



MENINAS/MENINOS IGUAIS A MIM? – REPRESENTAÇÕES SOBRE IDENTIDADES DE GÊNERO EM ÁLBUNS CONTEMPORÂNEOS¹

Lucia Gomes²

Nesta comunicação abordam-se interpretações de meninas e meninos, dos 4 aos 6 anos, acerca de papéis, características e ações de personagens em álbuns, dando conta de um estudo exploratório. As participantes são 10 crianças: 4 de um jardim-de-infância em Portugal e 6 de uma *Infant School* em Inglaterra.

Tendo em conta que as identidades de género são construídas através de processos de socialização da vida da criança, na investigação que se está a desenvolver pretende-se realçar que é possível desafiar as ideias/conceitos dominantes relativamente às representações de género se as crianças tiverem oportunidade de conhecer outras e diversas formas do que é ser rapariga e rapaz. Pretende ainda dar visibilidade aos significados atribuídos pelas crianças a personagens femininos e masculinos representados em álbuns. Nesse sentido, levantam-se as seguintes questões: o que aprendem as crianças sobre o género a partir de álbuns? Que visibilidade de género aí é retratada? Que papéis são atribuídos a personagens femininas e masculinas?

Estudos sobre as interpretações das crianças dos textos visuais defendem que estas são leitoras sofisticadas, capazes de retirar sentido de imagens complexas, em termos literários, visuais e metafóricos³. Além disso, as crianças têm capacidade para entender diferentes pontos de vista, para analisar diversos estados de espírito e mensagens. Reconhece-se ainda a importância da literatura para a infância nesses processos, já que esta, potencialmente, tanto favorece o desenvolvimento da imaginação e da literacia, como promove competências pessoais e críticas.

Neste sentido, na investigação pretende-se dar visibilidade aos significados dados pelas crianças aos mundos *espelhados* em álbuns; questionar, a partir das interpretações das crianças, representações de género dominantes, desafiar as construções sociais e identificar práticas

¹ Projecto financiado pela F.C.T., em 2010 e igualmente integrado no projecto de investigação “Amor, Medo e Poder, sediado na F.P.C.E.- U. Porto, C.I.I.E. financiado pela F.C.T. (Magalhães, Maria José *et al* (2009) Amor, Medo e Poder: percursos de vida para a não violência - Love, Fear and Power: pathways to a non-violent life. Mais informação in <http://www.fpce.up.pt/ciie/>.

² Estudante de Doutoramento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Centro de Investigação e Inovação Educativas (colaboradora). Orientanda de Prof.ra Doutora Maria José Magalhães (F.P.C.E. –U. Porto) e Prof.ra Doutora Christine Wilkie – Stibbs (Univ.Warwick, Instituto de Educação). Contacto: luciagomes4@sapo.pt.

³ ARIZPE, EVELYN. E STYLES, MORAG. *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. 1ª edição. London: Routledge, 2003.



transformadoras. No centro da justiça social está o reconhecimento de que as coisas não têm que continuar como estão mas que podem ser mudadas, e que essa mudança ocorre apenas quando os indivíduos agem para a criar.

As teorias feministas, como os estudos sociológicos de gênero, a literatura feminista e os estudos culturais, estabelecem os fundamentos teóricos da minha investigação.

Como educadora e investigadora feminista, assumo a minha própria inter-subjectividade, a minha experiência e as minhas perspectivas, fazendo parte do quadro que pretendo *pintar*⁴ o que significa que não pretendo aparecer como uma voz anónima, especialista, mas como uma pessoa, historicamente contextualizada, com desejos e interesses específicos, reais⁵. De acordo com a epistemologia feminista de *standpoint*⁶, sublinha-se a ideia de que o conhecimento e os significados dependem da geografia, da história, da idade, do gênero, das condições sociais e étnicas, e de que todos estes aspectos são aqui considerados. Ainda nos princípios de investigação feminista, a ‘persistente’ influência do gênero como categoria de análise e de organização do conhecimento é reconhecida e o comprometimento com a verdade, objectividade e neutralidade é desconstruído⁷. Tal significa que, enquanto investigadora, não sou imparcial, mesmo tendo que ser capaz de manter uma certa distância, criando *estranheza*⁸ o espaço necessário, descentrada (ou seja, deixando o centro para as crianças) de modo a dar voz, tempo e espaço aos participantes envolvidos na pesquisa.

