexto de violência doméstica - 17 mulheres, três homens e duas meninas. A esmagadora maioria das vítimas são mulheres, facto pelo qual a violência doméstica é também considerada uma forma de violência de género, embora o número de homens vítimas tenha vindo a aumentar (CIG, 2023). Os exemplos de violência doméstica presentes nos livros são particularmente preocupantes porque apresentam exemplos quer de violência entre o casal, quer contra as mulheres e crianças, de forma banalizada e legitimada no âmbito de contextos e cenários que se assemelham com a realidade e com o que, de facto, se passa na nossa sociedade. Seria desejável, e extremamente importante, que a literatura infantil não contribuisse para o reforço da violência, devendo, pelo contrário, desempenhar um papel ativo na sua prevenção. A leitura crítica e a mediação por parte das pessoas adultas são fundamentais, embora nem sempre sejam suficientes para impedir que as crianças acedam a representações problemáticas. Também o PNL poderia repensar que tipo de ações encetar para garantir que as expressões de violência presentes nas obras recomendadas sejam devidamente enquadradas, conforme previsto nas intenções expressas pela atual Comissária (conforme mencionado no cap. 2), um ponto que remete, inevitavelmente, para o debate mais amplo em torno da liberdade e da censura na literatura infantil.

Vitória, vitória...

Como argumentam Hintz & Tribunella (2019):

Literature does not just represent the world, but also constructs the world; it depicts the world not only as it is, but also as it might be. Literature, as a form of art, can help readers see the world differently or anew and thus help them envision alternatives to current or dominant beliefs and ways of living. Because children's literature, like adult literature, ultimately both reflects and constructs the world, the study of children's literature can provide critical insight into many of the most important domains of culture and society and dimensions of identity and experience: race, class, gender, sexuality, age, nation, region, religion, kinship, education, history, and others. (p. 44)

A literatura infantil não só tem o poder de espelhar a realidade como tem o poder de a construir, através dos seus discursos e das suas representações ou, pelo contrário, das suas ausências. Esta premissa, defendida pelas autoras referidas anteriormente e com a qual concordo, sublinha a importância de sujeitar este campo a análise e investigação contínuas. Trata-se de assegurar que oferece às crianças e jovens e, em última instância, a todas as pessoas, oportunidades de *reflexo*, de reflexão e de verdadeira inclusão, retomando as metáforas evocadas na introdução deste trabalho.

Foi, pois, com entusiasmo e sentido de responsabilidade que me propus a realizar esta investigação sociológica da literatura infantil portuguesa contemporânea, procurando contribuir para a caracterização do nosso panorama literário infantojuvenil no que concerne à representatividade e estereotipia de género. Partindo de um *corpus* de 118 livros constatei que, à semelhança de estudos anteriormente realizados, e de investigações conduzidas noutros países sobre esta temática, a sobrerrepresentação masculina prevalece de forma muito destacada, num retrato-tipo de figura humana jovem, ou seja, uma criança do género masculino.

Apesar de, na autoria, as mulheres estarem representadas em dobro na escrita (n=90) com 60 (66,7%) autoras e 30 (33,3%) autores, e ainda mais do dobro na ilustração (n=81), com 56 (69,1%) autoras e 25 (30,9%) autores, as personagens principais masculinas constituíram mais do dobro das personagens principais femininas. Entre as 108 personagens principais, 34 personagens (31,5%) são do género feminino e 74 (68,5%) são do género masculino. Estes resultados evidenciam que o género das pessoas autoras não é um elemento preditor do género das personagens principais, e demonstram que este viés não constitui uma característica individual, mas sim um fenómeno sistémico, fruto de um sistema patriarcal, sexista e discriminatório, onde todas as pessoas são capazes de reproduzir o machismo.

As personagens principais presentes na grande maioria dos livros analisados, e especialmente nos livros ilustrados, evidenciam uma clara sobre-representação masculina, já visível na capa e prolongando-se ao longo das narrativas. Mesmo quando existem protagonistas femininas, as personagens masculinas tendem a sobrepor-se, tomando de assalto os enredos com as suas ideias e suposta genialidade, assumindo o papel de “salvadoras”. Esta tendência de protagonismo masculino não foi revertida pelo avançar dos anos, como se constata pela gritante ausência de personagens principais femininas no último ano analisado, em 2019. Adicionalmente, não foi identificada nenhuma personagem principal de género diverso e, no que diz respeito ao perfil étnico-racial das personagens principais, este é predominantemente branco: entre as 18 personagens femininas, 16 (84,2%) são brancas e apenas 2 (11,8%) apresentam uma etnia racializada. No caso das 39 personagens masculinas todas são brancas (n=57).

Este padrão estende-se à autoria de escrita e ilustração dos livros recomendados, comunidade que é também ela caracterizada por uma falta de diversidade de género e de perfis étnico-raciais. Não só não foi identificada nenhuma pessoa autora de género diverso, com base no seu *género lido*, como se constata que esta distinção, bem como outros eventos de legitimação nesta área, contribuem para a perceção de uma autoria predominantemente *cis*, e branca, relegando para a periferia autorias *trans* e de outros perfis étnico-raciais, salvo as devidas exceções, e renovando as devidas congratulações a iniciativas como as que vão sendo levadas a cabo no âmbito da Feira do Livro de Lisboa, ou no âmbito de encontros nas bibliotecas municipais, os tais *óasis de resistência*, que tanto desejamos que se transformem em grandes *praias*.

Nos livros analisados verificou-se ainda o reforço de narrativas lusotropicalistas, e de uma tentativa de promoção da multiculturalidade sem grande profundidade ou autocritica, escrita a partir de um lugar de fala exterior e que recai, não raras vezes, em discursos racistas e ou xenófobos, e numa representação *whitewashed*, e até simbolicamente violenta, dos supostos traços e representações visuais das personagens lidas como racializadas. Tal situação verificou-se mesmo no caso das duas protagonistas femininas racializadas.

Relativamente aos contextos de representação verificam-se melhorias em comparação com estudos anteriores. Embora as personagens principais masculinas continuem a transitar com maior flexibilidade entre espaços interiores e exteriores, o contexto exterior emerge como o principal espaço de mobilidade para as personagens principais femininas, enquanto as masculinas aparecem mais em contextos interiores, evidenciando uma evolução nas representações de género a este nível. Por outro lado, persistem exemplos de menor visibilidade, ou mesmo de total ausência de personagens femininas, especialmente danosas em contextos onde já são habitualmente invisibilizadas, como os contextos STEM.

Observaram-se também vários exemplos onde as cores utilizadas favorecem estereótipos de género que associam o rosa ao feminino e o azul ao masculino, e a linguagem presente nos livros analisados é outro

elemento que conspira para esta sobre-representação masculina e aniquilação simbólica feminina, devido à persistência do uso generalizado do masculino universal.

A classificação do género lido foi quase sempre automática, devido ao reforço do binarismo de género presente em elementos como o cabelo e as roupas e acessórios. Um dos livros que inicialmente parecia conferir protagonismo a uma personagem de género diverso, *Quando Eu For Grande* (Almeida e Peixoto, 2011), revelou, numa segunda análise, um reforço destes padrões, sendo raras, mas importantes as exceções que desafiavam leituras de género. Algumas dessas exceções manifestaram-se de forma metafórica e alegórica, graças ao recurso a protagonistas animais. Em obras como *Um Pé de Vento* (Breia e Pinheiro, 2010) e *O Cão e o Gato* (Torrado e Letria, 2014), estas figuras permitiam explorar a experiência de se colocar no lugar do outro e de “baralhar” categorias. No caso de figuras humanas, estes “desvios” às normas de género surgiam frequentemente associados ao domínio do circo e do exótico.

As representações de corpos tenderam a reforçar a congruência entre sexo e género e os adjetivos destacam elementos estereotipados que associam a beleza e feminilidade às personagens femininas e a estatura e força às personagens masculinas. Não obstante, estas últimas seriam alvo de maior vigilância no que diz respeito à sua forma física, sendo inclusivamente alvo de violência gordofóbica.

A caracterização psicológica das personagens reproduz a conhecida dicotomia entre expressividade (no feminino) e instrumentalidade (no masculino), observando-se um maior número e maior diversidade de características no masculino, incluindo características relacionadas com a sua inteligência e excecionalidade fruto também, da sua maior expressão numérica.

No que concerne à dimensão profissional, e considerando o impacto do género nas trajetórias escolares e profissionais de homens e mulheres (Saavedra, 2015), foi particularmente preocupante constatar os estereótipos de género presentes na maioria dos livros analisados, sobretudo a prevalência, e quase exclusividade da profissão de “Professora”, no feminino. Tendo a possibilidade de não apenas espelhar a realidade, mas igualmente edificá-la, os livros analisados falharam frequentemente em ambas as missões, oferecendo exemplos que não só não espelham os progressos em termos de igualdade, como exageram as disparidades existentes, situação que se verificou não só no domínio profissional, como no domínio pessoal e lúdico. Esta constatação foi particularmente visível no domínio das STEM e TIC, mesmo apesar de três livros relacionados com esta temática terem protagonistas femininas, revelando como apenas a adição de personagens em número não garante uma representação livre de estereótipos de género.

Espelhando a realidade da nossa sociedade, as personagens femininas continuam a ser as principais responsáveis pela realização das tarefas domésticas e do cuidar, constituindo a figura da “Mãe”, a figura de maior relevo e centralidade. A representação da família tipo ainda é uma representação de família tradicional, com destaque para o livro *Álbum De Famílias: Todas Diferentes E Especiais* (Amorim, Agulhas e Inês do Carmo, 2017) que apresenta uma multiplicidade de famílias.

A dimensão relacional evidenciou, ainda, importantes relações e vínculos que se estabelecem entre as personagens, mas também preocupantes alusões a relacionamentos e ações violentas, ainda mais inquietantes se considerarmos que poderão espelhar realidades bem próximas das crianças leitoras, a julgar pela prevalência da violência doméstica no nosso país.

Perante estas conclusões, e apesar de não se observarem os progressos desejáveis, constatando-se o muito que ainda é necessário mudar, ao longo das diferentes dimensões analisadas verificaram-se alguns focos de esperança que permitiam, de alguma forma, vislumbrar a resistência e a contestação dos estereótipos de género, como o facto de se observarem exemplos de personagens femininas aventureiras e com interesse pelas questões do Espaço, e de personagens masculinas associadas a atividades relacionadas com a leitura e atividades relacionadas.

Refletindo sobre o objetivo desta investigação, bem como sobre a metodologia adotada e as intenções que a orientaram, constatei que a grelha de avaliação e as várias dimensões em análise revelaram-se, em diversos momentos, excessivamente extensas, sendo que o espaço dedicado a elementos não definidos *a priori* se tornou, por vezes, particularmente asoerbante. O entrecruzamento de múltiplas abordagens teóricas e metodológicas constituiu igualmente um desafio significativo, ainda que, no balanço final, se tenha revelado profundamente enriquecedor. Embora reconheça que o trabalho colaborativo com uma equipa de colegas, com quem pudesse definir os critérios de análise e discutir o registo e a codificação dos dados, teria enriquecido o processo, considero que foi possível honrar a complexidade da literatura infantil através do recurso articulado às diferentes técnicas de análise mobilizadas.

Comecei este projeto com algumas certezas, e sinto que o “encerro” cheia de questões. Um dos aspetos mais surpreendentes residiu no facto de ter iniciado esta análise com a ambição de construir uma grelha de observação tão exaustiva quanto possível, que permitisse contribuir para uma melhor seleção de livros, do ponto de vista das questões de género. A par desta intenção, acreditava que não existiam propriamente livros “maus” neste domínio, mas antes obras que, através de uma mediação crítica adequada, poderiam funcionar como importantes plataformas de debate e de consciencialização, tanto a partir dos seus melhores exemplos, como dos mais problemáticos. Com base na investigação anterior (Nunes, 2017), estava já consciente de que um mesmo livro pode articular mensagens que simultaneamente reforçam e contestam estereótipos de género. Com este *corpus* tão diverso e a dedicação de vários anos ao estudo do mesmo, essa certeza ficou ainda mais reforçada. Os livros e as leituras que deles se fazem podem, de facto, ser muitas coisas ao mesmo tempo. Algumas até contraditórias e surpreendentes, outras até que só descobrimos à segunda e terceiras leituras, pelo que o processo de escolher livros “bons” ou “maus” neste âmbito, nunca seria (será) uma tarefa fácil. Por outro lado, não se poderá relegar esta responsabilidade para a mediação, descurando o papel das políticas públicas, como é o caso do PNL. A presente investigação não pretende, nem poderia, pois, responder a todas as questões e inquietações suscitadas. No entanto, além da produção de conhecimento

científico que resulta da caracterização da oferta de literatura infantil contemporânea, no que respeita à representatividade e à estereotipia de género, visei igualmente contribuir para reforçar a importância das *lentes de ler o género*, isto é, de fomentar a literacia de género no que se refere ao papel da literatura infantil na perpetuação e/ou desconstrução de estereótipos, bem como na promoção da igualdade e diversidade de género. Paralelamente, a apresentação de dados empíricos poderá servir de base e estímulo a ações de formação, debates e encontros de natureza interdisciplinar, além de sustentar a reflexão e eventual reformulação de políticas públicas, como é o caso do PNL e do seu catálogo de obras recomendadas.

De facto, a avaliação do PNL, prevista desde a sua criação, tem sido uma preocupação constante, reafirmando o compromisso de que “as políticas públicas - como é o caso do PNL - devem ser formuladas e executadas sustentando-se em conhecimento sistemático e rigoroso produzido com base na investigação científica, designadamente pelas ciências sociais” (Costa et al., 2011, p. 9). Assim, esta investigação científica poderá desempenhar um papel relevante no apoio à definição de propostas concretas para atingir a melhoria e os objetivos anteriormente mencionados e que poderão desdobrar-se em múltiplas vertentes, sobretudo se considerarmos uma perspetiva não apenas literária, mas também sociológica, feminista e interseccional, das quais gostaria de destacar:

No âmbito da equipa de especialistas:

- Apoiar e incentivar a diversidade no âmbito da equipa de especialistas PNL, promovendo a diversidade de género e diferentes perfis étnico-raciais entre as pessoas especialistas em LIJ. Em 2022 a investigadora Ângela Rodrigues reportava, acerca deste grupo, um perfil étnico-racial branco, sem pessoas especialistas racializadas (Rodrigues, 2022);
- Igualmente, a par da formação literária seria de valor crucial a formação no âmbito dos estudos de género, integrando uma perspetiva interseccional;
- Promover momentos regulares de partilha e articulação interpares, como reuniões ou grupos de trabalho, que fomentem o diálogo e a troca de perspetivas e, se possível, a validação cruzada das recomendações por mais do que um elemento da equipa.

No processo de apreciação e critérios subjacentes:

- A criação e utilização de um *Livro Branco* que integre reflexões teóricas interdisciplinares sobre literatura infantil e igualdade/diversidade de género e dados estatísticos atualizados sobre representatividade e estereotipia de género, especialmente no contexto português, e que poderia auxiliar o ponto seguinte;
- Desenvolver critérios explícitos no domínio da igualdade de género e da perspetiva interseccional a integrar no processo de apreciação e seleção das obras incluídas nas Listagens de Livros Recomendados. A definição destes critérios poderá igualmente beneficiar de uma análise de boas

práticas internacionais e a eventual transferência de metodologias utilizadas por programas congêneres ao PNL;

- O estabelecimento de procedimentos de exclusão concretos para obras que promovam abertamente estereótipos de género ou de outra natureza e/ou que incitem à violência;

No âmbito do catálogo de livros recomendados:

- Proceder à sua atualização e reestruturação;
- Avaliar regularmente o catálogo de obras recomendadas, integrando indicadores específicos que permitam monitorizar a representatividade de género e a presença de estereótipos, segmentados por faixa etária, temática, entre outros critérios relevantes. Esta avaliação deverá incluir a publicação anual de dados desagregados sobre a distribuição de género nas autorias, personagens principais e temáticas abordadas, permitindo assim uma análise crítica da evolução da diversidade e igualdade nas recomendações do PNL;
- Criar filtros específicos, de boas práticas, para os livros recomendados que constituam bons exemplos, permitindo uma maior divulgação de obras que promovam representações inclusivas e livres de estereótipos.

No âmbito da ligação à comunidade escolar e literária:

- Integrar as comunidades escolares no processo de recomendação das obras, através da constituição de júris compostos por crianças, jovens e profissionais da educação, que colaborem na avaliação das obras quanto à representatividade e diversidade das identidades, bem como quanto ao reforço ou não de estereótipos de género, culturais, étnicos ou sociais. Esta participação pode materializar-se através da atribuição de pontuações, promovendo o envolvimento democrático e crítico da comunidade educativa no processo de seleção literária (à semelhança da iniciativa “Miúdos a Votos” promovida pela RBE);
- Promoção de iniciativas, concursos e programas educativos que incentivem a leitura crítica das obras recomendadas a partir de uma perspetiva de género, as tais *lentes de ler o género*, envolvendo ativamente crianças, jovens, docentes e profissionais das bibliotecas escolares, e que estimulem à reflexão sobre representações e estereótipos nas narrativas, contribuindo para uma educação literária mais consciente e libertadora, aludindo a Paulo Freire (1967);
- Promover ações de formação e encontros multidisciplinares entre professoras/es bibliotecárias/os e outros públicos que realizam mediação de leitura, sobre representações de género, interseccionalidade e literatura inclusiva, favorecendo uma abordagem mais crítica e consciente nas práticas de seleção e mediação;

- Estabelecer incentivos à produção de histórias que se destaquem pela representatividade de personagens femininas e não-binárias, pela desconstrução de estereótipos de gênero e promoção de modelos diversos de feminilidade(s) e masculinidade(s);
- Estabelecer mecanismos de incentivo à diversidade autoral, promovendo a publicação de obras de autorias diversas em termos de gênero, de perfis étnico-raciais e de diferentes proveniências geográficas e culturais. Estas medidas poderão incluir incentivos dirigidos a editoras, contribuindo para a efetiva publicação e para a criação de uma oferta literária que espelhe realidades mais plurais e diversas;
- Promover encontros formativos, debates e outros momentos de partilha junto da comunidade autora, editoras e famílias, em relação ao papel da literatura infantil na promoção de uma literatura inclusiva e diversa, do ponto de vista de gênero, e não só.

Esta missão teve vários sucessos e muitos desafios, revelando-se, em muitos momentos, um processo solitário e, por vezes, desesperante, apenas iluminado pela disponibilidade e dedicação das orientadoras que acompanharam e supervisionaram este processo, e pelo inestimável apoio de várias colegas de doutoramento e amigas que, de forma presencial ou à distância, de forma mais ou menos informal, ajudaram a tecer esta linda teia que chega, neste capítulo, ao fim. Vitória, Vitória.

Referências Bibliográficas

Bibliografia Primária

- Almeida, C., & Esgaio, A. (2014). *Onde Moram As Casas*. Caminho.
- Almeida, M., & Cruz, M. (2015). *José Vai À Praia*. Livros Horizonte.
- Almeida, M., & Peixoto, S. (2011). *Quando Eu For Grande*. Planeta Júnior.
- Amaral, P., & Biscaia, A. (2018). *O Solar De Berbiande*. Xerefê.
- Amorim, S., Agulhas, R. & Carmo, I. (2017). *Álbum De Famílias: Todas Diferentes E Especiais*. Booksmile.
- Araújo, M. R., & Keil, M. (2010). *Florinda E O Pai Natal*. Calendário.
- Araújo, R., & Furtado, P. (2017). *Num Tempo Que Já Lá Vai*. Gailivro.
- Bolila, C. (2018). *Que Exagero*. Caminho.
- Borges, L., & Lopes, S. (2017). *Aqui Há Gato*. Poética Edições.
- Bösenberg, A. (2017). *A Meia Perdida*. Bruaá.
- Breia, G., & Pinheiro, R. (2010). *Um Pé De Vento*. Cercica.
- Breia, G., & Pinheiro, R. (2012). *Perdida De Riso*. Cercica.
- Brum, M., & Brum, M. (2010). *Lucas: O morcego que tinha medo do escuro!* Minutos de Leitura.
- Cabral, J., & Teixeira, M. (2016). *Quando A Mãe Era Pequena*. Máquina de Voar.
- Cardoso, I., & Brito, Al. (2015). *Letras Caídas*. AL – Publicações.
- Cardoso, I., & Alves, C. (2016). *Venci-te, Jeremias!*. AL – Publicações.
- Cardoso, R., & Oliveira, A. (2017). *O Sorriso Da Julieta*. Alfarroba.
- Cardoso, T., & Catalá, M. (2010). *A visita da Fada Dentinho*. Editorial Estampa.
- Carmelo, L., & Giorgio, M. (2018). *Matilde*. Bruaá.
- Carvalhas, M., & Pinheiro, R. (2013). *Quanto Vale A Amizade*. Cercica.
- Carvalho, A., & Vidinhas, C. (2012). *Nadav*. Tcharan.
- Carvalho, A., & Vidinhas, C. (2014). *Era Uma Vez Um Castelo*. Tcharan.
- Carvalho, B. (2019). *Banana*. Planeta Tangerina.
- Castelar, P., & Simas, H. (2011). *Tanuki Bombom Na Cidade Dos Kangurus*. Dinalivro.
- Celas, C. (2018). *Horizonte*. Orfeu Negro.
- Cordeiro, M., & Santos, R. (2017). *Malaquias Não Gosta De Perder*. Porto Editora.
- Cordeiro, M., & Santos, R. (2017). *Malaquias Não Resiste A Um Chocolate*. Porto Editora.
- Cordeiro, M., & Santos, R. (2018). *Malaquias Faz Um Novo Amigo*. Porto Editora.
- Correia, R. (2019). *Ihumina*. Edição De Autora.
- Cunha, C., & Caiano, R. (2016). *Faz De Conta*. Livros Horizonte.
- Dacosta, L., & Valadas, C. (2015). *O Ratinho Poeta*. Asa.
- Duarte, R., & Henriques, L. (2010). *Gastão, vida de cão*. Caminho.
- Estrela, J. (2016). *Mana*. Planeta Tangerina.
- Fanha, J., & Remédio, M. (2016). *A Rua Dos Sinais Diferentes*. EMEL / Pato Lógico.
- Fanha, J., & Seixas, A. (2016). *A Minha Cidade É Um Livro - Aventuras, Desventuras E Agruras De Um Peão Distraído*. EMEL / Pato Lógico.
- Fernandes, C., & Serra, S. (2011). *O Menino Que Não Gostava De Sopa*. Livro Directo.
- Ferraz, J. (2017). *Máquina*. Pato Lógico.
- Ferreira, A., & Fradique, M. J. (2010). *O Pintinhas Azuis*. Letras d'Ouro.
- Ferreira, C., & Esgaio, A. (2019). *Roubar Ao Mar*. Trinta por uma linha.
- Ferreira, M., & Nazareth, C. (2011). *Mais Vale Tarde Do Que Nunca*. Texto Editores.
- Fonseca, I., & Paes, I. (2009). *A Fada Que Perdeu O Dente*. Oásis.
- Franco, J., & Inácio, B. (2018). *A Cegonha Maquinista*. Livros do Corvo.
- Gil, R., & Antunes, R. (2010). *E Tudo Acontece Por Magia*. Nova Gaia.

