

TABUS  
PARA  
QUÊ?



Exploração da desconstrução de  
estereótipos de género por meio de  
um álbum ilustrado



ESTUDANTE: **Maiara Inácio Gregório**

ORIENTADOR: **Prof. Dr. Nuno Alexandre Fragata Marques**

CALDAS DA RAINHA | 2023

TABUS PARA QUÊ?!  
Exploração da desconstrução de  
estereótipos de género por meio de  
um álbum ilustrado

POLITÉCNICO DE LEIRIA, ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E DESIGN  
MESTRADO EM DESIGN GRÁFICO

ESTUDANTE: **Maiara Inácio Gregório**

ORIENTADOR: **Prof. Dr. Nuno Alexandre Fragata Marques**

CALDAS DA RAINHA | SET. 2023

## AGRADECIMENTOS

Porque ao longo de um percurso temos sempre alguém que nos motiva a ir mais longe...

Um obrigado gigante ao professor Nuno Fragata, não só pela orientação, apoio e confiança que depositou em mim, mas também pelo entusiasmo e boa disposição com que o fez. Obrigada pelas conversas partilhadas repletas de muitas pausas imaginativas, ideias sem limites e soluções inusitadas que tornaram esta investigação no que hoje apresentamos ao mundo com orgulho.

Obrigada família pelo apoio incondicional durante esta fase da minha vida. Obrigada pais por não medirem esforços para me permitirem experienciar e viver oportunidades que outrora vocês não conseguiram viver. Obrigada mãe por todos os lápis, canetas e papel que me oferecereste quando era pequenina e que foram usados ferozmente para que hoje os pudesse chamar de materiais de trabalho. Obrigada pai pelas respostas rápidas a emergências tecnológicas inusitadas. Obrigada Tati por todas as palavras e todos os momentos partilhados que me fizeram ser quem sou hoje e pelas horas a mais de trabalho, às quais te sujeitaste, para me ofereceres a mim a oportunidade de poder seguir os meus sonhos. Obrigada Santi por me deixares ver-te crescer e reviver contigo memórias outrora esquecidas que serviram como ponto de partida para esta investigação. Obrigada tia por me teres oferecido o bolo de futebol que eu tanto queria em pequenina.

Obrigada à professora São Dionísio, que do 2º ao 4º ano me ensinou o significado de liberdade de expressão ao som do Zeca Afonso.

Obrigada à minha colega Ana pelas noites de gargalhadas partilhadas entre quartos e varandas que tornaram todo este processo muito menos solitário.

Obrigada à minha Ritinha por me assegurar que ia conseguir.

E por fim, mas não menos importante, obrigada avó. Já não estás cá para ver, mas algures aí em cima quero que saibas que a tua estudante conseguiu!

## RESUMO / PALAVRAS-CHAVE

Ao longo dos anos a ideia do que é conteúdo apropriado para ser abordado em contexto infantil tem vindo a mudar consideravelmente. A ideia de que a criança deve ser protegida de tudo o que é desagradável ou perigoso tem vindo a ser reformulada e hoje, mais do que nunca, acredita-se que a criança não deve ser vista como um pequeno ser frágil, incapaz de lidar com conteúdo complexo, mas como um cidadão racional que deve ser preparado para a sua futura inserção na sociedade adulta (Renault, 2004).

Precisamos de quebrar a tendência que existe para ensinar a criança com base num discurso “infantilizado” e no qual a natureza idílica da vida prevalece sobre qualquer outro elemento. A noção do que é tabu não é propriamente criado pela criança, mas sim pelo adulto, para a criança (Salisbury & Styles, 2015). É neste sentido que o designer precisa de intervir, evidenciando as capacidades exploratórias, disruptivas e criativas do design gráfico para potenciar os formatos e os meios através dos quais temáticas “tabu” podem ser abordadas, promovendo a reflexão crítica na infância e formando, por sua vez, cidadãos mais conscientes do mundo que os envolve.

Savater (1997) inicia a sua obra “O valor de educar” refletindo sobre a noção de que “a criança não é uma garrafa que há que encher, mas um fogo que é necessário atear”. Tendo por base este pensamento, a investigação teórica presente nesta dissertação deve ser tida como um trabalho de reflexão sobre o poder da ilustração e do formato físico dos álbuns ilustrados como mediadores para a mudança de consciências. O nosso propósito passa por entender: a importância da ilustração como promotora do pensamento reflexivo e intermediária de uma mensagem tradicionalmente considerada controversa em contexto infantil; e o álbum ilustrado, um objeto tão presente no dia-a-dia da criança, como ferramenta exploratória interativa que potencia a interiorização de noções complexas.

Investigaremos, mediante uma metodologia qualitativa, aspetos ligados: às fases de desenvolvimento da criança e à função da ilustração em contexto infantil; ao poder do álbum ilustrado enquanto mediador de uma mensagem e as suas características formais; e à possibilidade das narrativas visuais poderem abordar temáticas tabu e quebrar paradigmas em contexto infantil. Procuraremos ainda aqui analisar estudos de caso que ajudem a compreender e a clarificar abordagens a utilizar para que se consiga dar, com mais certezas, resposta às questões levantadas.

Após a fundamentação teórica e criadas as condições para uma argumentação

coerente, a investigação terá como resultado prático, através de uma metodologia ativa e exploratória, o desenvolvimento de um álbum ilustrado que procurará explorar um tema tabu. Através das suas páginas irão ser quebradas convenções estereotipadas com base no género com o intuito de criar um objeto que permita à criança refletir e questionar noções de igualdade de género e pluralidade de padrões na sociedade contemporânea.

#### PALAVRAS CHAVE

Design Gráfico, Ilustração, Álbum Ilustrado, Tabu, Pensamento Crítico

FIGURA 1. O livro-objeto: Fotografia de Bruno Munari.  
Fonte: Livro "Da cosa nasce cosa" (1996) de Bruno Munari.



## ABSTRACT / KEYWORDS

*Over the years, the idea of what is suitable content to be covered in a children's context has changed considerably. The idea that children must be protected from everything that is unpleasant or dangerous has been reformulated and today, more than ever, it is believed that children should not be seen as a small fragile being, incapable of dealing with complex content, but as a rational citizen who must be prepared for his future insertion into the adult life (Renault, 2004).*

*We need to break the tendency that exists to teach children based on an "infantilized" discourse in which the idyllic nature of life prevails over any other element. The notion of what is taboo is not exactly created by the child, but rather by the adult, for the child (Salisbury & Styles, 2015). It is in this sense that the designer needs to intervene, highlighting the exploratory, disruptive and creative capabilities of graphic design to enhance the formats and means through which "taboo" themes can be approached, promoting kid's critical reflection and preparing future citizens to be more aware of the world around them.*

*Savater (1997) begins his work "The value of educating" reflecting on the notion that "the child is not a bottle that must be filled, but a fire that must be lit". Based on this thought, the theoretical investigation present in this dissertation should be seen as a work of reflection on the power of illustration and the physical format of picturebooks as mediators for changing consciousness. Our goals are to understand: the importance of illustration as a promoter of reflective thinking and an intermediary for a message traditionally considered controversial in a children's context; and the picturebook, an object so present in children's daily lives, as an interactive exploratory tool that enhances the internalization of complex notions. We will investigate, using a qualitative methodology, aspects linked to: the child's developmental stages and the function of illustration in children's contexts; the power of the picturebook as a mediator of a message and its formal characteristics; and the possibility of visual narratives to address taboo themes and break paradigms in children's contexts. We will also seek to analyze case studies that will help justify and clarify approaches to be used so that we can provide, with greater certainty, an answer to the questions raised.*

*After the theoretical foundation and the conditions for a coherent argument have been created, the investigation will, through an active and exploratory methodology, result into the development of an illustrated album that will seek to escape the traditional standard (format, content) associated with this object. Through its pages, stereotypical conventions based on gender will be broken with the aim of creating an object that allows children to reflect and question notions of gender equality and plurality of standards in contemporary society.*

#### KEYWORDS

Graphic Design, Illustration, Picturebook, Taboo, Critical Thinking

# ÍNDICE DE FIGURAS

- FIGURA 1.** O livro objeto
- FIGURA 2.** "Our uncharted coast" (1916)
- FIGURA 3.** Ilustrações de pessoas | Livro "Alice's Adventures in Wonderland"
- FIGURA 4.** Ilustrações de animais | Livro "Alice's Adventures in Wonderland"
- FIGURA 5.** Spread | Livro "Orbis Sensualium Pictus"
- FIGURA 6.** Spread | Livro "Little Pretty Pocket Book"
- FIGURA 7.** Sexto spread | Livro "Pedro Esgrouviado"
- FIGURA 8.** Terceiro spread | Livro "Pedro Esgrouviado"
- FIGURA 9.** Spread | Livro "O Livro dos Disparates"
- FIGURA 10.** Segmento "The Mouse's Tale"
- FIGURA 11.** Spread | Livro "A Frog he would A-wooing Go"
- FIGURA 12.** Spread | Livro "Come Lasses and Lads"
- FIGURA 13.** Spread | Livro "Macao et Cosmage"
- FIGURA 14.** Detalhe do grafismo | Livro "Macao et Cosmage"
- FIGURA 15.** Terceiro spread | Livro "The Story of Babar - the little elephant"
- FIGURA 16.** Quarto spread | Livro "The Story of Babar - the little elephant"
- FIGURA 17.** Primeiro spread | Livro "I know a lot of things"
- FIGURA 18.** Décimo primeiro spread | Livro "I know a lot of things"
- FIGURA 19.** Terceiro spread | Livro "Pequeno Azul e Pequeno Amarelo"
- FIGURA 20.** Oitavo spread | Livro "Pequeno Azul e Pequeno Amarelo"
- FIGURA 21.** Carinho | Livro "Onde Vivem os Monstros".
- FIGURA 22.** Raiva | Livro "Onde Vivem os Monstros".
- FIGURA 23.** Imaginação | Livro "Onde Vivem os Monstros".
- FIGURA 24.** Capa | Livro "Praia Mar"
- FIGURA 25.** Spread | Livro "Praia Mar"
- FIGURA 26.** Capa | Livro "Witch Zelda's Birthday Cake"
- FIGURA 27.** Spread | Livro "Witch Zelda's Birthday Cake"
- FIGURA 28.** Capa | Interatividade do livro "Oh!"
- FIGURA 29.** Spread | Interatividade do livro "Oh!"
- FIGURA 30.** Exploração de aba | Interatividade do livro "Oh!"
- FIGURA 31.** Revelação de nova imagem | Interatividade do livro "Oh!"
- FIGURA 32.** Spread 1 | Livro "Eu Vou Ser"
- FIGURA 33.** Spread 2 | Livro "Eu Vou Ser"
- FIGURA 34.** Projeção de sombra com a ajuda do livro "O jogo das sombras"
- FIGURA 35.** Abertura do livro "Maisy's House and Garden"
- FIGURA 36.** Violência doméstica | Livro "Sinna Mann"
- FIGURA 37.** Depressão | Livro "Håret til Mamma"

- FIGURA 38.** Aborto | Livro "De skæve smil"
- FIGURA 39.** Ilustração de Iratxe López de Munái | Livro "Hansel e Gretel" (2014)
- FIGURA 40.** Ilustração de Susanne Janssen | Livro "Hansel e Gretel" (2007)
- FIGURA 41.** Capa | Livro "Krigen"
- FIGURA 42.** Capa | Livro "De skæve smil"
- FIGURA 43.** Capa | Livro "Para onde vamos quando desaparecemos?".
- FIGURA 44.** Nudez | Livro "Na Cozinha da Noite"
- FIGURA 45.** Spread | Livro "Garmanns hemmelighet"
- FIGURA 46.** Nudez | Livro "Garmanns hemmelighet"
- FIGURA 47.** Spread | Livro "Ma soeur beut un zizi"
- FIGURA 48.** Nudez | Livro "Ma soeur beut un zizi"
- FIGURA 49.** Exploração animal invertida 1 | Livro "O Mundo ao Contrário"
- FIGURA 50.** Exploração animal invertida 2 | Livro "O Mundo ao Contrário"
- FIGURA 51.** Livro-jogo "Mundo Cruel"
- FIGURA 52.** Cartões que compõem o livro-jogo "Mundo Cruel"
- FIGURA 53.** Homossexualidade | Livro "O Livro do Pedro"
- FIGURA 54.** Capa | Livro "Menino, Menina"
- FIGURA 55.** Primeira guarda | Livro "Menino, Menina"
- FIGURA 56.** Folha de rosto | Livro "Menino, Menina"
- FIGURA 57.** Segundo spread | Livro "Menino, Menina"
- FIGURA 58.** Décimo terceiro spread | Livro "Menino, Menina"
- FIGURA 59.** Segunda guarda | Livro "Menino, Menina"
- FIGURA 60.** Contracapa | Livro "Menino, Menina"
- FIGURA 61.** Personagem andrógino | Livro "Menino, Menina"
- FIGURA 62.** Capa | Livro "As Mulheres e os Homens"
- FIGURA 63.** Primeira guarda | Livro "As Mulheres e os Homens"
- FIGURA 64.** Folha de rosto | Livro "As Mulheres e os Homens"
- FIGURA 65.** Sexto spread | Livro "As Mulheres e os Homens"
- FIGURA 66.** Oitavo spread | Livro "As Mulheres e os Homens"
- FIGURA 67.** Décimo quarto spread | Livro "As Mulheres e os Homens"
- FIGURA 68.** Segunda guarda | Livro "As Mulheres e os Homens"
- FIGURA 69.** Contracapa | Livro "As Mulheres e os Homens"
- FIGURA 70.** Desigualdade de género | Livro "As Mulheres e os Homens"
- FIGURA 71.** Capa | Livro "Oliver Button é uma menina"
- FIGURA 72.** Primeira guarda | Livro "Oliver Button é uma menina"
- FIGURA 73.** Folha de rosto | Livro "Oliver Button é uma menina"
- FIGURA 74.** Quarto spread | Livro "Oliver Button é uma menina"
- FIGURA 75.** Décimo primeiro spread | Livro "Oliver Button é uma menina"
- FIGURA 76.** Décimo segundo spread | Livro "Oliver Button é uma menina"

**FIGURA 77.** Vigésimo quarto *spread* | Livro “Oliver Button é uma menina”  
**FIGURA 78.** Contracapa | Livro “Oliver Button é uma menina”  
**FIGURA 79.** Capa | Livro “A história da Júlia e da sua sombra de menino”  
**FIGURA 80.** Primeira guarda | Livro “A história da Júlia e da sua sombra de menino”  
**FIGURA 81.** Página de rosto | Livro “A história da Júlia e da sua sombra de menino”  
**FIGURA 82.** Quarto *spread* | Livro “A história da Júlia e da sua sombra de menino”  
**FIGURA 83.** Nono *spread* | Livro “A história da Júlia e da sua sombra de menino”  
**FIGURA 84.** Vigésimo quarto *spread* | Livro “A história da Júlia e da sua sombra de menino”  
**FIGURA 85.** Contracapa | Livro “A história da Júlia e da sua sombra de menino”  
**FIGURA 86.** Felicidade vs tristeza | Livro “A história da Júlia e da sua sombra de menino”  
**FIGURA 87.** Capa | Livro “Todos fazemos tudo”  
**FIGURA 88.** Página de rosto | Livro “Todos fazemos tudo”  
**FIGURA 89.** Criação de personagem 1 | Livro “Todos fazemos tudo”  
**FIGURA 90.** Criação de personagem 2 | Livro “Todos fazemos tudo”  
**FIGURA 91.** Criação de personagem 3 | Livro “Todos fazemos tudo”  
**FIGURA 92.** Contracapa | Livro “Todos fazemos tudo”  
**FIGURA 93.** Imagem 1 do formulário  
**FIGURA 94.** Imagem 2 do formulário  
**FIGURA 95.** Imagem 3 do formulário  
**FIGURA 96.** Imagem 4 do formulário  
**FIGURA 97.** Ilustração “*Little pumpkin head fellow*” (2022)  
**FIGURA 98.** Ilustração “*Clumsy Buddy*” (2022)  
**FIGURA 99.** Ilustração “Lost in space” (2022)  
**FIGURA 100.** Ilustração “Sit Like a Lady” (2022)  
**FIGURA 101.** Ilustração “Every Life Matters” (2022)  
**FIGURA 102.** Ilustração “Women Hold Power” (2022)  
**FIGURA 103.** Capa | Livro “O Livro Inclinado”  
**FIGURA 104.** Oitavo *spread* | Livro “O Livro Inclinado”  
**FIGURA 105.** Décimo quarto *spread* | Livro “O Livro Inclinado”  
**FIGURA 106.** Capa | Livro “Todos Fazemos Tudo”  
**FIGURA 107.** Interação | Livro “Todos Fazemos Tudo”  
**FIGURA 108.** Capa | Livro “Oh!”  
**FIGURA 109.** Nono *spread* | Livro “Oh!”  
**FIGURA 110.** Abertura da aba no nono *spread* | Livro “Oh!”  
**FIGURA 111.** O livro objeto 2  
**FIGURA 112.** Visão geral do *storyboard*  
**FIGURA 113.** *Dummie Book* | Interatividade com aba dupla  
**FIGURA 114.** *Dummie Book* | Interatividade com mini livro  
**FIGURA 115.** *Dummie Book* | Interatividade com com 1 aba

**FIGURA 116.** Paleta cromática | Cores principais.  
**FIGURA 117.** Paleta cromática | Variações de tons dentro da cor primária  
**FIGURA 118.** Paleta cromática | Cores secundárias  
**FIGURA 119.** Narrativa textual | Título  
**FIGURA 120.** Narrativa textual | Apontamentos nos selos das caixas  
**FIGURA 121.** Narrativa textual | Sinalética  
**FIGURA 122.** Progresso de desconstrução da caixa  
**FIGURA 123.** Capa | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 124.** Primeira guarda | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 125.** Folha de Rosto | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 126.** Primeiro *spread* | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 127.** Segundo *spread* | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 128.** Abertura de abas no segundo *spread* - parte I | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 129.** Abertura de abas no segundo *spread* - parte II | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 130.** Abertura de abas no segundo *spread* - parte III | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 131.** Terceiro *spread* | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 132.** Quarto *spread* | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 133.** Quinto *spread* | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 134.** Sexto *spread* | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 135.** Abertura de abas no sexto *spread* - parte I | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 136.** Abertura de abas no sexto *spread* - parte II | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 137.** Abertura de abas no sexto *spread* - parte III | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 138.** Mini-livro no sétimo *spread* - parte I | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 139.** Mini-livro no sétimo *spread* - parte II | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 140.** Mini-livro no sétimo *spread* - parte III | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 141.** Mini-livro no sétimo *spread* - parte IV | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 142.** Mini-livro no sétimo *spread* - parte V | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 143.** Mini-livro no sétimo *spread* - parte VI | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 144.** Abertura de aba no sétimo *spread* - parte I | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 145.** Abertura de aba no sétimo *spread* - parte II | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 146.** Oitavo *spread* | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 147.** Nono *spread* | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 148.** Décimo *spread* | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 149.** Décimo primeiro *spread* | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 150.** Décimo segundo *spread* | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 151.** Segunda guarda | “Sair da Caseca Caixa”  
**FIGURA 152.** Contracapa | “Sair da Caseca Caixa”

## GLOSSÁRIO

**GUARDAS** | In-fólios, habitualmente autónomos do miolo, fixados no início e no fim deste, que unem a capa ao miolo.

**IN-FÓLIO** | Folha dobrada ao meio

**LAYOUT** | Estrutura física da composição dos elementos numa página. O layout engloba elementos como texto, gráficos, imagens e a forma como estes se relacionam no espaço.

**LOMBADA** | Face da capa oposta ao corte dianteiro

**SPREAD** | Um conjunto de páginas vistas em conjunto, tal como as duas páginas que vemos quando abrimos um livro.

**MIOLO** | Conjunto de folhas, em páginas, de um livro, excluindo a capa, sobrecapa e guardas.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
I. Enquadramento/Relevância	18
II. Objetivos	19
III. Questão de investigação	20
IV. Metodologias	21
V. Estrutura do Documento	23

<b>CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO</b>	<b>26</b>
-----------------------------------	-----------

### PARTE I

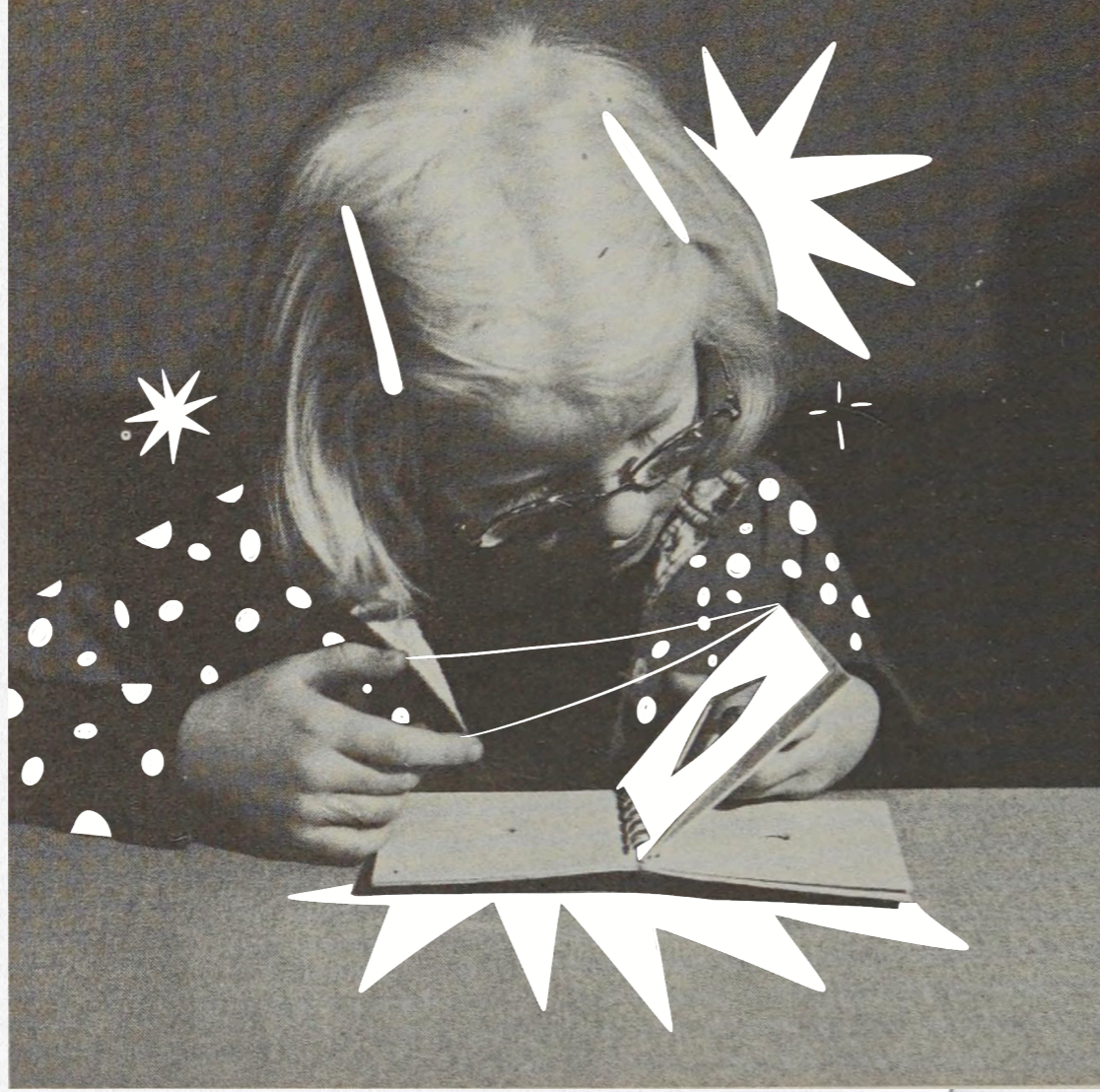
<b>A criança e a imagem</b>	<b>26</b>
1.1. O desenvolvimento da criança	28
1.1.1. Desenvolvimento cognitivo	28
1.1.2. Desenvolvimento pessoal e a procura por uma identidade	30
1.2. Aprendizagem na infância	31
1.3. Aprender a ver e a ler imagens	33
1.4. A criança e o desenho	35
1.4.1. Definição de ilustração	35
1.4.2. As funções da ilustração	37