Algumas notas sobre procedimentos metodológicos e critérios na selecção de álbuns

As estratégias metodológicas serão diversificadas e, nestas primeiras incursões nos contextos, atendendo que não me é possível estar *lá*⁹ em tempos mais prolongados, o trabalho de campo apresenta-se como uma *promenade* etnográfica, detendo-nos quando a paisagem nos convida, tirando fotos, que me (nos) permitirão reconstruir as ‘caminhadas’, como forma de aceder

⁴ HARDING, SANDRA. Introduction: Is there a feminist method? In: Sandra Harding (edited by), *Feminism and methodology: social science issues*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1997, pp. 1–14.

⁵ Traduzido de HARDING, SANDRA. *Idem*, 1987:9

⁶ HARDING, SANDRA. From Feminist Empiricism to Feminist Standpoint Epistemologies. In: Harding, Sandra, *The Science Question in Feminism*. 1ª edição. United States of America: Cornell University, 1986, pp. 136-162: 9.

⁷ Traduzido de Usher, 1996, citado por COHEN, LOUIS, MANION, LAWERENCE & MORRISON, KEITH. *Research Methods in Education*. USA/Canada: Routledge, 2007, pp. 34-41: 34.

⁸ SILVA, SOFIA M. Parte II. Plano Metodológico: Epistemologia, Método e Texto. In: Silva, Sofia M. *Exuberâncias e (Trans)Figurações de Si Numa Casa da Juventude. Etnografia de Fragilidades e Estratégias Juvenis Para O reconhecimento e Para a Dignidade. Doutoramento em Ciências da Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto. TD-168-vol.1.

⁹ VASCONCELOS, TERESA S. “Ao Ritmo de Um Cortador de Relva: Entre o «Estar Lá» e o «Estar Aqui», o «Estar Com»- Dilemas e Complexidades da Etnografia em Caminhos Pós-Modernos de Multivocalidade”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2000, 14, 37-58.



às histórias das crianças. Nesses momentos, iremos dialogando também através dos álbuns, prestando atenção e registando/tomando notas sobre as nossas conversas informais. Esta forma de *estar com*¹⁰ tem contornos de etnografia, no sentido de que:

“As acções e histórias das pessoas são estudadas nos seus contextos quotidianos (...) os dados são recolhidos de fontes variadas (...) mas a observação participante e/ou as conversas informais são, geralmente, as principais; a recolha de dados é, para a maioria das situações, relativamente ‘desestruturada’ em dois sentidos: primeiro não implica que se siga um design fixo e detalhado da investigação (...); segundo, as categorias que são usadas para interpretar (...) são geradas fora do processo de análise de dados (...).¹¹”

Nesta fase, fui registando notas de campo (n.c.) e leituras das crianças em formato audio e video digital. Para iniciar o trabalho com as crianças, organizei encontro com encarregados de educação no Jardim de Infância, em Portugal, apresentando o projecto, explicando, posteriormente, às crianças, individualmente, o que gostaria que elas fizessem – i.e. a leitura das histórias através das imagens. Na *Infant School*, em Inglaterra, o consentimento dos E.E. foi obtido através da Directora, Mrs. C. que, após conhecer o projecto de investigação, enviou uma carta aos E.E. das crianças de 2 turmas que poderiam participar no estudo e, segundo a Directora, todos os contactados assentiram na participação da/o sua/seu filha/a. Com as crianças desta escola, foram efectuados os mesmos procedimentos utilizados com as crianças no JI em Portugal, com ajuda das respectivas docentes. Ao longo da semana, participei em actividades variadas, com cada grupo, conversando com as crianças sobre o que estavam a fazer, apresentando-me em momentos mais individuais, interagindo em brincadeiras e apoio em pequenas tarefas. Foi também uma oportunidade para convidar, meninas e meninos, para ver e ler um dos álbuns à escolha. A todas as crianças foi dito que o seu anonimato seria respeitado, sugerindo-lhes que escolhessem o seu próprio “pseudónimo”. Registei dez leituras¹² individuais (6 meninas e 4 meninos), em audio e vídeo, focando a câmara no livro que cada criança lia, para seguir a leitura das ilustrações¹³. É diferente pedir a uma criança que descreva uma imagem (mesmo a partir de um livro) e pedir-lhe que conte uma história a partir de imagens. Este último pedido exige competências narrativas, as quais desempenham um papel importante no pensamento humano, na medida em que são um elemento fundamental quando se começa a aprender a ler. Em relação aos participantes desta pesquisa, terei em consideração as

¹⁰ *Idem.*

¹¹ ATKINSON, PAUL E HAMMERSLEY, MARTYN. *Ethnography, Principles in Practice*. Londres: Routledge, 2003, p.3.