Gonçalves, A. (2018). *Estás Tão Crescida*. Pato Lógico.

Gonçalves, I. (2017). *Maria Trigueira*. Kalandraka.

Gonçalves, V., & Sousa, R. (2018). *A Menina Que Via O Mar De Várias Cores*. Gradiva.

Gouveia, A., & Cerocchi, B. (2017). *O João E Os Monstros*. Bruaá.

Junqueira, S., & e Caiano, R. (2016). *A Grande Viagem Do Pequeno Mi*. Caminho.

Kono, Y. (2018). *Telefone Sem Fio*. Planeta Tangerina

Lázaro, A., & Peixoto, S. (2019). *Os Pescadores De Nuvens*. Porto Editora.

Letria, J., & Afonso, A. (2018). *Dentro De Uma Caixa*. Caminho.

Letria, J., & Letria, A. (2011). *De Caras*. Pato Lógico.

Lobão, A., & Caiano, R. (2017). *A Verdadeira História Do Pai Natal*. Livros Horizonte.

Loureiro, M. (2018). *A Cidade Que Deixou De Sorrir*. Sana.

Madureira, C., & Cruz, M. (2010). *A Menina Que Voltou A Ser Menina*. Quidnovi.

Magalhães, A., Alçada, I., & e Pinheiro, R. (2018). *O Que Vamos Contar?* Cercica.

Mangas, F., & Moniz, M. (2016). *Silvio, Guardador De Ventos*. Caminho.

Marques, S., & Cabral, F. (2010). *Mada Quem És Tu?* Papiro Editora.

Martins, A., & Belo, M. (2013). *O Balão*. Afrontamento.

Martins, A., & Silva, S. (2013). *A Estrela Coralina*. Afrontamento.

Martins, I., & Carvalho, B. (2012). *Ir e Vir*. Planeta Tangerina.

Martins, I., & Carvalho, B. (2019). *Hei, Big Bang! (Ninguém Disse Que Era Fácil)*. Planeta Tangerina

Martins, I., & Kono, Y. (2015). *A Manta: Uma História Aos Quadrinhos (De Tecido)*. Planeta Tangerina.

Martins, I., & Kono, Y. (2015). *Abzzzz*. Planeta Tangerina.

Martins, I., & Kono, Y. (2017). *Cem Sementes Que Voaram*. Planeta Tangerina.

Martins, I., & Matoso, M. (2015). *Com o Tempo*. Planeta Tangerina.

Martins, I., & Matoso, M. (2019). *As Mãos E Os Livros*. Planeta Tangerina.

Martins, I., & Matoso, M. (2019). *Metade, Metade*. Planeta Tangerina

Martins, P., & Clímaco, T. (2012). *O Grilinho Tenor*. Trampolim.

Matos, E., & Pais, S. (2018). *Rufus*. Trinta Por Uma Linha.

Mendes, P. (2010). *Sabu, o Tigre Pintor*. Minutos de Leitura.

Mendes, P. (2016). *O Lince Lineu*. Chiado Editora.

Mendes, R., & Fazenda, J. (2018). *A Nuvem*. Pato Lógico.

Mesquita, E., & Pereira, A. (2009). *O Gato Que Amava A Mancha Laranja*. Vogais & Companhia.

Monteiro, F., & Rio, M. (2018). *A Construção Do Mundo*. Livros Horizonte.

Monteiro, M. (2013). *Sombras*. Pato Lógico.

Mota, A., & Galindro, P. (2016). *O Primeiro Dia De Escola*. Asa.

Mota, A., & Peixoto, S. (2016). *Onde Está A Minha Mãe?* Asa.

Mota, A., & Peixoto, S. (2018). *Quando O Regato Secou*. Asa.

Mota, A., & Wojciechowska, D. (2009). *A Prenda Com Rodas*. Gaialivro.

Neves, M., & Matoso, M. (2014). *A Cadela Amarela E Os Vários Amigos Dela*. Caminho

Oliveira, J., & Dias, A. (2014). *Diário Das Coisas Impossíveis*. Máquina de Voar.

Oliveira, J., & Teixeira, M. (2017). *A Estranha História Do Príncipe Que Inventou O Abecedário*. Máquina de Voar.

Ramalhete, I., & Fernandes, E. (2011). *Móli*. Trampolim.

Ribeiro, I., & Rondão, C. (2009). *A Galinha Lua*. Tuttirév Editorial, Lda.

Ribeiro, M., & Mota, C. (2015). *Edmar, O Passarinho Albino*. Jardim das histórias.

Ribeiro, M., & Nair, N. (2016). *História Que Há De Ser*. Textiverso.

Rodrigues, S., & Chico (2009). *A Trapezista Que Queria Voar*. Nova Gaia.

Rodrigues, S., & Chico (2009). *O Palhaço Que Não Conseguia Fazer Rir*. Nova Gaia.

Rosa, M. (2016). *O Grilo Negro*. Soregra.

Saldanha, A., & Kono, Y. (2012). *O Tesouro Do Palácio*. Caminho.

Saldanha, A., & Kono, Y. (2015). *Gato Procura-se*. Caminho.

Santos, J., Moura, P., & Roque, C. (2014). *A Família Calorias*. Sinapsis

Santos, M., & Câmara, R. (2011). *Conversa De Elefantes*. Everest.

Santos, M., & do Carmo, I. (2010). *Desarrumar*. Gaialivro.

Santos, M., & do Carmo, I. (2010). *Falha de cálculo*. Gaialivro.

Santos, M., & Nazareth, C. (2018). *Chuvisca E Os Guardiões Das Sementes Nativas*. Azimute.

Silva, C., & Silva, C. A. (2010). *O Urso Que Perdera O Coração*. Textiverso.

Silva, J., & Ribeiro, V. (2018). *O Pintas E O Mistério Dos Sapatos Desaparecidos*. Alfarroba

Soares, L., & Cunha, F. (2011). *Um Gato Tem 7 Vidas*. Civilização.

Soares, L., & Folgueira, R. (2017). *Quero Crescer!* Porto Editora.

Soares, L., & Lopes, M. (2012). *O Pai Natal E O Menino Jesus*. Civilização.

Soares, L., & Nova, Z. (2013). *A História Do Alfa*. Porto Editora.

Sobral, C. (2014). *O Meu Avô*. Orfeu Negro.

Sobral, C. (2016). *Tão Tão Grande*. Orfeu Negro.

Sobral, C. (2018). *Impossível*. Orfeu Negro.

Sousa, C., & Pais. *O Senhor Séveri*. AGIM.

Taquelim, C., & Milhões, M. (2019). *Avó De Coração*. Zero a Oito.

Tenreiro, L., & Caiano, R. (2019). *Quando Vou Dormir O Mundo Para*. Livros Horizonte.

Torrado, A., & Clímaco, T. (2015). *História De Uma Nuvem*. Soregra.

Torrado, A., & Clímaco, T. (2016). *O Espelho Mágico*. Soregra.

Torrado, A., & Letria, A. (2014). *O Cão E O Gato*. APCC.

Ventura, A., & Faria, A. (2018). *O Menino Que Gritou Para Dentro*. Zero A Oito.

Viana, G. (2019). *Troca-Tintas*. Orfeu Negro

Vieira, V., & Madeira, R. (2010). *A Abelinha Giroflé*. Caminho.

Xavier, L., & Galindro, P. (2017). *Ter Uma Irmã É...* Booksmile.

Zimler, R., & Carvalho, B. (2009). *Dança Quando Chegares Ao Fim: Bons Conselhos De Amigos Animais*. Caminho.

Outros livros infantis referidos

Amaral, A., & Navarro., E. (2000). *A História da Aranha Leopoldina*. Campo das Letras

Bacelar, M. (2006). *Bernardino*. Afrontamento

Bacelar, M. (2008). *O Livro Do Pedro*. Afrontamento

Baguley, E., & Mabire, G. (2005). *As Ideias Da Bia*. Minutos de Leitura

Browne, A. (2006). *O Livro Dos Porquinhos*. Kalandraka

Bruel, C., & Bozellec, A. (2021). *A História Da Júlia E Da Sua Sombra De Menino*. Orfeu Negro.

Bruxelas, F., & Rosa, P. (2013). *Primeiro Cresci no Coração*. ILGA Portugal

Cole, B. (2004). *Princesa Espertalhona*. Terramar

Delgado, J. (2007). *De Onde Venho*. ILGA Portugal

Estrela, J. (2013). *Os Vestidos Do Tiago* (2013). Edição de Autora

Estrela, J. (2020). *Menino, Menina*. Planeta Tangerina

Hall, M. (2015). *Red: A Crayon's Story*. Harper Collins Children's Books.

Lenain, T., & Durand, D. (2004). *Será Que A Joaninha Tem Pilinha?* Dinalivro

Llorens, E., & Palet, J. (2013). *A Princesa Desencantada/ O Príncipe sem Princesa*. Edicare

Love, J. (2020). *O Jaime É Uma Sereia*. Fábula

Martins, I., & Carvalho, B. (2006). *Pê de Pai*. Planeta Tangerina

Martins, I., & Matoso, M. (2010). *Enquanto o Meu Cabelo Crescia - Pequena Novela Sobre Cortes E Penteados, Madeixas E Outros Milagres*. Planeta Tangerina

Matoso, M. (2011). *Todos Fazemos Tudo*. Planeta Tangerina

Monteiro, S., & Sarapicos, P. (2007). *A Princesa Que Queria Ser Rei*. Ambar

Nunes, A., & Caiano, R. (2024). *Valente Valentina/Mighty Valentina* (3.^a ed.). Caminho.

Ondjaki., & Wojciechowska, D. (2009). *O Voo do Golfinho*. Caminho.

Parr. T. (2006). *O Livro Da Família*. Gailivro

Pelletier, A., & Lallemand, O. (2012). *Querido Pai*. Presença

Pena, W. (2007). *Por Quem Me Apaixonarei?* ILGA Portugal

Pessoa, S., & Carvalho, C. (2008). *Ser Diferente É Bom*. Papiro Editora

Plantel, E., & Gutiérrez, L. (2016). *As Mulheres E Os Homens*. Orfeu Mini.

Quintia, X., & Quarello (2008). *Titiritesa*. OQO

Raúf, O., & Curnick, p. (2019). *O Rapaz Ao Fundo Da Sala*. Booksmile

Rodi, S., Beliz, V., & Fernandes, V. (2016). *A Viagem De Peludim: Quem Sou? De Onde Vim? Como Nasci?* Marcador

Sobrinho, J., & Sobral, C. (2015). *Não Há Dois Iguais*. Kalandraka

Turín, A., & Bosnia, N. (2012). *Rosa Rebuçado*. Kalandraka

Turín, A., & Bosnia, N. (2013). *A História Dos Bonobos Com Óculos*. Kalandraka

Watanabe, I. (2021). *Migrantes*. Orfeu Negro

Zanatti, A., & Storytailors (2011). *Teodorico E As Mães Cegonhas*. Objetiva

Bibliografia secundária

Abad, C., & Pruden, S. M. (2013). Do storybooks really break children's gender stereotypes? *Frontiers in Psychology*, 4(986), 1–4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00986>

Abranches, G. (2009). *Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública*. CIG.

Adam, H. J. (2019). Cultural diversity and children's literature: Kindergarten educators' practices to support principles of cultural diversity through book sharing [Master's thesis, Edith Cowan University]. <https://ro.ecu.edu.au/theses/2245>

Adam, H., & Harper, L. J. (2023). Gender equity in early childhood picture books: A cross-cultural study of frequently read picture books in early childhood classrooms in Australia and the United States. *Australian Educational Researcher*, 50, 453–479. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00494-0>

Adams, B. N., & Sydie, R. A. (2002). Twentieth-century functionalism: Parsons and Merton. In B. N. Adams & R. Sydie (Eds.), *Contemporary sociological theory* (pp. 9-32). SAGE Publications, Inc.

Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.

Agência Espacial Portuguesa. (2024). *Catálogo espacial*. <https://ptspace.pt/pt/catalogo-espacial-2024/>

Aguiar e Silva, V. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. In *A literatura infantil em Portugal - Achegas para a sua história* (pp. 9–15). Editorial Franciscana.

Aguiar, B. (2022). *O contributo da literatura para a infância para a desconstrução de estereótipos de género* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/15706>

Allan, C. (2018). Postmodern picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 201–208). Routledge.

Amado, J. (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Revista de Educação e Formação em Enfermagem*, 5, 53–63.

Amâncio, L. (1992). Assimetrias nas representações de género. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 34, 9–22.

Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino – A construção social da diferença*. Edições Afrontamento/ICS.

Amâncio, L. (2001). O género na psicologia: Uma história de desencontros e rupturas. *Psicologia*, 15(1), 9–26.

Amâncio, L. (2003). Género nos discursos sociais. *Análise Social*, 38(168), 687–714.

- Amâncio, L. (2017). Assimetria simbólica: Breve história de um conceito. In J. M. de Oliveira & L. Amâncio (Orgs.), *Gêneros e sexualidades: Interseções e tangentes* (pp. 17–39). Centro de Investigação e de Intervenção Social (CIS-IUL).
- Amâncio, L. (Coord.). (2004). *Aprender a ser homem – construindo masculinidades*. Livros Horizonte.
- Amâncio, L., & Oliveira, J. M. de. (2014). Ambivalências e desenvolvimentos dos estudos de género em Portugal. *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*, (32), 23–42. http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-68852014000200004&lng=pt&tlng=pt.
- Anderson, D. A., & Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles*, 52, 145–151. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-1290-8>
- APEL. (2023). *Book 2.0: The future of reading* [Relatório]. https://book.apel.pt/wp-content/uploads/2024/02/LandingPage_Report_Book2.0_EN2023_digital-compressed.pdf
- Araújo, H. (2002). Há já lugar para algum mapeamento nos estudos sobre género e educação em Portugal? Uma tentativa exploratória. *Investigar em Educação*, 1, 101–146.
- Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Children reading picturebooks: Interpreting visual texts* (2nd ed.). Routledge.
- Ashby, M. S., & Wittmaier, B. C. (1978). Attitude changes in children after exposure to stories about women in traditional or nontraditional occupations. *Journal of Educational Psychology*, 70(6), 945–949. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.6.945>
- Ashby, M. S., & Wittmaier, B. C. (1978). Attitude changes in children after exposure to stories about women in traditional or nontraditional occupations. *Journal of Educational Psychology*, 70(6), 945–949. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.6.945>
- Assembleia da República. (2018). *Lei n.º 38/2018, de 7 de agosto: Direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e à proteção das características sexuais de cada pessoa*. Diário da República. [Lei n.º 38/2018 | DR](#)
- Azevedo, F. (2010). *Casaram-se e viveram felizes para sempre! Os papéis masculino e feminino na literatura infantil contemporânea*. [Comunicação] IBBY Congress 2010: The Strength of Minorities. <https://www.ibby.org/index.php?id=1139>
- Azevedo, F., Balça, A., Sastre, S., & Cruz, J. (2015). *A alteridade na literatura infantil contemporânea publicada no espaço ibérico: Algumas vozes e configurações na construção do género*. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, (2), 119–130. <https://doi.org/10.15304/elos.2.2569>
- Baert, P., & Carreira da Silva, F. (2014). *Teoria social contemporânea*. Mundos Sociais.
- Balça, A. (2004). *A finalidade educativa das narrativas infanto-juvenis portuguesa actuais* [Tese de doutoramento, Universidade de Évora].
- Balça, A. (2008). *Literatura Infantil Portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados*. *Revista E-f@bulações*.
- Balça, A. (2010). Representações de alteridade na literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.), *Infância, memória e imaginário: Ensaios sobre literatura infantil e juvenil* (pp. 47–55). Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança / Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Balça, Â., & Pires, M. da N. (2025). *Breaking down walls: Contributions of picturebooks to integration and multiculturalism*. [Comunicação]. 10th European Network of Picturebook Research Conference Understanding the world: Multiculturality, interculturality and global citizenship in picturebooks, Calouste Gulbenkian Foundation (Lisboa, Portugal).
- Barbosa, C. (2004). Violência escolar e a construção social de masculinidades. In L. Amâncio (Ed.), *Aprender a ser homem: Construindo masculinidades* (pp. 143–164). Livros Horizonte.
- Barrenho, M. I. (1985). *O falso neutro*. Edições Rolim.
- Bartholomaeus, C. (2015). ‘Girls can like boy toys’: Junior primary school children’s understandings of feminist picture books. *Gender and Education*, 28(7), 935–950. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1106443>

- Bartholomaeus, C., & Riggs, D. W. (2019). 'Girl brain ... boy body': Representations of trans characters in children's picture books. In R. Pearce, I. Moon, K. Gupta, & D. L. Steinberg (Eds.), *The emergence of trans: Cultures, politics and everyday lives* (pp. 135–148). Routledge.
- Basow, S. (1986). *Gender stereotypes: Traditions and alternatives*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Basow, S. (1992). *Gender, stereotypes, and roles* (3rd ed.). Brooks/Cole Publishing Company.
- Basto, J. (2015). *A representação de género em manuais escolares do ensino primário do Estado Novo* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Artes e Design de Matosinhos]. <http://hdl.handle.net/10400.26/9352>
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.
- Beal, C. (1994). *Boys and girls: The development of gender roles*. McGraw-Hill.
- Beasley, C. (2005). *Gender and sexuality: Critical theories, critical thinkers*. SAGE Publications.
- Beauvoir, S. ([1949]2022). *O segundo sexo: Volume 2*. Quetzal Editores.
- Beckett, S. (2018). Crossover Picturebooks. In Bettina Kümmerling-Meibauer (Ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks*. pp. 209-219. Routledge.
- Bem, S. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354–364.
- Bem, S. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. Yale University Press.
- Berg-Cross, L., & Berg-Cross, G. (1978). Listening to stories may change children's social attitudes. *The Reading Teacher*, 31(6), 659–663. <http://www.jstor.org/stable/20194614>
- Bettelheim, B. ([1976], 2018). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Bertrand Editora.
- Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389–391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Bird E. & Yokota, J. (2018). Picturebooks and illustrated books. In Bettina Kümmerling-Meibauer (Ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks*. Routledge.
- Birkland, T. A. (2015). *An introduction to the policy process: Theories, concepts, and models of public policy making* (3rd ed.). Routledge.
- Bishop, R. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and using books for the classroom*, 6(3), 9–11.
- Block, J. H. (1984). *Sex role identity and ego development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Blockeel, F. (2001). *Sobre literatura juvenil portuguesa contemporânea: Identidade e alteridade*. In Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja (Org.), *No branco do sul as cores dos livros: Encontro sobre literatura para crianças e jovens: Atas* (pp. 125–147). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja.
- Bock, G. (1991). Challenging dichotomies: Perspectives on women's history. In K. M. Offen, R. R. Pierson, & J. Rendall (Eds.), *Writing women's history: International perspectives* (pp. 1–23). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-349-21512-6_1
- Bold, M. (2022). *Representation of people of colour among children's book creators in the UK (2020–2021)*. <https://booktrust.org.uk/represents-representation-of-people-of-colour-among-childrens-book-creators-in-the-uk.pdf>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1999). *A Dominação Masculina*. Celta Editora.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Brugilles, C., Cromer, I., Cromer, S., Khoury, A., & Turin, A. (1997). *Quels modèles pour les filles?: Une recherche sur les albums illustrés*. Association européenne Du côté des filles.
- Brugilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Male and female characters in illustrated children's books or how children's literature contributes to the construction of gender. *Population*, 57(2), 237–267.
- Brugilles, C., & Cromer, S. (2009). *Promoting gender equality through textbooks: A methodological guide*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897E.pdf>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.

- Butler, J. ([1990] 2017). *Problemas de Género*. Orfeu Negro.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter*. Routledge.
- Caldwell, E. F., & Wilbraham, S. J. (2018). *Hairdressing in space: Depiction of gender in science books for children*. *Journal of Science & Popular Culture*, 1(2), 101–118. https://doi.org/10.1386/jspc.1.2.101_1
- Capuzza, J. C. (2019). “T” is for “transgender”: an analysis of children’s picture books featuring transgender protagonists and narrators. *Journal of Children and Media*, 14(3), 324–342. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1705866>
- Cardona, M. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2015). *Guião de educação, género e cidadania: Pré-escolar*. CIG.
- Cardona, M., Piscalho, I., & Uva, M. (2015). *Género, cidadania e intervenção educativa: Os conteúdos de aprendizagem – Exemplos de projetos*. In M. Cardona (Coord.), *Guião de educação, género e cidadania – 1º ciclo do ensino básico*. CIG.
- Cardullo, V., & Burton, M. (2022). *Picturebooks in the primary grades: Representation and the stories shared about who belongs in STEM*. *Early Childhood Education Journal*, 52, 1297–1310. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01379-2>
- Casanova, J. L. (1995). *Uma avaliação conceptual do habitus*. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 18, 45–68.
- Casey, K., Novick, K., & Lourenco, S. F. (2021). Sixty years of gender representation in children’s books: Conditions associated with overrepresentation of male versus female protagonists. *PLOS ONE*, 16(12), e0260566. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260566>
- Castelo, A. (2013). *O luso-tropicalismo e o colonialismo português tardio*. <https://www.buala.org/pt/a-ler/o-luso-tropicalismo-e-o-colonialismo-portugues-tardio>
- CCBC. (2024). *CCBC diversity statistics news release*. <https://ccbc.education.wisc.edu/literature-resources/ccbc-diversity-statistics/>
- Cheryan, S., Plaut, V. C., Davies, P. G., & Steele, C. M. (2009). Ambient belonging: How stereotypical cues impact gender participation in computer science. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), 1045–1060.
- CIG. (2013). *Estratégias internacionais para a igualdade de género: A Plataforma de Ação de Pequim (1995–2005)*.
- CIG. (2020). OIT analisa emprego das mulheres nas STEM. <https://www.cig.gov.pt/2020/02/oit-analisa-emprego-das-mulheres-nas-stem/>
- CIG. (2023). *Igualdade de género em Portugal: Boletim estatístico 2023*. <https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/indicadores/>
- CIG. (2024). *Igualdade de género em Portugal: Boletim estatístico 2024*. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2024/12/BE-2024_11_26_FINAL-17122024.pdf
- CLPE. (2023). *Reflecting realities: Survey of ethnic representation within UK children’s literature*. <https://clpe.org.uk/system/files/2023-11/CLPE%20Reflecting%20Reality%202023%20v8%20web.pdf>
- Coats, K. (2018). *Gender in picturebooks*. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 119–127). Routledge.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* (2.ª ed.). Editorial Síntesis
- Comissão Europeia. (2017). *Gender equality 2017*. <https://data.europa.eu/doi/10.2838/431877>
- Comissão Europeia. (2022a). *Union of Equality*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1eabc182-7f4f-11ed-9887-01aa75ed71a1/language-en>
- Comissão Europeia. (2022b). *DESI Portugal. Portugal in the Digital Economy and Society Index | Shaping Europe’s digital future*
- Comissão Europeia. (2024a). Eurobarómetro Especial 545. Gender equality and gender stereotype_SP545_technical_report.pdf
- Comissão Europeia. (2024b). *Gender stereotypes – Violence against women – Eurobarometer summary*. <https://data.europa.eu/doi/10.2838/19284>

- Comissão Europeia (2025). 2025 report on gender equality in the EU. [Estratégia para a Igualdade de Género - Comissão Europeia](#)
- Connell, R. (2002). *Gender. Short Introductions*. Polity Press.
- Connell, R. (1987). *Gender and power*. Stanford University Press.
- Connell, R. W. ([1995] 2005). *Masculinities* (2nd ed.). University of California Press.
- Connell, R. W. (1985). Theorising gender. *Sociology*, 19(2), 260–272. <https://doi.org/10.1177/0038038585019002008>
- Connell, R. W. (2009). *Gender: In world perspective* (2nd ed.). Polity Press.
- Conselho da Europa. (2020). *Presidency conclusions on gender equality in the field of culture*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13097-2020-INIT/en/pdf>
- Conselho da Europa. (2022). *Handbook for gender equality rapporteurs: Gender equality and gender mainstreaming in practice*. <https://rm.coe.int/prems-018722-gbr-2573-handbook-gender-equality-rapporteurs-web-16x24/1680a77214>
- Costa, A. F., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. R. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros 5 anos*. Cies - ISCTE.
- Costa, C. (2003). *Feminismo radical*. In C. Marques, C. Nogueira, M. Magalhães, & S. Silva (Eds.), *Um olhar sobre os feminismos – Pensar a democracia no mundo da vida* (pp. 79–95). UMAP.
- Costa, I. (2019). *A internacionalização da literatura infantojuvenil portuguesa: O caso da editora Planeta Tangerina*. In A. Ramos, E. Madalena, & I. Costa (Eds.), *Tendências contemporâneas da investigação em literatura para a infância e juventude* (pp. 93–110). Tropelias e Companhia.
- Costa, I. (2023). *Um Planeta Tangerina no universo editorial: Mediação e transfer na internacionalização da literatura infantojuvenil portuguesa* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/36131>
- Craveiro, S. (2022, outubro 24). *17 anos depois, falta rigor ao Plano Nacional de Leitura*. Gerador. <https://gerador.eu/17-anos-depois-falta-de-rigor-ao-plano-nacional-de-leitura/#o-que-e-1>
- Creany, A. D., Couch, R. A., & Caropreso, E. J. (1993). Representation of culture in children's picture books. *Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association*, 25(9).
- Creany, A. D. (1995). The appearance of gender in award-winning children's books. In *Annual Conference of the International Visual Literacy Association* (pp. 289–298).
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Davies, B. (2003). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender* (Rev. ed.). Hampton Press.
- Davis, E. (2020). *The physical traits that define men & women in literature*. <https://pudding.cool/2020/07/gendered-descriptions/>
- Deaux, K. (1995). How basic can you be? The evolution of research on gender stereotypes. *Journal of Social Issues*, 51(1), 11–20. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1995.tb01305.x>
- DeLoache, J. S., Cassidy, D. J., & Carpenter, C. J. (1987). *The three bears are all boys: Mothers' gender labeling of neutral picture book characters*. *Sex Roles*, 17(3–4), 163–178.
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Descarries, F., & Mathieu, M. (2010). *Entre le rose et le bleu: Stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Conseil du Statut de la Femme.
- Dias, I. (2015). *Sociologia da Família e do Género*. Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Diogo, A. (1994). *Literatura infantil: História, teoria, interpretações*. Porto Editora.
- Direção dos Serviços de Censura (1950). *Instruções sobre Literatura Infantil*. Tipografia da Empresa Nacional de Publicidade.

- Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 458–476). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n49>
- Eco, U. (1981). *The Role of the Reader*. Indiana University Press.
- EIGE. (2024). Gender identity. <https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1049>
- Eliot, L. (2009). *Pink brain, blue brain: How small differences grow into troublesome gaps—and what we can do about it*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Eurostat. (2022). *Culture statistics – cultural participation*. Statistics Explained. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Culture_statistics_-_cultural_participation
- Evans, J. (Ed.). (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks: Creative and critical responses to visual texts* (1st ed.). Routledge.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the Body*. Basic Books.
- Feijoo, A. (2015). *Masculinities in English children's literature from a gender perspective*. Universidade de Vigo.
- Fernandes, A. M. (Coord.), Marvão, L., & Miguel, S. (2023). *Igualdade de género em Portugal: Boletim estatístico 2023*. CIG.
- Fernandes, T. (Coord.) (2023). *Observatório da discriminação contra pessoas LGBTI+ em Portugal: Relatório anual 2020–2022*. ILGA Portugal.
- Fette, J. (2024). *Gender by the book: 21st-century French children's literature*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003457794>
- Fine, C. (2011). *Delusions of gender: The real science behind sex differences*. Icon Books.
- Flanagan, V. (2010). Gender Studies. In D. Rudd (Ed.), *The Routledge companion to children's literature* (pp. 26–38). Routledge.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz & Terra.
- Fundamental Rights Agency (FRA). (2020). *A long way to go for LGBTI equality*. Publications Office of the European Union. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1_en.pdf
- Garcia-Marques, T., & Garcia-Marques, L. (2003). *Os estereótipos e sua influência no processamento de informação*. Instituto de Psicologia Aplicada.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Gasparini, A. (2022). Children's literature, food, and identity in times of crisis and change: A literary-historical approach. *Childhood in the Past*, 15(2), 81–85. <https://doi.org/10.1080/17585716.2022.2095172>
- Gate, ILGA Europe, & TGEU. (2021). *Trans rights are human rights: Dismantling misconceptions about gender, gender identity, and the human rights of trans people*. <https://www.tgeu.org/files/uploads/2023/11/dismantling-misconceptions-about-gender-and-trans-rights-en.pdf>
- Gavilán, J. (2017). *La transexualidad en el mundo mágico de La Sirenita*. Ediciones del Genal.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation* (J. E. Lewin, Trans.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511549373>
- GfK (2025). *Dados do mercado*. <https://www.apel.pt/documentacao/dados-do-mercado-gfk/>
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Macmillan Education Ltd.
- Goffman, E. (1979). *Gender advertisements*. Harper and Row Publishers, Inc
- Golombok, S. & Fivush, R. (1994). *Gender Development*. Cambridge University Press.
- Gomes, J. (1998). *Para uma história da Literatura Portuguesa para a Infância*. Instituto do Livro e das Bibliotecas.
- Gomes, J. (2003). O conto em forma(to) de álbum: primeiras aproximações. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 12, 3–6.

- Gomes, J. A., Ramos, A. M., & Silva, S. R. R. da. (2008). Traição da tradição? Releituras e reescritas contemporâneas de narrativas tradicionais. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 16, 26–32.
- Gomes, J., Ramos, A., & Silva, S. (2010). Reescritas do conto tradicional na literatura portuguesa para a infância e juventude (2000–2009). In B.A. R. Rechou, I. S. López, & M. N. Rodríguez (Eds.), *Reescrituras do conto popular*. Edicións Xerais de Galicia, S.A.
- Gonçalves, S., & Monteiro, R. (2023). Um longo caminho a percorrer: Um olhar sobre a promoção da igualdade de género no pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico em Portugal. In T. Moura (Coord.), *KINDER — Desconstrução de estereótipos desde a infância* (pp. xx–xx). Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES).
- Gooden, A. M., & Gooden, M. A. (2001). Gender representation in notable children's picture books: 1995–1999. *Sex Roles*, 45, 89–101. <https://doi.org/10.1023/A:1013064418674>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545–579.
- Guijarro, A. & Torrijos, C. (Eds.) (2020). *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional - Análisis Semiótico y Multimodal*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Guijarro, A. & Ventola, E. (Eds.). (2021). *A Multimodal Approach to Challenging Gender Stereotypes in Children's Picture Books*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003145875>
- Haase, D. (2000). Feminist fairy-tale scholarship: A critical survey and bibliography. *Marvels & Tales*, 14(1), 15–63. <http://www.jstor.org/stable/41380741>
- Hamilton, M. C., Anderson, D., Broadus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and underrepresentation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55(11–12), 757–765.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. ([1985] 2022). *Um Manifesto Ciborgue – A Ciência, A Tecnologia E O Feminismo Socialista No Final Do Século XX*. Orfeu Negro.
- Harding, S. G. (1986). *The science question in feminism*. Open University Press.
- Henig, R. M. (2017). Rethinking gender. *National Geographic*, 231(1), 49–70. Official Journal of the National Geographic Society.
- Hervías Parejo, V., & Radulović, B. (2023). Public policies on gender equality. In D. Vujadinović, M. Fröhlich, & T. Giegerich (Eds.), *Gender-competent legal education* (pp. xx–xx). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14360-1_12
- Hines, S. (2007). *TransForming gender: Transgender practices of identity, intimacy and care*. The Policy Press.
- Hintz, C. and Tribunella, E. L. (2019) *Reading Children's Literature: A Critical Introduction* (2nd ed.). Broadview Press.
- Holleb, M. L. E. (2019). *The A-Z of Gender and Sexuality*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hollindale, P. (1988). *Ideology and the Children's Book*. Thimble Press.
- hooks, b. ([1980], 2018). *Não serei eu mulher?* Orfeu Negro.
- hooks, b. ([2015], 2020). *Teoria Feminista*. Orfeu Negro.
- Hunt, P. (1991). *Criticism, theory, and children's literature*. Blackwell
- Hunt, P. (2005). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Routledge.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592.
- ILGA Portugal. (2017). *Estudo nacional sobre o ambiente escolar: Jovens LGBTI+ 2016/2017*. https://www.ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/ILGA_ENAE_2016-2017.pdf
- INE. (2022). *XVI recenseamento geral da população. VI recenseamento geral da habitação: Resultados definitivos*. INE. <https://www.ine.pt/xurl/pub/65586079>
- INE. (2023). *Destaque ad-hoc pelo 88.º aniversário do INE – Censos 2021: Profissões e escolaridade: Informação à comunicação social*.

- Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge. (2023a). *Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável*. <https://alimentacaosaudavel.dgs.pt/wp-content/uploads/2025/01/report-cosi-portugal-2022.pdf>
- Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge. (2023b). *Childhood Obesity Surveillance Initiative: COSI Portugal 2022*. <https://alimentacaosaudavel.dgs.pt/wp-content/uploads/2025/01/report-cosi-portugal-2022.pdf>
- ILO. (2020). *How many women work in STEM?* <https://ilostat.ilo.org/blog/how-many-women-work-in-stem/>
- Jackson, S. (2007). “She might not have the right tools... and he does”: Children’s sense-making of gender, work and abilities in early school readers. *Gender and Education*, 19(1), 61–77. <https://doi.org/10.1080/09540250601087769>
- Jackson, S., & Gee, S. (2005). “Look Janet”, “No you look John”: Constructions of gender in early school reader illustrations across 50 years. *Gender and Education*, 17(2), 115–128. <https://doi.org/10.1080/0954025042000301410>
- Joosen, V. (2023). “What’s the point of grandpa?” Grandparents in children’s literature. In *Family in children’s and young adult literature* (pp. 55–68). Routledge. <https://doi.org/10.17613/cdv2-fl15>
- Kara, S. (2017). *Gender is not an illness: How pathologizing trans people violates international human rights law*. GATE.
- Kessler, S. & McKenna, W. (1978). *Gender: An Ethnomethodological Approach*. University of Chicago Press.
- Kidd, K. (2009). Not censorship but selection: Censorship and/as prizing. *Children’s Literature in Education*, 40, 197–216. <https://doi.org/10.1007/s10583-008-9078-4>
- Kilomba, G. (2022). *Memórias da plantação: Episódios de racismo quotidiano* (3.^a ed.). Orfeu Negro.
- Kimmel, M. (2011). *The Gendered Society (4th Ed)*. Oxford University Press.
- Kneeskern, E., & Reeder, P. (2022). Examining the impact of fiction literature on children’s gender stereotypes. *Current Psychology*, 41, 1472–1485. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00686-4>
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children’s sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82–173). Stanford University Press.
- Kolman, M., & Cummins, J. (2023). *Preconceitos na indústria editorial (Hidden biases for an inclusive industry)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=GR-3yceJM6A>
- Krais, B., & William, J. M. (2000). The Gender Relationship in Bourdieu’s Sociology. *Substance*, 29(3), 53–67. <https://doi.org/10.2307/3685561>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2018). Introduction – Picturebook research as an international and interdisciplinary field. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 1–8). Routledge.
- Lazar, M. M. (2005). Politicizing gender in discourse: Feminist critical discourse analysis as political perspective and praxis. In M. M. Lazar (Ed.), *Feminist critical discourse analysis* (pp. 1–28). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230599901_1
- Leal, I. (1982). *O masculino e o feminino em literatura infantil*. *Cadernos de Condição Feminina*, 16. CIG.
- Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Linden, S. (2003). *L’album, entre texte, image et support*. *La Revue des Livres pour Enfants*, 214, 59–68.
- Lindsay, J. (2023). Where have all the girls gone? Examining gender representation within children’s picture books. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(3), 433–458. <https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2280790>
- Lippmann, W. (1929). *Public Opinion*. Macmillan.
- Lisboa, J. L., Ochôa, P., & Cameira, E. (2022). *PNL2027 sistema de avaliação: Relatório final*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Lusa. (2008). *César Madureira e André Letria criam dez “Contos sonhados em Português”*. RTP. https://www.rtp.pt/noticias/cultura/cesar-madureira-e-andre-letria-criam-dez-contos-sonhados-em-portugues_n165296

Lopes, M. Â., Neves, J. S., & Ávila, P. (2021). Leitura de livros em Portugal e na Europa: Tendências recentes numa perspetiva comparada. *Análise Social*, 56(4(241)), 642–666. <https://www.jstor.org/stable/27136178>

Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.

Portugal e na Europa. Tendências recentes numa perspetiva comparada. *Análise Social*, 56(4 (241)), 642–666. <https://www.jstor.org/stable/27136178>

Maccoby, E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Harvard University Press.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1975). *The psychology of sex differences*. Stanford University Press.

Madalena, E. (2017). Temáticas transgénero na literatura infantil. *Elos - Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, (4), 159–178.

Madalena, E. (2019). Temas emergentes na literatura para crianças: O exemplo das questões transgénero. In A. M. Ramos, E. Madalena, & I. Costa (Eds.), *Tendências contemporâneas da investigação em literatura para a infância e juventude* (pp. 133–154). Tropelias & Companhia.

Madalena, E. (2021a). *A última cor do arco-íris: Representações do transgénero na literatura para a infância* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/30735>

Madalena, E. (2021b). Deixem as crianças em paz: A censura de livros para crianças com temas LGBTQI+. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 8, 1–15. <https://doi.org/10.15304/elos.8.7969>

Madalena, E., & Ramos, A. M. (2020). Hacia una literatura del arcoiris: Una propuesta de análisis de “álbumes de vestidos”. In A. Guijarro & C. Torrijos (Eds.), *Libros álbum que desafían los estereotipos de género* (Colección Arcadia, 31, pp. 179–206). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Madalena, E., & Ramos, A. M. (2021). Gender diversity in picturebooks: Challenges of a taboo topic in Portuguese schools. In G. Haaland, B. Kümmerling-Meibauer, & Å. M. Ommundsen (Eds.), *Exploring challenging picturebooks in education – International perspectives on language and literature learning* (pp. 143–160). Routledge.

Magalhães, M. (1998). *Movimento Feminista e Educação - Portugal, Décadas de 70 e 80*. Celta Editora.

Magalhães, M. (Coord.), Bento, B., Dias, A., Ferreira, V., Gouveia, C., Guerreiro, A., Iglesias, C., Jasmins, C., Maia, M., Martins, J., Mendes, T., Pacheco, M., Pontedeira, C., Rodrigues, L., Silva, V., & Wiedemann, A. (2023). *Estudo nacional de violência no namoro*. UMAR.

Magalhães, M., Brasil, E. e Seixas, A. (2007). *Gostar de mim, gostar de ti: aprender a prevenir a violência de género*. UMAR.

Malanda, E., Beek, S., & Tanjung, J. (forthcoming). *The pitfalls of good intentions*. Malmö University Press.

Marques, C., Macedo, E., & Canotilho, P. (2003). Da tessitura complexificadora entre feminismos e pós-modernidade: Uma relação de interpelação crítica. In C. Marques, C. Nogueira, M. Magalhães, & S. Silva (Eds.), *Um olhar sobre os feminismos – Pensar a democracia no mundo da vida* (pp. 97–123). UMAR.

Martínez García, L., Rodríguez Álvarez, M., & Virgós Sánchez, M. (2022). Stories 'with the characters reversed': Children's opinions of feminist children's stories in early education. *Early Childhood Education Journal*, 51(3), 593–603. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01305-6>

Martínez, N., & Torres, C. (Asociación Mujeres Politólogas). (2014). *La mochila violeta: Guía de lectura infantil y juvenil no sexista y coeducativa*. Diputación de Granada, Delegación de Igualdad de Oportunidades y Juventud. [Guía de Lectura Infantil y Juvenil No Sexista y Coeducativa "La Mochila Violeta II" - Diputación de Granada](#)

Marx, D., & Ko, S. J. (2019). Stereotypes and prejudice. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.307>

Mata, J. T. da, Neves, J. S., Lopes, M. Â., & Ávila, P. (2021). *Práticas de leitura dos estudantes portugueses – 1.º e 2.º ciclos: Primeiros resultados*. Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses – 1.º e 2.º Ciclos.

- Mata, J. T. da, Neves, J. S., Lopes, M. Â., & Nunes, A. (2023). *Leitura por prazer: Diferenças de género entre os alunos em Portugal*. [Comunicação online]. XII Congresso Português de Sociologia – *Sociedades Polarizadas? Desafios para a Sociologia*.
- Mata, J., Neves, J., & Lopes, M. (2025). *A família e as práticas de leitura dos alunos: A importância dos livros em casa*. *Boletim Informativo do PNL*. https://pnl2027.gov.pt/np4/file/3869/01_ADV_PNL_Boletim_Informativo_n2_PLL.pdf
- McArthur, L. Z., & Eisen, S. V. (1976). Achievements of male and female storybook characters as determinants of achievement behavior by boys and girls. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33(4), 467–473.
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. A., & Tope, D. (2011). Gender in twentieth-century children's books: Patterns of disparity in titles and central characters. *Gender & Society*, 25(2), 197–226. <https://doi.org/10.1177/0891243211398358>
- McCallum, R., & Stephens, J. (2011). Ideology and children's books. In *Handbook of research on children's and young adult literature*. <https://doi.org/10.4324/9780203843543.ch25>
- McNay, L. (1999). Gender, *habitus* and the field: Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity. *Theory, Culture & Society*, 16(95). SAGE Publications.
- Mead, M. (1977 [1935]). *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. Routledge & Kegan Paul.
- Monro, S. (2010). Towards a sociology of gender diversity. In S. Hines & T. Sanger (Eds.), *Transgender identities: Towards a social analysis of gender diversity* (pp. 242–258). Routledge.
- Monro, Surya (2005). *Gender politics: Citizenship, activism and sexual diversity*. Pluto Press.
- Monteiro, R. (Coord), Vieira, C., Gonçalves, L., Santos, S., Milagre, C. e Araújo, H. (2018). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania/ XXI Governo Constitucional.
- Morales, G. (2003). *Educar para previr a violencia de xénero: Guía para o profesorado de educación secundaria*. Servicio Galego de Igualdade.
- Mota, C. (2016). *Viagem Exploratória pela Atual Literatura Infantil*. Tropelias & Companhia
- Moura, T. (Coord.), Cerdeira, L., do Carmo, M., Ferreira, P., Cardoso, P., Alcaire, R., Monteiro, R., Gonçalves, S., Rolino, T., & Beliz, V. (2023). *KINDER — Desconstrução de estereótipos desde a infância*. CES.
- Mourão, S., & Bennett, K. (Eds.). (2025). *Multimodal Mediation Through Picturebooks and Graphic Narratives: Educational and Translational Contexts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003378136>
- Narahara, M. (1998a). *Gender stereotypes in children's picture books*. National Center for Research on Teacher Learning. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419248.pdf>
- Narahara, M. (1998b). *Gender bias in children's picture books: A look at teachers' choice of literature* [Tese de mestrado, University of California]. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419247.pdf>
- Nel, P. (2017). *Was the Cat in the Hat Black? The Hidden Racism of Children's Literature, and the Need for Diverse Books*. Oxford University Press.
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., & Folque, A. (1999). *Estereótipos de género*. CIG.
- Neto, F. (1990). Conhecimento dos estereótipos sexuais em crianças rurais e urbanas. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 77–94.
- Neves, J., Beja, R., & Santos, J. A. (2014). *Comércio livreiro em Portugal: Estado da arte na segunda década do século XXI*. <http://hdl.handle.net/10071/15590>
- Neves, J., Mata, J., Martins, M., & Lopes, M. (2024). Contextos e práticas de mediação da leitura em Portugal. *Sociologia On Line*, 35, 85–103. <https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2024.35.4>
- Neves, S., & Nogueira, C. (2004). Metodologias feministas na psicologia social crítica: A ciência ao serviço da mudança social. *Ex-Aequo: Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, 11, 122–138.
- Nikolajeva, M. (2002). *The rhetoric of character in children's literature*. Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Scarecrow Press.