### PARTE II

<b>O álbum ilustrado e a narrativa visual</b>	<b>40</b>
1.5. A procura por uma definição: o que é o álbum ilustrado	42
1.6. O percurso até ao álbum ilustrado	43
1.7. Mero objeto, objeto de arte ou design gráfico?	53
1.8. Da ideia à criação	54

1.8.1. O formato	55
1.8.2. A materialidade	56
1.8.3. Sequência de imagens	59
1.8.3.1. Cor com significado	60
1.8.3.2. Texto como imagem	61
1.8.4. Os paratextos e a sua importância	61
1.9. Um objeto que desafia a ideia de faixa etária	63
<b>PARTE III</b>	
<b>Tabu no contexto da infância</b>	<b>66</b>
1.10. Afinal o que é "tabu"?	68
1.11. Apropriado para as crianças? Abordar tabus em contexto infantil	70
1.11.1. <i>Crossover picturebooks</i>	74
1.12. Quebrar paradigmas com a ajuda do álbum ilustrado	78
1.12.1. Desconstruir a noção de género	81
1.12.2. Reconstruir significado a partir do objeto	83
<b>CAPÍTULO 2 - UM AGLOMERADO REAL DE PENSAMENTOS E OPINIÕES</b>	<b>86</b>
2.1. Estudos de caso	88
2.1.1. "Menino, Menina" (2020) de Joana Estrela	88
2.1.2. "As Mulheres e os Homens" (2017) de Equipo Plantel e Luci Gutiérrez	92
2.1.3. "Oliver Button é uma menina (1979) de Tomie dePaola	96
2.1.4. "A história da Júlia e a sua sombra de menino" (1976) de Christian Bruel e Anne Bozellec	99
2.1.5. "Todos Fazemos Tudo" (2011) de Madalena Matoso	103
2.2. Formulário "Tabus na infância - do conceito à representação gráfica"	106
2.3. Exposição "Imaginação Introversa"	110
2.3.1. Mensagem apreendida por meio da ilustração	113
2.3.2. Pensamentos soltos sobre o álbum ilustrado enquanto mediador de uma história	115
2.3.2.1. "O livro inclinado" (1991) de Peter Newall	116
2.3.2.2. "Todos Fazemos Tudo" (2011) de Madalena Matoso	116
2.3.2.3. "Oh!" (1991) de Josse Goffin	119

<b>CAPÍTULO 3 - PROJETO</b>	<b>122</b>
<b>PARTE I</b>	
<b>Enquadramento prático</b>	<b>122</b>
3.1. Ponto de partida	124
3.1.1. Tendências	125
3.2. A ideia	126
3.2.1. O <i>storyboard</i>	128
3.2.2. A interatividade por meio do manuseio	130
3.3. Uma narrativa chamada "Sair da Gaseca Caixa"	132
3.3.1. A paleta cromática	132
3.3.2. Narrativa quase silenciosa	135
3.3.3. O simbolismo da caixa	136
<b>PARTE II</b>	
<b>Os resultados</b>	<b>138</b>
<b>CAPÍTULO 4 - CONCLUSÕES</b>	<b>154</b>
4.1. Conclusões gerais	156
4.2. Conclusões específicas	158
4.3. O futuro	160
5. Referências bibliográficas	162
6. Álbuns ilustrados referenciados	168
7. Anexos	170



Fotografia de Bruno Munari.  
Fonte: Livro *"Da casa nasce casa"* (1996) de Bruno Munari.  
Intervenção sobre a imagem: Maiara Gregório

I.

## ENQUADRAMENTO / RELEVÂNCIA

Todos os dias a criança contemporânea é confrontada com a dura realidade que a envolve. Temas como o abuso de poder, a pobreza extrema, a morte, a destruição do planeta, as desigualdades de género, entre muitos outros, são constantemente referidos em noticiários e em conversas familiares. Esta constatação faz com que a criança, desde muito cedo, se veja confrontada com este tipo de problemas e tente compreender o mundo, procurando, através de um processo lento e gradual, integrar novas observações naquilo que já sabe ou naquilo que pensa entender sobre a realidade (Hohmann e Weikart, 2004, p.21).

A ideia da criança como um ser frágil, incapaz de lidar com conteúdo complexo tem vindo a ser reformulada e hoje, mais do que nunca, questionamos os limites do que é conteúdo apropriado para ser abordado em contexto infantil. Progressivamente mais e mais editoras, cujo trabalho se foca principalmente no público infantil, se esforçam para desenvolver publicações que destruam a barreira da idade, usando o formato do álbum ilustrado como um intermediário para comunicar temas controversos e associados ao “tabu”, na cultura em que estão inseridos.

O álbum ilustrado, objeto, segundo a editora portuguesa Planeta Tangerina, onde “(...) as imagens e as palavras andam de mãos dadas sem se disputar, trabalhando em conjunto para nos trazer uma mensagem ou contar uma história (...)”<sup>1</sup> permite criar na criança (e por vezes até do adulto) um interesse por parte do olhar. Desperta nelas lembranças de outras imagens, que estimulam o leitor a obter uma visão associada à descoberta e análise perante tudo o que vêm. Por sua vez a “(...) Ilustração influencia a forma como somos informados e educados, o que compramos e como somos persuadidos a fazer determinada coisa. Dá-nos acesso a uma opinião e a um comentário (...)” (Male, A. 2007, p.6) e no fundo abre asas ao campo do pensamento e da reflexão crítica.

Para Fernando Savater (1997) “(...) A verdadeira educação não consiste apenas em ensinar a pensar, mas também em aprender a pensar sobre o que se pensa (...)”(p.39) e, por essa mesma razão, é essencial que se investigue como é que conseguimos, através de um objeto tão presente no dia-a-dia da criança, potenciar a promoção do pensamento crítico de forma a que seja construída, através de um processo de reflexão, uma perceção realista do que a envolve.

<sup>1</sup> Fonte: <https://www.planetatangerina.com/pt-pt/l/livros/album-illustrados/>

II.

## OBJETIVOS

Partindo para a investigação com a inquietude de que o álbum infantil é um instrumento tão presente ou até mesmo essencial na formação das crianças (repletos de narrativas visuais que oferecem ensinamentos e ajudam os mais novos a navegar pelo mundo e a construir uma noção de identidade pessoal sem precisarem propriamente de um texto a elas associado), a presente dissertação tem como **objetivo geral estudar o álbum ilustrado para a infância**, com o intuito de **compreender e aplicar estratégias gráficas que permitam expor assuntos tabu**, promovendo uma perceção mais de acordo com o mundo contemporâneo de forma a quebrar paradigmas previamente estabelecidos.

Ao nível dos objetivos específicos pretende-se:

- \_ Compreender a relação entre a criança e a ilustração a favor da receção de conhecimento;
- \_ Entender a ilustração como possível promotora de reflexão;
- \_ Investigar a noção de género enquanto tema tabu que pode ser abordado em contexto infantil;
- \_ Compreender abordagens gráficas e formatos físicos do álbum ilustrado;
- \_ Criar um objeto gráfico (álbum ilustrado) que resulte da investigação.



III.

## QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo da presente investigação importa que tentemos perceber de que forma podemos contribuir para ajudar a potenciar na criança o desenvolvimento de uma atitude exploratória relativamente ao mundo que a envolve e à construção de uma autonomia reflexiva que a ajude a pensar e a obter uma opinião à cerca das problemáticas que a rodeiam. Assim destacamos a questão que abrirá caminho à presente dissertação:

Como criar um álbum ilustrado para crianças que ajude a potenciar o pensamento reflexivo a partir de temas tabu?

Destacando por sua vez algumas sub-questões que nos ajudarão a encaminhar a investigação para conseguirmos tentar responder à questão supracitada:

-  De que maneira poderemos trabalhar o álbum ilustrado para promover o engajamento?
-  Existirão formas apropriadas para representar visualmente matérias sensíveis em contexto infantil?

IV.

## METODOLOGIAS

Com vista a legitimar a questão levantada, na qual a Ilustração tem, ou poderá ter, um papel preponderante na criação de analogias, metáforas e interfaces de mediação que facilitem a aprendizagem e capacitem as crianças no processo reflexivo, várias metodologias serão utilizadas.

Numa primeira fase será feita uma **revisão de literatura** sobre diferentes temáticas: a ilustração enquanto ferramenta eficaz para transmitir uma mensagem na infância, a pertinência do álbum ilustrado enquanto veículo que cativa e envolve a criança através da sua materialidade e/ou grafismo visual e por fim, mas não menos importante, o tabu associado à quebra de convenções de género face ao contexto infantil e a urgência de o minimizar. Este levantamento, tal como defendido por Kumar (2019) pretende clarificar a questão investigativa, bem como ajudar a estabelecer uma triangulação entre dados, contextualizando ainda tudo aquilo que fôr apresentado.

Para complementar esta informação e “aprender mais sobre uma área ou assunto do qual pouco se sabe” (Muratovski, 2016) serão ainda analisados **casos de estudo** com base em projetos de referência, tanto pelo conteúdo nele apresentado, quanto pelo formato e grafismo nele explorado. Teremos como ponto de partida alguns álbuns ilustrados publicados por duas das editoras que no panorama português, ao longo dos anos, têm vindo a explorar conteúdos complexos (tabus) em contexto infantil (questões de identidade de género, exploração animal, morte, etc...), nomeadamente as editoras “Planeta Tangerina” e “Orfeu Negro”. No entanto não deixaremos de, ao longo de toda a investigação, enumerar exemplos cujas temáticas e/ou formatos fizeram parte da rutura do tradicionalismo na história do álbum ilustrado.

Com o objetivo de aceder a um enquadramento real de pensamentos e opiniões, de forma a consolidar e validar a informação adquirida ao longo da investigação, serão realizados mais dois tipos de investigação qualitativa:

A primeira terá como base um **formulário** online realizado a um conjunto de indivíduos com as mais diversas ligações com crianças (pais, irmãos, educadores de infância, professores, psicólogos, etc...), com o intuito de compreender a opinião e a visão de adultos perante álbuns ilustrados que lidam com temáticas

complexas em contexto infantil. Durante este processo iremos também tentar perceber se a maneira como a ilustração é trabalhada/projetada tem alguma influência na forma como o leitor recebe a mensagem, bem como tentar compreender as tendências deste público para fazer associações estereotipadas com base no género.

Já a segunda irá concentra-se na **observação não interventiva**, bem como em **Focus Groups** onde, através de observações de ações e/ou questionários semi-estruturados aplicados durante a exposição pessoal de ilustração “Imaginação Introvertida”, no concelho de Silves, se irá colocar o leitor no epicentro da investigação para se tentar perceber quais os grafismos visuais que para ele são mais cativantes, que mensagens são efetivamente retiradas das ilustrações e quais os formatos que promovem um maior envolvimento por parte do público infantil.

A fundamentação teórica e os resultados obtidos na investigação qualitativa terão como objetivo criar condições, argumentativas e defensivas, da capacidade do álbum ilustrado enquanto mediador de temáticas complexas em contexto infantil, para que nos seja possível gerar um fundamento sólido para a parte prática/ativa/exploratória da investigação. Nomeadamente, o desenvolvimento e exploração gráfica de um álbum ilustrado, que procure explorar um tema tabu (quebra dos famosos estereótipos de género), de forma a fomentar o pensamento reflexivo na infância.

## ESTRUTURA DO DOCUMENTO

V.

A estrutura da presente dissertação reflete uma linha de pensamento formulada ao longo da investigação e das preocupações que, eventualmente, dela foram surgindo. Assim sendo, a mesma encontra-se dividida em 5 partes, nas quais, por conseguinte, versaremos sobre:

**“Introdução”**: Um conjunto de informação que procura expor a essência da investigação e dar a conhecer a relevância que existe na pesquisa do problema escolhido. Nela estarão expostos todos os objetivos que pretendemos alcançar, bem como as questões que pretendemos ver respondidas, assim como as metodologias de trabalho usadas para chegar a essas respostas.

**Capítulo 1 - "Enquadramento"**: Este é o mais extenso capítulo desta dissertação. Dividido em três partes, este capítulo apresenta, de forma estruturada, toda a revisão de literatura considerada necessária para entender e investigar o estado do conhecimento sobre a proposta investigativa. Na primeira parte será abordada brevemente a psicologia dedicada ao desenvolvimento da criança, com o intuito de compreender como o cérebro da mesma funciona e evolui nos primeiros anos de vida. Voltaremos ainda a nossa atenção para a descoberta de metodologias de aprendizagem mais eficazes nesta fase e, conseqüentemente, a importância da ilustração como transmissora de uma mensagem. Na segunda parte contextualizaremos historicamente o percurso do álbum ilustrado até chegar ao ponto como o conhecemos hoje, explorando o mesmo enquanto objeto tanto de arte, como de design, onde a delimitação com base num sistema de faixas etárias deixa de existir. Para além disso será criado um guia que nos ajudará a compreender as características formais deste objeto e serão investigadas formas de trabalhar todas as suas componentes de maneira a criar uma narrativa visual envolventes e cativantes. E por fim, na parte três, será explorada a origem do termo “tabu”, para com ele percebermos como o mesmo se insere na vida da criança e qual a razão que nos leva a tentar quebrá-lo. Focaremos a nossa atenção sobretudo nos tabus associados à quebra das normas estereotipadas de género.

**Capítulo 2 - "Um aglomerado de pensamentos e opiniões"**: Este capítulo pretende apoiar a recolha de informação feita durante a revisão de literatura. Numa primeira fase será feita uma análise detalhada de álbuns ilustrados que explorem a desconstrução da noção de género, com o objetivo de percebermos as relações entre estratégias visuais (relativas ao álbum em si: formato, tamanho, materialidade, estilo ilustrativo, cor, tipografia; ou relativas aos personagens retratados: expressões faciais e corporais, ações, roupas e comportamentos) e textuais, utilizadas para o fazer. E numa segunda e última fase será reunido um apanhado de pensamentos e opiniões reais, de pessoas inseridas em contexto português, com

o objetivo de expor alguma da informação que mais tarde nos ajudará a dar um rumo à investigação ativa.

**Capítulo III - "Projeto":** Neste capítulo, procura-se aplicar de forma prática os ensinamentos adquiridos e recolhidos durante a revisão de literatura. Assim, através do desenvolvimento de um álbum ilustrado cuja temática gira em torno do questionamento das convenções de género, serão aplicados as estratégias gráficas a favor da mensagem para apresentar, de modo prático, o espaço para experimentação que ainda existe no que diz respeito ao desenvolvimento e criação de álbuns ilustrados que potenciem as conversas sobre temáticas tão naturais da vida como as noções do que é ser menina ou menino.

**Capítulo IV - "Conclusões Finais":** Para finalizar será realizada uma reflexão sobre os resultados da investigação quer na abordagem teórica quer na abordagem prática, onde tentaremos perceber se os objetivos iniciais foram cumpridos e retiraremos pontos essenciais que fecharão, ou abrirão caminho a futuras investigação no campo do álbum ilustrado.



Fotografia de Geoffrey Goode.  
Fonte: Livro "Paper Faces" (1968) de Michael Grater.  
Intervenção sobre a imagem: Maiara Gregório

# A CRIANÇA E A IMAGEM

## 1.1.

## O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Para se dispor de alguma base informada para determinar o que apresentar à criança e de que forma o fazer, convém-nos perceber como o cérebro da mesma funciona. Ao compreendermos de que forma os sistemas cognitivos se desenvolvem, poderemos evitar o risco de ensinar algo para a qual a criança não se encontra preparada ou até mesmo, perder uma oportunidade essencial onde a criança está propícia e sensível a receber e interiorizar certo tipo de informação.

Posto isto, nas últimas décadas do século XX, estudos e teorias relativamente à compreensão do crescimento do poder cerebral tiveram um grande impacto na maneira como a criança era vista socialmente. Previamente a corrente da Psicologia Educacional acreditava que “o que se passava na mente da criança era demasiado complexo para ser compreendido ou, simplesmente, irrelevante (...)” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.99), frisando a noção de que a criança era um ser menos capaz do que o adulto. Contudo no século XX grandes nomes da psicologia focaram o seu estudo no campo do desenvolvimento mental da criança e, através deles, fizeram descobertas revolucionárias que até hoje são usadas como referência.

É durante este período que surge, pelas mãos de Jean Piaget, a teoria de que o desenvolvimento do indivíduo é uma construção continua que resulta de uma interação entre o sujeito e o objeto. Segundo o seu trabalho em colaboração com Inhelder - “A psicologia da criança” (2006) - somos apresentados à equação onde ação é sinónimo de inteligência e, com esta nova forma de pensar relativamente ao desenvolvimento mental da criança, combate-se a ideia previamente estabelecida de que “(...) para todos os objetivos práticos, [a inteligência é] determinada antes do nascimento” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.95) e abre-se um campo de possibilidades para o estudo aprofundado do desenvolvimento cognitivo.

## 1.1.1.

## DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Por cognição entende-se o ato/processo como o cérebro percebe, aprende, recorda e pensa sobre toda a informação captada através dos cinco sentidos. “Diz respeito à maneira como recebemos informações do mundo ao nosso redor, e por sua vez, como damos sentido a essas informações.”<sup>1</sup> (McLeod, 2020). É, no fundo, um processo permanente de avanços e recuos entre a pessoa e o meio, descrito por Flavell (1977) como um sistema onde “(...) a mente nem copia o mundo, aceitando-o passivamente como um dado acabado, nem ignora o mundo, criando

<sup>1</sup> Tradução livre da autora. No original “It concerns the way we take in information from the outside world, how we make sense of that information.”

dele, autisticamente, uma conceção mental privada e completamente imaginária”<sup>2</sup> (Flavell, 1977, p.6).

Compreender o mundo em que se vive para nos desenvolvermos enquanto humanos consiste em mudanças contínuas e sistemáticas que ocorrem desde a nascença à morte de um indivíduo. Piaget interiorizou esta noção e através dos seus estudos, realizados com base na observação e registo cuidadoso da forma como a criança pensava, conseguiu concluir que a “(...) capacidade de pensar nasce de uma base fisiológica (...)” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.99).

A verdade é que a criança nasce biologicamente equipada para dar respostas motoras aos desafios que lhe são apresentados, sendo que os dados biológicos estabelecem uma direção invariante para o desenvolvimento dos processos cognitivos. A criança constrói o seu conhecimento do mundo e não é apenas uma criatura passiva à espera que alguém lhe encha a cabeça com conhecimento (McLeod, 2020).

Posto isto, Piaget propôs que o desenvolvimento cognitivo se processa em estágios de desenvolvimento. Cada estágio difere marcadamente um do outro e o conteúdo que o mesmo abrange consiste num sistema fechado que determina a forma como compreendemos e damos sentido às experiências e consequentemente ao mundo em que vivemos.

Segundo Saul McLeod (2020) a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget propõe 4 estágios de desenvolvimento:

O período sensório-motor (0-2 anos) que se baseia principalmente na experiência imediata, através dos sentidos. Neste período a criança vê e sente o que está a acontecer, restringindo-se ao real para desenvolver esquemas de assimilação que lhe servirão de base para o seu desenvolvimento futuro.

No período intuitivo ou pré-operatório (2-7 anos) as crianças entram no estágio do pensamento intuitivo. A criança já não se encontra limitada ao seu meio sensorial imediato e começa a desenvolver imagens mentais e a capacidade de as armazenar organizadamente. É ainda notável um desenvolvimento ao nível do vocabulário e da compressão de palavras, bem como a aquisição de uma atitude extremamente intuitiva, livre e altamente imaginativa. Sprinthall e Sprinthall (1993) completam a definição deste estágio dizendo que “(...) o sistema de pensamento que as crianças tipicamente empregam durante este período é criativo e intuitivo. Mas lembremo-nos que há alguns sinais, durante este período, de uma mudança iminente no sentido de um maior reconhecimento da realidade. Investigações recentes mostram que as crianças em idade pré-escolar têm uma maior capacidade do que se pensava originalmente para distinguir entre o real e o imaginário (...)” (p.107)

O período das operações concretas (7-11 anos) representa outra reorganiza-

<sup>2</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) the mind neither copies the world, passively accepting it as a ready made given, nor does it ignore the world, autistically creating a private mental conception of it out of whole cloth.”

ção fundamental da estrutura cognitiva. A criança/jovem desenvolve um pensamento tão lógico quanto previamente era intuitivo. Desenvolvem a sua própria forma de compreender os assuntos de acordo com experiências específicas do dia-a-dia e começam a ter noções de tempo, causalidade, conservação, entre outras.

Finalmente e para concluir, no período das operações formais (11-16 anos) o jovem começa a compreender noções abstratas e o seu raciocínio não se baseia apenas em objetos ou realidades observáveis, mas também em hipóteses. Segundo Ferracioli (1999, p.184), nesta fase o jovem facilmente constrói reflexões e teorias que empurram a realidade para segundo plano para dar lugar à possibilidade.

“Cada estágio constitui uma transformação fundamental dos processos de pensamento” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.102) e resulta num avanço muito importante no conhecimento do indivíduo. Decerto o desenrolar dos estágios pode ser acelerado ou retardado, dependendo da experiência dos indivíduos, no entanto, a ordem de sucessão de cada estágio permanece sempre inalterada. A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget é considerada uma teoria inovadora e de referência, que coloca a criança no centro do estudo. Segundo a mesma foco está na forma sequencial de como a criança recebe a informação, a transforma e dá resposta à informação recebida, e não à rapidez cronológica de como a mesma o faz. Este pensamento, por sua vez, tende a suavizar a ideia conceitual do que é apropriado ensinar ou não numa certa idade, visto que, apesar da “(...) criança geralmente pensar de acordo com o estágio apropriado à sua idade, por vezes é capaz de um pensamento próprio do estágio seguinte (...)” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.127).

## 1.1.2.

### DESENVOLVIMENTO PESSOAL E A PROCURA POR UMA IDENTIDADE

Existe um velho ditado, sublinhado por Freud (1949), que diz “a criança é (...) o pai do homem”<sup>3</sup> (p.87). Pensar nesta inversão de papéis, onde a criança é vista numa posição irrealista é deveras estranho, mas esta ideia é fundamentada quando o mesmo afirma que os aspetos principais do desenvolvimento pessoal têm origem nos primeiros anos de vida da criança e, como tal, não podemos negar a ideia de que muito do que nos molda a personalidade enquanto adultos, provém de experiências vividas durante a infância.

À medida que a criança se desenvolve ao nível físico e cognitivo vai tomando consciência da sua identidade, percorrendo ao longo do caminho uma sequência de estágios emocionais que “(...) deixam a sua marca indelével na personalidade

<sup>3</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) the child is (...) father of the man (...)”

adulto (...)” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.137) e, a partir deles, vai-se construindo enquanto pessoa.

Diante esta realidade a criança procura relacionar-se com os outros, compreender os seus sentimentos e conhecer-se a si mesma. Deldime e Vermeulen (2004, pp.71-72) afirmam que aos 3 anos de idade a mesma procura afirmar-se enquanto pessoa com uma direção própria, sendo que entre as idades dos 3 aos 6 anos todos os jogos que promovam a “afirmação de si mesma” (p.75) são extremamente prazerosos e bem-vindos. Acrescentando a este pensamento Warner (2006) expõe que durante este período a “criança entra numa fase onde tem a oportunidade de aprender a lidar com situações da vida no ambiente seguro e controlado das brincadeiras” (p.69) e como tal, procura jogos que possibilitem a reprodução de ações e comportamentos observados nos adultos que a rodeiam. Interessa-se sobretudo, segundo o mesmo, por temas populares, como a vida da casa, a ida ao trabalho, os cuidados com as bonecas, a doença, a morte, etc... e através deles, tal como afirmam Sprinthall & Sprinthall (1993), começa a construir uma noção de identidade pessoal, procurando “(...) descobrir que espécie de pessoa é, especialmente, em relação a um certo sentido de masculinidade ou feminidade (...)” (p.148).