¹² A ‘leitura’ é aqui entendida como processo de transformar o texto visual em verbal, tarefa que foi apresentada às crianças nestes termos: conta-me a história através das imagens. Como se verá nos excertos apresentados neste texto, as crianças descrevem o que vêem nas imagens, introduzindo elementos narrativos e, em alguns casos, associando situações da história com eventos do seu quotidiano, ‘cumprindo’ os objectivos da tarefa.

¹³ Na continuidade da investigação, recorrerei a estes registos para analisar os contributos das crianças utilizando análise de discurso multimodal. No momento, centra-se a reflexão na análise de conteúdo, com referências às ilustrações dos livros em foco.



diversas formas como as raparigas e os rapazes reagem à tarefa quando lhes é pedido que “leiam uma história”, o que implica que a forma como reagem esteja relacionada com a complexidade da compreensão narrativa. No entanto, no actual recorte do estudo exploratório, foca-se essencialmente na descrição que cada uma faz das personagens, dos seus papéis desempenhados nas histórias e alguma conexão entre situações da narrativa e dos seus quotidianos.

Ao longo da minha prática educacional, testemunhei e ouvi outr@s comentarem que os álbuns são “quase invariavelmente os primeiros livros que as crianças conhecem”¹⁴. São considerados uma ferramenta pedagógica e podem ser uma base privilegiada para os processos de identificação, para a aprendizagem das funções sociais e para as relações sociais de género. Os álbuns que serão analisados pelas crianças oferecem diversas possibilidades/formas de ser rapariga ou rapaz, retratando um mundo em que o conceito do ‘eu’ e do ‘outro’ estão articulados.

Numa definição, necessariamente curta e quiçá simplista, entende-se aqui que os álbuns são objectos de arte e literário, onde existe uma simbiose entre discursos multimodais, literários e pictóricos. No conceito de álbum narrativo pressupõe-se que existe “um dialogismo entre uma escrita necessariamente literária e narrativa e um conjunto de formas visuais artísticas, duas componentes que, em consonância, produzem significação, promovendo um processo de comunicação particular”¹⁵. Nas suas versões pós-modernas, são considerados “território privilegiado para a inovação, onde se plasmam algumas das características próprias das narrações pós-modernas, designadamente o dialogismo, a descontinuidade e a simultaneidade”¹⁶.

Foram apresentados às crianças 3 álbuns narrativos: *O Livro dos Porquinhos*, de Anthony Browne, na versão portuguesa e na versão inglesa¹⁷. Neste álbum, o autor apresenta uma família ‘tradicional’ no modo como as personagens, suas características e papéis estão representados inicialmente – as tarefas domésticas são todas realizadas pela mãe, enquanto o pai e os 2 filhos comem, vêem televisão, vão e voltam da sua “importantíssima escola” ou do seu “importantíssimo trabalho” (nos termos do autor). A mudança acontece quando a mãe sai de casa e deixa uma bilhete: “Vocês são porcos”. Pai e filhos transformam-se em porcos, assim como elementos dos cenários da casa e acções realizadas pelos 3 personagens. Até que a Mãe regressa e os 3 lhe pedem por favor

¹⁴ GRAHAM, J. Reading Contemporary Picturebooks. In: Reynolds, Kimberly. *Modern Children's Literature. An introduction* (). U.S.A/U.K: Palgrave Macmillian, 2005, pp. 209 – 226: 209.

¹⁵ SILVA, SARA REIS da. Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância. In: VIANA, Fernanda, COQUET, Eduarda e MARTINS, Marta (coord.) (2006). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – 5 Investigação e Prática Docente*. Braga: CESC-UM / Almedina, 2006, pp. 129-138: 129.

¹⁶ Ortega, citada por SILVA, SARA REIS, *Idem*.

¹⁷ BROWNE, ANTHONY. *O Livro dos Porquinhos (Piggybook)*. (M. Mouro, & I. Buratti, Trads.) Lisboa: Kalandraka, 1986.