- Nikolajeva, M. (2018). Emotions in Picturebooks. In Bettina Kümmerling-Meibauer (Ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 110–118). Routledge.
- Nodelman, P. (1992). We are all censors. *Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, 68, 121–133.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Johns Hopkins University Press.
- Nodelman, P. (2020). *We are still all censors—and that includes Perry Nodelman*. <https://perrynodelman.com/we-are-still-all-censors-and-that-includes-perry-nodelman/>
- Nogueira, C. (1999). Psicologia e construção social do género. In *Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática: Atas do seminário internacional*. <https://repositorioaberto.up.pt/handle/10216/64465>
- Nogueira, C. (2001). Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do género. *Cadernos de Pesquisa*, 31(1). <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100007>
- Nogueira, C. (2015). As Mulheres na Liderança. Números, ambiguidades e dificuldades. Em Pinto, T. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Silva, M., Tavares, T. e Prazeres, V. *Guião De Educação Género E Cidadania: 3º Ciclo Do Ensino Básico*. Comissão Para A Cidadania E A Igualdade De Género (Cig).
- Nogueira, C., & Saavedra, L. (2007). Estereótipos de género: conhecer para transformar. *Cadernos Sacausef III*, 10–30.
- Nogueira, C., & Silva, S. (2003). Introdução – Impressões sobre feminismos. In C. Marques, C. Nogueira, M. Magalhães, & S. Silva (Eds.), *Um olhar sobre os feminismos – Pensar a democracia no mundo da vida* (pp. 9–18). UMAP.
- Nunes, A. (2017). *Era uma vez... estereótipos de género nos livros infantis* [Tese de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE)].
- Nunes, A. (2019). Estereótipos de género nos livros infantis premiados. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, (6). <https://doi.org/10.15304/elos.6.5867>
- Nunes, A. (2022). Com poezinhos extraordinários... estes livros são binários...! [Comunicação oral]. Seminário Binarismo e Não-Binariedades, CHRC-ENSP & CIES-ISCTE.
- Nunes, A. (2023). Colorín Colorado... O livro infantil está polarizado! [Comunicação apresentada no XII Congresso Português de Sociologia: Sociedades Polarizadas, Desafios para a Sociologia].
- Nunes, A. (2025). Gender and STEM depictions in Portuguese children's literature. In S. Mourão & K. Bennett (Eds.), *Mediation in multimodal literature, education, and translation: Picturebooks and graphic* (pp. 130–147). Routledge.
- Nunes, B. (2025). "If Girls Don't Want to Study Jazz, We Can't Force Them": an Ethnography of Gender Balance in a Jazz School. *Journal of Jazz Studies*, 16(1), 122–139. <https://doi.org/10.14713/jjs.v16i1.307>
- Nunes, T. (2009). *O feminino e o masculino nos materiais escolares – (in)visibilidades e(des)igualdades* (Coleção Mudar as Atitudes, 17). CIG.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. Temple Smith.
- Oakley, A. (1997). A brief history of gender. In A. Oakley & J. Mitchell (Eds.), *Who's afraid of feminism? Seeing through the backlash*. Hamish Hamilton.
- Ochman, J. M. (1996). The effects of nongender-role stereotyped, same-sex role models in storybooks on the self-esteem of children in grade three. *Sex Roles*, 35, 711–735. <https://doi.org/10.1007/BF01544088>
- Odilova, G., & Khamidova, M. (2024). *Cultural aspects of food discourse in children's literature (correlational research of East and West children fiction)* [Poster]. Simpósio Internacional de Investigação em Literatura Infantil, Universidade de Aveiro. https://sijilij.web.ua.pt/wp-content/uploads/2024/04/Book_of_posters.pdf
- OECD. (2019). *The space economy in figures: How space contributes to the global economy*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c5996201-en>
- OECD. (2025). Gender mainstreaming. <https://www.oecd.org/en/topics/gender-mainstreaming-in-policy-making.html>

- Ohrvik, A. (2024). What is close reading? An exploration of a methodology. *Rethinking History*, 28(2), 238–260. <https://doi.org/10.1080/13642529.2024.2345001>
- Oliveira, J. (2010). Orientação sexual e identidade de gênero na psicologia. In C. Nogueira & J. Oliveira (Orgs.), *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero* (Coleção Estudos de Gênero, nº 8). CIG.
- Oliveira, J. (2012). *O rizoma “gênero”: Cartografia de três genealogias*. *E-cadernos CES*, 15, 33–54. <https://doi.org/10.4000/eces.962>
- Oliveira, J. (2017). Prefácio. In J. Butler ([1990] 2017), *Problemas de gênero* (pp. 5–15). Orfeu Negro.
- Omi, M., & Winant, H. (2015). *Racial formation in the United States* (3rd ed.). Routledge.
- Painter, C., Martin, J. R., & Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: Image analysis of children's picture books*. Equinox.
- Pantaleo, S. (2018). Paratexts in Picturebooks. Em B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 38–48). Routledge.
- Parsons, T., & Bales, R. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Free Press.
- Patt, M. B., & McBride, B. A. (1993). Gender equity in picture books in preschool classrooms: An exploratory study. <https://eric.ed.gov/?id=ED36229>
- Paynter, K. (2011). *Gender Stereotypes And Representation Of Female Characters In Children's Picture Books*. Tese de doutoramento em Educação apresentada à Liberty University. Disponível em: <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1500&context=doctoral>
- Pennell, B. (2002). Redeeming masculinity at the end of the second millennium: Narrative reconfigurations of masculinity in children's fiction. In J. Stephens (Ed.), *Ways of being male: Representing masculinity in children's literature and film* (pp. 55–77). Routledge.
- Pereira, M. (2012). *Fazendo Gênero No Recreio. A Negociação Do Gênero Em Espaço Escolar*. ICS–Instituto de Ciências Sociais.
- Pereira, J. (2023). How colonization shaped language in Guinea-Bissau. *The Republic*. <https://rpublic.com/april-may-2023/colonialism-in-guinea-bissau/>
- Pereira, M. do M. (2023). A construção do gênero na sociologia portuguesa contemporânea: Problemas comuns e propostas práticas. *Análise Social*, 58(247), 196–222. <https://doi.org/10.31447/AS0032573.2023247.01>
- Perista, H., et al. (2016). *Os usos do tempo de homens e de mulheres em Portugal*. CESIS.
- Peterson, S. B., & Lach, M. A. (1990). Gender stereotypes in children's books: Their prevalence and influence on cognitive and affective development. *Gender and Education*, 2(2), 185–197. <https://doi.org/10.1080/0954025900020204>
- Pinto, R. (2019). *A censura e as publicações periódicas infanto-juvenis no Estado Novo: O papel da Comissão Especial para a Literatura Infantil e Juvenil e da Comissão para a Literatura e Espetáculos para Menores (1950–1968) – Volume I* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/37925>
- Pinto, T. (2015). Gênero, direitos humanos e desenvolvimento. In T. Pinto (Coord.), C. Nogueira, C. Vieira, I. Silva, L. Saavedra, M. Silva, P. Silva, T. Tavares, & V. Prazeres (2015), *Guião de educação gênero e cidadania: 3º ciclo do ensino básico* (pp. 5–7). CIG.
- Pires, M. N., & Morgado, M. M. (2009). Representaciones del “otro” en obras del plan nacional de lectura portugués. In S. Yubero, J. Caride, & E. Larrañaga (Coords.), *Sociedad educadora, sociedad lectora: XXII seminario interuniversitario de pedagogía social* (pp. 167–179). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/112/1/artigo%20Cuenca.pdf>
- Platero, R. (2014). *Trans*sexualidades: Acompanhamento, factores de salud y recursos educativos*. Ediciones Belaterra.
- Preciado, P. B. (2018). *Testo Junkie: Sexo, Drogas E Biopolítica Na Era Farmacopornográfica*. N- 1 Edições.
- Preciado, P. B. (2019). *Manifesto Contra-Sexual*. Orfeu Negro.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2006). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006*. [Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 | DR](https://dre.pt/pt/legislacao/resolucao-do-conselho-de-ministros-n-86-2006)

- Presidência do Conselho de Ministros. (2017). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017*. [Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017 | DR](#)
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio*. [Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018 | DR](#)
- Presidência do Conselho de Ministros. (2019). Despacho n.º 7247/2019, de 16 de agosto. [Despacho n.º 7247/2019 | DR](#)
- Presidência do Conselho de Ministros. (2025). Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025 de 29 de agosto. [Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025 | DR](#)
- Prince, G. (1987). *A dictionary of narratology*. University of Nebraska Press
- Procuradoria-Geral da República PGR (2024). *Homicídios em contexto de violência doméstica 2023 análise dos indicadores*. [Homicídios em contexto de violência doméstica 2023 - Análise de indicadores | Portal do Ministério Público - Portugal](#)
- Ramalho, N. (2019). *"Virar travesti": Trajetórias de vida, prostituição e vulnerabilidade social* [Tese de doutoramento, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10071/19313>
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre a Literatura Para a Infância*. Caminho.
- Ramos, A. (2009). “Saindo do armário – Literatura para a infância e a reescrita da homossexualidade”. *Forma Breve*, 7, 295–314.
- Ramos, A. (2010). *Literatura para a Infância e Ilustração – Leituras em Diálogo*. Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In B.-A. Roig Rechou, I. Soto López, & M. Neira Rodríguez (Coords.), *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000–2010)* (pp. 13–40). Edicións Xerais de Galicia.
- Ramos, A. (2013). As famílias não tradicionais na literatura para a infância e a juventude: A representação da homoparentalidade. In A. Ramos, C. Boo, L. Lorenzo García, B. A. Roig Rechou, & V. Ruzicka Kenfel (Coords.), *La familia en la literatura infantil y juvenil: A familia na literatura infantil e juvenil* (pp. 301–317). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6881619>
- Ramos, A. (2015). 6x6: Um balanço da literatura infantil portuguesa contemporânea. *Revista de Linguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca*, 20(XX), 211–222. <https://doi.org/10.5944/rllcgv.vol.20.2015.15914>
- Ramos, A. (2018). *Tendências Contemporâneas da Literatura Portuguesa para a Infância e Juventude*. Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. (2019). Panorâmica da investigação em literatura para a infância e juventude em Portugal: Tendências recentes. In A. Ramos, E. Madalena, & I. Costa (Coords.), *Tendências contemporâneas da investigação em literatura para a infância e juventude* (pp. 15–28). Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. (2021). Temas fraturantes hoje: Sobre a necessidade de uma literatura para a infância que incomoda [Conferência de abertura]. *II Encontro Nacional de Literatura Infantil/Juvenil e I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil: Questões e Temáticas de Ontem e de Hoje*. Grupo de Pesquisa e Extensão em Literatura Infantojuvenil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
- Ramos, A. (2022a). Contributos para uma aproximação histórica ao livro álbum em Portugal: A relação entre os clássicos internacionais e as novidades nacionais. *Miscelânea: Revista de Literatura e Vida Social*, 32, 19–38.
- Ramos, A. (2023). Tendências da literatura contemporânea para infância e juventude [Aula ministrada no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEL/UNEMAT)]. YouTube. [Tendências da Literatura Contemporânea Para Infância e Juventude - YouTube](#)
- Ramos, A. M. (2020). Hibridismos e contaminações: A propósito do livro-álbum como formato omnívoro. In P. A. Pereira, E. Madalena, & I. Costa (Eds.), *Mix & match: Poéticas do hibridismo* (pp. 173–194). Húmus.
- Ramos, A. M. (2022b). Censura em tempos de liberdade: Os desafios de uma literatura para a infância comprometida com uma poética de rutura. In R. Tena Fernández & J. Soto Vázquez (Eds.), *La censura de la literatura infantil y juvenil* (pp. 171–190). Editorial Dykinson.

- Ramos, A. M., & Rodrigues, C. M. F. da C. R. (2018). Quando as imagens substituem as palavras: A coleção “Imagens que contam”, da Pato Lógico. *Perspectiva*, 36(1), 35–56. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p35>
- Ramos, A., Gomes, J., & Silva, S. (2018). Escrita de autoria feminina para a infância e a juventude em Portugal: Uma panorâmica. In B. Roig, I. López, & M. Rodríguez (Coords.), *As mulleres como axentes literarias na LIX do século XXI* (pp. 103–122). Edicións Xerais de Galicia.
- Reichert, M. C., & Nelson, J. D. (2020). *The State of America's Boys: An Urgent Case for a More Connected Boyhood*. Promundo-US.
- Reis, C. & Figueiredo, V. (1995), *O Conhecimento da literatura – Introdução aos Estudos Literários - Caderno de Apoio*. Universidade Aberta.
- Reynolds, K. (2011). *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Ribeiro, D. (2019). *Lugar de fala*. Pólen.
- Rimmon-Kenan, S. (2002). *Narrative Fiction: Contemporary Poetics* (2.^a ed.). Routledge.
- Rippon, G. (2019). *The Gendered Brain*. Random House.
- Rocha, N. (1992). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa do Ministério da Educação.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Instituto Piaget.
- Rodrigues, A. (2022). A representação de personagens negras em livros infantis [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/27722>
- Roldão, C. (2022, 3 de março). “Descobrimo” o manual colonial. *Público*. <https://www.publico.pt/2022/03/03/opiniaao/opiniaao/descobrimo-manual-colonial-1997399/amp>
- Rosado, I. (2011). *Literatura para a infância - conceções e acompanhamento parental em idade pré-escolar com vista à promoção de hábitos de leitura* [Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra].
- Rose, J. (1984). *The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction*. Macmillan.
- Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3, pp. 933–1016). Wiley.
- Rudd, D. (2017). Forever fractious: Probing children's literature faultlines. In A. Ramos, S. Mourão, & T. Cortez (Eds.), *Fractures and disruptions in children's literature* (pp. 14–29). Cambridge Scholars.
- Saavedra, L., Taveira, M. C., & Silva, A. D. (2010). A subrepresentatividade das mulheres em áreas tipicamente masculinas: Factores explicativos e pistas para a intervenção. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 49–59.
- Saavedra, L. (2015). Assimetrias de género e escolhas profissionais. In T. Pinto (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Silva, M., Tavares, T., & Prazeres, V. (Eds.), *Guião de educação, género e cidadania: 3º ciclo do ensino básico* (pp. xx–xx). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG).
- Saleiro, S. P. (2010). *Transexualidade e transgénero: Identidades e expressões de género* (Relatório final). CIES-IUL.
- Saleiro, S. P. (2013). *Trans géneros: Uma abordagem sociológica da diversidade de género* [Tese de doutoramento, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10071/7848>
- Saleiro, S. P. (2017). Diversidade de género na infância e educação: Contributos para uma escola sensível ao (trans)género. *Ex Aequo*, 36, 149–165.
- Saleiro, S. P. (2020). Famílias de crianças com identidades e expressões de género não normativas: Desafios e respostas no século XXI. In E. Pastor Seller, J. Ferreira, M. D. Guerreiro, & F. Chacón Jiménez (Eds.), *Famílias, identidades y cambio social en España e Portugal. Siglos XIX-XXI. Perspectivas comparadas europeas* (pp. 263–282). Thomson Reuters Aranzadi.
- Saleiro, S. P. (Org.), Ramalho, N., Menezes, M. S., & Gato, J. (2022). *Estudo nacional sobre as necessidades das pessoas LGBTI e sobre a discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género e características sexuais*. CIG.
- Santos, M. de L. L. dos, Neves, J. S., Lima, M. J., & Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. GEPE.

- Sarland, C. (2005). Ideology. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 39–55). Taylor & Francis e-Library.
- Sarraceno, C. (1992). *Sociologia da Família*. Editorial Estampa.
- Scott, J. (1988). Deconstructing equality-versus-difference: Or, the uses of poststructuralist theory for feminism. *Feminist Studies*, 14(1), 33–50.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053–1075. <https://doi.org/10.2307/1864376>
- Scott, K. P. (1986). Effects of sex-fair reading materials on pupils' attitudes, comprehension, and interest. *American Educational Research Journal*, 23(1), 105–116.
- Serafini, F., & Reid, S. (2023). Multimodal content analysis: Expanding analytical approaches to content analysis. *Visual Communication*, 22(4), 623–649. <https://doi.org/10.1177/1470357219864133>
- Serafini, F., & Reid, S. F. (2022). Analyzing picturebooks: Semiotic, literary, and artistic frameworks. *Visual Communication*, 23(2), 330–350. <https://doi.org/10.1177/14703572211069623>
- Shavit, S. (1995). The historical model of the development of children's literature. In M. Nikolajeva (Ed.), *Aspects and issues in the history of children's literature* (pp. 27–38). Greenwood Press.
- Shavit, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Caminho
- Short, K. (2016). Critical content analysis as research methodology. In H. Johnson, J. Mathis, & K. Short, *Critical content analysis of children's and young adult literature* (pp. 1–15). Routledge. <https://www.perlego.com/book/1511631>
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Escourido, S., Rosário, M., Cardona, M. J., Campiche, P., & Tavares, T.-C. (2000). *A narrativa na promoção da igualdade de género: Contributos para a educação pré-escolar* (Cadernos Coeducação, Vol. 2). CIDM.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, J. (2019). Representações dos avós em livros-álbum portugueses para crianças. In A. Ramos, E. Madalena, & I. Costa (Eds.), *Tendências contemporâneas da investigação em literatura para a infância e juventude* (pp. 111–131). Tropelias e Companhia.
- Silva, P., & Saavedra, L. (2015). Género e currículo. In T. Pinto (Coord.), C. Nogueira, C. Vieira, I. Silva, L. Saavedra, M. Silva, P. Silva, T. Tavares, & V. Prazeres (2015), *Guião de educação género e cidadania: 3º ciclo do ensino básico* (pp. 61–78). CIG.
- Silva, P., & Saavedra, L. (2015). O poder da linguagem e dos manuais pedagógicos. In T. Pinto (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Silva, M., Tavares, T., & Prazeres, V. (Eds.), *Guião de educação, género e cidadania: 3º ciclo do ensino básico* (pp. 67–70). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG).
- Silva, S. (2010). Discursos da história na literatura infantil portuguesa: Intertextualidade e paródia. In S. Silva, *Encontros e reencontros: Estudos sobre literatura infantil e juvenil* (pp. 303–329). Tropelias e Companhia.
- Silva, S. (2019). *O meu avô, de Manuela Bacelar, e o meu avô, de Catarina Sobral: Dois álbuns para a infância, dois álbuns para todos*. <https://hdl.handle.net/1822/63201>
- Silva, S. (2025). Censorship of children's literature during Salazar's dictatorship: A study of a very singular case. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 18(1), e1352. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1352>
- Sipe, L. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252–275.
- Sipe, L. (2001). Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), 23–42.
- Sipe, L. (2008). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Teachers College Press.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97–108. <https://doi.org/10.1023/A:1022459009182>
- Sorsy, I. (2017). As histórias, educação e ética [Comunicação oral]. *XV Encontro de Literatura Infantojuvenil – Caminhos de Leitura*, Aveiro, Portugal.

- Spivak, G. [1999] (2021). *Pode a Subalterna Tomar a Palavra?* (Trad.). Orfeu Negro.
- SSI. (2023). *Relatório anual de segurança interna (RA SI)*. [Relatório Anual de Segurança Interna 2023 - XXIV Governo Constitucional](#)
- Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. Longman.
- Stephens, J. (1996). Gender, genre and children's literature. *Signal*, 79, 17–30.
- Stephens, J. (2018). Picturebooks and Ideology. Em B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 137–145). Routledge
- Stephens, J. (Ed.). (2002). *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film*. Routledge
- Stoller, R. J. (1968). *Sex and gender: On the development of masculinity and femininity*. Science House.
- Striker, S. (2006). Desubjugated knowledge: An introduction to transgender studies. In S. Stryker & S. Whittle (Eds.), *The transgender studies reader* (pp. 1–18). Routledge.
- Sunderland, J. (2011). *Language, Gender and Children's Fiction*. Continuum International Publishing Group.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79–97.
- Tavares, M. (2008). *Feminismos em Portugal (1947–2007)* [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. <http://hdl.handle.net/10400.2/1346>
- Tavares, M. (2011). *Feminismos – Percursos e Desafios (1947–2007)*. Texto Editores.
- Taylor, F. (2003). Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Teaching Sociology*, 31(3), 300–311. <https://doi.org/10.2307/3211327>
- Teixeira, C., & Casaca, S. F. (2020). Assimetrias de género na(s) engenharia(s) em Portugal: Dinâmicas e desafios [Gender imbalances in engineering in Portugal: Dynamics and challenges]. *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*, (43), 61–81. <https://doi.org/10.34619/eafb-md78>
- Thomas, E. (2014). *The imagination gap in #Kidlit and #YAlit: An introduction to the dark fantastic* [Blog post]. <https://thedarkfantastic.blogspot.com/2014/06/the-dark-fantastic-notes-toward.html#:~:text=Examining%20examples%20of%20today's%20dark%20fantastic%20may%20he lp%20us>
- Thomas, E. (2019). *The dark fantastic: Race and the imagination from Harry Potter to the Hunger Games*. New York University Press.
- Thomson, M. M., Zakaria, Z., & Răduț-Taciu, R. (2019). Perceptions of scientists and stereotypes through the eyes of young school children. *Education Research International*, 2019, 6324704. <https://doi.org/10.1155/2019/6324704>
- Tuchman, G. (1978). The symbolic annihilation of women by the mass media. In G. Tuchman, A. Daniels, & J. Benet (Eds.), *Hearth and home: Images of women in the mass media* (pp. 150–174). Oxford University Press.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Wiley-Blackwell.
- Trepanier-Street, M., & Romatowski, J. (1999). The influence of children's literature on gender role perceptions: A reexamination. *Early Childhood Education Journal*, 26, 155–159. <https://doi.org/10.1023/A:1022977317864>
- Turner-Bowker, D. M. (1996). Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does «Curious Jane» exist in the literature? *Sex Roles*, 35(7–8), 461–488.
- UNESCO. (2023). *UNESCO in action for gender equality: 2022–2023*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387300?posInSet=79&queryId=N-e633e198-7deb-48ec-b9e6-9d6bc84c1418>
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 102–128). Afrontamento.
- Vale de Almeida, M. (1995). *Senhores de si: Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Fim de Século.
- Vasconcelos, P. (2004). Categorização, identidade & sexualidade: Notas sobre a dominação. In A. P. Marques et al. (Coords.), *Formas identitárias e modernidade tardia* (pp. 51–70). ICS-UM.

- Vasconcelos, P. (2018a). Ordens de género e reivindicações trans: A desgenitalização política do género?. In A. Torres, P. Pinto, & C. Casimiro (Eds.), *Género, direitos humanos e desigualdades* (pp. 259–280). ISCSP-UL.
- Vasconcelos, P. (2018b). *A conceptual map of gender theories* [Unpublished manuscript].
- Vieira, C. (2006). *É Menino Ou Menina? Género E Educação Em Contexto Familiar*. Almedina
- Vieira, C. (2013). *Educação familiar: Estratégias para a promoção da igualdade de género* (3.^a ed.). CIG.
- Vieira, C. (Coord.), Nogueira, C., & Tavares, T. (2015). Estereótipos de género. In M. Cardona (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. (Eds.), *Guião de educação, género e cidadania: 1º ciclo do ensino básico* (pp. 38–44). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG).
- Vieira, C., Nogueira, C., & Tavares, T. (2015). Enquadramento teórico. In M. Cardona (Coord.), C. Nogueira, C. Vieira, I. Piscalho, M. Uva, & T. Tavares, *Guião de educação género e cidadania: 1º ciclo do ensino básico* (pp. 5–60). CIG.
- Vilar, M. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados* [Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. <http://hdl.handle.net/10362/18465>
- Vries, A. L. C., Kreukels, B. P. C., Steensma, T. D., & McGuire, J. K. (2014). Gender identity development: A biopsychosocial perspective. In B. Kreukels, T. Steensma, & A. de Vries (Eds.), *Gender dysphoria and disorders of sex development* (Focus on Sexuality Research, pp. 53–80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7441-8_3
- Wall, K. (Coord.), Cunha, V., Atalaia, S., Rodrigues, L., Correia, R., Correia, S. V., & Rosa, R. (2016). *Livro branco: Homens e igualdade de género em Portugal*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/26649>
- Walsh, D. (1998). Structure/agency. In C. Jenks (Ed.), *Core sociological dichotomies*. Sage Publications Ltd.
- Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972). Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 77(6), 1125–1150.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151. <http://www.jstor.org/stable/189945>
- Wharton, A. S. (2005). *The Sociology of Gender: An Introduction to Theory and Research*. Blackwell Publishing.
- World Economic Forum. (2023). *Global Gender Gap Report*. <https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2023/>
- Zanfabro, G. (2017). Gender matters: What is at stake in dealing with children’s literature? *Trans-*, (21), 1–24.
- Zipes, J. (2007). *Why Fairy Tales Stick: The Evolution and Relevance of a Genre* (1st ed.). Routledge.
- Zipes, J. (Ed.). ([1986] 2012). *Don't bet on the prince: Contemporary feminist fairy tales in North America and England*. Routledge.