Partindo desta ideia, e tal como defendido por Walter (2000) cabe-nos a nós, enquanto adultos, oferecer à criança, especialmente durante este período, ferramentas e materiais que lhes proporcionem as condições necessárias para que possam expressar livremente e, citando o artigo 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>4</sup>, “(...) receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob a forma oral, escrita, impressa ou artística, ou por qualquer outro meio à escolha da criança (...)” de forma a que com elas se consigam afirmar enquanto indivíduos com ideais próprias e identidades distintas.

## APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

## 1.2.

Aprender a compreender o mundo é um processo lento e gradual e, apesar de vivermos em constante aprendizagem, podemos afirmar que o resultado das experiências vivenciadas durante a infância acaba por ser o suporte do nosso conhecimento mais elementar enquanto adultos.

Partindo desta observação Mary Hohmann e David Weikart (2004) afirmam que o conhecimento não provém nem dos objetos, nem das crianças, mas sim de uma interação entre ambos.

Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993) “(...) existe uma perspectiva consensual sobre o facto de a aprendizagem e a recordação serem baseadas no fluxo de informação que atravessa o nosso organismo” (p.280), tal como um computador.

<sup>4</sup> Adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990

Segundo os mesmos, o sistema de processamento de informação de uma criança, ou indivíduo em geral, consiste na entrada de informação que tem de ser codificada e, em seguida, armazenada e processada de forma a permitir que seja recuperada e trabalhada. Posto isto, expõem que este caminho percorrido tem origem na ativação de um recetor – órgão sensorial – onde, por um momento extremamente breve, a informação fica retida na memória sensorial (também conhecida como registo sensorial). Contudo, e apesar da memória sensorial reter apenas informação sensorial bruta, não processada e funcionar apenas como o ponto de passagem entre o meio exterior e a memória interna, devemos considerar que é através da ativação produzida pela entrada de informação que conseguimos “criar um padrão de reconhecimento ou uma conexão interna entre a estimulação exterior e a informação previamente codificada.” (p.281)

Diante esta reflexão reconhecemos que é a partir da informação sensorial que as crianças constroem os seus próprios modelos da realidade. Os sentidos e, segundo Hohmann e Weikart (2004), uma abordagem de aprendizagem pela ação, permite que a criança construa novos entendimentos através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos.

Constatando que “Mais ninguém consegue ter experiências pela criança ou desenvolver conhecimentos por ela. As crianças têm elas próprias de fazê-lo.” (p. 22), Hohmann e Weikart (2004) apresentam-nos as 4 etapas essenciais para a aprendizagem pela ação:

**Ação direta sobre os objetos:** Ao agir sobre um objeto a criança faz uso do seu corpo e dos seus sentidos para descobrir coisas sobre o mesmo. Utilizar materiais, quer sejam naturais, objetos de casa, brinquedos ou ferramentas, dá a criança qualquer coisa “real” para pensar e conversar sobre, com os outros; **Reflexão sobre as ações:** A aprendizagem não depende somente da atividade física de interação com os objetos para produzir efeitos. A compreensão que as crianças têm do mundo que as rodeia desenvolve-se quando as mesmas procuram interpretar os efeitos produzidos pela ação através da testagem de ideias e da procura por respostas a questões; **Motivação intrínseca, invenção e produção:** Nesta perspetiva a criança deve ser questionadora e inventora. Deve gerar hipóteses e testá-las usando e combinando materiais. No entanto, apesar destas criações resultarem em soluções únicas e serem vistas pelos adultos como desorganizadas e irreconhecíveis, para as crianças, esta combinação de matérias, experiência e ideias produzem efeitos novos que contribuem para a construção de um conceito de realidade cada vez mais elaborado; **Resolução de problemas:** As experiências nas quais a criança produz um efeito são cruciais para o desenvolvimento das suas capacidades de pensamento lógico. Ao serem confrontados com um resultado inesperado ou uma barreira para atingir as suas intenções, a criança é obrigada a oscilar entre o inesperado e aquilo que já sabe do mundo para obter uma resposta. Este processo, por sua vez, estimula não só a aprendizagem, como também o desenvolvimento.

Fontoura e Pereira (n.d) complementam este pensamento, salientando, no artigo “A criança e o design – Aprender Brincando”<sup>5</sup>, que “um dos mais básicos e importantes impulsos humanos (...) é divertir-se descobrindo as coisas do mundo por si, acompanhadas de outras crianças ou com a colaboração dos adultos (...)” e, partilhando de um pensamento semelhante, Savater (1997) afirma que “(...) nenhuma criança quer aprender aquilo que dá trabalho assimilar e lhe tira o precioso tempo que deseja dedicar aos seus jogos (p.95). Para o mesmo “(...) as crianças não se esforçam voluntariamente senão naquilo que as diverte.” (p.99).

Torna-se então fundamental promover o conhecimento e a aprendizagem por meio de ações, questões, testes, desafios e acima de tudo atividades que satisfaçam as necessidades da criança pela diversão. Segundo Hohmann e Weikart (2004) a aprendizagem cimenta-se nas ações diretas da criança sobre os materiais e como tal, dar a oportunidade à mesma de manipular, explorar, combinar e transformar os materiais fortalece o seu desenvolvimento. As crianças precisam de deter a liberdade para tomarem decisões e seguirem os seus interesses e objetivos pessoais, contudo, devem reconhecer que necessitam de fazer uso da linguagem para com ela refletirem sobre as suas ações e procurarem a cooperação dos outros nas suas atividades.

Diante esta realidade nunca nos devemos esquecer que o apoio do adulto é indispensável, pois o reconhecimento e encorajamento por parte do mesmo, promove o raciocínio, a resolução de problemas e a criatividade na criança.

## APRENDER A VER E A LER IMAGENS

1.3.

Partindo da ideia de David Ausubel, exposta por Hohmann e Weikart (2004) no livro “Educar a Criança”, a criança aprende com base na imagem. Mesmo antes de saber a representação verbal de um conceito, a criança identifica a imagem representativa do mesmo (p.283). Enquanto humanos somos ensinados a andar, a falar, a ler, etc... mas nunca a ver. Aceitamos que ver é inerente a qualquer ser humano dotado de uma visão. Assumimos que vemos porque vemos. Contudo, apesar de considerarmos a visão uma fonte imediata de acesso ao mundo externo, “autónomo, gratuita e pura”<sup>6</sup> (Jenks, 1995, p.1) devemos-nos questionar sobre as diferenças entre dois conceitos que inevitavelmente se ligam a este sentido - ‘olhar’ e ‘ver’.

Embora os conceitos ‘olhar’ e ‘ver’ estejam ambos ligados à perceção visual, não os devemos confundir como se da mesma coisa se tratasse. Saramago (2015) faz-nos refletir sobre esta questão ao dar início à sua obra “Ensaio sobre a Cegueira” com a seguinte afirmação: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.

Partindo desta ideia e ao analisarmos as definições de ambas as palavras no

<sup>5</sup> Publicado no Ambiente Virtual de Aprendizagem em Arquitetura e Design da Universidade Federal de Santa Catarina (n.d)

<sup>6</sup> Tradução livre da autora. No original “autonomous, free and even pure”

dicionário português, conseguimos detetar uma nítida diferença na primeira definição que nos é apresentada em cada uma delas. Enquanto ‘olhar’ é definido como “fixar os olhos em” (infopédia, n.d.), ‘ver’ é definido como “perceber ou conhecer por meio dos olhos” (infopédia, n.d.). Reconhecemos que enquanto olhar para algo se trata de uma ação mais passiva, onde é identificada uma presença, ver é uma ação ativa, que nos desafia a não só reconhecer, mas também a compreender e a prestar atenção ao que nos é apresentado. Scott (2020) acrescenta a esta reflexão afirmando que, enquanto ver sugere uma profundidade e um envolvimento da pessoa que vê para controlar a ação e deter o controlo de qualquer outra ação que possa ocorrer depois da visão inicial, olhar sugere uma observação da superfície e não sugere mais profundidade do que isso. Para o mesmo “Olhar sugere tanto o início quanto o fim da ação, enquanto ver sugere o início de um processo de investigação”<sup>7</sup>.

Assim, reconhecendo esta distinção onde o “ver” tem tanto peso na nossa perceção, é criado o ponto de partida que nos faz questionar o poder da imagem enquanto instrumento comunicacional que nos leva a fazer interpretações, conceito também ele conhecido como literacia visual. Como citado por Salisbury e Styles (2015), Kate Raney apresentou uma definição persuasiva e simples para este conceito complexo em 1998, afirmando que a literacia visual é “(...) a história de pensarmos sobre o que imagens e objetos significam, como são conjugados, como lhes respondemos ou os interpretamos, como podem funcionar como modos de pensamento e como estão inseridos nas sociedades que os originaram...” (p.77). Simplificando e fazendo uso das palavras de Doyle, Grove e Sherman (2019), literacia visual será a habilidade das pessoas para construir e retirar significado de informação visual.

Diante esta reflexão Howells e Negreiros (2019) afirmam que “Vivemos num mundo visual”<sup>8</sup> e a verdade é que somos diariamente confrontados com imagens visuais sofisticadas que dependem de nós e de um contexto específico para adquirirem um significado. Desta forma, o significado contido numa imagem não depende somente da capacidade percetiva em si, mas também de uma construção feita com base num conjunto de informações estruturadas, que ganham significado em função da necessidade, emoções, experiências prévias e contextos individuais vivenciados por um determinado indivíduo (Jordão, 2012, p.15-16). Apesar de cada indivíduo poder fazer uma associação ou interpretação diferente perante uma imagem, a mesma não deixa de trazer consigo vários significados originados de um conhecimento coletivo. Determinada imagem consegue ter diferentes significado para indivíduos de diferentes contextos, no entanto, poderá sempre trazer informação de um consenso comum social e coletivo. (Jordão, 2012, p.16).

Não nos esqueçamos que as primeiras formas de comunicação escrita tiveram como base a imagem. A arte da era Paleolítica Superior comprova-nos tal afirma-

ção demonstrando-nos “(...) que a comunicação através de pictogramas surgiu muito antes da linguagem escrita (...)”<sup>9</sup> (Doyle, Grove e Sherman, 2018, p.2).

Moreira (2016, p.25), por sua vez, afirma que a imagem sempre foi e continuará a ser um meio poderoso de expressão e de comunicação, sendo considerada por muitos, um instrumento eficaz de influência e poder. Isto porque, a imagem está inevitavelmente associada a uma dualidade semântica. Por um lado, a imagem é uma projeção da mente, é uma perceção, é “sinónimo de conhecimento, prazer e educação” (Moreira, 2016, p.25), mas por outro é uma imaginação, uma aquisição obtida através dos sentidos, uma construção com base na “imitação, falsidade, mentira, sedução” (Moreira, 2016, p.25). Assim, refletir sobre a imagem enquanto construção não só exterior, mas também como construção interior, é então o ponto de partida que nos possibilita uma melhor compreensão do mundo que nos rodeia, que nos facilita a aquisição de conhecimentos e que inevitavelmente influencia o crescimento interior de cada indivíduo.

## A CRIANÇA E O DESENHO

1.4

Desde tenra idade que o desenho está presente na vida da criança pois, para além de ser uma atividade/experiência lúdica, é uma importante ferramenta pela qual a criança comunica com o mundo real (Bédard, 2009, p.8).

Assim, segundo Ribeiro (2011) “Todas as crianças começam por desenhar espontaneamente. Desenham-se a si e ao mundo que conhecem” (p.5) e apesar do desenho resultante desta atividade ser essencialmente ideográfico (representar mais o que se sabe do que aquilo que vê) é essencial, pois “ajuda a criança a transmitir e a retratar os seus desejos e medos” (p.5). Assim, a partir do momento que o desenho deixa de ser algo espontâneo e passa a ser pensado com o intuito de transmitir uma mensagem ou parte de uma informação, começamos a denominá-lo de ilustração.

### DEFINIÇÃO DE ILUSTRAÇÃO

1.4.1.

A ilustração é-nos exposta por Doyle, Grove e Sherman (2019) como “(...) comunicação visual através de meios pictóricos (...)”<sup>10</sup>. Com efeito, etimologicamente o termo deriva do latim *illustrare*, que significa “(...) esclarecer ou iluminar (...)”<sup>11</sup>, tal como nos é apresentado por Erlhoff e Marshall (2008) no livro “*Design Dictionary*”, e tem como aspiração não só comunicar, iluminando um significado

<sup>7</sup> Tradução livre da autora. No original “*To look suggests both the beginning and end of the action, whereas to see suggests the beginning of a process of investigation.*”

<sup>8</sup> Tradução livre da autora. No original “*We live in a visual world (...)*”

<sup>9</sup> Tradução livre da autora. No original “*(...) that pictorial communication came well before written language (...)*”

<sup>10</sup> Tradução livre da autora. No original “*(...) illustration is visual communication through pictorial means (...)*”

<sup>11</sup> Tradução livre da autora. No original “*(...) to make bright or to illuminate (...)*”

na pessoa a que a ela é exposta, como também construir novos contextos que nos levam a perceber o mundo de outra forma.

Adicionando a este raciocínio Doyle, Grove e Sherman (2019) afirmam que “(...) O ‘o quê’ (assunto) e ‘o como’ (meio) de uma imagem não são fatores definidores; em vez disso ‘o porquê’ (propósito) determina se uma obra de arte é ilustração ou não (...)”<sup>12</sup> (p.xvii). Os mesmos defendem que o ato de ilustrar é impulsionado por um propósito – a intenção de comunicar ideias e informação, dando significado e clareza a um indivíduo por meios visuais (normalmente pictóricos). No entanto esta comunicação não é autónoma e segundo Male (2007) a “Ilustração é sobre comunicar uma mensagem especificamente contextualizada para uma audiência (...)”<sup>13</sup> (p.10). Assim, e partilhando da mesma visão, Brinkerhoff e Nishimura (2019, p.2) afirmam que normalmente o ilustrador comunica para “o aqui e agora” e como tal, para entendermos o sentido de uma ilustração, é vital que estejamos conscientes dos signos visuais existentes no contexto em que a mesma foi ou vai ser inserida.

Posto isto, a ilustração faz então uso de convenções visuais reconhecíveis para transmitir significado e por essa razão é definida por Doyle, Grove e Sherman (2019) como um “código”. Código este que, segundo os próprios, pode ser classificado em 3 grupos distintos:

1. Iconografia: toda e qualquer ilustração aborda um tema e faz uso de simbolismos para transmitir uma mensagem;
2. Forma: para conseguir atingir o seu objetivo a ilustração faz uso do desenho e arranjo de formas, cores, linhas e outros componentes estruturais subjacentes à iconografia;
3. Formato: a forma é aplicada, por meio de diferentes tipos de materiais, para que possa ganhar vida e ser divulgada/publicada.

Diante desta realidade Oliveira (2019, p.37) afirma que, artisticamente, a ilustração procura o culminar da expressão pessoal e das representações pictóricas, abraçando a objetividade, clareza e posicionamento cultural (segundo o intelecto individual do ilustrador), com a intenção de atingir os esperados requisitos comunicativos. Esta, segundo o próprio, evoca um conjunto de meios interdisciplinares (suportes de comunicação, materiais e/ou técnicas utilizadas para comunicar, formato, tecnologia, relação com o ser humano) e depende da análise, interação e descodificação por parte do indivíduo para que a mensagem seja compreendida na sua totalidade. Como tal e segundo a definição de Erlhoff e Marshall (2008), podemos afirmar que a “ilustração”, enquanto atividade, se situa na interseção entre o *design* gráfico, as belas-arts e o *design* interativo (p.211).

<sup>12</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) The ‘what’ (subject) and ‘how’ (medium) of an image are not defining factors; rather, the ‘why’ (purpose) determines whether a work of art is illustration or not (...)”

<sup>13</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) Illustration is about communicating a specific contextualized message to an audience (...)”



FIGURA 2. “Our uncharted coast”, Coleção de ilustrações “Gibson Girl”, desenvolvidas por Charles Dana Gibson (1916), são hoje um arquivo que nos permite compreender os valores sociais dos *standards* de beleza feminina, roupas e a evolução do estatuto da mulher.

## AS FUNÇÕES DA ILUSTRAÇÃO

1.4.2.

Refletirmos sobre as funções e importância da ilustração é voltarmos ao passado e lembrarmos as pinturas rupestres, deixadas pelos nossos antepassados, nas cavernas de Lascaux (França – há cerca de 17.300 anos) ou Sulawesi (Indonésia – há cerca de 40.000 anos), por exemplo. É pensarmos em como seria o Livro dos Mortos (1550-1077 a.C.) se fosse composto somente por hieróglifos ou a Bíblia Pauperum se apenas contivesse a parte ilustrada da xilogravura (Doyle, Grove e Sherman, 2019, p.2). É refletirmos sobre a capacidade da ilustração poder ensinar os iletrados (Silva, 2015, p.20) e, no fundo, pensarmos na eventualidade da imagem poder ser lida como se de um texto se tratasse.

No entanto, apesar da ilustração ser constantemente utilizada para acompanhar um texto escrito ou lido, não impede que a mesma seja utilizada de forma independente. O ilustrador tem o poder de “(...) tornar visual o que as palavras conseguem geralmente indicar (...)”<sup>14</sup> (Doyle, Grove e Sherman, 2019, p.xvii) e como tal, Luís Camargo (1995), escritor e ilustrador de livros infantis com grande foco na relação imagem/consciência, afirma que a imagem resultante da ilustração possui 4 funções, ligadas a necessidades intelectuais:

1. Perceção: A imagem deve gerar um entendimento. Convém que a mesma nos chame a atenção, nos sugira impressões visuais e táteis e, por sua vez, produza uma sensação de prazer ou desprazer perante a mesma;
2. Pensamento: A imagem deve conceber/idealizar um conceito, uma postura ética ou uma visão do mundo (FIGURA 2);
3. Sentimento: A imagem deve evocar emoções

<sup>14</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) must make visual what words can only generally indicate (...)”

ou constituir uma metáfora de um sentimento (expresso através de aproximações, comparações, etc...); 4. Intuição: a imagem poderá apontar para um sentido que está além do concreto, referencial, literal. Frequentemente associado a imagens inusitadas, representando uma atmosfera de sonho, fantasia e ocultismo. Expõem uma realidade que ainda não conseguimos conceitualizar e da qual só conseguimos ter uma ideia através da imagem (FIGURAS 3 e 4).

Posto isto, e refletindo sobre os primórdios da história da ilustração, torna-se impossível negar a importância da mesma na comunicação, na transmissão de conhecimento e consequentemente no ato de aprender. Para Ribeiro (2011, p.22) a ilustração tem a função de ajudar a criança a entender as pessoas e os lugares que a rodeiam, impedindo que as imagens animadas ao qual são expostas através da televisão e dos jogos de computador, sejam tidas como a única realidade das suas vidas. A este pensamento Silva (2015) acrescenta que a ilustração se institui "(...) como um precioso auxiliar na percepção de sentidos, implícita ou explicitamente veiculados pelo texto escrito, iluminando-o, enriquecendo-o, fazendo-o respirar e estabelecendo com ele uma relação dialógica que facilita a instauração de uma atmosfera lúdica, prazerosa e significativa (...)" (p.12).

Contudo, e apesar da ilustração ampliar o sentido do texto ou constituir-se enquanto dupla linguagem (uma outra leitura que merece, ela também, ser interpretada pelo leitor), isto não significa que o texto verbal seja fundamental ou determinante para a criação de todas as ilustrações. Segundo Doyle, Grove e Sherman (2019) "A ilustração afirma sempre algo por ela própria."<sup>15</sup> (p.xvii), levando-nos a concluir que as formas narrativas<sup>16</sup> são centrais para comunicar ideias, no entanto a ilustração é o principal veículo para articular e refinar narrativas.

Constatando estas reflexões, podemos afirmar que cabe à ilustração, sobretudo em contexto infantil, alcançar 3 funções, definidas por Camargo (1989) como:

1. Função Lúdica: a ilustração transforma-se um jogo e o livro torna-se interativo;
2. Função Expressiva: as figuras retratam e provocam sentimentos e emoções;
3. Função Narrativa: a ilustração por si só consegue contar uma história, mesmo que não venha acompanhada por palavras (como se pode observar nos livros sem texto).



FIGURA 3. Ilustrações de pessoas | Livro "Alice's Adventures in Wonderland". John Tenniel (1866) ilustra com base no nonsense, no lúdico e no jogo de formas que quebram a representação naturalista prezada nesta altura.



FIGURA 4. Ilustrações de animais | Livro "Alice's Adventures in Wonderland". John Tenniel (1866) faz uso da combinação de diferentes animais para criar seres irreais e que quebram a representação naturalista prezada nesta altura.

<sup>15</sup> Tradução livre de autor. No original "Illustration always asserts something of its own."

<sup>16</sup> Formas Narrativas são, segundo Wigan (2009, p. 156) a ação ou o processo de contar uma história ou um relato de eventos numa sequência coerente. Eventos, personagens e configurações são organizados de maneira consistente com o objetivo de transmitir um enredo (real ou imaginário) por meio de palavras (narrativa textual), ou até mesmo de imagens (narrativa visual).



Fotografia de Horace Warner no início do século XX  
Fonte: Livro "Spitalfields Nippers" (2014) de Horace Warner,  
publicado pela Spitalfields Life Books.  
Intervenção sobre a imagem: Maiara Gregório

# O ÁLBUM ILUSTRADO E A NARRATIVA VISUAL

1.5.

## A PROCURA POR UMA DEFINIÇÃO: O QUE É O ÁLBUM ILUSTRADO?

Diferentes autores têm diferentes definições para o termo álbum ilustrado que nos ajudam a chegar a uma ideia mais precisa sobre a riqueza e complexidade deste formato.

Partindo de uma generalidade, parece existir um consenso em definir o álbum ilustrado como um livro que conta uma história ou transmite um significado através de imagens e pequenas linhas de texto (Bader, 1976; Salisbury, 2004; Nikolajeva & Scott, 2006; Linden, 2007). No entanto, a esta definição mais óbvia somam-se definições pessoais que variam e se complementam de autor para autor. Uns acrescentam que o álbum ilustrado é formato, é a relação entre uma capa e uma guarda com o seu conteúdo, é a interdependência das imagens e das palavras que são exibidas em simultâneo em duas páginas opostas, e uma sequência narrativa com movimento e ordem apoiada pelo drama do virar da página (Bader, 1976; Linden, 2007). Outros promovem a ideia de que o álbum ilustrado é um veículo educacional que transmite conhecimentos sociais, culturais, históricos, linguísticos e acima de tudo oferece uma experiência à criança (Salisbury, 2004; Nikilajeva & Scott, 2006). E pelo meio ainda se defende a ideia do álbum ilustrado enquanto objeto de arte – “uma convergência entre conceito, obra de arte, design e produção que dá prazer e estimula a imaginação de ambos, crianças e adultos.” (Salisbury e Styles, 2015)

Consideremos então o álbum ilustrado como sendo o livro que se distingue dos demais pela: necessidade intensa de interação entre ilustração e narrativa, onde a imagem tem tanto ou mais importância do que a palavra e onde os dois níveis de comunicação se acompanham um ao outro, evitando repetir a informação comunicada e preenchendo as lacunas um do outro, total ou parcialmente; pelo número reduzido de páginas (geralmente entre 24 a 32, existindo contudo exceções); pela capa dura; pelos formatos divergentes que variam de pequenos livros que cabem na palma da mão a livros gigantes que custam a caber em cima da mesa quando abertos, alguns deles com a intenções claras de convidar a uma interação ativa a partir de dobras, recortes, botões, acessórios, relevos, etc...; pela qualidade mais elevada do tipo de papel e da sua gramagem, pelo cuidado com o grafismo dos paratextos (como capa, contracapa, guardas, folhas de guarda); pelo tamanho de letra que tende a ser superior e por vezes escrito manualmente pelo próprio ilustrador, pela impressão, na sua maioria, colorida; e pela presença de ilustração que ocupa totalmente ou parcialmente as páginas ou duplas-páginas.