para voltar. Pai e filhos aprendem a cozinhar, partilham tarefas da casa e a mãe conserta o carro. Nas duas primeiras páginas do álbum, o autor desenha porcos a voar¹⁸... Numa das críticas sobre o livro, Kathelen Brachman enfatiza as abordagens de Anthony Browne para retratar as mensagens nas ilustrações extremamente inteligente que @s visualmente alfabetizados apercebem num primeiro contacto com o livro, como por exemplo, a transformação do papel de parede, onde as flores rosa se transformam em caras igualmente rosadas mas de porquinhos. Como é o estilo do autor, que usa a linguagem visual para contar parte da história que as palavras não dizem¹⁹, Browne também faz uso de técnica cromática no antes e após do retrato de Mrs. Pigott (a mãe) que é apresentada como uma figura sombria, monótona, quase sem face, enquanto os personagens masculinos são brilhantemente elaborado em plena luz e de rosto inteiro; após a mudança, no entanto, a Sra. P. é desenhada em estilo igual ao dos personagens masculinos. Este livro (como todos os livros Browne Anthony) permite ao leitor construir significados e conexões simbólicas com o seu próprio mundo e experiências, como aconteceu com as crianças que já tiveram um primeiro contacto com este livro (o que será apresentado mais à frente);

O álbum narrativo *Rosa Caramelo*, de Adela Turin (texto) e Nella Bosnia (ilustrações)²⁰, apresentado na versão em castelhano, é um dos livros produzidos pelas autoras com o objectivo de promover uma literatura não-sexista com personagens e situações que não (se) conformem com as categorias tradicionais de gênero feminino, apresentando as possibilidades de mudança: é a história de uma elefante fêmea, Rosa Caramelo que, ao contrário das suas irmãs e primas, não é cor-de-rosa, mesmo vivendo no jardim vedado, comendo begónias e petúnias. Embora usando laços e golas e sapatos cor-de-rosa, como todas as outras elefantes-fêmeas, *Rosa Caramelo* mantém aquela “horrrível” (como dita no livro) cor cinzenta, igual à dos seus primos e irmãos, elefantes machos que vivem em liberdade, banhando-se nos rios, ... O pai e a mãe da elefante cansam-se e desistem das recomendações e a Rosa Caramelo decide ‘saltar’ a cerca e juntar-se aos outros elefantes machos; irmãs e primas olham-na primeiro horrorizadas, em seguida assustadas, depois invejosas e por fim também elas largam golas, laços e sapatos e juntam-se ao resto da manada. Por isso, quando agora se vê uma manada de elefantes... machos e femeas não se distinguem pela cor, segundo as autoras;

¹⁸ Referência ao dito popular “If a **pig** had wings, one **could fly**, If that happens...”

¹⁹ Traduzido de BROWNE, ANTHONY. Making Picture Books. In: Styles, Morag, Bearne, E. e Watson, V. *The Prose and the Passion. Children and Their Reading*. England: Cassel Education, 1994, pp. 176-198.

²⁰ TURIN, ADELA. BOSNIA, NELLA (ILUSTRAT.). *Rosa Caramelo*. Barcelona: Lumen, 1976. Das mesmas autoras: Arturo e Clementina; Una feliz Catrastofe. Mais informações sobre as obras e projecto das autoras em *Association Européene Du Coté des Filles*: http://www.ducotedesfilles.org/fr/cote_filles.htm.



O terceiro livro “*Bernardino*”, é de Manuela Bacelar²¹- autora e ilustradora portuguesa, precursora na produção de álbuns em Portugal e que tem obras que contrariam e/ou desafiam visões/representações tradicionais. Este livro foca na representação de género de um modelo masculino, neste caso, e que contraria a ordem dominante: um pequeno leão, Bernardino, que ama e contempla a natureza, brinca com outros animais, que expressa os seus sentimentos de impossibilidade de comunicação com o pai através da música. O pai diz-lhe que ele nunca servirá para nada e o pequeno leão foge da selva e, através da música, espera encontrar a chave para abrir o coração do pai. Cada um destes livros era desconhecido das crianças e as leituras registadas resultaram desse primeiro contacto.

Meninas e Meninos iguais a mim? – Interpretações das crianças sobre representações de género em álbuns

O título deste trabalho foi inspirado no livro informativo da UNICEF - *Meninos iguais a mim* - livro com fotografias de crianças de diferentes países, retratando ou melhor, recortando diversidades culturais, geográficas e sociais, protagonizadas por crianças, meninas e meninos²². A escolha foi ainda reforçada pela situação observada no J.I. português.

Cenário: Jardim-de-Infância, O.Az. – A. (autista) está a ver o livro ‘meninos iguais a mim’. A. (Ed.) diz: “É o seu livro preferido... está sempre à procura dele! (Porquê? – Perguntei) ... Não sei... talvez porque ele (o rapaz na capa) se parece com ele!”(n.c.27th April, 2010).