Anexo A - Grelha de avaliação

CONTANDO O GÉNERO

[Grelha anotada para a codificação de elementos do corpus de livros da investigação “Contando o género...Análise Sociológica dos Estereótipos de Género na Literatura Infantil Portuguesa Contemporânea]

I -INFORMAÇÕES TÉCNICAS

A1 *[questão de resposta numérica]*

Código do livro *(o código é atribuído pelo ano em análise, adicionando o número atribuído pela ordem de livros analisados para esse ano, exemplo 200901)*

A2 *[questão de resposta aberta]*

Título do livro em análise

A3 *[questão de resposta aberta]*

A3 Autoria do texto *(os nomes são registados pela seguinte ordem: Apelido, Nome próprio; se mais do que um/a, separar nomes com ponto e vírgula; manter a ordem de nomes adotada pelo livro)*

A4*[questão de resposta aberta]*

Autoria das ilustrações *(os nomes são registados pela seguinte ordem: Apelido, Nome próprio; se mais do que um/a, separar nomes com ponto e vírgula; manter a ordem de nomes adotada pelo livro)*

Nota: Se mesma pessoa for autora do texto e ilustração registar na mesma num campo e outro.

A5 *[questão de resposta aberta]*

Editora

A6 *[questão de resposta aberta]*

Coleção

A7 *[questão de resposta numérica]*

Ano de publicação

A8 *[questão de resposta única]*

Recebeu algum tipo de prémio ou distinção além de Recomendado pelo PNL? *(Começar por verificar na informação retirada do site do PNL, depois verificar se presente no livro e, por último, fazer uma breve pesquisa online no site da editora ou outro)*

- 1** Sim, apenas um
- 2** Sim, mais do que um
- 3** Não

Codificar apenas se tiver recebido algum prémio ou distinção (A8 = 1 ou 2)

A8a *[questão de resposta aberta]*

Que prémio ou distinção?

B1 *[questão de resposta única]*

Tipo de livro

- 1** Livro ilustrado
- 2** Livro-álbum
- 3** Livro objeto

B2 *[questão de resposta única]*

Modo *(preencher apenas para os livros álbum)*

- 1 Narrativo
- 2 Poético ou lírico
- 3 Catálogo ou portefólio
- 4 Não aplicável

B3 *[questão de resposta aberta]*

Linguagem utilizada. Algo a assinalar?

(registar exemplos que denotem o uso sexista da língua, ou uso exacerbado de masculino universal associado por exemplo a profissões ou em situações onde seria evitável, o uso de prefixos específicos como Dr., Eng., etc.; registar formas inclusivas e inovadoras de linguagem como o uso de “@”)

B4 *[questão de resposta única]*

Tipo de personagens *(contar como misto apenas se os animais estiverem personificados - se falam, se realizam atividades de humanos, etc.)*

- 1 Apenas humanas
- 2 Apenas animais
- 3 Misto (pessoas e animais)
- 4 Outras (sempre que inclua outro tipo de personagens)

Codificar apenas se resposta for outro (B4 = 3)

B4a. *[questão de resposta aberta]*

Outras quais?

C1 *[questão de resposta numérica]*

Autoria texto – número total de autorxs

C1a *[questão de resposta numérica]*

Autoria texto – número total de autoras do género feminino (*registar o género recorrendo a nome próprio, artigo, pronome e/ou outros marcadores de género (traços faciais, cabelo, formas do corpo, roupas, acessórios)*)

C1b [*questão de resposta numérica*]

Autoria texto – número total de autores do género masculino (*registar o género recorrendo a nome próprio, artigo, pronome e/ou outros marcadores de género (traços faciais, cabelo, formas do corpo, roupas, acessórios)*)

C1c [*questão de resposta numérica*]

Autoria texto – número total de autorxs de género diverso (*registar o género recorrendo a nome próprio, artigo, pronome e/ou outros marcadores de género (traços faciais, cabelo, formas do corpo, roupas, acessórios)*)

C2 [*questão de resposta única*]

Autoria texto – categorização género

- 1 Apenas autoras do género feminino (uma ou mais)
- 2 Apenas autores do género masculino (um ou mais)
- 3 Apenas autorxs de género diverso (um ou mais)
- 4 Autorxs de diferentes géneros [apenas possível se C1 > 1]

C3 [*questão de resposta numérica*]

Autoria ilustrações – número total de autorxs

C3a [*questão de resposta numérica*]

Autoria ilustrações – número total de autoras do género feminino

C3b [*questão de resposta numérica*]

Autoria ilustrações – número total de autores do género masculino

C3c *[questão de resposta numérica]*

Autoria ilustrações – número total de autorxs género diverso

C4 *[questão de resposta única]*

Autoria ilustrações – categorização género

- 1 Apenas autoras do género feminino (uma ou mais)
- 2 Apenas autores do género masculino (um ou mais)
- 3 Apenas autorxs de género diverso (um ou mais)
- 4 Autorxs de diferentes géneros [apenas possível se C3 > 1]

C5 *[questão de resposta única]*

Género personagem / personagens no título *(registar o género recorrendo a nome próprio, artigo, pronome, género gramatical e relação com a personagem representada na capa; registar independentemente de já se ter lido a história e esta fornecer informação suplementar e/ou contraditória)*

- 1 Apenas 1 personagem feminina
- 2 Apenas 1 personagem masculina
- 3 Apenas 1 personagem de género diverso
- 4 Personagens femininas (duas ou mais)
- 5 Personagens masculinas (duas ou mais)
- 6 Personagens género diverso (duas ou mais)
- 7 Equilibrado (aproximadamente 50/50 entre feminino/masculino)
- 8 Personagens de género indefinido (animais, etc)
- 9 Neutro
- 10 Mais do que um género mencionado

C6 *[questão de resposta única]*

Género personagem na capa *(relacionar com o título; género lido com base em marcadores de género: traços faciais, cabelo, formas do corpo, roupas, acessórios; registar independentemente de já se ter lido a história e esta fornecer informação suplementar e/ou contraditória)*

- 1 Apenas 1 personagem feminina
- 2 Apenas 1 personagem masculina

- 3 Apenas 1 personagem de género diverso/indefinido
- 4 Somente personagens femininas (duas ou mais)
- 5 Somente personagens masculinas (duas ou mais)
- 6 Somente personagens género diverso
- 7 Equilibrado (aproximadamente 50/50)
- 8 Várias personagens femininas (aproximadamente mais do que 50%)
- 9 Várias personagens masculinas (aproximadamente mais do que 50%)
- 10 Várias personagens género diverso (aproximadamente mais do que 50%)
- 11 Várias personagens de género indefinido (aproximadamente mais do que 50%)
- 12 Neutro – sem género

C7 *[questão de resposta única]*

Género personagem na contracapa *(usar a mesma lógica do item anterior; incluir na contagem miniaturas de outras coleções p. ex.)*

- 1 Apenas 1 personagem feminina
- 2 Apenas 1 personagem masculina
- 3 Apenas 1 personagem de género diverso/indefinido
- 4 Somente personagens femininas (duas ou mais)
- 5 Somente personagens masculinas (duas ou mais)
- 6 Somente personagens género diverso
- 7 Equilibrado (aproximadamente 50/50)
- 8 Várias personagens femininas (aproximadamente mais do que 50%)
- 9 Várias personagens masculinas (aproximadamente mais do que 50%)
- 10 Várias personagens género diverso (aproximadamente mais do que 50%)
- 11 Várias personagens género indefinido (aproximadamente mais do que 50%)
- 12 Neutro – sem género

II. PERSONAGEM PRINCIPAL

D1 *[questão de resposta única]*

Existe personagem principal? *(a personagem à volta de quem decorrem as ações principais; herói)*

- 1 Sim
- 2 Não
- 3 Mais do que uma

D2 *[questão de resposta única]*

Tipo de personagem principal / herói

1. Humana
2. Animal
3. Outra
4. Não aplicável

Codificar apenas se resposta for outra (D2 = 3)

D2a. *[questão de resposta aberta]*

Outra qual?

D3 *[questão de resposta única]*

Gênero personagem principal / herói *(classificar com base no nome, pronome, artigo e/ou gênero lido com base em marcadores de gênero: traços faciais, cabelo, formas do corpo, roupas, acessórios)*

- 1 Feminino
- 2 Masculino
- 3 Género diverso
- 4 Não aplicável
- 5 Géneros diferentes (no caso de mais do que uma)

D4 *[questão de resposta numérica]*

Número de vezes que aparece no texto *(contabilizar apenas quando surge referência ou nome próprio ou outra designação inequívoca; começar a contar quando começa o texto e acabar quando termina o texto)*

D5 *[questão de resposta numérica]*

Número de vezes que surge nas ilustrações *(contabilizar apenas quando surge ilustrado de forma inequívoca, começar a contar quando começa o texto e acabar quando termina o texto)*

D6 *[questão de resposta única]*

Idade da personagem principal / herói *(no caso de personagem não humana colocar “não aplicável”)*

- 1 Criança / jovem
- 2 Adulta
- 3 Idosa
- 4 Surge em várias idades
- 5 Não aplicável

D7 *[questão de resposta única]*

Etnia da personagem principal *(identificar com base em informação textual e/ou visual fornecida ou informação percebida – descritores físicos, contexto cultural e outras representações visuais, nome e outros aspetos identitários)*

- 1 Branca
- 2 Racializada
- 3 Não aplicável

D8 *[questão de resposta única]*

Contextos onde surge representada *(incluir interior mesmo que apenas mencionado no texto expressões como “casa”).*

- 1 Interior da casa
- 2 Exterior da casa
- 3 Surge representada em ambos
- 4 Não aplicável

III. CARATERÍSTICAS DAS PERSONAGENS (principal, secundárias e outras)

E1 *[questão de resposta única]*

Etnia(s) das personagens *(ver informação acima; registar várias cores quando as personagens estão ilustradas com várias cores, mas não necessariamente racializadas).*

- 1 Apenas Branca
- 2 Apenas Racializada
- 3 Várias etnias

- 4 Várias cores
- 5 Não aplicável

E2 *[questão de resposta única]*

Existe diferença no tamanho das ilustrações? *(registar que varia consoante o género se, por exemplo, as personagens masculinas são ilustradas com um tamanho maior do que as restantes, se as femininas ou diversas surgem representadas mais pequenas, ou o contrário. Em caso de apenas uma personagem escolher opção 3)*

- 1 Sim varia consoante o género
- 2 Não varia consoante o género
- 3 Não aplicável

E3 *[questão de resposta única]*

Existe diferença na centralidade das ilustrações? *(registar que varia consoante o género se, por exemplo, as personagens masculinas são ilustradas sempre em lugares centrais, de dupla página e se as femininas ou diversas surgem representadas por exemplo nos cantos, ou o contrário. Em caso de apenas uma personagem escolher opção 3).*

- 1 Sim varia consoante o género
- 2 Não varia consoante o género
- 3 Não aplicável

E4 *[questão de resposta única]*

As cores usadas recorrem ao estereótipo de cor: rosa para meninas e azul para meninos? *(em caso de apenas uma personagem escolher opção 3).*

- 1. Sim
- 2. Não
- 3. Não aplicável

E5 *[questão de resposta aberta]*

Caraterísticas físicas – há algo a assinalar? *(registar apenas elementos pouco comuns como personagens que não conseguimos classificar quanto ao género ou de género diverso; personagens masculinas de cabelo comprido, personagens femininas excessivamente maquilhadas, etc.)*

E6 *[questão de resposta aberta]*

Roupa e adornos – há algo a assinalar? *(registar apenas elementos pouco comuns como personagens que não conseguimos classificar quanto ao género ou de género diverso; personagens masculinas de vestido ou mala, personagens femininas representadas de forma sexualizada, etc.)*

E7 *[questão de resposta múltipla]*

Adjetivos sobre caraterísticas físicas – feminino *(registar apenas se mencionado exatamente assim no texto, se derivação, incluir em “Outro”; são aceites diminutivos; considerar os atribuídos a animais, desde que personificados)*

- 1 Bela
- 2 Bonita
- 3 Linda
- 4 Formosa
- 5 Magra
- 6 Gorda
- 7 Elegante
- 8 Curvilínea
- 9 Grande
- 10 Pequena
- 11 Outro

Codificar apenas se resposta for outro (E7 =11)

E7a. *[questão de resposta aberta]*

Outro qual?

Nota: em adjetivos mencionados no plural registar apenas se houver certeza de que apenas incluem o género a registo.

E8 *[questão de resposta múltipla]*

Adjetivos sobre características físicas – masculino *(registar apenas se mencionado exatamente assim no texto, se derivação, incluir em “Outro”; são aceites diminutivos; considerar os atribuídos a animais, desde que personificados).*

- 1 Belo
- 2 Bonito
- 3 Lindo
- 4 Magro
- 5 Gordo
- 6 Elegante
- 7 Musculoso
- 8 Grande
- 9 Pequeno
- 10 Outro

Codificar apenas se resposta for outro (E8 =10)

E8a. *[questão de resposta aberta]*

Outro qual?

Nota: em adjetivos mencionados no plural registar apenas se houver certeza de que apenas incluem o género a registo.

E9*[questão de resposta aberta]*

Adjetivos sobre características físicas – género diverso

E10 *[questão de resposta múltipla]*

Caraterísticas psicológicas e traços de personalidade – feminino *(registar apenas se mencionado exatamente assim no texto, se derivação, incluir em “Outro”; são aceites diminutivos; considerar os atribuídos a animais, desde que personificados)*

- 1 Querida
- 2 Afetuosa

- 3 Carinhosa
- 4 Meiga
- 5 Sensível
- 6 Cuidadora
- 7 Delicada
- 8 Dedicada
- 9 Simpática
- 10 Pouco simpática
- 11 Distraída
- 12 Confiante
- 13 Diferente
- 14 Autoritária
- 15 Pede ajuda
- 16 Pronta-a-ajudar
- 17 Invejosa
- 18 Vaidosa
- 19 Preguiçosa
- 20 Má
- 21 Coscuvilheira
- 22 Aventureira
- 23 Queixinhas
- 24 Mau-feitio
- 25 Má-língua
- 26 Ambiciosa
- 27 Incompetente
- 28 Tem ideias
- 29 Traquina
- 30 Curiosa
- 31 Sonhadora
- 32 Resmungona
- 33 Bem-disposta
- 34 Tonta
- 35 Lutadora
- 36 Conservadora
- 37 Desenrascada
- 38 Amarga
- 39 Outro

Codificar apenas se resposta for outro (E10 =39)

E10a. *[questão de resposta aberta]*

Outro qual?

Nota: em caraterísticas mencionadas no plural registar apenas se houver certeza de que apenas incluem o género em registo.

E11 *[questão de resposta múltiplo]*

Caraterísticas psicológicas e traços de personalidade – masculino (*distinguir entre nomes e adjetivos (ex: estar curiosa e ser curiosa); registar apenas se mencionado exatamente assim no texto, se derivação, incluir em “Outro”; são aceites diminutivos; considerar os atribuídos a animais, desde que personificados*)

- 1 Curioso
- 2 Confiante
- 3 Decidido
- 4 Corajoso
- 5 Especial
- 6 Ambicioso
- 7 Experiente
- 8 Sábio
- 9 Inteligente
- 10 Intelectual
- 11 Erudito
- 12 Inseguro
- 13 Destemido
- 14 Sonhador
- 15 Persistente
- 16 Tem ideias
- 17 Autoritário
- 18 Independente
- 19 Forte
- 20 Cuidador
- 21 Pede ajuda
- 22 Emocional
- 23 Apaixonado
- 24 Enérgico
- 25 Empático
- 26 Outro

Codificar apenas se resposta for outro (E11 =26)

E11a. *[questão de resposta aberta]*

Outro qual?

Nota: em caraterísticas mencionadas no plural registar apenas se houver certeza de que apenas incluem o género em registo.

E12 *[questão de resposta aberta]*

Caraterísticas psicológicas e traços de personalidade – género diverso

E13 *[questão de resposta múltipla]*

Profissões – género feminino *(registar menção no texto e/ou ilustração, se repetido contar apenas uma vez; registar como indefinida sempre que uma personagem fala de trabalho e não se percebe qual é a sua profissão: ex: trabalho de cuidadora)*

- 1 Indefinida
- 2 Empregada doméstica
- 3 Cuidadora
- 4 Bibliotecária
- 5 Deputada
- 6 Trapezista
- 7 Enfermeira
- 8 Professora
- 9 Diretora
- 10 Outra

Codificar apenas se resposta for outro (E13 =10)

E13a. *[questão de resposta aberta]*

Outra qual?

E1 *[questão de resposta múltipla]*

Profissões – género masculino

- 1 Indefinida
- 2 Dono do circo

- 3 Palhaço
- 4 Taxista
- 5 Deputado
- 6 Primeiro-Ministro
- 7 Engenheiro
- 8 Investigador
- 9 Cientista
- 10 Escritor
- 11 Domador de Leões
- 12 Administrador
- 13 Dentista
- 14 Mecânico
- 15 Carteiro
- 16 Outra

Codificar apenas se resposta for outro (E14 =16)

E14a. *[questão de resposta aberta]*

Outro qual?

E15 *[questão de resposta aberta]*

Profissões – género diverso

F0 *[questão de resposta múltipla]*

Tarefas domésticas – estão representadas?

F1 *[questão de resposta múltipla]*

Tarefas domésticas – género feminino *(registar menção no texto e/ou ilustração, se repetido contar apenas uma vez; só apontar “nenhuma” como verdadeira (=1 no SPSS) caso haja personagens desse género que não desempenham nenhuma tarefa)*

- 1 Cozinhar
- 2 Lavar a loiça
- 3 Levar o lixo
- 4 Tratar dos animais
- 5 Cuidar da roupa
- 6 Limpar/arrumar

- 7 Fazer compras
- 8 Decorar
- 9 Organizar contas e documentos
- 10 Outra
- 11 Nenhuma

Codificar apenas se resposta for outra (F1 =10)

F1a. *[questão de resposta aberta]*

Outra qual?

F2 *[questão de resposta múltipla]*

Tarefas domésticas – género masculino *(registar menção no texto e/ou ilustração, se repetido contar apenas uma vez; só apontar “nenhuma” como verdadeira (=1 no SPSS) caso haja personagens desse género que não desempenham nenhuma tarefa)*

- 1 Cozinhar
- 2 Lavar loiça
- 3 Levar o lixo
- 4 Tratar dos animais
- 5 Cuidar da Roupa
- 6 Limpar/arrumar
- 7 Fazer compras
- 8 Pagar contas
- 9 Organizar contas e documentos
- 10 Tratar do jardim
- 11 Rachar lenha
- 12 Mudar uma lâmpada
- 13 Mover móveis
- 14 Canalização
- 15 Carpintaria
- 16 Pintar
- 17 Decorar
- 18 Outra
- 19 Nenhuma

Codificar apenas se resposta for outra (F2 =18)

F2a. *[questão de resposta aberta]*

Outra qual?

F3 *[questão de resposta aberta]*

Tarefas domésticas – género diverso *(registar menção no texto e/ou ilustração, se repetido contar apenas uma vez)*

G0 *[questão de resposta múltipla]*

Interesses/Atividade – estão representados?

Nota: em atividades mencionadas no plural, se for possível verificar que inclui ambos os géneros - adicionar informação para ambos; quando não se percebe quem inclui não registar.

G1 *[questão de resposta múltipla]*

Interesses/Atividade – género feminino *(registar menção no texto e/ou ilustração, se repetido contar apenas uma vez; só apontar “nenhum” como verdadeiro (=1 no SPSS), caso haja personagens desse género que não têm interesses representados)*

- 1 Dançar ballet
- 2 Ler
- 3 Contar histórias, aventuras
- 4 Estar no computador, tablet, telemóvel
- 5 Cantar
- 6 Tricotar, bordar, tecer, fiar
- 7 Costurar
- 8 Ver televisão
- 9 Ver as montras
- 10 Passear
- 11 Brincar com bonecas
- 12 Andar de bicicleta
- 13 Nadar
- 14 Desenhar
- 15 Observar o céu e as estrelas
- 16 Outra
- 17 Nenhum

Codificar apenas se resposta for outra (G1 =16)

G1a. *[questão de resposta aberta]*

Outra qual?

G2 *[questão de resposta múltipla]*

Interesses/Atividade – género masculino *(registar menção no texto e/ou ilustração, se repetido contar apenas uma vez; só apontar “nenhum” como verdadeiro (=1 no SPSS), caso haja personagens desse género que não têm interesses representados)*

- 1 Ler
- 2 Jogar videojogos, consola
- 3 Dormir a sesta
- 4 Brincar com carros
- 5 Ver televisão
- 6 Estar no computador, IPAD, telemóvel
- 7 Futebol
- 8 Fazer nada/descansar
- 9 Pescar
- 10 Ouvir música
- 11 Dançar
- 12 Nadar
- 13 Andar de bicicleta
- 14 Contar histórias
- 15 Observar o céu e as estrelas
- 16 Outra
- 17 Nenhum

Codificar apenas se resposta for outra (G2 =16)

G2a. *[questão de resposta aberta]*

Outra qual?

G3 *[questão de resposta aberta]*

Interesses/Atividade – género diverso

H1 *[questão de resposta múltipla]*

Composição familiar representada

- 1 Mãe
- 2 Pai
- 3 Avô
- 4 Avó
- 5 Casal heterossexual sem filhos
- 6 Casal homossexual feminino com filhos
- 7 Casal homossexual feminino sem filhos
- 8 Casal homossexual masculino com filhos
- 9 Casal homossexual masculino sem filhos
- 10 Outra
- 11 Sem representação de membros familiares

Codificar apenas se resposta for outra (H1 =10)

H1a. *[questão de resposta aberta]*

Outra qual?

Nota: em interações mencionadas no plural, se for possível verificar que inclui ambos os géneros - adicionar informação para ambos; quando não se percebe quem inclui não registar.

H2 *[questão de resposta múltipla]*

Família – Interações entre mãe e menina: *(se repetido em texto e ilustração, registar apenas uma vez; selecionar a opção “sem interações” como verdadeira (=1 no SPSS) mesmo se a personagem não estiver representada)*

1. Abraçar
2. Dar a mão
3. Olhar
4. Esconder-se atrás
5. Dar beijinho
6. Dar colo
7. Adormecer
8. Amamentar
9. Outra

10. Sem interações

Codificar apenas se resposta for outra (H2 =9)

H2a. *[questão de resposta aberta]*

Outra qual?

H3*[questão de resposta múltipla]*

Família – Interações entre mãe e menino: *(se repetido em texto e ilustração, registrar apenas uma vez; selecionar a opção “sem interações” como verdadeira (=1 no SPSS) mesmo se a personagem não estiver representada)*

- 1 Abraçar
- 2 Dar a mão
- 3 Olhar
- 4 Esconder-se atrás
- 5 Dar beijinho
- 6 Dar colo
- 7 Adormecer
- 8 Levantar no ar
- 9 Outra
- 10 Sem interações

Codificar apenas se resposta for outra (H3 =9)

H3a. *[questão de resposta aberta]*

Outra qual?

H4 *[questão de resposta múltipla]*

Família – Interações entre mãe e bebê ou gênero indefinido: *(se repetido em texto e ilustração, registrar apenas uma vez; selecionar a opção “sem interações” como verdadeira (=1 no SPSS) mesmo se a personagem não estiver representada)*

- 1 Abraçar
- 2 Dar a mão
- 3 Olhar-se

- 4 Dar beijinho
- 5 Dar colo
- 6 Adormecer
- 7 Amamentar
- 8 Outra
- 9 Sem interações

Codificar apenas se resposta for outra (H4 = 8)

H4a. *[questão de resposta aberta]*

Outra qual?