1.6.

## O PERCURSO ATÉ AO ÁLBUM ILUSTRADO

Lewis Carroll (1865) no início da obra “Alice no País das Maravilhas” questiona: “(...) para que serve um livro que não tem gravuras (...)?”

A verdade é que, apesar de atualmente criarmos uma ligação triangular, direta e óbvia, entre criança, livro e ilustração, nem sempre, enquanto sociedade, pensámos desta forma. Antes do século XVII não existia uma visão diferenciada entre infância e vida adulta. A criança convivia com os adultos, partilhava o mesmo tipo de roupa e coabitava nos mesmos ambientes familiares e sociais. A aprendizagem adquirida provinha sobretudo da observação e auxílio que a criança/jovem prestava ao adulto durante práticas cotidianas ou profissionais (Oliveira, 2017). Consequentemente a ideia de literatura específica para a criança era inexistente. A literatura encontrava-se “(...) limitada aos livros escolares, às histórias morais e religiosas e, nas famílias abastadas, aos livros para adultos” (Sampaio, Tavares, & Silva, 2012, p. 557) e a imagem neles presente era escassa e utilizada como instrumento com carácter educativo.

A partir do século XVII a visão do adulto perante a criança mudou após o aparecimento iconográfico da criança morta. Esta nova representação veio despertar o sentimento de piedade para com este ser que era agora visto como frágil e reconhecido como um indivíduo inocente e dependente, pela sua falta de experiência para com o mundo. Segundo o artigo “Infância e História: A criança na modernidade e na contemporaneidade” (Santos & Molina, 2019), publicado na Revista Travessias, quadros onde a criança aparecia sozinha vieram substituir aqueles onde a mesma era apenas mais uma personagem no meio de uma família ou de uma multidão. Famílias começaram, também elas, a sentir a necessidade de guardar memórias dos filhos ao possuírem retratos dos mesmos, ainda enquanto estes eram crianças (tradição que ainda hoje se mantém). E com todas estas alterações perante a visão da criança, e consequentemente da infância, abriu-se um caminho para novas necessidades. A criança ganhou um novo estatuto e com ele surgiu uma necessidade de se pensar no livro enquanto objeto desenvolvido em função da mesma.

Os primeiros passos na história do livro ilustrado são dados com o livro ilustrado de Johann Amos Comenius, intitulado *Orbis Sensualium Pictus* e trazido por Charles Hoole em 1658. Um livro com um intuito didático, mas sem carácter literário, que pretendia apresentar o mundo à criança por meio de pequenas ilustrações (FIGURA 5). Ilustrações estas que cumpriam um papel importante: atrair os pequenos leitores que, segundo o prefácio do autor “(...) (quase desde que nascem) se deliciam com imagens e de livre vontade se encantam com essas visões (...)”<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) it is apparent, that Children (even from their Infancy almost) are delighted with Pictures, and willingly please their eyes with these sights (...)”



da gravura. Consequentemente, os ilustradores começaram a mostrar mais interesse em ilustrações que estimulassem a imaginação ao invés de representarem aquilo que uma fotografia poderia captar facilmente.

Um dos primeiros exemplos desta transformação foi o livro “Pedro Esgrouviado” (1845) de Heinrich Hoffman que, fazendo uso da nova posição lúdica do livro e utilizando uma sucessão de imagens acompanhadas por curtos blocos de texto, retrata de uma forma irónica, e até certo ponto perturbadora, as consequências que advinham do mau comportamento (FIGURAS 7 e 8). Esta obra é muitas vezes associada à de Edward Lear “O Livro dos Disparates” (1846) (FIGURA 9), no entanto, apesar dos paralelos estilísticos, este último não mostrava qualquer intenção de moralizar ou seguir uma narrativa linear (Salisbury & Styles, 2015, p. 14).



DIREITA | FIGURA 8. Terceiro spread.  
ESQUERDA | FIGURA 7. Sexto spread.

COLEÇÃO DE IMAGENS | Livro “Pedro Esgrouviado”



FIGURA 9. Spread | Livro “O Livro dos Disparates”. Um livro com um intuito didático, mas sem carácter literário, que pretendia apresentar o mundo à criança por meio de pequenas ilustrações.

Lewis Carroll, em 1865, presenteia-nos com a obra “Alice no País das Maravilhas”, um marco histórico na história do livro infantil, não só por romper com

o cunho pedagógico até então associado ao mesmo, como também por, tal como exposto no documentário de 2017 “Who Wrote Alice In Wonderland? | The Secret World Of Lewis Carroll”, representar o primeiro livro para crianças em que a personagem principal é do género feminino. Para complementar tudo isto a narrativa veio ainda acompanhada pelas “(...) instantaneamente reconhecíveis e elogiadas (...)” (Male, 2007, p.144) ilustrações de John Tenniel e ainda por uma inovação no tratamento visual do texto nunca antes vista, conhecida como poesia visual<sup>19</sup>, no segmento “The Mouse’s Tale” (FIGURA 10).

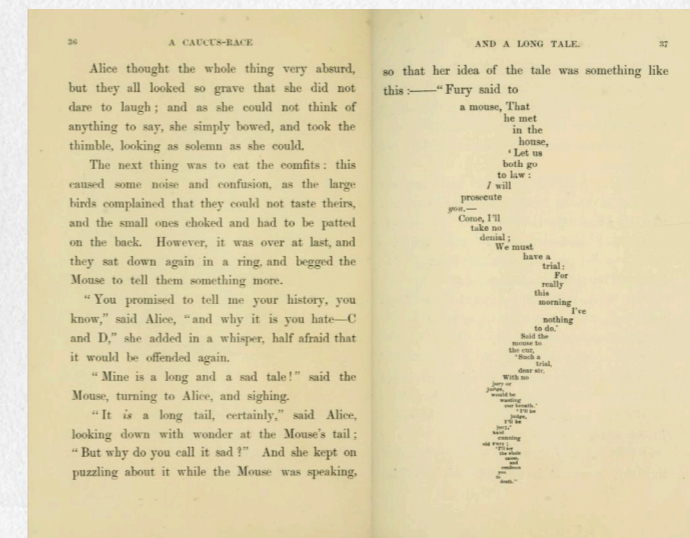


FIGURA 10. Segmento “The Mouse’s Tale”. Uma inovação no tratamento visual do texto.

Durante este período surge também o trabalho de um dos maiores nomes para a evolução do livro infantil e para o progresso do conceito “álbum ilustrado” - Randolph Caldecott. Este, considerado por muitos “o pai do álbum ilustrado”<sup>20</sup> (Salisbury & Styles, 2015) e referenciado muitas vezes ao lado de ilustradores como Walter Crane e Kate Greenaway, também eles parte desta evolução, deram origem aos famosos *Toy Books* (FIGURAS 11 e 12) com a ajuda do impressor inglês Edmund Evans. Através destes livros surge, não só a diferença entre os conceitos ilustrador e editor, mas principalmente a ideia de que a imagem é muito mais do que um elemento decorativo ou um duplicador do conteúdo narrativo. É um “jogo entre o dizer e o mostrar” (Sampaio, Tavares & Silva, 2012, p. 560); um subtexto pictórico que, expande e complementa a história. E, como tal, o trabalho destes autores “(...) demonstra uma preocupação com o visual, ao invés da relação conceptual entre palavra e imagem (...)”<sup>21</sup> (Salisbury & Styles, 2015, p. 17). Os vários textos são agora curtos e acompanham o fluxo das imagens e, onde outrora existira páginas densas de texto, existe agora uma apropriação da ilustração pelo espaço do livro.

<sup>19</sup> Meggs e Purvis (2009, p.568) apresentam-nos a poesia visual como uma abordagem poética do design gráfico que quebra o tradicional, o conservador e o previsível para criar imagens inesperadas que transmitam ideias ou pensamentos. Nela culminam-se imagens, tipografia, recortes ou até mesmo objetos para criar uma imagem visual que suporte a mensagem. Trata-se de uma reunião de elementos díspares para criar uma experiência novo ou evocar uma reação emocional inesperada.

<sup>20</sup> Tradução livre da autora. No original “the father of the picturebook”

<sup>21</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) demonstrates a preoccupation with the visual, rather than the conceptual relationship between words and image (...)”

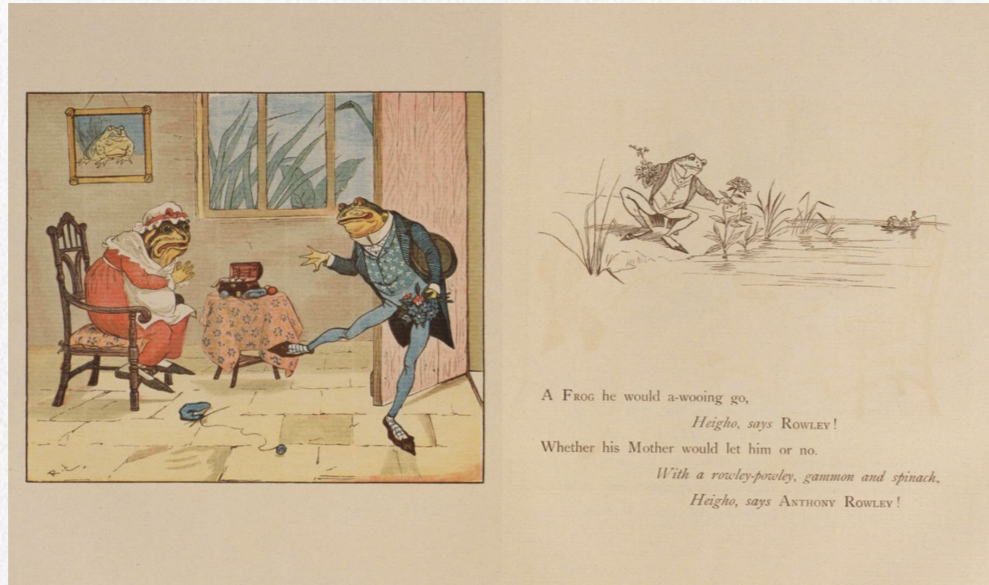


FIGURA 11. Spread | Livro "A Frog he would A-wooing Go". Narrativas de Randolph Caldecott (1883) criam um jogo entre o dizer e o mostrar



FIGURA 12. Spread | Livro "Come Losses and Leads". Randolph Caldecott (1884) começa a usar a imagem como narrativa, sem texto que a acompanhe.

Já no início do século XX, o autor Edy-Legrand, através da sua obra "Macao et Cosmage" (1919), mostra uma nova orientação artística para o álbum ilustrado, ao "inverter a relação de predominância do texto sobre a imagem"<sup>22</sup> (Linden, 2007, p.15) (FIGURA 13) (modelo que prevalecia até então nestes objetos). Através de um formato quadrangular, possível por proporcionar "(...) uma alternativa suntuosa, mas relativamente barata (...)" (Salisbury & Styles, 2015, p.19), somos expostos a páginas repletas de ilustrações, onde a tipografia projetada com base numa "padronização geométrica e na construção modular" (Meggs, 2009, p.295) cria uma mancha visual que é quase percebida como se de ilustração se tratasse (FIGURA 14).

<sup>22</sup> Tradução livre da autora. No original "(...) renversement du rapport de prédominance du texte sur l'image (...)" provided a sumptuous but relatively cheap alternative (...)"



FIGURA 13. Spread | Livro "Macao et Cosmage". Inversão da relação de predominância do texto sobre a imagem.

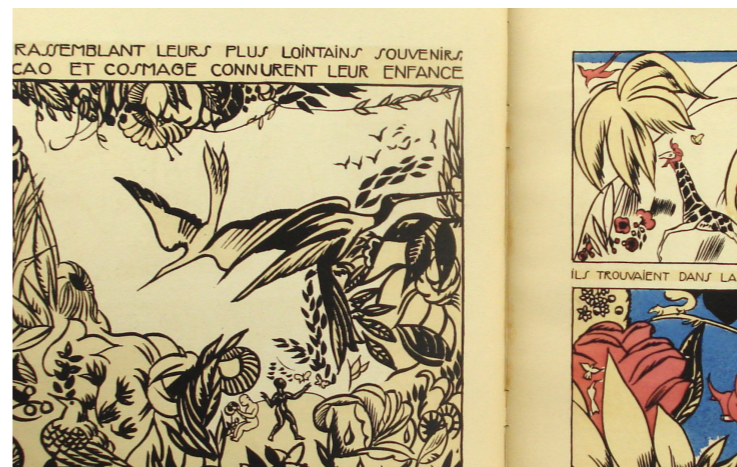


FIGURA 14. Detalhe do grafismo | Livro "Macao et Cosmage". Camuflagem de texto na ilustração.

COLEÇÃO DE IMAGENS | Livro "Pequeno Azul e Pequeno Amarelo". Potencial da simplificação para contar histórias complexas.

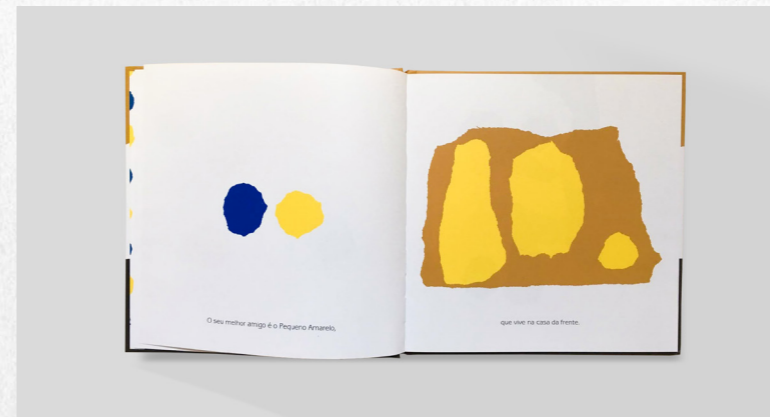


FIGURA 19. Terceiro spread.



FIGURA 20. Oitavo spread.

É a partir daqui que entramos num registo que caminha para a contemporaneidade e onde encontramos grande parte das fundações que ditaram o surgimento do álbum ilustrado como o conhecemos hoje. Em 1933 *"The Story of Babar – the little elephant"* de Jean Brunhoff apresenta-nos, através do seu "(...) formato colorido e texto manuscrito renderizado com uma clareza simples e infantil (...)”<sup>23</sup> (Salisbury & Styles, 2015, p.20), a página dupla enquanto "(...) espaço narrativo, onde textos e imagens, transportam juntos a narração, e se tornam indissociáveis”<sup>24</sup> (Linden, 2007, p.15), funcionando com grande flexibilidade para que veiculem a expressão (FIGURAS 15 e 16). Em 1956 *"I know a lot of things"* de Ann e Paul Rand testa os limites de uma abordagem brincalhona através de um “conhecimento sofisticado entre relações de palavras, imagens, formas, sons e pensamentos” (Salisbury & Styles, 2015, p.30) (FIGURAS 17 e 18). E em 1959, Leo Lionni cria “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo” para nos provar o potencial de uma linguagem gráfica simples para contar uma história complexa (FIGURAS 19 e 20).

A partir dos anos 60 a produção de livros infantis aumenta exponencialmente, e fruto desse “boom” surgem nomes como o de Maurice Sendak, um ilustrador/autor que sem dúvida alguma, marcou a passagem para o panorama contem-

<sup>23</sup> Tradução livre da autora. No original "(...) formato grande e colorido e texto manuscrito renderizado com uma clareza simples e infantil."

<sup>24</sup> Tradução livre da autora. No original "(...) espace narratif, où textes et images, portant conjointement la narration, deviennent indissociables."

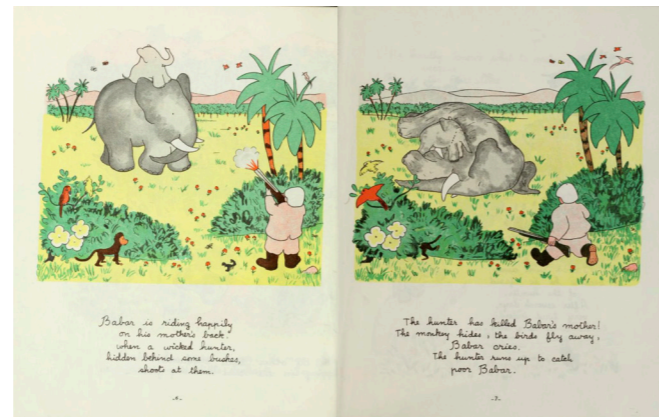


FIGURA 15. Terceiro spread.

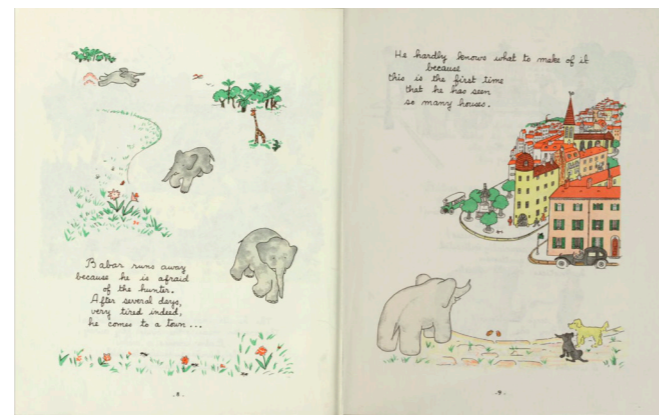


FIGURA 16. Quarto spread.

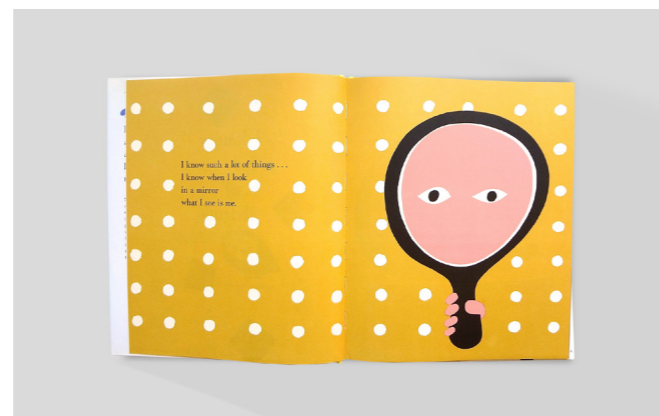


FIGURA 17. Primeiro spread.



FIGURA 18. Décimo primeiro spread.

COLEÇÃO DE IMAGENS | Livro "The Story of Babar - the little elephant". A narrativa é transportada pelo diálogo entre o texto e a imagem.

COLEÇÃO DE IMAGENS | Livro "I know a lot of things". Grafismo inovador que brinca com palavras, cor e formas.

FIGURA 11. Spread | Livro "A Frog he would A-wwoing Co". Narrativas de Randolph Caldecott (1883) criam um jogo entre o dizer e o mostrar

FIGURA 12. Spread | Livro "Come Losses and Lads". Randolph Caldecott (1884) começa a usar a imagem como narrativa, sem texto que a acompanhe.

porâneo do álbum ilustrado. Com obras como “Onde Vivem os Monstros” (1963) ou “Na Cozinha da Noite” (1970) destacou-se não só pela qualidade irrepreensível das suas ilustrações e habilidade de integrar texto e imagem perfeccionadas como um todo e não como coisas separadas, como também pelos argumentos e temáticas que o mesmo explorava. Em “Onde Vivem os Monstros”, por exemplo, fala-se de amor e carinho (FIGURA 21), mas também se “(...) lida com raiva (FIGURA 22), ódio, obsessão, segurança, relações de poder entre adultos e crianças, descontrolo e o papel da imaginação (FIGURA 23).” (Salisbury & Styles, 2015, p. 38). O trabalho de Sendak acaba então por quebrar muitas das regras às que os livros ilustrados tinham aderido até então, e com ele começamos a ver todo um lado inexplorado de temáticas mais complexas e composições visuais para serem incorporadas em contexto infantil.

FIGURA 21. Carinho | Livro “Onde Vivem os Monstros.”



FIGURA 22. Raiva | Livro “Onde Vivem os Monstros.”

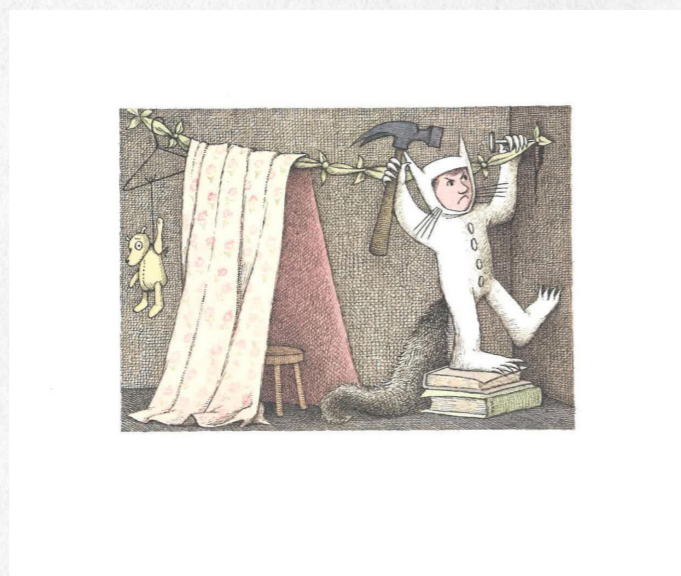


FIGURA 23. Imaginação | Livro “Onde Vivem os Monstros.”

## MERO OBJETO, OBJETO DE ARTE OU DESIGN GRÁFICO?

1.7.

O álbum ilustrado contemporâneo, objeto que sofreu grandes evoluções ao longo dos anos, é hoje um formato que está a ser desafiado pela grande liberdade experimental dos seus criadores. Páginas que eram antes preenchidas com narrativas verbais rígidas e sólidas são agora substituídas por ilustrações com grande liberdade plástica e independência gráfica. A elas são adicionados pequenos textos dispostos nas páginas de forma livre (sem fazer propriamente uso de uma grelha). As tipografias são substituídas gradualmente por letras produzidas de formas menos convencionais (desenhadas pelo próprio ilustrador, carimbadas ou até mesmo recortadas em diferentes tipos de materiais) conferindo a estes objetos um ar dinâmico, chamativo e divertido aos olhos tanto das crianças como dos adultos. Assim, o texto deixa de ser um mero componente adjacente à ilustração e torna-se agora parte dela, é transportado para um patamar ilustrativo que torna o objeto gráfico final muito mais coerente e, por sua vez, imersivo. Estas mudanças que acabam por ir contra o visual tradicional dos pequenos textos organizados e auxiliados por ilustrações dispersas pelas páginas do álbum ilustrado em nada interferem com a legibilidade da narrativa textual nem com a compreensão da história. Revelam sim “(...) uma consciência crescente das oportunidades que os livros ilustrados oferecem”<sup>25</sup> (Colomer, Meibauer & Díaz, 2010, p.1).

Segundo as palavras de Morgan e Styles (2012) “Os melhores livros ilustrados tornam-se mini galerias de arte atemporais para o lar – uma união de conceito, arte, *design* e produção que dá prazer e estimula a imaginação de crianças e adultos.”<sup>26</sup> (p.50).

<sup>25</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) a growing awareness of the opportunities that picturebooks offer.”

<sup>26</sup> Tradução livre da autora. No original “The very best picturebooks become timeless mini art galleries for the home – a coming together of concept, artwork, design and production that gives pleasure to, and stimulates the imagination of, both children and adults.”