O desenvolvimento da identidade de género é um elemento crucial das primeiras experiências de aprendizagem relevantes das crianças que, na sua interacção com adultos e pares, começam a estabelecer significados para as suas próprias identidades como seres livres²³. Identificam-se como membros de um grupo de determinado género, como raparigas ou rapazes, reflectindo-se na forma como se organizam (ou são organizadas) quando brincam²⁴ e na escolha de artefactos usados para as ajudar a sentirem-se integradas, como brinquedos, roupas, cosméticos.

Cenário: Biblioteca, I.School: S.W. (girl, 5years,Turkish) descreve as ilustrações do livro “Rosa Caramelo”: I like this baby (aponta para carrinho de bebé com pequeno elefante rosa)...I like babies and I see the baby

²¹ BACELAR, MANUELA. *Bernardino*. Porto: Afrontamento, 2005.

²² O livro merece uma análise aprofundada, que não foi ainda realizada, apenas significativamente esboçada na interrogação que se coloca no título desta comunicação (também título da investigação iniciada)

²³ MILARD, ELAINE. Gender and Early Childhood Literacy. In: Hall, Nigel, Larson, Joanne e Marsh, Jackie *Handbook of Early Childhood Literacy*, London: SAGE, 2003, pp 22-33.

²⁴ Ver, por exemplo: THORNE, BARRIE *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press, 1993; BROWNE, NAIMA .Girls' and boys' understanding, playing and talking about gender. In: Browne, Naima *Gender equity in the early yeras*. Glasgow: Open University Press, 2004, pp. 60-77; FERREIRA, MANUELA. O trabalho de fronteira nas relações entre géneros em espaços de "brincar ao faz-de-conta". *ex.aequo* , 7, 2002, 113-128.



because she's chubby...and the daddies they are daddies...they are daddies like...and the baby elephant and I like this... I like they are holding hands..and her eye liners ...I love butterflies I link pink and pink and purple.

A naturalização²⁵ ou o carácter óbvio²⁶ da divisão de género ou da razão pela qual os rapazes escolhem efectivamente o azul e as raparigas o cor-de-rosa, expressa-se na conceptualização dinâmica da (re)construção de identidades de género durante a infância:

13 Maio 2010, Cenário – Sala de transição, Infant School. Área de escrita/desenho: Ol.(girl, 5years, V.(girl,5 years e M.(girl, 5 years) estão a fazer dobragens e pedem-me ajuda para fazer leques. Estavam a falar sobre as suas cores preferidas. A V. diz: “I like pink”. “Me too” – says Ol. “and you? What’s yours?” – V. asking me. I really like green – I answered. “pink is my favourite – says V. M. nod, moving affirmatively her head.
Cenário: Biblioteca, I.School. E. (6years) – descreve a ilustração da capa do livro Piggybook: Happy family man and kids – 2 boys ..No! that’s a girl ...(Why do you think that’s a girl? I ask)...because that (she points the shorts) ...it looks like a dress...

Tal como nas brincadeiras, nas interpretações de personagens dos livros, manifesta-se a relação com uma colorida identidade de género, nos termos próprios das crianças:

Cenário: Biblioteca, I. School. O. (rapaz, 5 anos) descreve imagens do album narrativo *Rosa Caramelo* : here they are all girls and they’re playing ...it’s a boy elephant a big boy... it’s a baby boy because he’s blue... and here the elephant it’s a boy but looks like a girl ‘cause he’s wearing stuff that belongs to girls (aponta para Rosa Caramelo que é cinzenta e usa golas e laços cor de rosa).

Neste sentido, esperar que as crianças desafiem ‘naturalmente’ a representação estereotipada pode ser visto como desconsiderar a importância da pertença a um determinado género, tendo em conta que as crianças, desde tenra idade, têm que negociar o seu lugar numa panóplia de complexas relações sociais de um mundo socialmente hierárquico. Como, por exemplo, Manuela Ferreira (2002) realça:

Apesar da maioria das crianças pensar em termos de género e de ser importante para si serem-se como meninas e meninos, isso não significa que estejam cientes acerca do que conta como concepções, valores ou comportamentos de género considerados como ‘adequados’.²⁷

Na literatura infantil, pelo menos até muito recentemente, em paralelo com as representações de género de rapazes e raparigas, o ser rapaz e o ser rapariga foram frequentemente perspectivadas como opostas, diferentes e desiguais, como se pertencessem a um mundo dividido. Como Judy Simmons (2009) sublinha, os últimos três séculos de livros infantis estão repletos de

²⁵ MACNAUGHTON, GLENDA. There's no point in trying to change nature, is there? In: MacNaughton, Glenda. *Rethinking Gender in Early Childhood Education*. Australia: Paul Chapman Publishing, Ltd,2000, pp. 11-35.