H5 *[questão de resposta aberta]*

Interações entre mãe e gênero diverso *(se repetido em texto e ilustração, registrar apenas uma vez)*

H6 *[questão de resposta múltipla]*

Família – Interações entre pai e menina: *(se repetido em texto e ilustração, registrar apenas uma vez; selecionar a opção “sem interações” como verdadeira (=1 no SPSS) mesmo se a personagem não estiver representada)*

- 1 Abraçar
- 2 Dar a mão
- 3 Olhar-se
- 4 Esconder-se atrás
- 5 Dar beijinho
- 6 Dar colo
- 7 Adormecer
- 8 Erguer no ar
- 9 Outra
- 10 Sem interações

Codificar apenas se resposta for outra (H6 =9)

H6a. *[questão de resposta aberta]*

Outra qual?

H7 [questão de resposta múltipla]

Família – Interações entre pai e menino: *(se repetido em texto e ilustração, registar apenas uma vez; selecionar a opção “sem interações” como verdadeira (=1 no SPSS) mesmo se a personagem não estiver representada)*

- 1 Abraçar
- 2 Dar a mão
- 3 Olhar-se
- 4 Esconder-se atrás
- 5 Dar beijinho
- 6 Dar colo
- 7 Adormecer
- 8 Erguer no ar
- 9 Outra
- 10 Sem interações

Codificar apenas se resposta for outra (H7 =9)

H7a. [questão de resposta aberta]

Outra qual?

H8 [questão de resposta múltipla]

Família – Interações entre pai e bebê ou gênero indefinido: *(se repetido em texto e ilustração, registar apenas uma vez; selecionar a opção “sem interações” como verdadeira (=1 no SPSS) mesmo se a personagem não estiver representada)*

- 1 Abraçar
- 2 Dar a mão
- 3 Olhar-se
- 4 Dar beijinho
- 5 Dar colo
- 6 Adormecer
- 7 Alimentar
- 8 Outra
- 9 Sem interações

Codificar apenas se resposta for outra (H8 = 8)

H9 [questão de resposta aberta]

Interações entre pai e género diverso (se repetido em texto e ilustração, registar apenas uma vez)

H10 [questão de resposta múltipla]

Família – Interações entre avó e menina: (se repetido em texto e ilustração, registar apenas uma vez; seleccionar a opção “sem interações” como verdadeira (=1 no SPSS) mesmo se a personagem não estiver representada)

- 1 Abraçar
- 2 Dar a mão
- 3 Olhar-se
- 4 Esconder-se atrás
- 5 Dar beijinho
- 6 Dar colo
- 7 Adormecer
- 8 Outra
- 9 Sem interações

Codificar apenas se resposta for outra (H10 = 8)

H10a. [questão de resposta aberta]

Outra qual?

H11 [questão de resposta múltipla]

Família – Interações entre avó e menino: (se repetido em texto e ilustração, registar apenas uma vez; seleccionar a opção “sem interações” como verdadeira (=1 no SPSS) mesmo se a personagem não estiver representada))

- 1 Abraçar
- 2 Dar a mão
- 3 Olhar-se
- 4 Esconder-se atrás
- 5 Dar beijinho
- 6 Dar colo
- 7 Adormecer
- 8 Outra
- 9 Sem interações

Codificar apenas se resposta for outra (H11 =8)

H11a. *[questão de resposta aberta]*

Outra qual?

H12 *[questão de resposta aberta]*

Família – Interações entre avó e género diverso: *(se repetido em texto e ilustração, registar apenas uma vez)*

H13 *[questão de resposta múltipla]*

Família – Interações entre avô e menina: *(se repetido em texto e ilustração, registar apenas uma vez; seleccionar a opção “sem interações” como verdadeira (=1 no SPSS) mesmo se a personagem não estiver representada)*

- 1 Abraçar
- 2 Dar a mão
- 3 Olhar-se
- 4 Esconder-se atrás
- 5 Dar beijinho
- 6 Dar colo
- 7 Adormecer
- 8 Outra
- 9 Sem interações

Codificar apenas se resposta for outra (H13 = 8)

H13a. *[questão de resposta aberta]*

Outra qual?

H14 *[questão de resposta múltipla]*

Família – Interações entre avô e menino: *(se repetido em texto e ilustração, registar apenas uma vez; seleccionar a opção “sem interações” como verdadeira (=1 no SPSS) mesmo se a personagem não estiver representada)*

- 1 Abraçar

- 2 Dar a mão
- 3 Olhar-se
- 4 Esconder-se atrás
- 5 Dar beijinho
- 6 Dar colo
- 7 Adormecer
- 8 Outra
- 9 Sem interações

Codificar apenas se resposta for outra (H14 =9)

H14a. *[questão de resposta aberta]*

Outra qual?

H15 *[questão de resposta aberta]*

Família – Interações entre avô e género diverso *(se repetido em texto e ilustração, registar apenas uma vez)*

H16 *[questão de resposta aberta]*

Registar outras relações e interações relevantes

H7 *[questão de resposta aberta]*

Família – tipo de relações *(registar informações sobre a relação – se protetora, se amorosa, se de ciúme, e entre que membros)*

Anexo B - Guião de Entrevista

O meu nome é Andreia Nunes, sou investigadora do Centro de Investigação e Sociologia (CIES-IUL) do Iscte, com uma bolsa da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (referência SFRH/BD/146404/2019) e estou a realizar a minha tese de doutoramento sobre a representação de género nos livros infantis, tomando como *corpus* os Livros infantis recomendados pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) no período entre 2009-2019.

Solicito por favor a leitura do documento “Consentimento Informado” que deverá ser remetido, assinado e digitalizado.

Agradeço, desde já, o seu tempo e disponibilidade.

Caraterização:

Profissão:

Género:

Idade:

Nº de anos como avaliadora do PNL:

Considerações sobre a literatura infantil e a marca PNL

1. Se tivesse de refletir sobre a última década (2009- 2019), que tendências observou na literatura infantojuvenil portuguesa? Como foram acompanhadas essas tendências pelo PNL?
2. Qual é, na sua opinião, a finalidade atual das Listagens de Livros Recomendados e do selo Ler+?
3. Em relação a representações de género, que evolução considera que os livros recomendados tiveram desde o início do PNL até recentemente?

Processo de Apreciação dos Livros

4. Como surgiu o convite para integrar a equipa de especialistas?
5. Como se processa a sua apreciação de um livro? Quais são os seus critérios que leva em conta e como os operacionaliza (além dos critérios gerais do PNL, indique por favor se recorre a outros)?

6. Na sua apreciação tem em conta algum critério relacionado com as questões de género? Por exemplo em relação à forma como são representadas as personagens femininas ou masculinas, à sua ausência ou representação estereotipada?
7. Considera que seria importante existirem critérios/recomendações específicas sobre estas questões, emitidos pelo PNL e que servissem de base à apreciação da equipa de especialistas por exemplo, uma *checklist*?
8. Existem medidas em curso, no âmbito das iniciativas PNL, dirigidas à promoção da igualdade de género na literatura infantil? Se sim, quais são? Se não, parece-lhe pertinente? E que tipo de medidas?

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo C - *Corpus* de livros em análise

A totalidade do *corpus* é constituída por 118 títulos, distribuídos da seguinte forma:

2009

A Trapezista Que Queria Voar, de Sara Rodrigues (texto) e Chico (ilustrações);
O Palhaço Que Não Conseguia Fazer Rir, de Sara Rodrigues (texto) e Chico (ilustrações);
A Prenda Com Rodas, de António Mota (texto) e Danuta Wojciechowska (ilustrações);
A Galinha Lua, de Isabel Ribeiro (texto) e Carla Rondão (ilustrações);
O Gato Que Amava A Mancha Laranja, de Elza Mesquita (texto e ilustrações) e Ana Pereira (ilustrações)
Dança Quando Chegares Ao Fim: Bons Conselhos De Amigos Animais, de Richard Zimler (texto) e Bernardo Carvalho (ilustrações);
A Fada Que Perdeu O Dente, de Ana Teresa Seixas da Fonseca (texto) e Inês Moura Paes (ilustrações);

2010

O Pintinhas Azuis, de Ana Ferreira (texto) e Maria João Fradique (ilustrações);
A Visita Da Fada Dentinho, de Tristana Esteves Cardoso (texto) e Mónica Catalá (ilustrações);
A Abelinha Giroflé, de Vergílio Alberto Vieira (texto) e Rita Madeira (ilustrações);
A Menina Que Voltou A Ser Menina, de César Madureira e Manel Cruz (ilustrações);
Desarrumar, de Margarida Fonseca Santos e Inês do Carmo (ilustrações);
Falha De Cálculo, de Margarida Fonseca Santos e Inês do Carmo (ilustrações);
Florinda e o Pai Natal, de Matilde Rosa Araújo (texto) e Maria Keil (ilustrações);
E Tudo Acontece Por Magia, de Renata Gil (texto) e Rita Antunes (ilustrações);
Lucas: O Morcego Que Tinha Medo Do Escuro!, de Manuel Brum (texto e ilustrações);
Mada quem és tu?, de Silvina Marques (texto) e Filipa Cabral (ilustrações);
O Urso Que Perdera O Coração, de Carlos Alberto Silva (texto e ilustrações);
Um Pé De Vento, de Graça Breia (texto) e Raquel Pinheiro (ilustrações);
Sabu, O Tigre Pintor, de Pedro Salvador Mendes (texto e ilustrações);
Gastão, Vida De Cão, de Rita Taborda Duarte (texto) e Luís Henriques (ilustrações);

2011

Um gato tem 7 vidas (2011), de Luísa Ducla Soares (texto) e Francisco Cunha (ilustrações);
Móli (2011), de Isabel Ramalhete (texto) e Elsa Fernandes (ilustrações);
Conversa De Elefantes (2011), de Margarida Fonseca Santos (texto) e Richard Câmara (ilustrações);

Tanuki Bombom Na Cidade Dos Kangurus (2011), de Paula Castelar (texto) e Helena Simas (ilustrações);
De Caras (2011), José Jorge Letria (texto) e André Letria (ilustrações);
Mais Vale Tarde Do Que Nunca (2011), de M.^a Conceição Galveia Ferreira (texto) e Carla Nazareth (ilustrações);
Quando Eu For Grande (2011), de Maria Inês Almeida (texto) e Sebastião Peixoto (ilustrações);
O Menino Que Não Gostava De Sopa (2011), de Cidália Fernandes (texto) e Sandra Serra (ilustrações);

2012

O Tesouro Do Palácio (2012), de Ana Saldanha (texto) e Yara Kono (ilustrações);
Perdida De Riso (2012), de Graça Breia (texto) e Raquel Pinheiro (ilustrações);
O Grilinho Tenor (2012), de Palmira Martins (texto) e Tânia Clímaco (ilustrações);
O Pai Natal E O Menino Jesus (2012), de Luísa Ducla Soares e Maria João Lopes (ilustrações);
Ir E Vir (2012), de Isabel Minhós Martins (texto) e Bernardo Carvalho (ilustrações);
Nadav (2012), de Adélia Carvalho (texto) e Cátia Vidinhas (ilustrações);

2013

O Balão (2013), de Albano Martins (texto) e Marta Belo (ilustrações);
A Estrela Coralina (2013), de Albano Martins (texto) e Sílvia Silva (ilustrações);
Quanto Vale A Amizade (2013), de Maria Lúcia Carvalhas e Raquel Pinheiro (ilustrações);
Sombras (2013), de Marta Monteiro (texto e ilustrações);
A História Do Alfa (2013), de Luísa Ducla Soares (texto) e Zé Nova (ilustrações);

2014

Era Uma Vez Um Castelo (2014), de Adélia Carvalho e Cátia Vidinhas (ilustrações);
Diário Das Coisas Impossíveis (2014), de João Ferreira Oliveira (texto) e Anabela Dias (ilustrações);
O Meu Avô (2014), de Catarina Sobral (texto e ilustrações);
Onde Moram As Casas (2014), de Carla Maia de Almeida (texto) e Alexandre Esgaio (ilustrações);
A Família Calorias (2014), de Joana Santos e Pedro Moura (texto) e Carlos Roque (ilustrações);
O Cão e o Gato (2014), de António Torrado (texto) e André Letria (ilustrações);
A Cadela Amarela E Os Vários Amigos Dela (2014), de Manuela Castro Neves (texto) e Madalena Matoso (ilustrações);

2015

Letras Caídas (2015), de Inês Cardoso (texto) e Alexandra Brito (ilustrações);

Edmar, O Passarinho Albino (2015), de Manuela Mota Ribeiro (texto) e Célia Mota (ilustrações);
O Senhor Severi (2015), de Cristina Sousa (texto) e Sónia Pais (ilustrações);
Com O Tempo (2015), de Isabel Minhós Martins (texto) e Madalena Matoso (ilustrações);
O Ratinho Poeta (2015), de Luísa Dacosta (texto) e Cristina Valadas (ilustrações);
Gato Procura-se (2015), de Ana Saldanha (texto) e Yara Kono (ilustrações);
A Manta: Uma História Aos Quadrinhos (De Tecido) (2015), de Isabel Minhós Martins (texto) e Yara Kono (ilustrações);
José Vai À Praia (2015), de Maria Inês Almeida (texto) e Manel Cruz (ilustrações);
Abzzzz (2015), de Isabel Minhós Martins (texto) e Yara Kono (ilustrações);
História De Uma Nuvem (2015), de António Torrado (texto) e Tânia Clímaco (ilustrações);

2016

Quando A Mãe Era Pequena (2016), de Joana Cabral (texto) e Margarida Teixeira (ilustrações);
O Grilo Negrito Rosa (2016), de M. Carolina Pereira Rosa (texto e ilustrações);
História Que Há De Ser (2016), de Manuela Ribeiro (texto) e Nídia Nair (ilustrações);
Silvio, Guardador De Ventos (2016), de Francisco Duarte Mangas (texto) e Madalena Moniz (ilustrações);
O Primeiro Dia De Escola (2016), de António Mota (texto) e Paulo Galindro (ilustrações);
O Lince Lineu (2016), de Pedro Salvador Mendes (texto e ilustrações);
Faz De Conta (2016), de Clara Cunha (texto) e Rachel Caiano (ilustrações);
A Rua Dos Sinais Diferentes (2016), de José Fanha (texto) e Maria Remédio (ilustrações);
A Minha Cidade É Um Livro - Aventuras, Desventuras E Agruras De Um Peão Distraído (2016), de José Fanha (texto) e Ana Seixas (ilustrações);
Tão Tão Grande (2016), de Catarina Sobral (texto e ilustrações);
Mana (2016), de Joana Estrela (texto e ilustrações);
A Grande Viagem Do Pequeno Mi (2016), de Sandro William Junqueira (texto) e Rachel Caiano (ilustrações);
O Espelho Mágico (2016), de António Torrado (texto) e Tânia Clímaco (ilustrações);
Onde Está A Minha Mãe? (2016), de António Mota (texto) e Sebastião Peixoto (ilustrações);
Venci-te, Jeremias! (2016), de Inês Cardoso (texto) e Catarina Alves (ilustrações);

2017

O João E Os Monstros (2017), de António Gouveia e Beatriz Cerocchi (ilustrações);
A Estranha História Do Príncipe Que Inventou O Abecedário (2017), de João Ferreira Oliveira (texto) e Margarida Teixeira (ilustrações);

Máquina (2017), de Jaime Ferraz (texto e ilustrações);
Maria Trigueira (2017), de Ivone Gonçalves (texto e ilustrações);
A Meia Perdida (2017), de Anine Bösenberg (texto e ilustrações);
Aqui Há Gato (2017), de Lídia Borges (texto) e Sílvia Mota Lopes (texto e ilustrações);
Cem Sementes Que Voaram (2017), de Isabel Minhós Martins (texto) e Yara Kono (ilustrações);
O Que Vamos Contar? (2017), de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (texto) e Raquel Pinheiro (ilustrações);
Malaquias Não Gosta De Perder (2017), de Mário Cordeiro (texto) e Raquel Santos (ilustrações);
Malaquias Não Resiste A Um Chocolate (2017), de Mário Cordeiro (texto) e Raquel Santos (ilustrações);
Num Tempo Que Já Lá Vai (2017), de Rosário Alçada Araújo (texto) e Patrícia Furtado (ilustrações);
Quero Crescer! (2017), de Luísa Ducla Soares (texto) e Rodrigo Folgueira (ilustrações);
O Sorriso Da Julieta (2017), de Rita Cardoso (texto) e Ana Oliveira (ilustrações);
A Verdadeira História Do Pai Natal (2017), de Alexandre Lobão (texto) e Rachel Caiano (ilustrações);
Álbum De Famílias: Todas Diferentes E Especiais (2017), de Susana Amorim e Rute Agulhas (texto) e Inês do Carmo (ilustrações);
Ter Uma Irmã É... (2017), de Lara Xavier (texto) e Paulo Galindro (ilustrações);

2018

Dentro De Uma Caixa (2018), de José Jorge Letria (texto) e Ana Afonso (ilustrações);
Horizonte (2018), de Carolina Celas (texto e ilustrações);
A Construção Do Mundo (2018), de Fábio Monteiro (texto) e Mariana Rio (ilustrações);
Quando O Regato Secou (2018), de António Mota (texto) e Sebastião Peixoto (ilustrações);
A Nuvem (2018), de Rita Canas Mendes (texto) e João Fazenda (ilustrações);
O Menino Que Gritou Para Dentro (2018), de Ana Ventura (texto) e Alberto Faria (ilustrações);
Estás tão crescida (2018), de António Jorge Gonçalves (texto e ilustrações);
Matilde (2018), de Luís Correia Carmelo (texto) e Mariachiara Di Giorgio (ilustrações);
Telefone Sem Fio (2018), de Yara Kono (texto e ilustrações);
O Pintas E O Mistério Dos Sapatos Desaparecidos (2018), de João Cunha Silva (texto) e Vanessa Ribeiro (ilustrações);
Rufus (2018), de Edite Costa Matos (texto) e Sónia Pais (ilustrações);
A Cegonha Maquinista (2018), de José António Franco (texto) e Bruno Inácio (ilustrações);
O Solar De Berbiande (2018), de Pitum Keil do Amaral (texto) e Ana Biscaia (ilustrações);
Chuvisca E Os Guardiões Das Sementes Nativas (2018), de Margarida Fonseca Santos (texto) e Carla Nazareth (ilustrações);

A Cidade Que Deixou De Sorrir (2018), de Milu Loureiro (texto e ilustrações);
Impossível (2018), de Catarina Sobral (texto e ilustrações);
Malaquias Faz Um Novo Amigo (2018), de Mário Cordeiro (texto) e Raquel Santos (ilustrações);
Que Exagero (2018), de Chico Bolila (texto e ilustrações);
A Menina Que Via O Mar De Várias Cores (2018), de Vanda Brotas Gonçalves (texto) e Rui Sousa (ilustrações);

2019

Banana (2019), de Bernardo Carvalho (texto e ilustrações);
As Mãos E Os Livros (2019), de Isabel Minhós Martins (texto) e Madalena Matoso (ilustrações);
Quando Vou Dormir O Mundo Para (2019), de Leonor Tenreiro (texto) e Rachel Caiano (ilustrações);
Avó De Coração (2019), Cristina Taquelim (texto) e Mafalda Milhões (ilustrações);
Os Pescadores De Nuvens (2019), Ana Lázaro (texto) e Sebastião Peixoto (ilustrações);
Roubar Ao Mar (2019), Carmen Zita Ferreira (texto) e Alexandre Esgaio (ilustrações);
Metade, Metade (2019), Isabel Minhós Martins (texto) e Madalena Matoso (ilustrações);
Hei, Big Bang! (Ninguém disse que era fácil) (2019), de Isabel Minhós Martins (texto) e Bernardo Carvalho (ilustrações);
Ilumina (2019), de Rita Correia (texto e ilustrações);
Troca-Tintas (2019), de Gonçalo Viana (texto e ilustrações);
O Livro Com Fome (2019), de André Madaleno e Patrícia Furtado (texto e ilustrações).