O arquivo ÓPLA (*Oasi Per Libri Artistici*)<sup>27</sup> situado em Merano (Itália), acredita nesta ideia e reúne uma coleção numerosa e riquíssima de livros muito particulares e diferentes dos tradicionais livros ilustrados para crianças. Os mesmos são dominados por uma liberdade criativa distinta onde os limites são quase inexistentes e, por essa razão, acabam por ser muitas vezes apresentados na página oficial do arquivo como verdadeiras obras de arte.

Contudo, não devemos esquecer que o trabalho do designer gráfico, tal como nos apresenta Martin Salisbury (2004) no livro “*Illustrating Children’s Books*” é “transformar todos os elementos visuais e textuais do livro num todo coerente e esteticamente agradável” (p.118), é combinar “(...) fala, escrita e imagens em mensagens que são esteticamente agradáveis, se conectam com o público aos níveis intelectual e emocional e fornecem informações pertinentes” (Hembree, 2006, p.14). Como tal, e compreendendo que cada vez mais o design, a tipografia e a ilustração presente nos álbuns ilustrados são inseparáveis, começa a ser recorrente que sejam trabalhados pela mesma pessoa – origem do termo ilustrador-autor.

Posto isto e voltando à questão inicial, afinal o álbum ilustrado é um mero objeto, um objeto de arte ou design gráfico?

Procurando uma resposta para a questão colocada, propomos que se aceite a ideia de que é impossível colocar as coisas preto no branco e como tal sugerimos que se faça uma analogia semelhante ao espectro político esquerda/direita. Sabemos que, entre ambos estes vértices, se colocam os liberais, os socialistas, os progressistas, os conservadores. Agora criemos ambos os vértices com base no que temos estado a investigar. De um lado coloquemos a arte (estética) e do outro o *design* gráfico (comunicação visual). É-nos impossível colocar o álbum ilustrado num extremo ou no outro porque no fundo este objeto será ambos, sendo um híbrido que flutua entre um e outro. O álbum ilustrado vive de uma mentalidade criativa, e como tal vive da junção entre arte e *design*. É um conjunto de atos criativos e autênticos, mas com intenções e planeamentos indispensáveis

## 1.8.

## DA IDEIA À CRIAÇÃO

“Fazer um livro é uma atividade poderosa: é como dirigir uma experiência hipnótica, conduzindo o leitor a pegar num livro de uma estante, abri-lo, sentir a capa, o papel e as cores, navegá-lo e imaginar novos mundos (...)” (Dias, et al., 2021). Mas qual é o ponto de partida para o conseguirmos criar?

Segundo Salisbury (2004) todos os álbuns ilustrados criados têm como base uma ideia, um conceito. Ideia essa que, na maior parte das vezes tem origem em momentos ou experiências do quotidiano. Tudo o que nos rodeia acaba por

<sup>27</sup> Link para aceder ao arquivo: <https://www.oplamerano.eu/oplab/?lang=en>

ser uma fonte de inspiração que nos ajuda no processo criativo<sup>28</sup> e, na criação do objeto em questão, esta noção também se aplica.

Imagens guardadas na nossa mente e transformadas pela nossa imaginação ganham vida a partir do momento que as colocamos no papel e, como às vezes “o significado subjacente não se materializará até que as imagens sejam exploradas” (Salisbury, 2004, p.77), o processo de dar forma a estas ideias cria o ponto de partida para a criação do álbum ilustrado. Criação esta que, apesar de aparentar ser fácil e espontânea não retrata nem “a ponta do *iceberg* em termos da quantidade de trabalho que envolve desenhar, projetar e conceitualizar (...)” (Salisbury, 2004, p.5) este objeto.

## O FORMATO

O formato de um livro, por si só, o seu tamanho e a sua forma, é algo que é experienciado antes de termos qualquer contacto com o conteúdo nele existente.

Hoje, ao entrarmos na secção de álbuns ilustrados de qualquer biblioteca do país deparamo-nos com prateleiras repletas de livros que desafiam a padronização do formato do álbum ilustrado. E a verdade é que o formato também conta histórias, ou ao menos auxilia a sua expressão. Desde livros enormes como o “Praia-mar” (2008) (FIGURAS 24 e 25) de Bernardo Carvalho, a livros que quando abertos adotam um formato circular, como é o caso do livro de Eva Tatcheva “*Witch Zelda’s Birthday Cake*” (2001) (FIGURAS 26 e 27), a escolha é quase ilimitada. Um “livro pode ter praticamente qualquer formato ou tamanho (...)” contudo, e “(...) por motivos práticos, de produção e estéticos, é necessária uma consideração cuidadosa para projetar um formato que apoie a experiência de leitura”<sup>29</sup> (Haslam, 2006, p.30).



DIREITA | FIGURA 25: Spread  
ESQUERDA | FIGURA 24: Capa

COLEÇÃO DE IMAGENS | Livro “Praia-mar”. Um livro que se destaca pela sua dimensão (35 cm de altura e 54 cm de largura quando aberto).

<sup>28</sup> Ideia exposta ao longo do livro de Isabel Martins e Madalena Matoso “Como ver coisas invisíveis” (2021)

<sup>29</sup> Tradução livre da autora. No original “A book can be of virtually any format and size, but for practical, production, and aesthetic reasons, careful consideration is required to design a format that supports the reading experience”



Segundo Linden (2007) existem 5 formatos padrões diferentes:

Formato francês – formato mais comum, onde a altura é maior que a largura e as imagens na maior parte das vezes encontram-se isoladas de uma página para a outra; Formato italiano: formato mais longo que alto e que, por permitir uma organização horizontal das imagens, favorece a expressão do movimento e do tempo; Formato quadrado: um formato em que a largura é igual à altura e que se tem vindo a espalhar amplamente pelas diversas editoras; Formato recortado: formato normalmente utilizado em álbuns curtos mas muito eficaz pela ilusão que cria (por vezes a capa e as páginas internas têm diferentes formatos de corte); Formato acordeão: permite criar um jogo de separação entre a leitura das páginas duplas, ou a continuidade do comprimento do papel que o constrói.

Ao formato é ainda adicionada a questão do tamanho. Nickolajeva & Scott (2006) afirmam que existem dois conceitos contrastantes relativamente ao melhor tamanho de livro para crianças. Por um lado, faz sentido criar-se livros pequenos para mãos pequeninas, mas por outro lado livros grandes, segundo as mesmas, são mais atrativos e mais fáceis de agarrar e manusear. Linden (2007) ainda adiciona a este pensamento, afirmando que “Para uma criança pequena, quanto maior o livro, mais aventureira a leitura se torna” (p.55). Ambos os argumentos são válidos, portanto cabe ao ilustrador-autor questionar-se sobre a finalidade deste objeto. Ex: Este livro é para ser lido por crianças pequenas e de forma independente? Ou o objetivo é que o livro deixe a criança espantada e deslumbrada pelo seu tamanho enorme e fora do comum?

## 1.8.2.

### A MATERIALIDADE

Ao observarmos o contacto de uma criança com um livro notamos que existe uma procura pela materialidade. A criança procura o contacto através do toque

e da observação. A mesma manipula, abre e fecha o objeto repetidas vezes com a intenção de explorar as suas ilustrações, as cores que nele são usadas e a sua materialidade enquanto objeto.

Mas porque é que isto acontece? Segundo Norman (2004) “(...) somos criaturas biológicas, com corpos físicos, braços e pernas. Uma parte enorme do cérebro é ocupada pelos sistemas sensoriais (...)”<sup>30</sup> (p.79) e, como tal faz sentido que tenhamos um instinto subconsciente de explorar e manusear objetos que nos são novos.

No mundo dos álbuns ilustrados isso não se altera pois o formato, a disposição das ilustrações e o ritmo da sua leitura “(...) são instrumentos de interação com o livro, em que o leitor é convidado a participar da narração por meio da manipulação do objeto ou pela interpretação” (Romani, 2011 p.21), portanto faz todo o sentido que o objeto seja explorado. Estranho era se isso não acontecesse.

Entender que o álbum ilustrado poderá ser um objetivo de interação espontânea do leitor é um passo dado em direção à descoberta das vastas possibilidades interativas deste formato.

É ainda de referir que, em alguns casos essa interatividade acaba por ser mais objetiva que noutros. No livro “Oh!” (1991) de Josse Goffin, somos expostos a uma narrativa visual que segue a ideia de Magritte “Isto não é um cachimbo!”<sup>31</sup> e cativados pela surpresa do desenho onde novas imagens são desvendadas pela abertura de folhas dobradas (FIGURAS 28-31). Já no livro “Eu Vou Ser” (2020) de André Letria e José Jorge Letria essa surpresa advém da divisão das páginas em 3 que possibilitam a criação de 4096 personagens diferentes consoante a combinação das 3 parcelas, acompanhadas por textos que desafiam os leitores a dar um sentido pessoal a cada conjunto (FIGURAS 32 e 33).



DIREITA | FIGURA 29. Spread.  
ESQUERDA | FIGURA 28. Capa.

DIREITA | FIGURA 31. Revelação de nova imagem.  
ESQUERDA | FIGURA 30. Exploração de aba.

<sup>30</sup> Tradução livre da autora. No original “We are, after all, biological creatures, with physical bodies, arms, and legs. A huge amount of the brain is taken up by the sensory systems (...)”

<sup>31</sup> Tradução livre da autora. No original “Ceci n'est pas une pipe.”

DIREITA | FIGURA 32. Spread 1.  
ESQUERDA | FIGURA 33. Spread 2.



As possibilidades são quase ilimitadas e desde livros como “O jogo das sombras” (2015) de Hervé Tullet, que é composto, na sua totalidade, por recortes diferentes em folhas pretas (FIGURA 34), a livros como “Maisy’s House and Garden” de Lucy Cousins, em que é possível construir um cenário tridimensional a partir da abertura do livro (FIGURA 35), o espaço para imaginar e criar é enorme.

FIGURA 34. Projeção de sombra com a ajuda do livro “O jogo das sombras”. Livro composto por recortes em folhas pretas que permitem a projeção de sombras na parede.  
Fonte: <https://giovanniettoni.com/it-gioco-delle-ombre-di-herve-tullet/>



FIGURA 35. Abertura do livro “Maisy’s House and Garden”. Livro pop-up que se transforma numa casa de brincar.



A forma segue a função e como tal, se temos a oportunidade de cativar a criança (e até mesmo o adulto) pelo tom de brincadeira/interatividade que o álbum ilustrado pode adquirir, porque não a usamos a nosso favor?

## SEQUÊNCIA DE IMAGENS

1.8.3.

O álbum ilustrado, na sua forma mais simples não é, nada mais nada menos, do que uma sequência de imagens que dá origem a uma narrativa. Um objeto que, tal como o cinema, constrói um “pequeno universo próprio”<sup>32</sup> (Nyhus, 2012, p.117) e dá vida a uma história. A única diferença é que enquanto um se desenrola sobre um timeline, outro se desenrola sobre uma sequência de páginas.

Posto isto, Salisbury (2004) e Male (2007) apresentam-nos o álbum como sendo um objeto editorial constituído por 32 páginas, das quais 24, apresentadas em dupla, e 2, apresentadas isoladamente (primeira página da direita e última página da esquerda), estão disponíveis para serem trabalhadas com base numa sequência de imagens que transporta a história do princípio ao fim. Ora, é natural que, durante o processo criativo, ao sermos confrontados com todo este espaço em branco que precisa de ser preenchido, nos sintamos de alguma forma perdidos. Contudo, e por essa mesma razão, é vital existir um planeamento prévio que nos irá conduzir ao longo da construção de toda a narrativa.

Começamos por pensar na divisão interna de uma página no álbum ilustrado. Será que fará sentido trabalharmos com grelhas para assegurarmos a consistência e a coerência visual ao longo de todo o layout? Segundo Haslam (2006) a grelha acaba por ser um artifício desnecessário que se interpõe entre a experiência do leitor e as intenções do autor. Ao criarmos uma consistência, limitamos o layout a algo previsível e perdemos o fator de surpresa do virar a página para descobrir o que a próxima esconde e, como tal, é frequente que exista uma renúncia à utilização da grelha na maior parte dos álbuns ilustrados. Primeiro, porque queremos obter exatamente o que a previsibilidade da grelha nos faz perder e segundo, porque o que sustenta este objeto são, acima de tudo, as ilustrações, ilustrações estas que devem ser “desenhadas ou pintadas em proporção com a página”<sup>33</sup> (Haslam, 2006), de forma livre e com o intuito de criar uma sequência de imagens “(...) disposta num sentido lógico para o entendimento, e (...) dinâmica a ponto de prender a atenção do leitor.” (Romani, 2011, p.40).

Então por onde devemos começar? Segundo Male (2007, p.26) o início do processo para se criar uma narrativa visual começa por desenvolver um *brainstorming*. Ou seja, registar todos os pensamentos, desenhando-os ou escrevendo-os, de forma a criar uma rede de pensamentos e ideias que, ao longo do processo criativo, devem começar a criar um fluxo mais definido e objetivo. Já Salisbury

<sup>32</sup> Ideia exposta no livro “Children’s Picturebooks - The art of visual storytelling”

<sup>33</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) drawn or painted in proportion to the page (...)”

(2004, p.80) afirma que a maneira mais fácil de atacarmos a criação do álbum ilustrado é produzir um *storyboard*. Ao dispormos todas as páginas do livro, ao mesmo tempo, num plano bidimensional torna-se mais fácil planear a sua estrutura a partir de pequenos esboços e apontamentos, para que no final consigamos atingir um arranjo de formas dinâmico e equilibrado.

De alguma forma, apesar de terem pontos de partida ligeiramente diferentes, ambos estes autores acabam por concordar num ponto essencial. A nossa prioridade nesta fase passa por perceber “onde colocar o quê” de uma forma muito esboçada e, só com o desenvolvimento gradual da construção da narrativa visual, todas estas zonas definidas pelos esboços rápidos iniciais, vão sendo preenchidas por formas e, conseqüentemente, ilustrações mais complexas e resolvidas em relação à página e ao formato do livro como um todo.

É também importante não esquecer que independentemente do tamanho da ilustração (quer esta ocupe a totalidade do spread, ou não), visualmente iremos sempre experienciar duas páginas lado a lado. Portanto é importante tomarmos atenção às formas e cores que preenchem duas páginas opostas para que no final o resultado não entre em conflito e seja criado uma imagem visualmente equilibrada (a não ser que o nosso objetivo seja o de criar esse choque).

## 1.8.3.1.

**COR COM SIGNIFICADO**

“A cor é um dos elementos mais poderosos e comunicativos da linguagem do designer gráfico.” (Poulin, 2011). A sua presença aumenta o interesse visual e ativa emoções e sensação. Tem o poder de criar ordem onde não existia, mas também tem significados poéticos no sentido de: azul “simboliza paz, harmonia e tranquilidade” (Bédard, 2009, p.29) e vermelho simboliza energia e “agressividade” (Bédard, 2009, p.27).

Heller (2014) diz-nos que “as cores e os sentimentos não se combinam ao acaso”. O significado que lhes damos surge das vivências comuns que desde a infância foram ficando profundamente enraizadas no nosso pensamento. Contudo, e segundo Gordon (2021) convém termos cuidado com esta generalidade, pois apesar de já existirem alguns estudos que comprovem um efeito universal de determinada cor nas emoções, nunca conseguiremos globalizar o significado de todas elas, sendo “mais seguro presumir que a interpretação das cores varia de cultura para cultura”.

Enquanto *designers* cabe-nos a tarefa de utilizar a cor de maneira bem direcionada e com o conhecimento de que uma cor pode produzir efeitos diferentes (frequentemente contraditórios) consoante o contexto em que é inserida.

**TEXTO COMO IMAGEM**

## 1.8.3.2.

No álbum ilustrado a massa tipográfica, de uma forma geral, é bastante reduzida ou até mesmo inexistente (como no caso dos álbuns ilustrados sem palavras). Isto porque o texto entra num “(...) meio onde a imagem acaba por ser predominante (...)”<sup>34</sup> (Linden, 2007, p.47) e como tal torna-se muito propício a que o ilustrador/autor faça uso de uma tipografia aplicada de forma “experimental e produzida manualmente” (Romani, 2011, p.34), sem que se restrinja ou se preocupe propriamente com a existência de uma grelha. Esta liberdade, onde o texto se adapta à imagem e as ilustrações ao texto, quebra a barreira existente entre os dois e permite criar um objeto mais imersivo e esteticamente mais apelativo. Mas, se “(...) por um lado a tipografia ‘artesanal’ agrega valor estético à obra pela especificidade, por outro inviabiliza a reprodução em diversas línguas com a mesma qualidade (...)” (Romani, 2011, p.34), ou melhor, dificulta todo o processo.

Consciente desta barreira, mas confiante nos resultados fascinantes que se podem obter, Salisbury (2004) apresenta-nos uma solução para o problema. O mesmo diz-nos que “quando o texto é renderizador à mão, ou impresso a cores sobre a imagem (...)” (p.118) a regra que se aplica é a de imprimir o mesmo separadamente para que posteriormente possa ser reimpresso sobre a imagem quando traduzido. Dessa forma, evitamos ter de desenvolver todo o trabalho ilustrativo de novo, e apenas nos precisamos de focar nas alterações textuais do objeto.

**OS PARATEXTOS E A SUA IMPORTÂNCIA**

## 1.8.4.

Qual é o primeiro contacto que temos com o álbum ilustrado? Porque é que ao olharmos para uma estante da livraria escolhemos pegar primeiro num álbum do que num outro? As respostas a estas perguntas estão, maior parte das vezes, diretamente ligadas aos paratextos dos álbuns ilustrados.

Mas afinal o que são paratextos? Paratextos são, nada mais nada menos, do que as partes do livro que contribuem de forma geral para o primeiro impacto que temos do objeto (Haslam, 2006; Linden, 2007), apresentados por Nikolajeva & Scott (2006) como capa, título e guardas.

Quem nunca ouviu a frase “escolhi este livro pela capa”? No mundo do álbum ilustrado, e especialmente no mundo infantil, esse é, muitas das vezes, o principal motivo da nossa escolha. Segundo Linden (2007, p.57), o primeiro contacto que temos com o álbum é feito a partir da observação da sua capa, elemento paratextual, segundo a autora, que fornece informações essenciais para que o leitor consiga compreender o tipo de discurso, estilo da ilustração e género em que o mesmo se insere e, com elas, construir uma expectativa relativamente à sua leitura. Linden (2007) entende ainda que a totalidade da capa do livro é composta não só pela sua parte frontal, como pela sua contracapa, e que ambas podem ser trabalhadas de forma independente ou então relacionar-se e formar uma única imagem que se une por meio da lombada<sup>35</sup>.

Para Haslam (2006) a capa deve ser cuidadosamente desenvolvida pelo *designer* com o

<sup>34</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) dans un support où l’image s’avère (...) dominant.”

<sup>35</sup> “Lombada - Face da capa oposta ao corte dianteiro” (Dias, et al., 2021, p.10)

objetivo de criar um todo coerente, “ (...) da mesma forma que uma sequência do título de um filme combina créditos e imagens e define o tom da narrativa subsequente”<sup>36</sup> (p.162). Isto posto, e segundo Nickolajeva & Scott (2006, p.241) a narrativa pode até mesmo começar na capa e estender-se além da última página, para a contracapa.

Já o título, elemento textual que “aparece naturalmente na capa do álbum ilustrado” (p.245) e segue acompanhado por ilustração, é um paratexto fundamental e que pode ser um fator decisivo na escolha do livro por parte do jovem leitor. Isto porque, “Uma vez que a quantidade de texto verbal nos álbuns ilustrados é limitada, o título por si só pode constituir uma percentagem considerável da mensagem verbal que o livro pretende transmitir.”<sup>37</sup> (p.241). Importa ainda referir que a forma como o mesmo é escrito, a disposição escolhida para o colocar, o seu tamanho e as suas cores são características que por si só também comunicam e podem impactar o significado da mensagem que se pretende transmitir.

Para concluir, mas não menos importante, voltemos a nossa atenção para o último paratexto que iremos abordar: as guardas. Falando de uma forma técnica, as guardas são “(...) in-fólios que fazem a ligação entre a capa e o miolo (...)” (Dias, et al., 2021, p.13).

Segundo Linden (2007, p.59) as mesmas têm um papel funcional, contudo também são um componente que não deve ser deixado no esquecimento para que se consiga manter a coerência plástica de todo objeto. Há que ter em atenção que o livro aberto deixa sempre entrever uma parte fina das guardas e como tal devem ser trabalhadas graficamente de forma a que estejam em harmonia com o restante grafismo do álbum (cor, padrão, ilustração, etc...). As guardas poderão ainda ser idênticas uma à outra ou, se fizer sentido, poderão ser usadas como uma oportunidade de prolongar a narrativa visual, em que a primeira antecipa a história e a segunda se refere a ela.

É ainda comum, segundo Nickolajeva & Scott (2006, pp. 247-249) que estes paratextos sejam utilizados para colocar a personagem principal a desenvolver diversas ações que na sua maioria não são referenciadas ao longo da história, ou mapas que nos fazem entrar no mundo imaginado. Contudo e apesar das diversas possibilidades existentes, a maior é a possibilidade de adicionar algum significado à narrativa que poderá influenciar a nossa interpretação geral da história.

<sup>36</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) the same way as the title sequence of a film combines credits and imagery and sets the tone for the sequent narrative.”

<sup>37</sup> Tradução livre da autora. No original “Since the amount of verbal text in picturebooks is limited, the title itself can sometimes constitute a considerable percentage of the book’s verbal message.”

## UM OBJETO QUE DESAFIA A IDEIA DE FAIXA ETÁRIA

1.9.

Será que os álbuns ilustrados contemporâneos são criados apenas para o universo das crianças? Esta é uma das questões mais discutidas no mundo da literatura infantil.

A verdade é que hoje, mais do que nunca, notamos que existe uma crescente adesão por parte de editoras em alargar o público-alvo destes objetos. A editora portuguesa Planeta Tangerina é um bom exemplo disso e faz questão de sublinhar no seu *website* oficial que este formato é sim para ser lido por crianças, contudo também é criado para “todos os pais e adultos que gostam de álbuns ilustrados e da sua forma única de contar histórias”. Numa aula aberta realizada na Escola Superior de Artes e Design – Caldas da Rainha, no dia 21 de janeiro de 2022 e intitulada de “EXPERIMENTAR NO PAPEL, COM CORES DO DESENHO E O TEXTO”, Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso aprofundaram esta ideia afirmando que apesar das edições publicadas pela editora serem categorizadas por faixas etárias, esta é apenas uma formalidade (que lhes é pedida pelos revendedores para fins de venda). Para as mesmas, enquanto a editora tem como objetivo a criação de livros, o leitor tem a função de decidir se esse livro é para si ou não.

Os álbuns ilustrados já não são somente pensados para miúdos, mas sim para miúdos e graúdos. Privilegia-se o formato álbum e entrelaça-se a ilustração com design gráfico, tal como é descrita a coleção Orfeu Mini da editora portuguesa Orfeu Negro, com o objetivo de oferecer histórias e objetos inovadores para se pensar às avessas. E, fruto deste novo pensamento, começamos a encontrar o caminho que nos direciona ao encontro dos livros que desafiam a ideia de faixas etárias. Livros que, segundo Prades (2012), diretora do Instituto Emília, ultrapassam os seus destinatários naturais e ampliam o seu escopo de leitores, graças às suas características tanto formais como de conteúdo. Livros que sobrevivem à volatilidade do mercado, sensibilizam e atraem leitores de todas as idades.

Contudo, este alargar do público-alvo por parte das editoras tem resultado em algumas críticas, tanto pelas temáticas exploradas, bem como as imagens gráficas expostas nestes objetos tão enraizados na cultura infantil. Pensar em álbuns ilustrados que abordem temas como sexualidade, violência, uso de drogas, morte ou depressão é ainda um grande “NÃO” para muitas pessoas. No entanto, será que numa realidade onde as crianças são expostas a todas estas temáticas por meio da televisão ou internet (exibidos a qualquer hora do dia, possivelmente de forma menos subtil e com menos cuidado estético), faz sentido que as histórias dos álbuns ilustrados as evitem?