²⁶ HAMMERSLEY, MARTIN. Obvious, all too obvious? methodological issues in using sex/gender as a variable in educational research. In Francis, Becky e Skelton, Christine. *Investigating Gender: Contemporary perspectives in education*. Buckingham. Philadelphia: Open University Press, 2001, pp. 27-38.

²⁷ FERREIRA, MANUELA. O trabalho de fronteira nas relações entre géneros em espaços de "brincar ao faz-de-conta". *ex.aequo* , 7, 2002, pp.113-128, p. 114-5.



“personagens masculinas fortes, activas e raparigas muito mais submissas, caseiras e introspectivas”²⁸. Também Parsons realça:

Na nossa cultura de tecnologia topo de gama, com os meios de comunicação de massas, estamos rodeados de vestígios dos contos de fadas, desde o *marketing* dos produtos *Disney* à perpetuação da ideologia do romance, à oposição binária do homem e da mulher, e à obsessão das mulheres e raparigas por manifestarem a beleza socialmente definida como tal (...) Embora os contos de fadas não sejam os únicos responsáveis pela aculturação das crianças, são parte integrante de uma camada complexa de histórias e influências culturais que afirmam e perpetuam espaços de normas culturais para a construção de comportamentos de género apropriados²⁹.

O poder dos ‘omnipresentes’ contos tradicionais e modernos com ideologias patriarcais é, pedindo emprestada uma metáfora de Alyce LaViolette e Ola Barnett (2000), tão insidioso quanto um *nevoeiro* que respiramos diariamente³⁰.

Trabalhos que têm sido publicados ao longo dos últimos 20 anos e, até ao momento, têm vindo a demonstrar que, nos mais conhecidos livros infantis ilustrados, há um desequilíbrio de género a favor das personagens masculinas, assim como estereótipos depreciativos para as mulheres e as crianças. Adela Turin (1996), com outr@s, salientam, por ex., como imagens e/ou textos de 537 álbuns de ficção³¹, representam estereótipos de género, discriminando raparigas e mulheres, aí representadas em menor número, em papéis menores e com traços psicológicos específicos, capacidades e estatutos percebidos como de menor valor. Realçam também que a forma como os homens e os rapazes são retratados é discriminatória pois, mesmo que retratados em posições mais variadas e valorizadas, são “mutilados”³². Em resposta a questionários qualitativos a rapazes e raparigas em França, Itália e Espanha para avaliar a forma como essas crianças reagiam a imagens representando ursos, homens, mulheres e objectos familiares (do trabalho ou das tarefas domésticas), as mesmas investigadoras confirmam os pressupostos anteriores de que os mundos retratados nos álbuns são “sexualmente” segregados e predominantemente masculinos e de que raramente existem mundos mistos e equilibrados em que raparigas e rapazes, homens e mulheres vivam em comunidade, comuniquem, partilhem³³.

²⁸ SIMONS, JUDY. Gender roles in children’s fiction. In M. O. Grenby, & A. Immel, *The Cambridge Companion to Children’s Literature*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2009, pp. 145-158: 143.

²⁹ PARSONS, LYNDA T. Ella Evolving: Cinderella Stories and the Construction of Gender Appropriate Behavior. *Children’s Literature in Education*, Vol. 35, No. 2, June, 2004, pp. 135-154: 135.

³⁰ LAVIOLETTE, ALYCE E BARNETT, OLA. *It Could Happen To Anyone: Why Battered Women Stay*. London: Sage Publications, 2000.

³¹ Segundo as autoras, quase todos os álbuns publicados em França em 1994.

³² TURIN, ADELA. Association Européene Du Coté des Filles, 1996. In : http://www.ducotedesfilles.org/fr/cote_filles.htm (Obtido em 2003; 2008; 2010).

³³ *Idem*.



Outro estudos³⁴ focam na forma como estereótipos representados nas imagens se reflectem no desenvolvimento da identidade de género das crianças e sublinham que, apesar de algumas mudanças, muitos desses estereótipos ainda se mantêm, embora de forma subtil. Afirma-se que “álbuns infantis contemporâneos continuam a reforçar a ideia de que os homens e os rapazes são mais interessantes e importantes que as raparigas e as mulheres³⁵”.