Anexo D - Listagem de prêmios e distinções

Título	Ano	Prêmios e Distinções
<i>A Galinha Lua</i>	2009	1º Prémio do Concurso de Literatura Infantil da Revista Coisas de Criança
<i>Ir E Vir</i>	2012	Altamente recomendável - Categoria “Literatura em Língua Portuguesa”, FNLIJ (Brasil, 2015); Ilustrarte 2012 - ilustrações selecionadas; Prémio Andersen – Melhor livro de divulgação (Itália, 2014)
<i>Sombras</i>	2013	Prémios 3x3 Magazine, Picture Book Show No. 11, 2014 - Distinção de mérito; Communication Arts Illustration Annual 2014 – vencedor do prémio de excelência; Ilustrarte 2014 - ilustrações selecionadas;
<i>O Meu Avô</i>	2014	Prémio internacional de ilustração pela Feira do Livro Infantil de Bolonha – vencedor; Finalista do Ilustrarte, 2016; Little Hakka International Picture Book Competition - Finalista, 2017
<i>Letras Caídas</i>	2015	Concurso Lusófono da Trofa - Prémio Matilde Rosa Araújo 2014 - vencedor
<i>Com O Tempo</i>	2015	Prémio Autor SPA/RTP 2015 Melhor Livro Infanto-juvenil – vencedor; Prémio Nacional de Ilustração, DGLAB, 2014 - menção honrosa; Recomendado — Altamente Recomendável na Categoria “Literatura em Língua Portuguesa”, FNLIJ 2016 (Brasil)
<i>Gato Procura-se</i>	2015	Prémio Bissaya Barreto de Literatura para a Infância 2016 - vencedor; Prémio Nacional de Ilustração 2015 - menção especial
<i>A Manta: Uma História Aos Quadrinhos (De Tecido)</i>	2015	Catálogo White Ravens (2012) - selecionado; Recomendado pela Gulbenkian/Casa da Leitura
<i>Abzzzz</i>	2015	Nami Concours (2015) - selecionado
<i>Tão Tão Grande</i>	2016	Prémio Nacional de Ilustração, DGLAB - menção especial
<i>Mana</i>	2016	Prémio Internacional de Serpa para álbum ilustrado 2015 - vencedor; Prémios Amadora BD 2016 - Melhor Desenhador Português de Livro de Ilustração - vencedor
<i>Cem Sementes Que Voaram</i>	2017	Exposição de Ilustração da Feira Internacional de Bolonha, 2018 - selecionado
<i>A Verdadeira História Do Pai Natal</i>	2017	Prémio SESC de Contos Infantis Monteiro Lobato

<i>Álbum De Famílias: Todas Diferentes E Especiais</i>	2017	Recomendado pela Associação Portuguesa para a Igualdade Parental e Direitos dos Filhos; Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens; Grupo Famílias Arco-Íris da Associação ILGA Portugal; SFRAA/Quinta de S. Miguel - Casa de Acolhimento Temporário
<i>A Construção Do Mundo</i>	2018	Prémio Branquinho da Fonseca/Expresso /Gulbenkian, 2017 modalidade infantil - vencedor
<i>A Nuvem</i>	2018	Little Hakka 2018 - Best of the Best; Cadireta Blava 2021 - selecionado
<i>Telefone Sem Fio</i>	2018	Prémios Amadora BD 2019 - Melhor Desenhador Português de Livro de Ilustração - nomeado
<i>As Mãos E Os Livros</i>	2019	100 Outstanding Picturebooks (dPICTUS) (2020) - selecionado
<i>Os Pescadores De Nuvens</i>	2019	Prémio Literário Maria Rosa Colaço, Literatura Infantil, 2017 - vencedor
<i>Metade, Metade</i>	2019	100 Outstanding Picturebooks (dPICTUS) (2019, 2020) - selecionado
<i>Hei, Big Bang! (Ninguém Disse Que Era Fácil)</i>	2019	Prémio Nacional de Ilustração 2019 - vencedor; 100 Outstanding Picturebooks (dPICTUS) (2020) - selecionado
<i>Ilumina</i>	2019	Seleção com carimbo Faz de Conto "Histórias pela Paz", por um mundo mais Tolerante e Pacífico
<i>Troca-tintas</i>	2019	Society Of Illustrators - The Original Art 2021 - selecionado; Nami Concours 2021 - selecionado; Communication Arts Illustration Annual 2021 - selecionado; Catálogo The White Ravens 2020 - selecionado; Bologna Ragazzi Award Opera Prima 2020 - menção especial; Baba Kamo Illustrated Book Festival 2019 - selecionado

Anexo E - Identificação de temas por livro

Título	Ano	Tema(s)
<i>A Trapezista Que Queria Voar</i>	2009	uma menina que se supera e acredita em si; a amizade
<i>O Palhaço Que Não Conseguia Fazer Rir</i>	2009	uma menina que superou o medo de palhaços; a amizade
<i>A Prenda Com Rodas</i>	2009	relação dos netos com os avós
<i>A Galinha Lua</i>	2009	diferença
<i>O Gato Que Amava A Mancha Laranja</i>	2009	amizade e não abandono dos animais
<i>Dança Quando Chegares Ao Fim: Bons Conselhos De Amigos Animais</i>	2009	reflexões sobre a relação entre animais e pessoas; animais dão conselhos
<i>A Fada Que Perdeu O Dente</i>	2009	fada dos dentes; amizade
<i>O Pintinhas Azuis</i>	2010	diferença; conteúdo religioso
<i>A Visita Da Fada Dentinho</i>	2010	fada dos dentes
<i>A Abelhinha Giroflé</i>	2010	elogio às abelhas e suas tarefas
<i>A Menina Que Voltou A Ser Menina</i>	2010	diversidade cultural; identidade
<i>Desarrumar</i>	2010	incentivo à matemática
<i>Falha De Cálculo</i>	2010	incentivo à matemática
<i>Florinda E O Pai Natal</i>	2010	natal
<i>E Tudo Acontecia Por Magia</i>	2010	personalidade, fazer pela vida; alimentação; gordofobia
<i>Lucas O Morcego</i>	2010	diferença; não tem mal ser diferente
<i>Mada Quem És Tu</i>	2010	relação com o avô; menina descobre inseto
<i>Urso Que Perdera O Coração</i>	2010	sentimentos, amizade
<i>Um Pé De Vento</i>	2010	o livro leva à letra a ideia de “vestir a pele de outra pessoa” e os animais ficam todos baralhados.
<i>Sabu O Tigre Pintor</i>	2010	amizade; arte
<i>Gastão, Vida De Cão</i>	2010	cuidar dos animais; vida de cão.
<i>Um Gato Tem Sete Vidas</i>	2011	morte
<i>Móli</i>	2011	cuidar dos animais
<i>Conversa De Elefantes</i>	2011	amizade; emoções
<i>Tanuki Bombom Na Cidade Dos Kangurus</i>	2011	um animal que descobre o valor da família
<i>De Caras</i>	2011	combinações de caras; identidade
<i>Mais Vale Tarde Do Que Nunca</i>	2011	aprender sobre provérbios; professora e seus alunos
<i>Quando Eu For Grande</i>	2011	desafios e privilégios de crescer
<i>O Menino Que Não Gostava De Sopa</i>	2011	alimentação saudável; um menino que não quer comer a sopa e depois passa a querer
<i>O Tesouro Do Palácio</i>	2012	biblioteca; um livro que fala de uma menina e do seu tio que passam belas aventuras na biblioteca, retratada como o maior tesouro do palácio
<i>Perdida De Riso</i>	2012	emoções; uma menina que não conseguia rir

<i>O Grilinho Tenor</i>	2012	ecologia; respeito pelos animais; música
<i>O Pai Natal E O Menino Jesus</i>	2012	natal; consumismo; capitalismo.
<i>Ir E Vir</i>	2012	ecologia; o impacto dos avanços tecnológicos em matéria de transportes e pegada humana
<i>Nadav</i>	2012	guerra e paz
<i>O Balão</i>	2013	reflexão sobre a passagem do tempo; a beleza fugaz
<i>A Estrela Coralina</i>	2013	uma estrela menina que parte à aventura para outro mundo
<i>Quanto Vale A Amizade</i>	2013	educação para o consumo; amizade
<i>Sombras</i>	2013	sombras com vida própria que revelam verdades escondidas
<i>A História Do Alfa</i>	2013	um menino diferente (extraterrestre); adoção
<i>Era Uma Vez Um Castelo</i>	2014	príncipe que vai salvar a princesa e todos os animais; tipo conto de fadas moderno
<i>Diário Das Coisas Impossíveis</i>	2014	ter irmãos; que mais vale ter menos brinquedos, mas ter com quem brincar
<i>O Meu Avô</i>	2014	contraponto entre alguém que ainda trabalha, muito apressado e o tempo, relaxado da reforma
<i>Onde Moram As Casas</i>	2014	representação de várias casas e as suas divisões
<i>A Família Calorias</i>	2014	perda de peso/comer saudável; gordofobia
<i>O Cão E O Gato</i>	2014	cuidar de animais, mas também de mudar de identidade – pôr-se no lugar de outra pessoa
<i>Uma Cadela Amarela & Vários Amigos Dela</i>	2014	lengalenga sobre o respeito pelo <i>habitat</i> natural de um golfinho
<i>Letras Caídas</i>	2015	um menino que adorava ler
<i>Edmar, O Passarinho Albino</i>	2015	albinismo; diferença; história de animais
<i>O Senhor Sevéri</i>	2015	um cientista que faz uma descoberta de uma cor/fruto
<i>Com O Tempo</i>	2015	livro que fala sobre a passagem do tempo
<i>O Ratinho Poeta</i>	2015	poesia; amor
<i>Gato Procura-Se</i>	2015	morte; um gato que desapareceu
<i>A Manta Uma História Aos Quadrinhos (De Tecido)</i>	2015	família; relação com a avó; morte
<i>José Vai À Praia</i>	2015	praia; cuidados com o sol
<i>Abzzzz</i>	2015	sono
<i>História De Uma Nuvem</i>	2015	identidade
<i>Quando A Mãe Era Pequena</i>	2016	gerações; família
<i>O Grilo Negro</i>	2016	aventura; família
<i>História Que Há De Ser</i>	2016	valores; empatia; azáfama do dia a dia
<i>Silvio, Guardador De Ventos</i>	2016	o que se pode ser quando se é grande; guardar as palavras
<i>O Primeiro Dia De Escola</i>	2016	gerações/família; escola
<i>O Lince Lineu</i>	2016	lince ibérico; gineta; animais em vias de extinção

<i>Faz De Conta</i>	2016	fantasia; faz de conta
<i>A Rua Dos Sinais Diferentes</i>	2016	as ruas de Lisboa; relações de vizinhança; sinais de trânsito
<i>A Minha Cidade É Um Livro</i>	2016	relação entre avô e neto; memórias
<i>Tão Tão Grande</i>	2016	crescimento; identidade
<i>Mana</i>	2016	relação entre irmãs
<i>A Grande Viagem Do Pequeno Mi</i>	2016	imaginação
<i>O Espelho Mágico</i>	2016	príncipe que salva a princesa
<i>Onde Está A Minha Mãe</i>	2016	descobrir o mundo e a si mesmas/os; relação com a mãe
<i>Venci-Te, Jeremias!</i>	2016	vencer o medo
<i>O João E Os Monstros</i>	2017	medo; lidar com o medo/coragem
<i>A Estranha História Do Príncipe Que Inventou O Abecedário</i>	2017	importância das palavras; escrever; ouvir os sentimentos
<i>Máquina</i>	2017	tecnologias; livros
<i>Maria Trigueira</i>	2017	mulher que queria viajar; vida no campo
<i>A Meia Perdida</i>	2017	aventura; em busca de uma meia perdida
<i>Aqui Há Gato</i>	2017	passagem do ano/tempo
<i>Cem Sementes Que Voaram</i>	2017	resiliência da natureza; personificação sobre a perda; aborto
<i>O Que Vamos Contar</i>	2017	diversidade cultural
<i>Malaquias Não Gosta De Perder</i>	2017	sentimentos; raiva
<i>Malaquias Não Resiste A Um Chocolate</i>	2017	gula; roubar
<i>Num Tempo Que Já Lá Vai</i>	2017	memórias; tempos antigos
<i>Quero Crescer!</i>	2017	identidade; crescer
<i>O Sorriso Da Julieta</i>	2017	afetos; amizade
<i>A Verdadeira História Do Pai Natal</i>	2017	natal
<i>Álbum De Famílias Todas Diferentes E Especiais</i>	2017	famílias diferentes
<i>Ter Uma Irmã É</i>	2017	ter uma irmã
<i>Dentro De Uma Caixa</i>	2018	poesias; mundo a explorar; infância
<i>Horizonte</i>	2018	horizonte; reflexão poética
<i>A Construção Do Mundo</i>	2018	a relação com o pai; a profissão do pai
<i>Quando O Regato Secou</i>	2018	alterações climáticas; família
<i>A Nuvem</i>	2018	texto alegórico que convida à reflexão sobre o tempo em que vivemos
<i>O Menino Que Gritou Para Dentro</i>	2018	emoções
<i>Estás Tão Crescida</i>	2018	identidade e diferença
<i>Matilde</i>	2018	amor (por si própria) e amor homossexual
<i>Telefone Sem Fio</i>	2018	as palavras; jogos de palavras;
<i>O Pintas E O Mistério Dos Sapatos Desaparecidos</i>	2018	aventura; mistério; sobre roupas e sapatos
<i>Rufus</i>	2018	alimentação saudável; amizade improvável
<i>A Cegonha Maquinista</i>	2018	persistência, coragem; não desistir dos sonhos; identidade
<i>O Solar De Berbiande</i>	2018	infância; campo/cidade; fantasmas

<i>Chuvisca E Os Guardiões Das Sementes Nativas</i>	2018	preservação das sementes nativas, o valor da alimentação saudável e das relações intergeracionais
<i>A Cidade Que Deixou De Sorrir</i>	2018	emoções; vida na cidade
<i>Impossível</i>	2018	história do universo
<i>Malaquias Faz Um Novo Amigo</i>	2018	amizade; xenofobia; pessoas refugiadas
<i>Que exagero!</i>	2018	imaginação; cenários alternativos
<i>A Menina Que Via O Mar De Várias Cores</i>	2018	plâncton; ambiente
<i>Banana</i>	2019	ode à natureza; ironia sobre turistas e selfies
<i>As Mãos E Os Livros</i>	2019	a magia da leitura
<i>Quando Vou Dormir, O Mundo Para</i>	2019	curiosidade sobre o que acontece quando dormimos
<i>Avó De Coração</i>	2019	solidão na velhice; amizade intergeracional; pessoas refugiadas
<i>Os Pescadores De Nuvens</i>	2019	relação avô e neto; morte
<i>Roubar Ao Mar</i>	2019	proteção oceano; ambiente; poluição
<i>Metade, Metade</i>	2019	amor; declaração de amor
<i>Hei, Big Bang!</i>	2019	ter uma ideia; a importância do silêncio/concentração
<i>Ilumina</i>	2019	ter ideias; amizade; paz
<i>Troca-Tintas</i>	2019	trocar as cores às coisas
<i>O Livro Com Fome</i>	2019	livro cómico sobre a importância da leitura

Anexo F - Caraterísticas Psicológicas no Feminino

Caraterísticas estereotipadas (91 entradas)	Frequência	Caraterísticas não estereotipadas (35 entradas)	Frequência
cusca	3	convencida	1
frágil	3	descarada	1
chata	3	destrói~coisas	1
insegura	3	maldade	3
maluca	2	marota	1
má~língua	1	nunca~satisfeita	1
bizarra	1	refilar	1
cabeça~ar	1	pouco~simpática	1
nunca~cala	1	autoritária	1
doida	1	traquina	1
estonteada	1	resmungona	3
intrometida	1	corajosa	2
lampeira	1	inteligente	1
louca	1	agilidade	1
medricas	1	ar~espertalhão	1
memória~gasta	1	cabeça~incansável	1
mentirosa	1	especial	1
muito~calada	1	exigente	1
não~percebe~nada	1	faz~apetece	1
palerma	1	Força	1
parva	1	Guerreira	1
pedinchona	1	heroína	1
sem~ideias	1	curiosa	1
sofre~indecisão	1	imponente	1
tola	1	muito~entendida	1

tímida	1	tem~ideias	1
distraída	1	papel~principal	1
invejosa	1	à~frente~tempo	1
preguiçosa	1	diferente	2
incompetente	1		
tonta	2		
sonhadora	1		
obedece	1		
observadora	1		
preciosa	1		
primeira~de~pé	1		
sentido~moda	1		
verdadeira	1		
meiga	3		
dedicada	1		
simpática	5		
pede~ajuda	4		
pronta~ajudar	4		
não~má	3		
feminina	3		
alegre	2		
ares~menina~crescida	1		
atarefada	1		
atenta	1		
bem~comportada	1		
bonequinha	1		
despachada	1		
doce	1		
esperançosa	1		

bem~disposta	2		
fofinha	1		
generosa	1		
levanta~cedo	1		
leve	1		
maravilhosa	1		
não mente	1		
não~parava~trabalhar	1		
boa~professora	1		
<i>Total</i>	91		35

Anexo G - Caraterísticas Psicológicas no Masculino

Caraterísticas estereotipadas (195 entradas)	Frequência	Caraterísticas não estereotipadas (75 entradas)	Frequência
mal-humorado	1	tonto	1
preguiçoso	1	fala~barato	1
chato	2	vergonha~si	1
molengão	1	estúpido	2
guloso~glutão	3	teatral	1
cabeça~ar	3	bem-educado	2
mau	3	bom~companheiro	1
monstro	1	bom~rapaz	3
nada~simpático~antipático	3	amigo~do~amigo	3
inútil	1	atencioso	1
nada~solidário	1	bondoso	2
mal-educado	1	prestável	1
pateta	1	delicado	1
graçolas	1	intuição~forte	1
teimoso	1	doce	1
bruto	1	obediente	1
carrancudo	1	feliz	1
maldisposto	1	gentileza	1
rezingão	2	amigo~toda~gente	1
zangado	2	generoso	1
violento	1	sempre~sorrir	1
nunca~ri / pouco risonho	2	entusiasmo~por~tudo	1
não~amigo~ninguém	1	sempre~palavra~amiga	1
mau~feitio	2	prezava~aparência;	1
distraído	1	não~pateta	1

irritante	1	bom~coração	1
maluco	3	maravilhoso	1
muita~autoestima	1	demais	1
fazia~maroteiras	1	fabuloso	1
malandro	2	fofo	1
reguila	2	apaixonante	1
gabarola	1	solidário	1
esquecido	1	pacato	1
esquivo	1	mantém~a~calma	1
altivo	1	amável	1
louco	2	bom~colega	1
maroto	2	pronto~a~ajudar	1
fazia~birras	1	não~medroso	1
medonho	1	gosta~de~agradar	1
muito~descontente	1	honesto	1
exigente	1	bem-disposto	1
gastador	1	sossegado	1
dá~maus~exemplos	1	pede ajuda	3
desastrado	1	simpático	7
avariado	1	humilde	1
sempre~atrasado	2	atento	1
traquina	2	um~amor	1
aluado~cabeça~lua	2	tímido	1
resmunga	3	reservado	1
Tolo	1	falta habilidade	1
irrequieto	1	melhor~cantor	1
malcriado	1	diferente	6
aborrecido	1	pouco~experiente	1
Frio	1	perguntava~estudava~aprendia	1

não~muito~alegre	1	desajeitado	1
não~bom~cabeça	1		
sempre~queixar-se	1		
poucas~falas	1		
estranho	1		
sabia~sempre~tudo	1		
estratega	1		
competente	1		
bom~melhor~aluno	5		
bom~matemática	1		
sabe~muito	2		
tem~ideias	7		
interessante	1		
autoridade	1		
importante	2		
herói~super-herói	6		
sábias~palavras	1		
resposta~pronta	1		
famoso	1		
esperto	5		
não~tinha~medo	1		
o~melhor	1		
gênio	1		
adora~enigmas	1		
fala~sozinho	2		
bestial~excecional~não~há~igual	1		
campeão	1		
especialista	1		
grande~inventor	1		

aventureiro	1		
ar~superior	1		
poderoso	1		
justiceiro	1		
ar~majestoso	1		
cavaleiro~que~salva	1		
magnata	1		
menino~prodígio	1		
valente	2		
poder~especial	1		
não~desiste~sonho	1		
invencível	1		
tinha~cabeça	1		
nome~guerreiro	1		
impunha~respeito	1		
sabedor	1		
o~escolhido	1		
o~maior	1		
fascinante	1		
defende~quem~precisa;	1		
questiona	1		
destemido	2		
coragem	1		
corajoso	2		
confiante	1		
especial	5		
experiente	4		
sábio	3		
inteligente	4		

queria~saber~tudo	1		
engraçado	1		
pachorrento	3		
boa~disposição	3		
humor	3		
justo	2		
trabalhador	2		
atleta	1		
brincalhão	2		
prático	1		
anti-herói	1		
solitário	2		
<i>Total</i>	195		75

Anexo H - Profissões no Feminino

Profissões artísticas (6 entradas)	Freq.	Comércio/serviços (13 entradas)	Freq.	Saúde (5 entradas)	Freq.	Profissões científicas e/ou posições de prestígio (21 entradas)	Freq.	Outras (1 entrada)	Freq.
cantora~ópera	1	cabeleireira	1	fisiatra	1	cientista	1	trabalhadora~campo	1
descobridora~talentos	1	cozinheira	1	ginecologista	1	astronauta	1		
maestrina	1	leiteira	1	nutricionista	1	pivô~notícias	1		
escritora	1	peixeira	1	médica	1	jornalista	1		
trapezista	2	lavadeira	1	parteira	1	professora	15		
		vendedora~pão	1			ensinar~formar	1		
		dona~loja~frutas	1			mestra	1		
		dona~Espaço~Bebé	1						
		dona~restaurante	1						
		trabalhadora~boutique	1						
		trabalhadora~loja~Paraíso~infantil	1						
		lojista	1						
		trabalha~café	1						
<i>Total</i>	6		13		5		21		1

Anexo I - Profissões no Masculino

Profissões artísticas (30 entradas)	F r e q .	Comércio, Serviços e Ofícios (54 entradas)	F r e q .	Segurança, Saúde e Assistência (31 entradas)	F r e q .	Profissões científicas e/ou posições de prestígio (28 entradas)	F r e q .	Outras (18 entradas)	F r e q .
fotógrafo	2	cozinheiro	2	nadador-salvador	2	presidente~clube~associação	1	pai~natal	3
artista~cinema~indiano	1	trabalha~loja~nimais	1	bombeiro	2	astronauta	4	guarda-redes	1
ilustrador	1	abrir~loja	1	guarda-nocturno	2	diretor~escola	1	apanha~bolas	1
saxofonista	1	abrir~quiosque	1	guarda~parque	1	inventava~máquinas	1	trabalha~campo	1
violoncelista	1	repartição~pública	1	banheiro	1	diretor~jardim~zoológico	1	vendedor~sorrisos	1
acordeonista	1	sapateiro	1	guarda~florestal	2	inventor	2	árbitro~futebol	1
mágico	1	apanhar~folhas	1	soldado	1	juiz	1	treinador~futebol	1
arquiteto	1	condutor~autocarro	2	guarda-rios	1	mestre	1	pirata	2
malabarista	1	tem~pastelaria	1	guarda-costas	1	guardião	1	pastor	1
poeta	3	dono~mercearia	2	peditaria	1	professor~cientista;	1	agricultor	1
músico	2	engraxador~sapatos	1	psicólogo	1	diretor~circo~chins	1	apanhador~borboletas	1
escritor	1	padeiro	1	dermatólogo	1	pivô~notícias	1	marinheiro/navegador	2
ilusionista	1	rapaz~mercearia	1	médico~clínica~geral	1	cientista	3	pescador~nuns	1
pintor	3	ardina	1	urologista	1	bibliotecário	2	detetives~pescadores~nuns	1
maestro	2	administrador	1	polícia/guarda	3	metereologista	1		
faquir	1	vendedor~bolas~berlim	1	médico	3	revisor~textos	1		
trapezista	1	jardineiro	1	farmacêutico	1	professor	3		
animador~festas~natal	1	latoeiro	1	tratador~bicharada	1	aviador	1		

palhaço	2	carpinteiro	1	militar	1	capitão~barco	1		
domador de leões	2	ferreiro	1	general	1				
cameraman	1	lenhador	1	piloto	1				
		maquinista	1	guerreiro	1				
		dono~restaurante	1	capitão~25~abril	1				
		bilheteiro	1						
		guarda-livros	2						
		recolhe~lixo	1						
		vendedor~jornais	1						
		correeiro	1						
		sapateiro	1						
		dono~frutaria	1						
		tinha~loja~relógios	1						
		trabalha~mercearia	1						
		trabalha~café	1						
		criado	1						
		vendedor~bolas~berlim	1						
		vendedor~algodão~doce	1						
		vendedor~quiosque	1						
		vendedor~balões	1						
		vende~castanhas	1						
		vendedor~gelados	1						
		vendedor~doces	1						
		alfaiate	1						
		pescador	2						
		carteiro	2						
		taxista	1						
		mecânico	1						
		dono~circo	2						
<i>Total</i>	30		54		31		28		18