Segundo Prades (2012) a matéria-prima da literatura é a vida, e se assim o é, será que fará sentido o álbum ilustrado se limitar (e agora sendo muito generalista) a representar histórias de príncipes e princesas com a garantia de um final

onde tudo termina da melhor forma? Histórias com uma única forma de ser e estar no mundo? Será que não existirá espaço para retratar a enorme diversidade que existe na nossa sociedade ou até mesmo instruir as crianças para problemas reais no mundo?

Deixaremos esta questão no ar com o objetivo de voltar a ela no próximo capítulo.



Fotografia do Arquivo Bettmann.  
Intervenção sobre a imagem: Maiara Gregório

# TABU ÑO CONTEXTO DA INFÂNCIA

## 1.10.

## AFINAL O QUE É O “TABU”?

Durante o existir do homem na terra, “(...) o falar em sociedade sempre se situou num fio ténue entre a coragem e o medo (...)” (Amaral, 2016, p.4). A ideia do que pode ser dito ou não entra em conflito e temas de conversa distinguem-se em dois grupos: os que podem ser discutidos e os que são proibidos de abordar ou devem ser evitados a todos o custo – os famosos temas delicados.

Estas proibições inexplicáveis dão origem “(...) a um grupo de atitudes mentais e ideias que parecem realmente distantes da nossa compressão (...)” (Freud, 2001), denominadas muitas vezes pelo termo “tabu”.

Tabu é uma palavra originária da Polinésia, no arquipélago do Pacífico e que pode ser traduzida como sagrado<sup>38</sup> e proibido (profano<sup>39</sup>). Os primeiros estudos deste conceito surgem pelas mãos do antropólogo James Frazer (1888), na Encyclopaedia Britannica, como uma definição para um comportamento em que se evitam objetos, palavras, lugares e pessoas, por se acreditar que o contacto com os mesmos pode causar alguma desgraça (Amaral, 2016, p.27-28). Algumas destas interdições têm na sua base o conceito de moral, no entanto, outras tantas, têm uma natureza proibitiva desconhecida. Por não se compreender a lógica por detrás de certas proibições ou restrições (muitas delas com relação direta com o mito<sup>40</sup>), são apropriadamente denominados tabus (Amaral, 2016, p.28).

O tabu expressa-se pela crença em riscos imaginários e fenómenos supersticioso. Relaciona-se diretamente com um poder mágico e peculiar que é inerente tanto a pessoas quanto a espíritos e que pode ser transmitido por intermédio de objetos inanimados no mundo real, quando as regras não são cumpridas. Esta noção faz com que o tabu, apesar de ininteligível para alguns de nós, seja aceite como coisa natural por aqueles que por ele são dominados. (Freud, 2001).

Para Freud o significado de tabu diverge em dois sentidos contrários: por um lado temos as proibições que se relacionam à não violação do que é considerado sagrado, santo ou puro. Por outro lado, temos as proibições que se relacionam ao profano, ao demoníaco, ao impuro, ao perigoso e inquietante. (Amaral, 2016, p. 29)

Os objetivos do tabu são numerosos e na sua maioria visam à proteção de coisas e pessoas importantes, à salvaguarda dos fracos (mulheres, crianças e pessoas comuns) de influências mágicas de chefes e sacerdotes, à precaução contra perigos e à guarda dos principais atos de vida (Freud, 2001). Num primeiro instante o tabu apodera-se dos instintos humanos e no temor do indivíduo pelos poderes demoníacos. Contudo, pouco a pouco o mesmo vai-se transformando numa força com poder por si próprio, proveniente de uma espécie de conservantismo mental, que se desenvolve por meio de normas do costume e da tradição (Freud, 2001).

<sup>38</sup> Definição de acordo com o pensamento de Amaral (2016, p.58): Sagrado (santo, consagrado, proibido e puro; próprio pela sua relação com o divino; que impõe medo por se vincular no sobrenatural; religioso e particular a um grupo específico, cuja crença é de certo modo estável e definida).

<sup>39</sup> Definição de acordo com o pensamento de Amaral (2016, p.58): Profano (inquietante, perigoso, proibido e impuro; impróprio pela sua falta de relação com o divino)

<sup>40</sup> Definição atribuída pelo Dicionário Online de Português: Mito (ocorrência ou ação extraordinária, fora do comum, normalmente excessiva e deturpada pela imaginação)

“Ainda que o tabu esteja relacionado a um estágio mitológico, da crença no sagrado e no demoníaco, em que veneração e horror se confunde, as classes privilegiadas utilizam-se do medo ontológico para validarem o poder” (Amaral, 2016, p. 29-30). O tabu acaba por ser uma importante fonte de mecanismos de controle social. Uma cultura ou sociedade orienta o seu comportamento e pensamento dos seus membros não só por meios de tomadas de decisões racionais, mas também por meio de normas e tabus sociais previamente definidos. Essas normas e tabus acabam por influenciar a forma como nos comportamos, nos vestimos, comemos e conduzimos, etc... O tabu, por sua vez, acaba por se sobrepor à norma, pois a sua interpretação deve ser tida como uma norma social tão forte que o que nela é expresso equivale, praticamente, a algo sagrado. (Fershtman, Gneezy & Hoffman, 2011, p.140).

Podemos então afirmar que os tabus são importantes aspetos sociais de interação que procuram guiar o comportamento humano ao longo da vida. No entanto, a essência do tabu está na ideia de que o mesmo rege o pensamento humano, como se de um “polícia do pensamento” se tratasse, quer pela experiência cultural, quer através das proibições que subconscientemente passam de geração em geração (Fershtman, Gneezy & Hoffman, 2011, p.140).

Sigmund Freud forneceu uma explicação elucidativa para a natureza, aparentemente, irracional dos tabus. O mesmo afirma que “tabu”, por si só, já é uma palavra complexa. Por compreender que a mesma possui um sentido duplo e que se contradiz, afirma que as proibições por ele impostas “devem ser compreendidas como consequências de uma ambivalência emocional” (2001). Para ele o tabu, não representa, nada mais nada menos, do que uma ação proibida para a qual existe uma forte inclinação inconsciente. (Mais tarde aplicou este ponto de vista ao seu estudo sobre o incesto).

Devemos ainda compreender que “os valores semânticos e emotivos, tanto das palavras quanto dos enunciados são social e culturalmente construídos.” (Amaral, 2016, p. 63). O que para uns pode ser, ou é, tabu, para outros não o é, e esta é uma das razões pela qual este tema é tão complexo. Para além disto não devemos esquecer que, independentemente da sociedade em que estejamos inseridos, a lista de tabus está em constante mutação. Enquanto certos tabus se podem tornar mais fortes e dominantes, outros tantos podem enfraquecer ou até mesmo desaparecer. A força de um tabu é determinada pelo número de indivíduos que a ele obedecem e a partir do momento que uma percentagem de indivíduos se começa a desviar ou a questionar sobre determinado tabu, o mesmo começa a enfraquecer. (Fershtman, Gneezy, & Hoffman, 2011, p.142).

Ullmann (1961), no artigo “*Semantic Universals*”<sup>41</sup>, propôs uma organização

<sup>41</sup> Capítulo 8 do livro “*Universals of Language*” (Greenberg, 1963)

para a fonte de origem dos tabus linguísticos (palavras proibidas) e classificou-o em três grupos: medo, delicadeza, decência. Segundo o mesmo, o tabu de medo tem como objetivo evitar pronunciar os nomes de seres sobrenaturais, devendo estes ser substituídos por eufemismos. Este tipo de tabu está extremamente enraizado na esfera discursiva religiosa (espiritual e mítica), onde temas associados ao místico e à superstição são a base de muito do seu discurso. O tabu de delicadeza, por sua vez, evita referências a assuntos delicados ou desagradáveis em geral, como a morte, as doenças e os defeitos físicos. Este tipo de tabu é ainda fortemente utilizado em manifestações que lutam contra preconceitos e depreciações raciais, sociais, de gênero, etc... (racismo, machismo, feminismo, xenofobia, homossexualismo, etc...). Já o tabu de decência visa à não pronúncia de palavras que tenham cunho sexual ou que estejam relacionadas com partes e/ou funções corporais. Contudo, a percepção que cada indivíduo tem sobre o seu gênero e a vergonha e impudência de um grupo de indivíduos relativamente ao âmbito da sexualidade é um fator determinante para definir o que é ou não tabu de decência.

1.11

## APROPRIADO PARA AS CRIANÇAS? ABORDAR TABUS EM CONTEXTO INFANTIL

Ao longo da história da literatura infantil temos visto álbuns ilustrados a servirem de objetos mágicos que transportam mundos fantásticos onde criaturas místicas e poderes extraordinários existem. Verdadeiros navios de imaginação, como diria Lerer (2008, p.306), que acabam, na sua maioria, por ter como base o tradicional “Era uma vez...” para dar início à história, e o “E viveram felizes para sempre” para a concluir. Com isto não queremos dizer que estas duas frases começam e terminam as narrativas de forma literal, mas sim que a história se desenrola perante uma sequência de acontecimentos previsíveis que prometem ao leitor o final feliz e descomplicado que nem sempre acontece na vida real. Mas e se o final não for feliz e descomplicado? E se a história for complexa e delicada? E se tiver como temática central a morte de uma personagem ou a destruição do planeta? É exatamente aqui que queremos chegar.

No artigo “*Creation of a Picture Book*” (1961, pp. 289-298) Edward Ardizzone reconhece que existe uma tendência para “(...) proteger demasiado [a criança] dos factos mais difíceis da vida (...)”<sup>42</sup> (p.293) contudo expressa que temáticas como

<sup>42</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) shelter to much from the harder facts of life (...)”

a tristeza, a pobreza ou até mesmo a morte “(...) se trabalhadas de forma poética, podem com certeza ser introduzidas sem danos.”<sup>43</sup> (p.293). Segundo o mesmo, os álbuns ilustrados são uma introdução à vida que nos espera e se neles não for dada nenhuma pista do mundo difícil a que pertencemos, então não estaremos a agir de forma adequada. A isto Evans (2015) acrescenta que assumir que as crianças têm uma habilidade limitada para lidar com certos tópicos restringe as suas experiências literárias e priva-as de “(...) oportunidades ficcionais para explorar assuntos sombrios, perturbadores e dolorosos que, não obstante, as tocam pessoalmente e constituem parte da sua experiência de vida.”<sup>44</sup> (p.49)

Voltemos atrás no tempo, às primeiras histórias para crianças, introduzidas pelos contos de fadas (no sentido de serem histórias com os famosos finais felizes). Era de se esperar que histórias com base numa tentativa de homicídio (“A Branca de Neve”), numa tentativa de canibalismo (“Hansel e Gretel”) ou abandono infantil (“O Polegarzinho”) fossem recebidas com horror e aversão. Mas verdade é que estas histórias, com mais de 200 anos e, estilizadas a partir de contos populares, são até hoje contos de fadas potentes que “(...) [exercem] uma profunda influência em crianças e adultos em todo o mundo ocidental.”<sup>45</sup> (Zipes, 2006, p.59). Isto porque, apesar de apresentarem situações deveras cruéis e sombrias (a partir do momento que tomamos consciência do seu verdadeiro significado), acredita-se que partam de uma “natureza preventiva” (Salisbury & Styles, 2015, p.113) cujo objetivo passa por “moldar a natureza interior da criança” (Zipes, 2006, p.35), protegendo-a dos perigos da vida. Posto isto tais narrativas justificam-se e acabam por se trabalhadas de forma divertida e cativante para os mais novos.

Ao refletirmos sobre este assunto acabamos por chegar a uma conclusão: talvez o conceito de álbuns ilustrados apropriados para crianças possa ser questionável. O que é desafiante ou controverso para um leitor pode não o ser para o outro. Existem “muitas culturas onde falar abertamente sobre os aspetos menos aconchegantes da vida em álbuns ilustrados é mais comum do que em outros lugares”<sup>46</sup> (Salisbury & Styles, 2015, p.113), nomeadamente na Dinamarca, na Suécia, na Noruega, na França, na Bélgica, na Alemanha, na Noruega ou até mesmo na Coreia do Sul.

A isto Christensen (2015)<sup>47</sup> acrescenta que quando entra numa livraria infantil em Inglaterra, ou até mesmo na Suíça, sente que a maioria dos livros se confortam em evitar desafiar as crianças e os adultos. “Falando de forma geral, álbuns ilustrados parecem confirmar a existência de normas e convenções”<sup>48</sup> (pp.10-11). E a verdade é que apesar do mesmo acontecer na Dinamarca e na Noruega, por exemplo, existe cada vez mais uma tendência por parte desses países em “(...)

<sup>43</sup> Tradução livre da autora. No original “(...)if handled poetically, can surely all be introduced without hurt.”

<sup>44</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) fictional opportunities to explore dark, disturbing, and painful subjects that nonetheless touch them personally and constitute part of their life experience.”

<sup>45</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) exercised a profound influence on children and adults alike throughout the Western world.”

<sup>46</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) there are many cultures where discussing the less cosy aspects of life (and death) in picturebooks is more commonplace than it is elsewhere (...)”

<sup>47</sup> Emails trocados entre a própria e Janet Evans, apresentados no livro “Challenging and controversial picturebooks” (2015)

<sup>48</sup> Tradução livre da autora. No original “Generally speaking, picturebooks seem to confirm existing norms and conventions.”

expandir as fronteiras de como se pode abordar crianças pequenas e que tipo de histórias lhes podemos contar.”<sup>49</sup> (p.11) (FIGURAS 36, 37 e 38).

FIGURA 36. Violência doméstica | Livro “Sinnu Mann”. Album ilustrado criado por Gro Dahle e Svein Nyhus (2003) e que explora a temática da violência doméstica.



FIGURA 37. Depressão | Livro “Hjærtill Mamma”. Album ilustrado criado por Gro Dahle e Svein Nyhus (2007) e que explora a temática da depressão.

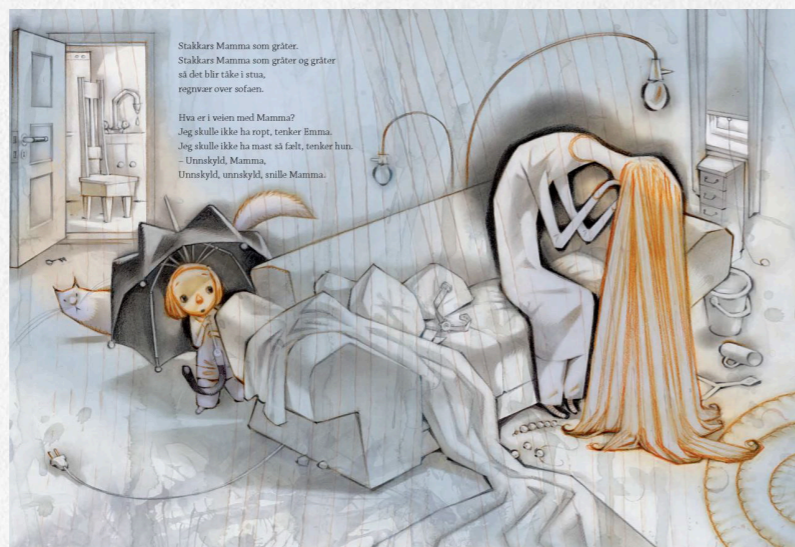


FIGURA 38. Aborto | Livro “De skæve smil”. Album ilustrado criado por Lilian Brøgger e Oscar K (2008) e que explora a temática do aborto.



<sup>49</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) expand the borders of how you can address small children and which kind of stories you can tell them.”

Mas então porque é que ainda nos confortamos em evitar desafiar as crianças por meio do álbum ilustrado, quando parece existir um mercado para explorar álbuns mais desafiantes? Uma explicação que poderá fazer sentido é a maneira como a criança é vista por uma determinada cultura numa época específica. A noção do que é ser criança não deixa de ser, segundo Salisbury & Styles (2015, p.113), uma construção social que varia consoante o tempo. Logo, se por um lado vemos a criança como um ser frágil e inocente (referência à visão da criança no século XVII), é óbvio que iremos ter bastante dificuldade em a expor abertamente a temas controversos. Mas por outro lado, se aceitarmos a criança como leitor competente e “(...) não como um indivíduo que deve ser constantemente protegido de impressões fortes e estranhas (...)”<sup>50</sup> (Christensen, 2015, p.11) estamos um passo mais perto de normalizar o diálogo, por vezes essencial, de temas controversos.

Até agora temo-nos focado principalmente na temática para definir se um álbum ilustrado poderá ser (ou não) considerado apropriado para o mundo da criança. Contudo, não nos devemos esquecer que as ilustrações, ou seja, o modo como a narrativa é explorada visualmente, afetam nitidamente a maneira como a história é recebida. Evans (2015, p.15) diz-nos que se for utilizado um estilo muito explícito para ilustrar uma narrativa, existirão com certeza adultos que irão julgar esses álbuns ilustrados como inadequados para a criança. Nestes casos é a natureza explícita dessas mesmas ilustrações que cria a controvérsia e não propriamente a temática.

Voltemos novamente a pegar no clássico “Hansel e Gretel” para refletir sobre esta ideia. Um livro original dos irmãos Grimm, que no seu desenrolar trata temas como tentativa de canibalismo e homicídio seria de presumir que iria ser recebido pelos seus leitores com horror e revolta. Mas de uma forma geral isso não se verifica, pois a ilustração afeta a maneira como o leitor vê e recebe a história. Peguemos em dois exemplos mais específicos:



Tanto o ilustrador Iratxe López de Munáiz (2014), como a ilustradora Susanne Janssen (2007), trabalharam em álbuns ilustrados que contam a história de Hansel e Gretel e o certo é que, enquanto ambas as versões conseguem ser estranhamente perturbantes, a versão de Munáiz (uma versão mais leve e colorida) sugere uma adequação estilística a favor de um

<sup>50</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) not an individual who should always be protected from strong or strange impressions.”

DIREITA | FIGURA 40. Ilustração de Susanne Janssen | Livro “Hansel e Gretel” (2007). ESQUERDA | FIGURA 39. Ilustração de Iratxe López de Munáiz | Livro “Hansel e Gretel” (2014).

público infantil (FIGURA 39), já a versão de Janssen (uma versão muito mais sombria e psicológica) desafia a noção do que poderá ser um álbum ilustrado apropriado para a criança (FIGURA 40). “As ilustrações criam essas diferenças. Embora ambas as versões escritas possam ser iguais, o estilo ilustrativo, a cor, a técnica e as ligações com as palavras criam uma diferença considerável na forma como o leitor percebe e responde ao livro”<sup>51</sup> (Evans, 2015, p.15).

## 1.11.1.

**CROSSOVER PICTUREBOOKS**

*Crossover picturebooks* são, segundo Beckett (2012) uma categoria de livros que podem ser lidos por pessoas de qualquer idade, não apenas crianças, e por norma têm como lema a ideia de que “(...) a idade do leitor implícito é questionável.”<sup>52</sup> (Evans, 2015, p.1). Deveras uma ironia interessante. Enquanto os departamentos de marketing de muitas editoras no Ocidente insistem para que os álbuns ilustrados sejam acompanhados por idades de público-alvo claramente rotuladas, são cada vez mais os ilustradores e autores que procuram criar álbuns ilustrados que apelem a faixas etárias distintas (Salisbury & Styles, 2015, p.5). Não obstante são, todavia, álbuns ilustrados, logo partilham das mesmas características: aproximadamente 32 páginas, texto reduzido, utilização de imagens como principal veículo narrativo e presença de paratextos. No entanto, a sua definição, a sua audiência e o seu propósito diferem daquilo que é associado ao álbum ilustrado tradicional.

Álbuns ilustrados são normalmente definidos como “uma combinação entre palavras e imagens [que] devem cativar a imaginação dos jovens leitores.”<sup>53</sup> (Haslam, 2006, p.156). *Crossover picturebooks* diferenciam-se, segundo Beckett (2012, p.2), pela inovação gráfica e criativa com que o diálogo entre texto e imagem são explorados para providenciarem múltiplos níveis de significado e, dessa forma cativarem leitores de várias idades. Os mesmo convidam a uma leitura aberta e a interpretações que podem alterar de pessoa para pessoa. Representam um jogo contínuo onde, segundo Evans (2015) “(...) o livro desafia o leitor, e o leitor muitas vezes desafia o livro numa tentativa de perceber o que nele está a ser dito”<sup>54</sup> (p.1).

*Crossover picturebooks*, também conhecidos, segundo Salisbury e Styles (2015), como álbuns ilustrados controversos, são então o resultado de uma busca para a literatura infantil se “(...) libertar dos rígidos códigos morais e tabus que por muito tempo [a] governaram (...)”<sup>55</sup> (Evans, 2015, p.67). Neles não existem temáticas proibidas. Tópicos controversos, provocadores e desafiantes são enfrentados

<sup>51</sup> Tradução livre da autora. No original “The illustrations create these differences. Although both written versions may be the same, the illustrative style, colour, technique and links with the words all make a considerable difference to how a reader perceives and responds to the book.”

<sup>52</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) the age of the implied reader is questionable”

<sup>53</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) the combination of words and pictures [that] must capture the imagination of the young reader”

<sup>54</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) the book challenging the reader, the reader often challenges the book in an attempt to understand what is being said.”

<sup>55</sup> Tradução livre da autora. No original “(...)in freeing themselves from the rigid moral codes and taboos that long governed (...)”

e explorados, sem medos, a partir de narrativas visuais e verbais que dão origem a livros “extremamente bonitos de se ver, tocar e segurar; (...) livros de arte e frequentemente criados por autores/ilustradores que também são artistas por direito próprio.”<sup>56</sup> (Evans, 2015, p.4).

Todos os seus aspetos positivos são extremamente convidativos para qualquer ilustrador interessado em desmistificar temáticas menos comuns e mais complexas num universo onde qualquer um, pequeno ou graúdo, poderá retirar significado das imagens por ele criadas. Contudo esta liberdade é também alvo de discussão, pois “Muitos adultos sentem que álbuns ilustrados desafiadores e controversos não são apropriados para a criança (...)” (Evans, 2015, p.5).

Posto isto, surge-nos a seguinte interrogação: Será que são as crianças que têm dificuldade em lidar com temáticas/textos desafiadores? Ou será que são os adultos? Segundo Evans (2015) “A maioria das crianças que lê este tipo de livros não encontra quaisquer problemas e aceita-os por si mesmos; as suas experiências anteriores e nível de maturidade permitem-lhes responder de maneira apropriada para sua idade (...)” (p.7) e tudo isto porque a narrativa de um *crossover picturebook* é composta por um lado psicológico e simbólico que apenas é compreendida pelo adulto, tal como nos revela Nyhus (2012, p.116)<sup>57</sup>. Segundo o autor, o *crossover picturebook* tem dois níveis, o que queremos e pretendemos que a criança veja, e um significado mais profundo que normalmente só é decodificado pelo adulto. Como tal, toda a ideia de não ser apropriado para a criança é uma noção, na sua maioria, imposta pelo adulto. São “eles, como adultos, que têm problemas em lidar com esses textos desafiadores e não a criança” (Salisbury & Styles, 2015, p.5) e para lidar com isso criam um género de “censura” para tentar manter a criança afastada de uma temática que o destabiliza a ele.

Em 2012 Evans divide livros *crossover* em 3 grupos: Naïve, Complexo e Existencial:

*Naïve*: o autor ou ilustrador escreve ou desenha de uma forma infantil, tal como desenharia uma criança; *Complexo*: estruturas narrativas com múltiplas camadas e recursos literários avançados, tradicionalmente considerados adultos, que podem ser lidos em diferentes níveis, dependendo do quadro de referência do leitor; *Existencial*: podem ser desafiadores tanto para a criança como para o adulto por tratarem questões cruciais da vida humana – vida, morte, amor, amizade, solidão - ou temáticas tradicionalmente associadas a tabus em contexto infantil – guerra, violência domestica, abuso infantil, divórcio.