Alguma pesquisa centra-se também nas formas como os pais são representados, levantando, por exemplo, a questão da invisibilidade ou subvalorização da figura do pai em muitos dos álbuns³⁶. Estes e outros trabalhos pretendem dar visibilidade @s que foram marginalizados devido a perspectivas machistas dominantes³⁷ e salientam que, à semelhança de outras dimensões da desigualdade (como a etnia, a orientação sexual, a idade), o género desempenha também um papel significativo nas posições ocupadas pelos indivíduos em determinada estrutura social. Todas estas pesquisas questionam os processos sociais de construção da identidade que, hoje, são mais fluidos e estão em mudança³⁸.

Nas leituras realizadas pelas crianças, mostra-se como essas mensagens são identificadas, mesmo num primeiro contacto. Todas as crianças realçam o peso das repetitivas tarefas domésticas que a Senhora Porcino, (no *Livro dos Porquinhos*) cumpria diariamente, enquanto o senhor Porcino e os filhos descansam, preguiçosamente no sofá. Destaca-se aqui, a exemplo ilustrativo, um excerto da leitura de E.³⁹:

their mum's a..mm ...cleaning up ...washing up ...making up the beds ...washing the carpets paying money...la maman elle lave elle fait je ne sait pas...there she is...she's ironing et ici elle fait la machine elle fait du manger... il sont là ils sont fatigués...ils regard la télé le papa regarde la télé ils ... les enfants ils ne faisait rien du tous...aussi regarde la télé...le chat est là il est fatigué...dans le sofa...c'est tout... (E., girl).

³⁴ Ver, por ex. Narahara, May *Gender Stereotypes in Children's Picture Books*. Project EDEL 570, University of California, Long Beach, 1998 . In: <http://www.indiana.edu/~reading/ieo/bibs/childgen.html>; Gooden, A. M., & Gooden, M. A. Gender Representation in Notable Children's: 1995-1999. *Sex Roles* , 7 de 2001, 45, Nos. 1/2 . U.K.

³⁵ HAMILTON, M. C., ANDERSON, D., BROADDUS, M., & YOUNG, K. Gender Stereotyping and Underrepresentation of Female Characters in 200 Popular Children's PictureBooks: A Twenty-first Century Update.*Sex Roles*, 6 de 12 de 2006, 55,760-“.

³⁶ BRADFORD, CLARE “Playing with Father: Anthony Browne's Picture Books and the Masculine” *Children's Literature in Education*, 1998, Vol. 29, Nº2, 1998; ANDERSON, DAVID. A., & HAMILTON, MYKOL. Gender Role Stereotyping of Parents in Children's Picture Books: The Invisible Father”.*Sex Roles* , 2005, 52,nº3/4, 145-151; SEFTON, ANA PAULA. “Pai não é de uso diário” (?). *paternidades na Literatura Infanto-Juvenil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2006.

³⁷ VANDERGRIFT, KAY E. (1995). Female Protagonists and Beyond: Picture Books for Future Feminists. *Feminist Teacher*, Fall/Winter 1995, Vol. 9, Nº 2, 61-69.

³⁸ ARAÚJO, HELENA C. “Há já lugar para algum mapeamento nos estudos sobre Género e Educação em Portugal? Uma tentativa exploratória”, in *Investigar em Educação*, Lisboa: Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002 pp. 101-145.

³⁹ E. (menina, 5 anos) frequenta a I.School e fala Inglês e Francês - o seu pai é Francês. Grande parte das crianças desta escola é bilingue, por origem familiar. Além do género, as questões que se prendem com a diversidade linguística e cultural são consideradas na investigação, embora não se aprofundem neste recorte.



As transformações vividas pel@s personagens em 2 dos álbuns são interpretadas pelas crianças como positivas e significativas por contribuírem para a felicidade da família, no caso do livro dos porquinhos e para a felicidade das fêmeas elefantes, no caso de Rosa Caramelo. Atente-se nestes ditos das crianças:

Lendo o Livro dos Porquinhos: they turn into pigs because they were lazy and now they are good again because they aren't lazy anymore... so dad wash the dishes and they did beds and some ironing and they all did some soup and they were all happy and then mum mended the car (A., 6anos, menino).

depois o pai lavou a loiça os meninos fizeram a cama o pai passou a ferro depois fizeram o jantar todos a menina...é uma menina? Ahh..é a mãe ..ah estava a encher o carro (D., 6 anos, menino)...

os pais e os filhos não trabalhavam e agora trabalham a mãe ficou contente por eles ajudarem a mãe a mãe estava sempre a trabalhar e eles nunca trabalhavam descansavam, comiam e mãe sempre a trabalhar...(Ma., 5a, menina)

Lendo Rosa Caramelo: Elephant go... (she's talking Turkish)....come on you're going in the swimming pool...stay stay and come on come on come on...(talking Turkish) she's running and ...others looking ...and shoes...pink...she's not she not clothes...she's holding him tail...she go...and she go...she's running... she's smiling and she happy...(S.W., 5anos).