Anexo J - Interesses e atividades no Feminino

Desporto/atividades físicas (40 entradas)	Fre q.	Artes/atividades artísticas (53 entradas)	Fre q.	Relaxar/descansar/contemplar (15 entradas)	Fre q.	STEM (34 entradas)	Fre q.	Leitura/atividades literárias (40 entradas)	Fre q.
andar~cavalo	1	ouvir~música	7	ver~por-do-sol	1	atenta~aulas~ciências	1	ler	20
andar~bicicleta	5	tirar~fotografias/fotografar	2	apanhar~sol 2x	2	consertar~nave~espacial	1	estudar	1
andar~skate	1	pintura	1	dormir~sesta 4x	4	brincar~cubo~mágico	1	escrever	3
jogar~basket	1	fazer~colares	1	descansar 3x	3	formas~geométricas 2x	2	escrever~cartas~pai-natal	1
andar~trenó	1	fazer~fitas~cabelo~c~candeeiro	1	deitar~relva/contemplar 2x	2	visitar~planetas~ss	1	escrever~máquina~escrever	1
atletismo	1	forrar~almofadas~cadeiras	1	fazer~nada/descansar	1	brincar~estrelas	1	escrever~diário	1
brincar~bola	1	dar~concertos	1	deitar~se~sofá~reclinada	1	jogar~xadrez/galo 2x	2	procurar~coisas~enciclopédias	1
correr~corridas	4	fazer~escrenhos~cestos	1	sentar~se~sombra	1	ver~binóculos	1	enviar~cartas/escrever~cartas	2
saltar~elástico	1	trabalhar~barro	1			fazer~conferência	1	escrever~livro	1
brincar~macaca	1	tocar~piano	1			dinossauros	1	aprender~ler	1
jogar~bola	2	cantar	9			microscópio/telescópio	3	ir~biblioteca	1
estar~em~forma	2	tricotar/bordar/tecer/fiar	7			conversar~universo	1	contar histórias/memórias	6
futebol	4	costurar	2			perscrutar~mar~manchas	1	fazer~composições	1

ginástica	2	desenhar	1			observar o céu e as estrelas	5		
nadar	4	dançar	11			estar no computador/tablet/tl m	5		
jogar~tênis	1	dançar~ballet	6			campanhas~defesa~meio~ambiente	1		
andar~barco	1					coordenar~clube~piratas~ambiente	1		
andar~caravela	1					seriar	1		
subir~árvore	2					contar~história~matemática	1		
praticar~judo	1					apanhar~alimentar~insectos	1		
andar~barco	1					visitar~fundos~aquáticos	1		
mergulhar~boiar	1					apanhar~lixo	1		
andar~sob~arame	1								
<i>Total</i>	40		53		15		34		40

Outros (87 entradas)	Frequência
brincar/brincar~rua	4
ver~voar~pássaros	1
ver~andorinhas~passar	1
pintar~paredes	1
colar~selos~cartas	1
ver~golfinhos	1
viajar~mundo	1
tomar~chá	1
Conduzir	2
ouvir~novelas~rádio	1
Conversar	7

fazer~amizade	1
visitar~amiga	1
partir~aventuras	1
reconstruir casa	1
comer~gelado	1
ver-se~espelho	3
roupa	1
preparar~decorações	1
dar~comida~patos	1
Passear	16
ir~escola/ andar~escola	4
carregar~coisas	1
não~parava~caminhar	1
ir~praia	2
espreitar~janela	2
passa~o~tempo~chorar	1
fazer~entrevistas	1
vontade~viajar	1
fazer~palavras-cruzadas	1
brincar com bonecas	6
ir~circo	1
ver~corais~tubarões	1
levantar~cedo	1
comer~crepe	1
ver~tv	1
brincar~faz~conta	1
Maquilhagem	2
mostrar~esquilo~joaninha~bichinho-de-conta~meninos	1
ir~china~madeira~japão	1
estudar~mapa	1
andar~burro / montar~burro	2
tírar~macacos~nariz	1
vários~brinquedos~bonecas~ballet~dinossauros	1
colher~flores	1
ver~pintos~eclozir	1
apanhar~insetos	1
passam~vida~trabalhar	1
<i>Total</i>	87

Se dividirmos a categoria outros podemos encontrar subcategorias de interesses tais como:

Interações com Animais (10 entradas)	Fre q.	Atividades Diversas (15 entradas)	Fre q.	Socializar/conhecer o mundo (45 entradas)	Fre q.	Atividades Estereotipadas (17 entradas)	Fre q.
ver~golfinhos	1	carregar coisas	1	passar	16	brincar~com~bonecas	6
ver~pássaros	1	pintar~paredes	1	brincar/brincar~na~rua	4	maquiagem	2
dar~comida~aos patos	1	colar~selos~cartas	1	conversar	7	ver-se~ao~espelho	3
ver~corais~e~tubarões	1	fazer~entrevistas	1	ir~à~escola/andar~na~escola	4	interesses~roupa	1
mostrar~animais	1	fazer~palavras-cruzadas	1	fazer~amizade	1	preparar~decorações	1
andar/montar~um~burro	2	levantar~cedo	1	visitar~uma~amiga	1	ouvir~novelas~na~rádio	1
ver~as~andorinhas passar	1	comer~crepe	1	viajar~pelo~mundo	1	espreitar pela janela	2
apanhar~insetos (para comer)	1	ver~tv	1	conduzir	2	passar~o~tempo~a~chorar	1
ver~voar~pássaros	1	tirar~macacos~nariz	1	partir~em~aventuras	1		
		colher~flores	1	ir~à~praia	2		
		reconstruir~casa	1	ter~vontade~de viajar	1		
		comer~gelado	1	ir ao circo	1		
		tomar~chá	1	brincar de faz de conta	1		
		passam~vida~trabalhar	1	ir~à~china~madeira~japão	1		
		vários~brinquedos (bonecas, de <i>ballet</i> , dinossauros)	1	estudar~um~mapa	1		
				não~parava~de caminhar	1		
<i>Total</i>	10		15		45		17

Anexo K - Interesses e atividades no Masculino

Desporto/ atividade Física (93 entradas)	Fr eq .	Artes/ativi dades artísticas (58 entradas)	Fr eq .	Relaxar/descan sar/contemplar (43 entradas)	Fr eq .	STEM (57 entradas)	Fr eq .	Leitura/ativi dades literárias (75 entradas)	Fr eq .
futebol	19	oficina~fazer~gaiolas	1	dormir~sesta	13	matemática	1	ler	39
lutar~dragão	1	fazer~filme	1	fazer~nada	9	viajar~lua	1	contar/histórias~aventuras	10
salvar~prioridade	1	desenhar	6	contemplar	1	curso~contabilidade	1	inventar~histórias	2
andar~monociclo	1	tocar~guitarra	2	observar~paisagem	1	contar~coisas~difíceis	1	fazer~discursos	1
patins	4	tocar~violino	2	ficar~horas~encontrar~significado	1	legos~foguetão~jogos~encaixe	1	escrever	4
caçar	2	tocar~guitarra~fingir	1	ver~po-do-sol	1	observar~céu~as estrelas	4	estudar	2
correr~maratona	1	tocar~saxofone	2	deitar-se~sofá	1	brincar~aviões~foguetões	3	desenhar~inventar~letras~sons	1
dar~mergulho	1	tocar~bombo	1	pensar~mistério~s~vida	1	jogo~xadrez/galo	4	criar~abecedário	1
campeão~braço~ferrão	1	cantar	9	escutar~pássaro~s~água	1	brinquedos~empilhar	1	declamar~poesia	1
bola~de~praia	1	tocar~trompete	1	piqueniques~relaxar	1	desenhar~foguetões	1	português	1
mergulhar	4	tocar~viola	1	sentir~terra~molhada	1	telescópio	2	fazer~composições	1
escalar	1	inventar~canções	1	serenidade~natureza	1	contar~mil	1	escrever~poema	3
brincar~bola	1	discute~pintura	1	imaginar~o~mundo	1	fazer~puzzle	1	escrever~livro	1
brincar~guerreiros	1	fotografar	3	não~estudava	1	contar~formigas	1	escreve~poesia~cartas~amor	1
andar~barco	1	tocar~concertina	1	não~trabalhava	1	sorrir~céu~estrelado	1	ir~biblioteca	2

correr/corta-mato	5	tocar~cora	1	contemplar~natureza 3x	3	foguetão~stem	1	dizer~poesia	1
ginástica	2	tocar~flauta	1	deambular	1	inventar~coisas	1	dizer~poemas~raparigas	1
combater	1	pintar	3	sentar~sombra	1	fazer~contas	2	relatar~aventuras	1
manobrar~barco	1	observava~quadros	1	contemplar~cidade	1	jogar videojogos/consola	1	escrever~cartas	2
andar~skate	4	sabe~jogos~canções	1	apanhar~sol	1	folhear~compêndios~entomologia	1		
fazer~cabriolas	1	trabalhar~barro	1	estar~silêncio	1	aventuras~espaço	1		
jogar~hóquei	1	ir~teatro~cinema	1			ver~binóculos	2		
galopar	1	ir~cinema	1			explicar~sobre~animais	1		
surf	2	ter~oficina~ferramentas	1			escrever~paper	1		
andar~barco~borracha	1	fazer~plástica	1			explicar~sobre~plâncton	1		
levantar~pesos	2	fazer~colagens	1			fazer~investigações	1		
monociclo	1	dançar	6			fazer~conferência	1		
trepar~bananeira	1	ouvir~música	5			descobrir~flora~fauna	1		
andar~caravela	1	ir~museus	1			investigar	1		
remar~barcaça	1					descobrir~cor~fruto	1		
passar~barco	1					pilotar~nave~espacial	1		
ténis	1					aprender~línguas~planetas~matemática~ciências	1		
basket	1					estar~computador/tablet/telemóvel	6		
andar~trotineta	1					resolver~equações~matemáticas	1		

saltar	1				raciocínios~complicados	1		
andar~cavalo	1				resolver~problemas	1		
pescar	3				campanhas~defesa~meioambiente;	1		
nadar	9				coordenar~clube~piratas~ambiente	1		
andar~bicicleta	9				ver~microscópio	1		
aulas~pilates	1				conversar~universo	1		
					apanhar~lixo~reciclar	1		
<i>Total</i>	93		58	43		57		75

Outros (153 entradas)	Frequência
ver~pássaros	1
tomar~beber~chá	3
fazer~tpc	1
assobiar	1
passar	14
conversar	6
criar~grilos	1
fazer~coleção~coisas	1
sócio~clubes	1
guarda~jornais	1
explorar	1
voar	1
estar~com~amigos	1
brincar~pião	3
brincar~balão	1
brincar/lançar~papagaio	4
ir~escola	2
desenhar~países~mapa~mundo	1
inventar~nomes~sons	1
brincar~fisga	1
brincar~areia	1
Brincar	3
buscar~uvas~figos	1
andar~comboio	1
festinhas~falar~gato	1
brincar~avião	1
cheirar~flores	1
dar~ordens	1
decidir~destino~povo	1
conduzir	8

ver-se~espelho	2
passar~jardim	1
juntar~amigos	1
recolher~água	1
passar~cão	1
brincar~barquinhos	1
olhar/estudar~mapa	2
andar~perdido	1
fazer~boneco~neve	1
caminhar	1
reconstruir~casa	1
engravar~sapatos	1
estar~na~rua	1
misturar~sementes	1
colher~flores	1
falar~animais	2
aviões~papel	1
aulas~alemão	1
brincar~água	1
viajar~paris	1
vê~álbum~fotografias	1
fazer~cabanas	1
brincar~índios~cowboys	1
jogar~escondidas	1
corridas~barquinhos	1
brincar~detetives	1
Viajar	4
gostar~ar~livre	1
apanhar~grilos	1
histórias~ação	1
inventar~brincadeiras~aborrecer	1
jogar~dominó	1

matraquilhos	1
ir/brincar/passear~praia	6
brincar~amigos	1
inventar~aventuras	1
andar~carrocel	1
escorrega	1
ver~tv	2
mostrar~flores	1
não~tomava~banho	1
ir~madeira~japão	1
ver~corais~tubarões	1
comer~crepe	1
descobrir~país	1
organizar~festa	1
fazer~malandrice	1
brincar~pirata~ capitão	1
brincar~explorador~inventor	1
partilhar~risos~brincadeiras	1
apanhar~conchas	1
observar~animais	1
jogar~escondidas	1
visitar~amigos	1
olhar~rio	1
metidos~brigas	1
ouvir~notícias	1
colher~provar~bagas	1
distribuir~presentes	1
ver~golfinhos	1
viver~aventuras	1
brincar~carros	4
andar~autocarro	1
andar~burro	1

conhecer~os~pássaros	1
ajudar~pai~mãe	1
colar~pastilhas~elásticas	1
usar~grua~guindaste	1
ouvir~metereologia~rádio	1
montar~cidades~miniatura	1
jogar~berlinde	2
descobrir~coisas	1
<i>Total</i>	153

Se dividirmos a categoria outros podemos encontrar subcategorias de interesses:

Socializar/explorar mundo (97 entradas)	Fre q.	Interações com Animais (11 entradas)	Fre q.	Atividades Diversas (21 entradas)	Fre q.	Atividades Estereotipadas (24 entradas)	Fre q.
passar	14	ver~pássaros	1	tomar~beber~chá	3	dar~ordens	1
conversar	6	criar~grilos	1	fazer~tpc	1	decidir~destino~povo	1
sócio~clubes	1	festinhas~falar~gato	1	ouvir~metereologia~rádio	1	metidos~brigas	1
estar~com~amigos	1	falar~animais	2	olhar~rio	1	fazer~malandrice	1
brincar~pião	3	observar~animais	1	guarda~jornais	1	descobrir~coisas	1
brincar~balão	1	ver~golfinhos	1	inventar~nomes~sons	1	ouvir~notícias	1
brincar/lançar~papagaio	4	andar~burro	1	cheirar~flores	1	histórias~ação	1
ir~escola	2	conhecer~os~pássaros	1	ajudar~pai~mãe	1	fazer~cabanas	1
explorar	1	apanhar~grilos	1	engraxar~sapatos	1	brincar~índios~cowboys	1
voar	1	ver~corais~tubarões	1	misturar~sementes	1	matraquilhos	1
distribuir~presentes	1			colher~flores	1	brincar~fisga	1
brincar~areia	1			vê~álbum~fotografias	1	brincar~pirata~capitão	1
brincar	3			ver~tv	2	brincar~carros	4

buscar~uvas~figos	1			mostrar~flores	1	brincar~explorador~inventor	1
andar~comboio	1			não~tomava~banho	1	usar~grua~guindaste	1
brincar~avião	1			ver-se~espelho 2x	2	montar~cidades~miniatura	1
desenhar~países~mapa~mundo	1			comer~crepe	1	assobiar	1
conduzir	8					reconstruir~casa	1
passar~jardim	1					fazer~coleção~coisas	1
juntar~amigos	1					colar~pastilhas~elásticas	1
recolher~água	1					inventar~brincadeiras~aborrecer	1
passar~cão	1						
brincar~barquinhos	1						
olhar/estudar~mapa	2						
andar~perdido	1						
fazer~boneco~neve	1						
caminhar	1						
estar~na~rua	1						
aviões~papel	1						
aulas~alemão	1						
brincar~água	1						
viajar~paris	1						
colher~provar~bagas	1						
jogar~berlinde	2						
jogar~escondidas	1						
corridas~barquinhos	1						
brincar~detetives	1						
Viajar	4						
gosta~ar~livre	1						
jogar~dominó	1						
ir/brincar/passar~praia	6						

brincar~amigos	1					
inventar~aventuras	1					
andar~carrocel	1					
escorrega	1					
ir~madeira~japão	1					
descobrir~país	1					
organizar~festa	1					
viver~aventuras	1					
andar~autocarro	1					
partilhar~risos~brincadeiras	1					
apanhar~conchas	1					
jogar~escondidas	1					
visitar~amigos	1					
<i>Total</i>	97		11		21	24

Anexo L – Interações da Personagem Feminina Mãe

Interações Mãe – Menina (filha)

Carinho (31 entradas)	Fr eq.	Brincar/tem po junto (4 entradas)	Fr eq.	Disciplinar (1 entrada)	Fr eq.	Sentimentos (3 entradas)	Fr eq.	Tarefas de cuidado/gestão (4 entradas)	Fr eq.
Abraçar	5	fazer~baloiço~braços	1	ralhar	1	preocupada	2	confere~material~escola	1
dar~mão	3	conta~histórias	1			presença~protetora	1	levar~buscar~escola	1
trocar~olhares	2	contar~memórias	1					levar~escola	1
menina~chama	2	foram~comer~gelado	1					alimentar~filhos	1
Avisa	1								
correr~ para~mãe	2								
carinho~ombro	1								
menina~junto	1								
dá~conselhos	2								
sossegar~filha~pesadelo	1								
acordou~menina	1								
pediu~licença~mãe	1								
mão~cabelo	1								
mãe~sorriu	1								
dar~carinhos	1								
falar~com~eles	1								
perguntar~pela~mãe	1								
achar~que~orelhas~filha~especiais	1								
escovar~cabelo	1								
mãe~deu~nome	1								
toca~ombros~menina	1								

<i>Total</i>	31		4		1		3		4
--------------	----	--	---	--	---	--	---	--	---

Interações Mãe-menino (filho)

Carinho (45 entradas)	Fr eq.	Brincar/tempo junto (6 entradas)	Fr eq.	Disciplinar (6 entradas)	Fr eq.	Sentimentos (15 entradas)	Fr eq.	Tarefa do cuidar /gestão (12 entradas)	Fr eq.
abraçar	5	construir~castelos~areia	1	repreensões	2	inconformada~desaparecimento	1	dar~lanche	1
dar~mão	4	brincadeiras	1	castigar	1	preocupada~com	1	acompanhar~escola	1
dar~colo	4	conta~histórias	1	ralhar	1	preocupações~medo~carinho	1	alimentar	1
dar~beijinho	2	brincavam~jogos~imaginar	1	por~castigo	1	preocupada 3x	3	levar~água~quente~banho	1
adormecer	1	ensina~fazer~receitas	1	acertar~contas	1	pressentir~não~estava~bem	1	levar~traz~escola	1
mãe~avisa	1	passar~floresta	1			fica~aflita	1	alimentar~filhos	1
mãe~conhecia~filho	1					sentiam~saudades	1	levar~chá~comida~cama	1
carinho~ombro	1					amor	1	coloca~creme~proteção~solar	1
aconchegar	1					suspirar~notícias	1	incentivar~tarefas~lavar~dentes	1
filho~dorme~cama~pais	1					mãe~chorava~filho	1	querem~meninos~agasalhados	1
conselhos	2					sensibilidade	1	compra~contas	1
sentar~junto	1					mãe~morrera~generosa	1	pôr~cobertor~extira	1
acordar	1					medo~mãe~aborrecesse	1		
ajudava~resistir~dificuldades	1								
agarrado~mãe	1								

menino~junto	2							
mãe~telefona	1							
mãe~espreita~d escer~rua	1							
chamar~escola	1							
coloca~dentin os~almofada	1							
ouvir~filho	1							
conversar~expli car	1							
dar~carinhos	1							
falar~com	1							
perguntar~mãe	1							
escondeu- se~asa~mãe	1							
chamou~junto~ si	1							
aconchegou-o	1							
palavras~serena r	1							
sacrifício~filho ~estudar	1							
mãe~junto	1							
apertar~filho	1							
<i>Total</i>	45		6		6		15	12

Anexo M - Interações da Personagem Masculina Pai

Interações Pai – Menina (filha)

Carinh o (6 entrada s)	Fr eq.	Brincar/temp o junto (9 entradas)	Fr eq.	Sentimentos (3 entradas)	Fr eq.	Tarefas do cuidar/gestão (2 entradas)	Fr eq.	Outras (2 entradas)	Fr eq.
abraçar	2	erguer no ar	1	ficar~preocup ado	1	ajuda~conferir~m aterial~escola	1	visitar~menino s	1
dar a mão	1	fazer~baloiço~ braço	1	pai~deitou~m ãos~cabeça	1	levar~escola	1	quis~oferecer~ recompensa	1
dar~con selhos	1	criar~brinqued os~madeira	1	presença~prot etora	1				
pai~exp lica	1	contar~história s 2x	2						
pai~ menina ~junto	1	andar~trenó	1						
		distribuir~pres entes	1						
		dar~comida~p atos	1						
		pedir~contar~ memórias	1						
<i>Total</i>	6		9		3		2		2

Interações Pai – Menino (filho)

Carinho (20 entradas)	Fr eq .	Brincar/ tempo junto (9 entradas)	Fr eq .	Sentimentos (10 entradas)	Fr eq .	Tarefas do cuidar/gestão familiar (3 entradas)	Fr eq .	Outras (4 entradas)	Fr eq .
dar~beijinho	3	jogos	1	sensibilidade	1	ajudar~por~mo chila	1	meter~din heiro~bols o	1
ajudava~resist ir~dificuldade s	1	cavalita s	1	amor	1	prepara~banho	1	pai~compr ou~gaiola	1
dar~mão	3	conta~h istórias	3	sacrifício~filho~es tudar~longe	1	vestir	1	pai~troça	1
sentar~junto	1	iniciar~ na~pesc a	1	preocupado (3x)	3	acompanhou~fil ho~1~dia~escol a	1	tratava~mal ~filho	1
encostar~face ~menino	1	sobe~pé s~pai	1	inconformado~co m~desapareciment o	1	alimentar	1		
adormecer	2	pai~exp lora	1	sentiam~saudades	1	pai~ajuda	1		
gosta~saber~c omo~foi~dia	1	pai~car etas	1	receio~não~corres ponder~anseios~p ai	1				
pai~responde ~explica	1			pai~com~receio	1				
espreita~a~de scer~rua	1								
pai~junto	1								
pergunta~o~q ue~fazer~vida	1								

filho~dorme~ cama~pais	1								
abraçar	3								
<i>Total</i>	20		9		10		6		4

Anexo N - Interações Personagem Feminina Avó

Interações Avó – Menina (neta)

Cuidar/cari nho (7 entradas)	Fre q.	Brincar/tempo junto (6 entradas)	Fre q.	Sentiment os (1 entrada)	Fre q.	Tarefas/ges tão (1 entrada)	Fre q.	Outras (1 entrada)	Fre q.
abraçar	1	contar~histórias (3x)	3	preocupad a	1	levar~escola	1	oferecer~li vro	1
dar~a~mão	1	ir~centro~comer cial	1						
tapar~dormir	1	passear	1						
dormir~junta s	1	ensinar~tricotar	1						
dar~conselho s	2								
aninhar- se~sofã	1								
Total	7		6		1		1		1

Interações Avó – Menino (neto)

Cuidar/carinho (4 entradas)	Freq.	Brincar/tempo junto (3 entradas)	Freq.	Tarefas/gestão (2 entradas)	Freq.
Abraçar	2	contar~histórias	2	acompanhar~escola	1
cuidar~criar	1	ler~revista	1	compra~roupa	1
dormir~juntos	1				
<i>Total</i>	4		3		2

Anexo O - Interações da Personagem Avô

Interações Avô – Menina (neta)

Cuidar/carinho (4 entradas)	Freq.	Brincar/tempo junto (4 entradas)	Freq.	Tarefas/gestão (2 entradas)	Freq.
dar beijinho	1	conta~histórias (2x)	2	confere~material~escola	1
afaga~cabeça da menina	1	avô~explica (2x)	2	acompanha-a~ escola	1
chama-a~borboleta	1				
corre~chamar~avô	1				
<i>Total</i>	4		4		2

Interações Avô – Menino (neto)

Cuidar/carinho (12 entradas)	Freq.	Brincar/tempo junto (20 entradas)	Freq.	Tarefas/gestão (1 entradas)	Freq.
abraçar (3x)	3	brincar~avião~papel	1	acompanha~escola	1
dar~a~mão (3x)	3	tratar~juntos~jardim	1		
dar~beijinho	1	avô~explica	1		
dar~colo	1	ir~parque (2x)	2		
criança~junto	1	buscar~neto~bicicleta	1		
neto~chama~avô	1	avô~ajuda~decifrar~mistério	1		
enfiou-se~debaixo~manta	1	contar~histórias (4x)	4		
na~cama~avô	1	avô~ensinou~”receita”	1		
		avô~ofereceu~fato~surf	1		
		avô~cavalitas (2x)	2		
		dar~presente	1		
		passear	1		
		comer~gelados	1		
		fazem~caminhadas	1		
		lançam~papagaio~papel	1		
<i>Total</i>	12		20		1