É comum que *crossover picturebooks* apresentem não só características de um grupo, mas dos 3. Álbuns ilustrados como “*De skæve smil*” (2008) de Lilian Brogger

<sup>56</sup> Tradução livre da autora. No original “Very often these books are exquisitely beautiful to look at, touch and hold; they are art books and (...) frequently created by author/illustrators who are also artists in their own right.”

<sup>57</sup> Em conversa com Salisbury e Syles no livro “Children’s Picturebooks – The art of Storytelling”

e Oscar K (FIGURA 41), “Krigeren” (2013) de Gro Dahle e Kaia Dahle (FIGURA 42), ou até mesmo o exemplo português “Para onde vamos quando desaparecemos?” (2020) de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso (FIGURA 43) são bons exemplos dessa fusão.



FIGURA 43. Capa | Livro “Para onde vamos quando desaparecemos?”. Um álbum ilustrado que fala a morte de uma forma poética e leve.

DIREITA | FIGURA 42. Capa | Livro “De skæve smil”. Álbum ilustrado que explora a temática do aborto.  
ESQUERDA | FIGURA 41. Capa | Livro “Krigeren”. Um álbum ilustrado que retrata a visão dolorosa e poderosa do divórcio tal como é vivido pelas crianças

Convém ainda destacar que “nenhum livro é socialmente ou politicamente neutro (...)”<sup>58</sup> (Salisbury & Styles, 2015, p.113). Tabus alteram de cultura para cultura e como tal, o que poderá ser motivo de choque para uns, para outro poderá ser totalmente normal. Enquanto o álbum ilustrado “Na Cozinha da Noite” (1970) de Maurice Sendak surge na lista de livros mais banidos/contestados da *American Library Association* (ALA)<sup>59</sup>, porque Miguel (personagem principal) passa todo o seu sonho nu (FIGURA 44), criam-se na Noruega álbuns ilustrados como o “*Garmanns hemmelighet*” (2010) de Stian Hole, onde Garmann (personagem principal) é ilustrado a urinar na floresta (FIGURAS 45 e 46) e apresentado a nadar nu no lago, ao lado de uma menina, e na França álbuns ilustrados como o “*Ma soeur veut un zizi*” (2012) de Fabrice Boulanger onde as diferenças anatômicas entre meninos e meninas é explicitamente ilustrada de forma divertida e sem tabus ou censuras (FIGURAS 47 e 48). O livro “Três com Tango”(2005) de Justin Richardson e Peter Parnell, uma história que retrata dois pinguins machos que se apaixonam, chocam um ovo adotado e criam juntos o filhote que dele nasce, encontrasse em 4º e 6º lugar nas listas de livros mais banidos/contestados da ALA entre 2000-2009 e 2010-2019 respetivamente, por retratar personagens homossexuais e o livro “*Morris Micklewhite and the Tangerine Dress*” (2014) de Christine Baldacchino e Isabelle Malenfant, que nos conta a

<sup>58</sup> Tradução livre da autora. No original “No book is ever socially or politically neutral (...)”  
<sup>59</sup> Lista completa em: <https://www.ala.org/advocacy/bbooks/frequentlychallengedbooks/childrensbooks>

história de um menino que gosta de usar o seu vestido cor de tangerina, foi contestado por alguns pais dos alunos da *Michigan’s Forest Hills Public School* por acreditarem que o mesmo “não apresentava uma maneira normal de viver e poderia dar aos rapazes que nunca pensaram em usar vestidos a ideia de o fazer” (“*Banned Books for Kids*” – *Burlington Public Library*). Estes são apenas alguns exemplos, mas a eles muitos mais se juntam. “*Bone Dog*” (2011) de Eric Rohmann (contestado por lidar com a morte enquanto temática), “*Heather Has Two Mommies*” (2000) de Leslie Newman (contestado por fazer referência a pais do mesmo sexo); “*Jacob’s New Dress*” (2014) de Sarah Hoffman (contestado por quebrar os cânones tradicionais de género); “*I am Jazz*” (2014) de Jessica Herthel, Jazz Jennings e Shelagh McNicholas (contestado por retratar personagem transexual); etc...; são apenas a ponta do iceberg da quantidade imensa de álbuns ilustrados que quebram barreiras e dão origem a discussões sobre o que é (ou não) apropriado explorar em contexto infantil, ou por outras palavras, quais são os limites dos *crossover picturebooks*.



FIGURA 44. Nudez | Livro “Na Cozinha da Noite”. Um dos livros mais banidos/contestados da ALA pela existência de nudismo ao longo da narrativa.



COLEÇÃO DE IMAGENS | Livro “*Garmanns hemmelighet*”. Álbum ilustrado norueguês onde a personagem principal é ilustrada a urinar na floresta.  
DIREITA | FIGURA 46. Nudez  
ESQUERDA | FIGURA 45. Spread

COLEÇÃO DE IMAGENS | Livro “*Ma soeur veut un zizi*”. Álbum ilustrado francês onde é explorado explicitamente as diferenças anatômicas do sexo masculino e feminino.  
DIREITA | FIGURA 48. Nudez  
ESQUERDA | FIGURA 47. Spread

## 1.12.

## QUEBRAR PARADIGMAS COM A AJUDA DO ÁLBUM ILUSTRADO

Em 1873 Emily Dickinson diz-nos que “Não há fragata como um livro”<sup>60</sup>. Através dele o leitor é transportado para “terras distantes”, reais ou imaginárias, com vivacidade e energia. Mas o certo é o seguinte: segundo Evans (2015, p.6) as narrativas que os mesmos transportam, quer se trate de livros repletos de palavras ou de imagens, na sua maioria, refletem sobre a realidade da vida, quer de forma direta quer por meio de alusões.

Segundo Prades (2012) do lado oposto à concessão, ao artificialismo, aos estereótipos, à previsibilidade, ao discurso moralizante, pedagógico, aos temas “da moda”, da pseudoproteção, da trama plana, do “politicamente correto”, temos a literatura, que não tem medo de expor o leitor a situações que possam provocar o seu desequilíbrio. Neste sentido, o álbum ilustrado pode apresentar novos conceitos e formas de lidar com determinadas situações, de acordo com os aspetos da vida em sociedade.

Segundo Bruno Munari (1981) é durante a infância que se aprendem conceitos que nos acompanham para o resto da vida e, como tal, devemos aproveitar essa fase para “(...) formar pessoas com uma mentalidade mais flexível e menos repetitiva (...)” (p.228). Códigos, convenções e princípios socialmente e culturalmente aceites por uma comunidade devem ser expostos nestes objetos, mas também se torna importante utilizar o álbum ilustrado como um mediador que leve a criança (ou até mesmo o adulto) a refletir sobre estas construções sociais e a questionar os padrões socialmente estabelecidos. A partir de álbuns ilustrados que usem como matéria-prima a vida com os seus defeitos, contradições e desafios poderemos “(...) ajudar as crianças a relacionarem-se ou a reconhecerem questões problemáticas, perturbadoras e às vezes controversas da vida”<sup>61</sup> (Evans, 2015, p.6) e, através delas, romper barreiras impostas pelo estranhamento e pelo preconceito.

Hoje, mais do que nunca, o álbum ilustrado “(...) apresenta imagens que vão além da reprodução mimética do texto, imagens pouco convencionais e, por essa razão, promotoras de um novo olhar” (Oliveira, 2019, p.76).

No álbum ilustrado “O mundo ao contrário” (2015) de Atak essa ideia é notoriamente evidente ainda antes de folharmos pelo seu conteúdo. Não só pelo título, como pela inversão de papéis entre humanos e animais presentes na capa (FIGURA 49). A partir daqui somos apresentados a um mundo repleto de regras invertidas, onde em cada imagem se revela uma situação de non-sense que incentiva a criança a refletir a ordem natural das coisas e onde várias vezes o conceito de exploração animal é exposto (de forma invertida claro). Coelho que aponta armas aos caçadores (FIGURA 50), cavalos que montam jóqueis, borboletas que apanham meninas com as suas redes, são apenas alguns exemplos.

<sup>60</sup> Disponível no livro “The Poems of Emily Dickinson” (1999), editado por R. W. Franklin.

<sup>61</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) help children relate to, and come to terms with, troubling, disturbing and sometimes controversial issues in life.”



Em “Mundo Cruel” (2017), um livro-jogo (como é descrito pela editora Boitempo) (FIGURA 51) de Ellen Duthie e Daniela Margatón somos estimulados a refletir sobre a crueldade do dia-a-dia e como nos relacionamos com ela. De forma cuidadosa, contudo, provocadoramente divertida, o livro aborda questões fundamentais da ética que determinadas situações podem gerar. Composto por um conjunto de 20 cartões ilustrados e acompanhados por uma série de questões sobre as cenas ilustradas (FIGURA 52) a criança é instigada a desenvolver um pensamento crítico de forma criativa e independente. Uma ilustração onde meninos e animais são apresentados dentro de jaulas num jardim zoológico visitado por extraterrestres é acompanhada por questões como: “Gostavas de viver num zoo? Porquê?”, “Deveria ser permitido aos extraterrestres terem animais em jaulas?”, “O que é mais cruel, ter uma criança ou um animal numa jaula?”, etc... Uma ilustração onde vários meninos implicam e atacam uma menina que chora é acompanhada por questões como “Alguma vez te comportaste como algum dos meninos desta cena?”, “O que farias se visse algo assim no recreio da tua escola ou num parque?”, “Como te faz sentir esta cena?”, etc... Ou ainda uma ilustração onde uma família degusta uma sopa de gato que é acompanhada por questões como: “Alguma vez comeste sopa de gato? Porque é que te custa pensar na ideia de sopa de gato?”, alguma vez sentiste tristeza por o que o teu prato de comida continha? O que era? Porque é que te entristeceu?”, etc...



DIREITA | FIGURA 50. Exploração animal invertida 2 | Livro “O Mundo ao Contrário”  
 ILUSTRAÇÕES DIVERTIDAS QUE NOS FAZEM REFLETIR POR MEIO DA INVERSÃO DE PAPEIS.  
 ESQUERDA | FIGURA 49. Exploração animal invertida 1 | Livro “O Mundo ao Contrário”. Ilustração e título do livro trabalham em conjunto para transmitir a mensagem.

DIREITA | FIGURA 52. Cartões que compõem o livro-jogo “Mundo Cruel”. Texto serve de ajuda para refletirmos sobre a ilustração.  
 ESQUERDA | FIGURA 51. Livro-jogo “Mundo Cruel”. Ilustração e título do livro trabalham em conjunto para transmitir a mensagem.

E para finalizar, mas não menos importante (e com certeza apenas o início de um conjunto de álbuns ilustrados merecedores por si só de uma investigação própria) temos um álbum ilustrado pioneiro em Portugal, a primeira publicação portuguesa infantil a introduzir personagens homossexuais e a ideia de família composta por dois pais do mesmo sexo (FIGURA 53). Através da autora Manuela Bancelar (1943) e do seu álbum ilustrado com o título “O Livro do Pedro” (2008) somos apresentados a uma personagem chamada Maria, que é adotada pelos seus dois pais, Pedro e Paulo, e ao longo da narração somos convidados a questionar a noção estereotipada de família e consequentemente a diversidade dos modos de amar.

FIGURA 53. Homossexualidade | Livro “O Livro do Pedro”. Primeira publicação portuguesa infantil a introduzir personagens homossexuais e a ideia de família composta por 2 pais do mesmo sexo.



Ao olharmos para as diferentes maneiras como os criadores destes álbuns ilustrados abordam assuntos associados a temáticas tabu, notamos que a ilustração tenta, de alguma forma, funcionar como um espelho que nos deixa ver a imagem sem filtros do mundo em que vivemos, tal como exposto por Oliveira (2019, p.76), fazendo-o de forma delicada e divertida. A mesma comunica problemas, provoca, informa-nos sobre a nossa identidade enquanto indivíduos observadores e construtores da nossa própria história. E neste sentido, “(...) desempenha um papel crucial enquanto lugar de aprendizagem que pressupõe uma educação de cariz humanista, promovendo o desenvolvimento positivo das crianças, preparando-as para a vida, ajudando-as na construção pessoal e interpessoal (...)” (Oliveira, 2019, p.77) e potenciando a consciência social da criança para a mudança. Ao apresentarmos realidades diferenciadas sobre questões que enquadram o mundo, poderemos ensinar a criança a ler a realidade, para que de seguida, possam reescrevê-la e até mesmo transformá-la.

## DESCONSTRUIR A NOÇÃO DE GÉNERO

1.12.1.

As conceções de género têm sofrido várias mudanças significativas ao longo da última metade do século e hoje, teóricos exploram as diversas hipóteses que nos levam a pensar sobre o género enquanto uma construção ideológica e social. Segundo a Organização Mundial de Saúde o género refere-se às “características de mulheres, homens, meninas e meninos que são socialmente construídas. Isso inclui normas, comportamentos e papéis associados a ser mulher, homem, menina ou menino, bem como relacionamentos entre si” e que, por serem uma construção social, alteram de sociedade para sociedade e podem mudar ao longo do tempo.

Butler aprofunda este conceito em 1990 por meio da publicação “*Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*” e nela defende que o género não é uma coisa, mas sim uma série de repetições e ações que, através da sua repetição dentro de uma estrutura reguladora altamente rígida, se apresentam como “naturais” (p.45). Contudo, de naturais nada têm. Segundo Butler as ações associadas à mulher ou ao homem são performances adquiridas do que normalmente conectamos com feminidade e masculinidade e que nos são impostas pela heterossexualidade normativa. Comportamentos de género não são naturais, são sim atributos intrínsecos, biologicamente determinados ou identidades inerentes. Desta forma, o género trata-se de um conceito que não se vincula necessariamente ao sexo biológico. Enquanto sexo biológico “se refere a características biológicas e fisiológicas de mulheres, homens e pessoas intersexuais, como cromossomas, hormónios e órgão reprodutivos” (Organização Mundial de Saúde, n.d.), o género está ligado à construção social do que aparenta e significa ser ‘homem’ ou ‘mulher’ e, como tal, é um conceito estereotipado.

Ao nos fundamentarmos nos papéis socialmente construídos e atribuídos a mulheres e homens para definir o conceito de género estamos a fazer uso de uma padronização que funciona, segundo Oliveira (2008, p.97) como um sistema de “caixinhas” que separam ou associam pessoas, comportamentos, vestuário, ideias, etc... e que criam padrões simples sobre conjuntos complexos (também conhecidos como os famosos estereótipos). Nachbar e Lause (1992, p.236) por sua vez descrevem os estereótipos como um género de “cortador de biscoitos mental” que expressa de forma direta crenças e valores de um determinado grupo. Contudo, segundo os mesmos “(...) não são meramente descrições de como uma cultura vê um grupo específico de pessoas, mas também são muitas vezes prescrições – esboços em miniatura de como um grupo de pessoas é percebido e como os membros desse grupo se percecionam a si próprios” (p.241).

Os estereótipos “(...) facilitam a maneira de lidar com a realidade (...)” (p.241), ao transformarem a complexidade que torna as pessoas únicas numa generalidade simples e direta. Contudo é importante sublinhar que esta noção tem os seus inconvenientes. Ao nos regermos segundo um modelo que dita o que é uma

“mulher” ou um “homem”, como os mesmos se devem comportar ou apresentar, ou que cargos devem exercer na sociedade, estamos a limitar a representativa e a diversidade que existe no mundo real.

Segundo Crisp e Hiller (2011) “(...) é entre as idades de três e cinco anos que as crianças começam a distinguir sexos [noção de ser menino ou menina] e a formar estereótipos de gênero (...)”<sup>62</sup> (p.197). Posto isto, de que forma estamos nós, enquanto adultos, a passar estas ideologias e padrões estéticos às crianças nas primeiras etapas da construção da sua identidade? Propomos que se olhe para alguns exemplos literatura infantil para tentarmos responder a tal questão.

Se olharmos para os tradicionais contos de Charles Perrault (1697), histórias que ainda hoje se encontram muito presentes em contexto infantil, notamos que somos apresentados a um conjunto de padrões e modelos de comportamentos distinguidos com base no género. Enquanto a Capuchinho Vermelho “(...) que se sabe defender e mostra qualidades de coragem e esperteza, é transformada numa [menina] delicada (...), indefesa, ingênua e culpável, se não ignorante.”<sup>63</sup> (Zipes, 2006, p.45) o Polegarzinho é apresentado como o mais prudente e astuto de todos os irmãos e representado como o líder e herói que salva os mesmos do gigante devorador de crianças. Ou enquanto a Cinderela é representada como uma dona de casa diligente, modesta, dócil, gentil e a mulher mais bonita do mundo (após ser elegantemente vestida para o baile do reino), o Gato das Botas é enaltecido pela sua ambição e inteligência e não propriamente pela sua beleza ou modéstia.

Perrault apresenta então uma visão divergente entre o género feminino e masculino. Para Zipes (2006, pp.39-40) enquanto a visão de Perrault sobre as mulheres é nitidamente limitada: bonita, educada, graciosa, trabalhadora, bem arranjada e obediente; a sua visão dos homens é notavelmente contrastante: não são propriamente bonitos, mas todos eles têm mentes notáveis, coragem, agilidade, ambição e estão aptos a subir na escala social. Segundo Amâncio (1992) isto acontece porque existe uma tendência transcultural de associar o masculino a “(...) traços de instrumentalidade, independência e dominância (...) em oposição à associação do feminino a “traços de expressividade, dependência e submissão (...)” (p.10).

Os exemplos previamente apresentados têm origens no século XVII, mas será que tais tendências estereotipadas continuam a ser aplicáveis em pleno século XXI? Para responder a esta questão escolhemos aleatoriamente 6 álbuns ilustrados da lista de livros recomendada pelo Plano Nacional de Leitura (dos 3 aos 5 anos), 3 deles onde a personagem principal é um menino – “Grandes Amigos” (2020) por Linda Sarak e Benji Davis; “O Pirata Valente” (2019) por Ricardo Alcântara e Gusti; “Boleia” (2022) por Guilherme Karsten – e outros 3 onde a personagem principal é uma menina – “Matilde” (2018) por Luís Correia Carmelo e Mariachiara Di Giorgio; “O anel da grande Dama” (2017) por Maria Leal; “Tão pequenina, tão grande” (2021) por Maria João Lopes e Maria Remédio.

<sup>62</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) it is between the ages of three and five that children begin to distinguish between sexes and start forming gender stereotypes (...)”

<sup>63</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) who can fend for herself and shows qualities of courage and cleverness, is transformed into a delicate (...), helpless, naive, and culpable, if not stupid.”

Desta pequena coleção concluímos que a visão de Perrault relativamente ao homem (menino) e mulher (menina) ainda se encontra firmemente entranhada nas narrativas visuais criadas nos últimos anos: enquanto os álbuns com personagens principais masculinas nos garantem que os meninos podem ser “reis, soldados, astronautas, (...) piratas” (“Grandes Amigos”), “tão ferozes que ninguém lhes ousa a levantar a voz”<sup>64</sup> (“O Pirata Valente”) e independentes ao ponto de poderem praticar desportos radicais (“Boleia”); os álbuns com personagens principais do género feminino dizem-nos que as meninas se derretem e apaixonam perante os meninos (“Matilde”), usam joias preciosas (“O anel da grande dama”), e são seres pequeninos, dependentes e expressivos (“Tão pequenina, tão grande”).

Mas... e se estes papéis pudessem ser invertidos?! Ou melhor, neutralizados?!

## RECONSTRUIR SIGNIFICADO A PARTIR DO OBJETO

1.12.2.

É verdade que a maioria dos meninos gosta de jogar futebol e que a maioria das meninas gosta de brincar às casinhas. Mas já não é verdade que todos os meninos gostam de jogar futebol e que todas as meninas gostam de brincar às casinhas. E, muito menos, que seja obrigatório um menino, porque é menino, gostar de jogar futebol, ou a menina porque é menina gostar de brincar às casinhas. Também é verdade que a cor favorita de muitos meninos é o azul e das meninas é o cor-de-rosa. Mas já não é verdade que a cor favorita de todos os meninos é o azul, nem a cor favorita de todas as meninas é o rosa. Quando temos todo um arco-íris de cores por onde escolher às vezes a escolha não é tão óbvia como azul ou cor-de-rosa. Pode ser amarelo, ou então verde, ou até mesmo laranja. Ao afirmarmos que o azul é cor de menino e o cor-de-rosa é cor de menina estamos a impor um estereótipo limitador na criança. Uma convenção tão conhecida que muitos acreditam ter sido sempre assim. Contudo essa moda só começou por volta de 1920, porque originalmente o rosa era uma cor masculina, razão pela qual, segundo Heller (2014, p.342), em pinturas do século XIII, assim como em pinturas do século XIX, nunca vemos Jesus em criança vestido de azul-claro, mas sim de cor-de-rosa, e o azul, por simbolicamente estar associado à Virgem Maria, era a cor atribuída às meninas.

Dito assim parece ter lógica, mas a verdade é que às vezes esta lógica é difícil de transpor para o papel quando trabalhamos com conteúdo para a criança. Existe uma tendência representativa para seguirmos convenções e estereótipos que nos têm vindo a ser impostos desde que somos crianças, tal como pudemos observar no segmento 1.12.1. Contudo enquanto responsáveis pela criação de “(...) objetos que apresentam modelos não só para a criança compreender o mundo, mas

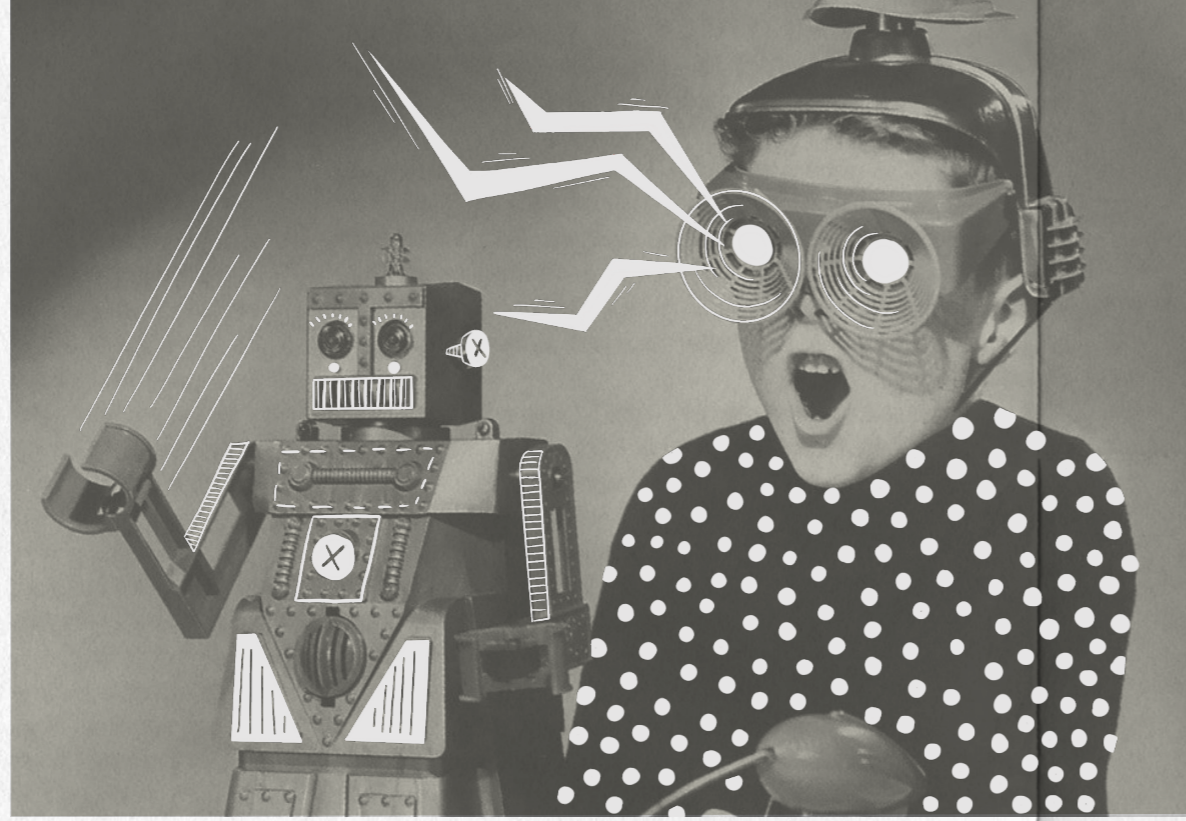
<sup>64</sup> Adaptação de texto presente no livro. No original: “(...) tão feroz que ninguém ousa levantar-lhe a voz”

também para se conhecer a si mesmo (...)”<sup>65</sup> (Crisp & Hiller, 2011, p.198) convém refletirmos sobre potencial influenciador que as mensagens expostas nestes objetos têm nos jovens leitores. Cabe-nos a nós, enquanto adultos, designers e autores destes objetos, mostrar às crianças que não existem somente dois lados da história. Não existe apenas preto ou branco, mas sim todo um mundo de possibilidades coloridas no intermédio. E apesar da prevalência da visão utópica e estereotipada nos álbuns ilustrados, já existem “uma boa quantidade de rebeldes (...) que se recusam a conformar à tradição”<sup>66</sup> (Mallan, 2009, p.3), acreditando que “ao resistirem a sugestões culturais e construções normativas de gênero (...) estendem a gama de maneiras possíveis pelas quais os leitores se podem ver a si ou aqueles presentes nas suas vidas representados”<sup>67</sup> (Crisp & Hiller, 2011, p.196; Mallan, 2009). E em contexto português já conseguimos encontrar vestígios dessa “rebeldia”.