Por ser necessário suspender aqui, deixando claramente a janela aberta para mais textos, regista-se a leitura da S.(6 anos) menina do Jardim de Infância em Portugal, que revela como estas transformações são percebidas e, esperamos, possíveis também na vida real. Lia a história, depois de ter folheado o livro até ao fim em silêncio e, quando começa a comunicar as mensagens percebidas, descodifica o bilhete deixado pela Senhora Porcino, substituindo a breve frase “Vocês são porcos”, por esta “**A partir de hoje a vossa vida vai mudar**”. É no sentido de desvelar as interpretações das crianças sobre estes e outros álbuns e ainda das possibilidades de mudança que aí se desenham e, idealmente, se concretizem em (con)textos educativos e sociais, se dará continuidade à investigação.

Bibliografia essencial⁴⁰:

ARIZPE, EVELYN. E STYLES, MORAG. *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. 1ª edição. London: Routledge, 2003

BACELAR, MANUELA. *Bernardino*. Porto: Afrontamento, 2005.

BRADFORD, CLARE “Playing with Father: Anthony Browne’s Picture Books and the Masculine” *Children’s Literature in Education*, 1998, Vol. 29, N°2, 1998;

⁴⁰ Por limitações de espaço/texto, deixam-se aqui apenas algumas das referências bibliográficas. Todas as outras (e estas) encontram-se devidamente identificadas em nota de rodapé. Uma lista completa será apresentada no congresso, incluindo estes e outros álbuns analisados com as crianças e ainda os que fazem parte das propostas do Plano Nacional em Portugal. Espera-se próxima oportunidade para dar conta da análise em curso sobre estes álbuns, sobre os modos como as representações de género aí são espelhadas.



- BROWNE, ANTHONY. *O Livro dos Porquinhos (Piggybook)*. (M. Mouro, & I. Buratti, Trans.) Lisboa: Kalandraka, 1986.
- BROWNE, NAIMA. Girls' and boys' understanding, playing and talking about gender. In: Browne, Naima *Gender equity in the early years*. Glasgow: Open University Press, 2004, pp. 60-77.
- GOODEN, A. M., & GOODEN, M. A. Gender Representation in Notable Children's: 1995-1999. *Sex Roles*, 7 de 2001, 45, Nos. 1/2 . U.K.
- GRAHAM, J. Reading Contemporary Picturebooks. In: Reynolds, Kimberly. *Modern Children's Literature. An introduction* (). U.S.A/U.K: Palgrave Macmillian, 2005, pp. 209 – 226: 209.
- HAMILTON, M. C., ANDERSON, D., BROADDUS, M., & YOUNG, K. Gender Stereotyping and Under-representation of Female Characters in 200 Popular Children's PictureBooks: A Twenty-first Century Update. *Sex Roles*, 6 de 12 de 2006, 55.
- MILARD, ELAINE. Gender and Early Childhood Literacy. In: Hall, Nigel, Larson, Joanne e Marsh, Jackie *Handbook of Early Childhood Literacy*, London: SAGE, 2003, pp 22-33.
- NARAHARA, MAY. *Gender Stereotypes in Children's Picture Books*. Project EDEL 570, University of California, Long Beach, 1998 . In: <http://www.indiana.edu/~reading/ieo/bibs/childgen.html>;
- PARSONS, LYNDA T. Ella Evolving: Cinderella Stories and the Construction of Gender Appropriate Behavior. *Children's Literature in Education*, Vol. 35, No. 2, June, 2004, pp.135-154: 135.
- SILVA, SARA REIS. Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância. In: VIANA, Fernanda, COQUET, Eduarda e MARTINS, Marta (coord.) (2006). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – 5 Investigação e Prática Docente*. Braga: CESCUM / Almedina, 2006, pp. 129-138.
- SIMONS, JUDY. Gender roles in children's fiction. In M. O. Grenby, & A. Immel, *The Cambridge Companion to Children's Literature*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2009, pp. 145-158: 143.
- THORNE, BARRIE *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press, 1993;
- TURIN, ADELA. BOSNIA, NELLA (ILUSTRAT.). *Rosa Caramelo*. Barcelona: Lumen, 1976.
- VANDERGRIFT, KAY E. Female Protagonists and Beyond: Picture Books for Future Feminists. *Feminist Teacher*, Fall/Winter, 1995, Vol. 9, Nº 2, 61-69.