<sup>65</sup> Tradução livre da autora. No original “(...)objects that present models for not only understanding the world, but for understanding oneself (...)”

<sup>66</sup> Tradução livre da autora. No original “(...) has its fair share of rebels (both writers and critics) who refuse to conform to tradition.”

<sup>67</sup> Tradução livre da autora. No original “By resisting cultural cues and normative constructions of gender (...) extend the range of possible ways in which readers may see themselves or those in their lives represented.”



Fotografia do Arquivo Bettmann.  
Intervenção sobre a imagem: Maiara Gregório

# UM AGLOMERADO REAL DE PENSAMENTOS E OPINIÕES

## 2.1.

## ESTUDOS DE CASO

Ao começarmos a pensar na forma como poderíamos trabalhar a temática que tínhamos em mão, procurámos estudar e analisar livros existentes em contexto português que já o tivessem feito antes. Apesar do leque de livros existentes para tal escolha ser limitado, achámos que os 5 que se seguem apresentariam bases sólidas para compreendermos como tal assunto poderá ser abordado e representado quando a intenção é falar principalmente para os mais novos.

Através deste conjunto iremos explorar a narrativa da história, procurando analisar aspetos associados às características formais do álbum ilustrado, para dessa forma compreendermos como cada parte é trabalhada e de que forma a história é transportada até ao leitor.

De que forma o texto é trabalhado (visualmente mas acima de tudo enquanto narrativa)? Existe ligação entre a ilustração e o texto ou poderá ser feita uma leitura só com base na ilustração? De que forma os paratextos são trabalhados (são utilizados como espaço extra da narrativa ou não)? De que forma a cor é usada e de que forma a mesma acrescenta ou não significado à imagem? Estas foram algumas das questões que encaminharam a nossa análise.

## 2.1.1.

## "MENINO MENINA" (2020) de Joana Estrela



FIGURA 54. Capa.

DIREITA | FIGURA 56. Folha de rosto.  
ESQUERDA | FIGURA 55. Primeira guarda.

FIGURA 57. Segundo spread.

DIREITA | FIGURA 59. Segunda guarda.  
ESQUERDA | FIGURA 58. Décimo terceiro spread.

FIGURA 60. Contracapa.

Um álbum ilustrado escrito e ilustrado por Joana Estrela e publicado pela editora Planeta Tangerina em 2020. Com uma dimensão de 19,5 cm por 22 cm esconde no seu interior questões como “Menino ou menina? Azul ou Rosa? Guloso ou Gulosa?” e, através do jogo entre masculino “ou” feminino somos convidados a refletir sobre a identidade de género, a diversidade e a igualdade de género, temáticas recorrentes no trabalho de Estrela que em 2013 autopublicou a zine “Os vestidos do Tiago” (uma história sobre um menino que gostava de utilizar vestidos). Através de um texto leve e descomplicado, cheio de rimas divertidas, humor e sensibilidade, Estrela leva-nos a questionar rótulos e catalogações imediatas que nem sempre estão corretas à primeira vista.

Questões como “Ponta de lança... Ou génio da dança?”, “[cabelo] Curto ou comprido? Calções ou vestido?” são apoiadas por ilustrações simples e inocentes, que ganham riqueza através da textura do lápis de cera, tanto em páginas que transbordam cores vibrantes como em páginas onde o espaço branco predomina.

Nelas deixamos de ver meninas ou meninos. As convenções do que é ser um ou outro fundem-se e dão origem a personagens que são somente crianças. Crianças que andam no baloiço ou se penduram de cabeça para baixo nele, crianças que se divertem a comer gelados e a brincar com os seus amigos, crianças que se entre-têm tanto com carrinhos como com bonecas, crianças que gostam tanto de jogar à bola como dançar e crianças que podem ter cabelos compridos ou curtos e que se vestem com saias, calças, vestidos ou calções. Não existe forma de sabermos se as personagens exibidas se tratam de meninas ou meninos, pois tal como a história nos diz “Precisas de saber se é rapariga ou rapaz? Só olhando nem sempre és capaz”. E através deste conceito Estrela cria um poema visual dedicado à diversidade, à igualdade e, sobretudo, à liberdade de se ser quem é.

“Homem, mulher, cada um o que quiser” (FIGURA 61).

FIGURA 61 | Personagem andrógino | Livro “Menino, Menina”



#### CARACTERÍSTICAS FORMAIS:

FORMATO (E TAMANHO): Formato francês (19,5cm x 22cm)

Nº DE PÁGINAS: 48

CAPA: Predominantemente amarela (com textura do lápis de cera) quebrada por um género de explosão a branco no centro. Na sua maioria esta forma é ocupada pelo jogo entre iconografia (menino, menina) e as letras coloridas que compõem o título da história, que seguem acompanhados pelo nome da editora e da autora (ambos com o mesmo peso visual

e apresentados a cor-de-rosa). As personagens do interior não são propriamente apresentadas na capa, mas a temática abordada no livro consegue ser transmitida.

CONTRACAPA: Fundo amarelo (com textura do lápis de cera), onde é exibida uma pequena sinopse centrada e um código de barra no canto inferior esquerdo.

LOMBADA: Visualmente liga a informação da capa com a da contracapa e nela é apresentado, debaixo para cima, o nome da autora/ilustradora a azul escuro, o título do álbum trabalhado com um grafismo semelhante ao da capa e o nome da editora a azul escuro.

GUARDAS: Na primeira guarda é-nos apresentada uma composição abstrata de linhas (caminhos) coloridas e uma pequena dedicação (no lado esquerdo) que segue a fluidez das linhas. Na 2ª guarda esta composição abstrata de linhas coloridas mantém-se (variando ligeiramente a sua forma) e nela caminha uma última personagem (lado esquerdo) acompanhada pela última frase da história (lado direito).

FOLHA DE ROSTO: Trabalhada a preto e branco onde é apresentado o título do álbum incompleto. Na parte inferior da página surge mais uma vez uma iconografia criada para o menino e para a menina. Com ambos estes elementos somos motivados a “juntar as peças do puzzle” e completar o título que inicialmente estava incompleto com a devida iconografia (tendo acesso a uma versão a preta e branco da construção do título presente na capa).

ILUSTRAÇÃO: Com a ajuda da textura criada pelo lápis de cera é criada uma mistura entre formas preenchidas e linha que resultam num grafismo colorido, fluido e divertido.

TIPOGRAFIA: Trabalhada manualmente a preto e sobreposta às ilustrações.

2.1.2.

**“AS MULHERES E OS HOMENS” (2017) de Equipo Plantel e Luci Gutiérrez**

COLEÇÃO DE IMAGENS | Livro “As Mulheres e os Homens”

FIGURA 62. Capa.



DIREITA | FIGURA 64. Folha de rosto.  
ESQUERDA | FIGURA 63. Primeira guarda.



FIGURA 65. Sexto spread.



DIREITA | FIGURA 67. Décimo quarto spread.  
ESQUERDA | FIGURA 66. Oitavo spread.



COLEÇÃO DE IMAGENS | Livro “As Mulheres e os Homens”

DIREITA | FIGURA 69. Contracapa.  
ESQUERDA | FIGURA 68. Segunda guarda.



O álbum ilustrado escrito pela Equipe Plantel e ilustrado por Luci Gutiérrez faz parte da coleção intitulada: “Libros para mañana” (Livros para o amanhã) e foi trazida para contexto português em 2017 pela Editora Orfeu Negro.

De forma inteligente, divertida e simples, o álbum ilustrado procura abordar, de maneira leve e bem-humorada, a importância em se discutir a igualdade de género e a pluralidade de padrões na sociedade contemporânea. A história vai sendo construída a partir da visão da mulher enquanto sofredora de discriminação e desvalorização perante o homem e, ao longo da sua narrativa, o leitor vai sendo instigado a refletir sobre questões associadas à autoridade masculina, à subordinação feminina e ao modo de vestir, falar e agir associada a cada género.

Frases como “Os crescidos convencem os meninos de que o melhor é: ser valente, ser forte, ser bom aluno, ser o melhor. Enquanto às meninas se diz outras coisas: És tão bonita! És muito obediente. És uma menina muito querida. És muito feminina” ou “Acontece que os pais educam os meninos para que se tornem homens importantes... Enquanto as meninas têm de aprender a ser mulheres dos homens importantes.” são acompanhadas por ilustrações trabalhadas a laranja, verde, preto e branco, que dão um ar pitoresco, intrigante e forte ao conteúdo explorado. Nelas o conceito do que é tradicionalmente associado ao mundo feminino ou masculino é quebrado e a mulher tanto é retratada com o conceito da mulher dona de casa ideal dos anos 50 em mente, com o seu avental branco, saia pelo joelho e salto alto, a fazer a limpeza da casa com a ajuda da sua filha, como aparece vestida de biquíni e a exibir os seus grandes músculos ou com um vestido curtinho com as suas longas pernas (não depiladas) à mostra. Contudo Gutiérrez não fica por aqui e representa também o homem segundo duas visões: vestido com fatos e gravatas em posições de poder e superioridade perante a mulher, mas também homens com grandes barbas que na parte de cima do corpo usam gravatas, camisas e *blazers*, mas na parte de baixo usam saias e meias até ao joelho.

As ilustrações ampliam e enfatizam o que está a ser dito por palavras, mas fazem-no de uma forma muito cuidada para que a seriedade da temática apresentada possa ganhar uma vertente lúdica e leve para ser explorada com a criança.

Observemos um exemplo concreto disso (FIGURA 70): à frase “Como quase todas as coisas dependem dos homens, eles mandam em tudo. Mandam nos países...” é adicionada uma ilustração que faz referência a um jogo de infância. Vários jogadores dispostos em círculo jogam uma bola entre si e no centro deste círculo um outro jogador tenta apanhar a bola que é passada entre os jogadores à sua volta. Contudo, na representação de Gutiérrez os jogadores do círculo exterior são todos homens, e o jogador que se encontra no centro a tentar apanhar a bola (neste caso representativo do mundo) é uma mulher. Esta pequena representação pode parecer, aos olhos de muitas crianças, apenas uma brincadeira, um jogo que até mesmo elas jogam. Contudo, para o adulto que já compreende e experiênciava o mundo de outra forma, esta ilustração acaba por ter um significado mais profundo do que apenas aquele que se vê. Um conceito bastante apreciado pelos *crossover picturebooks* e previamente apresentado.



FIGURA 70. Desigualdade de género. Livro "As Mulheres e os Homens".

#### CARACTERÍSTICAS FORMAIS:

FORMATO (E TAMANHO): Formato francês (18cm x 21cm)

Nº DE PÁGINAS: 56

CAPA: Capa predominantemente verde com a presença de duas personagens (um homem e uma mulher) preenchidas a preto branco e vermelho, no centro. Ambas estas personagens quebram a visão estereotipada do homem e da mulher e apresentam-se com trajas tradicionalmente associados ao sexo oposto. O homem usa um vestido, saltos altos e um lenço ao pescoço e a mulher usa um terno com gravata. Por

cima destas personagens é apresentado o título da história a branco e do lado esquerdo e direito das mesmas é apresentado o autor e a ilustradora respetivamente, a preto e branco.

- CONTRACAPA: Fundo branco, onde são dispostas as 4 capas dos álbuns ilustrados que compõem a coleção. Código de barra no canto inferior direito.
- LOMBADA: Preenchida a preto e nela é apresentado, debaixo para cima, o nome da editora a branco, o título do álbum a verde, criando ligação com a cor da capa, e o nome do autor e ilustrador a branco.
- GUARDAS: Na primeira guarda é-nos apresentada a cronologia da vida da mulher desde que nasce até que morre. Na 2ª guarda o layout mantém-se, mas ao invés de representar a mulher, somos agora expostos à cronologia da vida do homem.
- FOLHA DE ROSTO: Apresenta o título do álbum a laranja e em grande destaque, seguido pelo nome da coleção da qual o mesmo faz parte (a preto). Abaixo dele somos apresentados ao nome do autor e do ilustrador (a preto e laranja) em formato de lista e na parte inferior da página surge o logo da editora. Toda a informação está centrada na página.
- ILUSTRAÇÃO: Com a ajuda de uma paleta cromática dominada pelo laranja e o verde, duas cores que fogem ao padrão previamente imposto pela sociedade para representar homens e mulheres (azul e rosa) e o preto e branco, é criado um discurso gráfico simples, direto e assertivo. Através de um estilo vetorial somos apresentados a um mundo onde cada detalhe parece ter sido extremamente bem pensado e onde cada linha, ponto ou cor é colocada minuciosamente no seu devido espaço.
- TIPOGRAFIA: Trabalhada digitalmente e, apesar de por vezes ser apresentada sobreposta a fundos coloridos, nunca é apresentada a interagir com a ilustração, mas sim a acompanhá-la.

2.1.3.

“OLIVER BUTTON É UMA MENINA” (1979) de Tomie dePaola

COLEÇÃO DE IMAGENS | Livro “Oliver Button é uma menina”.

FIGURA 71. Capa.



DIREITA | FIGURA 73. Folha de Rosto.  
ESQUERDA | FIGURA 72. Primeira guarda.



FIGURA 74. Quarto spread.



DIREITA | FIGURA 76. Décimo segundo spread.  
ESQUERDA | FIGURA 75. Décimo primeiro spread.



COLEÇÃO DE IMAGENS | Livro “Oliver Button é uma menina”.

DIREITA | FIGURA 78. Contracapa.  
ESQUERDA | FIGURA 77. Vigésimo quarto spread.



Escrito e ilustrado por Tomie dePaola e com data de edição original em 1979 nos Estados Unidos, chegou a Portugal em 2020 pelas mãos da Editora Kalandrika. Nele esconde-se uma história de um rapaz cujos gostos e comportamentos não se enquadravam nos tradicionais estereótipos masculinos. Oliver, o menino desta história “não gostava de nenhum jogo de bola” e no geral “não gostava de fazer as mesmas coisas que a maioria dos rapazes” faziam. Ao invés disso gostava de apanhar flores e saltar à corda, ler e desenhar, “gostava de brincar com bonecas de papel”, “adorava mascarar-se”, cantar, fazer de conta que “era uma estrela de cinema” e especialmente de dançar. Por causa disso, Oliver era chateado, gozado e posto de parte pelos seus colegas rapazes da escola e incompreendido pelo pai por não agir como era de se esperar de um rapaz. Mas Oliver não era um desistente e não iria mudar quem era por nada neste mundo, por isso, calçou os seus sapatos de sapateado e embarcou na aventura de transformar o insulto que lhe tinha sido atribuído (“Oliver Button é uma menina”) num elogio que nunca pensaria receber (“Oliver Button é uma estrela!”).

Frases como “Não sejas assim tão menina!”, “Xiii... Ele precisa da ajuda das raparigas.” e “Oliver tentou não chorar” são acompanhadas por ilustrações de cores contidas e contornos carregados que oferecem carácter aos desenhos e onde a expressão humana diz muito. Felicidade, receio e tristeza são sentimentos transmitidos de forma eficaz e facilmente identificados quer pelas expressões faciais, quer pelas posturas corporais dos personagens da história. Numa página vemos uma sequência de imagens onde o brilho do largo sorriso de Oliver não se deixa esconder enquanto dança e, contrastando com esta visão, temos outras tantas onde o medo, a angústia e a impotência perante situações de perseguição e comentários sussurrados ao seu ouvido, tomam conta do olhar e do sorriso de Oliver, que acaba por perder o traço comprido e curvado para cima e adquire apenas a forma de uma pequena linha contida.

É de referir que a disposição gráfica entre texto e imagem nos parece ligeiramente ultrapassada, o que é normal tendo em conta que o álbum ilustrado foi originalmente desenvolvido há mais de 40 anos. As ilustrações são limitadas por caixas que quebram o ritmo da leitura e como consequência dessa restrição a um espaço que não é a totalidade da página, acabamos por não nos sentir envolvidos a 100% no universo criado por dePaola. O facto do texto se apresentar de forma isolada na parte superior ou inferior da página contribui para tal sensação. Con-

tudo, um álbum ilustrado extremamente atual na mensagem de tolerância, direito à escolha de ser diferente e respeito pelo próximo que pretende transmitir.

#### CARACTERÍSTICAS FORMAIS:

FORMATO (E TAMANHO): Formato francês. (22,2cm x 28,8cm)

Nº DE PÁGINAS: 48

CAPA: Apresentação da personagem principal numa das posições que ao longo da história se percebe o que representa, mas que num primeiro impacto não conseguimos desvendar (Estará feliz? Estará a brincar com o gato? Estará a dançar?), acompanhada pelo título da história, em grande destaque e a *bordaux* (cor que nunca é utilizada no interior do álbum). Na zona inferior da capa surge o nome do autor a branco e de forma discreta e a tentar entrar em interação com a ilustração da capa surge o logo da editora.

CONTRACAPA: Fundo preenchido pela cor *bordaux* e nele é inserida uma ilustração existente no interior do álbum ilustrado (que ocupa quase a totalidade da contracapa), acompanhado pela frase “livros para sonhar” no topo superior esquerdo. Na zona inferior e centrado encontra-se o código de barras.

LOMBADA: Preenchida a azul e nela é apresentado a branco, debaixo para cima, o título do álbum, o autor e o logo da editora.

GUARDAS: Sem informação, mas preenchidas a azul claro.

FOLHA DE ROSTO: Composta pelo título do álbum a preto, seguido por uma pequena ilustração a cor, inserida numa circunferência, que nos dá uma dica acerca da história.

ILUSTRAÇÃO: Com o apoio de cores contidas e contornos carregados (com textura de lápis de cor) é criado um discurso gráfico que nos lembra muito o trabalho de Maurice Sendak. Linhas fluidas e nada rígidas transformam-se em composições que parecem ter grande influência num estilo sketch e pouco rigoroso. As sombras são criadas na sua

maioria fazendo uso do mesmo lápis que criou os contornos das ilustrações e posteriormente as áreas são preenchidas com diversas cores que variam, na sua maioria, entre tons terra, azul e branco.

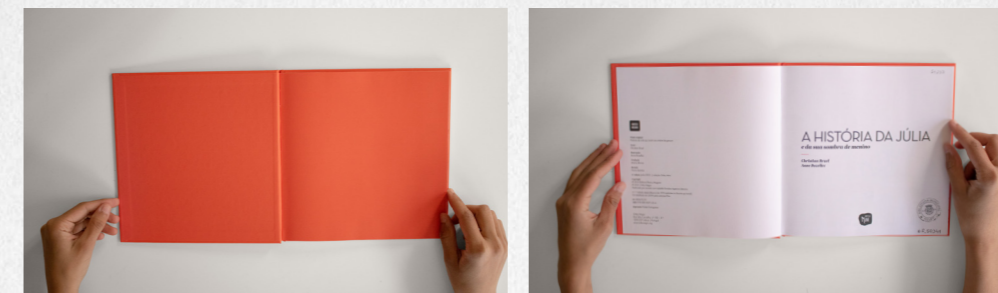
TIPOGRAFIA: Trabalhada digitalmente, isolada das ilustrações e apresentada sempre em fundo branco.

### “A HISTÓRIA DA JÚLIA E DA SUA SOMBRA DE MENINO” (1976) de Christian Brouil e Anne Bozellec

2.1.4.



FIGURA 79. Capa.



DIREITA | FIGURA 81. Página de rosto.  
ESQUERDA | FIGURA 80. Primeira guarda.



FIGURA 82. Quarto spread.

FIGURA 83. Nono spread.



DIREITA | FIGURA 85. Contracapa ESQUERDA | FIGURA 84. Vigésimo quarto spread.



Um álbum desenvolvido por Christian Bruel e Anne Bozellec, original de 1976 e trazido para contexto português em 2021 pela Editora Orfeu Negro é um clássico poderoso e intenso sobre todos nós que passamos pela vida a tentar descobrir quem somos verdadeiramente, para além dos rótulos que nos vão impondo ao longo da vida.

Através de um formato quadrangular somos apresentados a uma história onde a protagonista foge aos padrões comportamentais pré-estabelecidos por fazer coisas menos comuns como: ler de patins, esconder-se debaixo da cama para não ter de tomar banho, usar camisolas que já estão rotas ou usar uma cortina como vestido. Júlia, nome da protagonista da história, gosta de andar despenteada e normalmente anda sempre coberta de arranhões, para não falar nas palavras feias que lhe saem da boca de forma natural e sem pensar. É uma menina que não faz as coisas como todas as outras meninas e por isso é repreendida pelos seus pais com frases como: “És insuportável. Sempre a dizer palavras feias, a dar tombo, sempre a fazer tropelias.” e “Uma verdadeira maria-razap é o que tu és!”. E, partindo destas repreensões e incompreensões por parte dos pais, dá-se início ao percurso da personagem para encontrar a sua identidade através da exploração de noções associadas ao que é ser menina e ao que é ser menino, partilhadas com uma sombra.

Através de belas ilustrações a preto e branco (com pequenos detalhes preenchidos a vermelho) somos introduzidos a um mundo onde o foco está sobretudo

na personagem Júlia e na representação da sua busca por uma identidade própria. Somos apresentados ao seu universo (o seu quarto, a sua casa, etc...), para de seguida sermos introduzidos às ações que a menina desenvolve nesse espaço (ler, escorregar no corrimão das escadas, etc...) e através de pequenos detalhes vamos vislumbrando a sua personalidade e o seu estado de espírito através de uma sequência de imagens que apesar de simples (compostas, na sua maioria, por linha e preenchimentos a preto para criar contrastes) conseguem revelar tanto.

Sequências de ilustrações dispostas em duplas páginas são também fortemente utilizadas, criando uma noção de sequência de ações evidente e a consequente mudança do estado de espírito da Júlia enquanto as mesmas ocorrem. Um desses exemplos é a página sobre “A hora do passeio” (FIGURA 86). Ao longo de 4 ilustrações, acompanhadas cada uma por um pedaço de narrativa, vemos a degradação da menina em resposta às repreensões feitas por um dos pais: “Ui, nem penses que vais sair nessa figura”, “Vai pentear-te melhor”, “Já sabes que essa camisola está rota. Vou mas é deitá-la fora.” “Assim sim. Estás muito bem, minha querida. Já parece a minha Júlia”. De ilustração para ilustração o brilho e a felicidade da menina vai desvanecendo e o visual despenteado e livre que apresenta no início vai-se transformando numa visão imposta pelos seus pais e que em nada vai de encontro à pequena menina energética e brincalhona que Júlia é.



Tais imposições fazem com que Júlia se questione se é na verdade um menino, e novamente, através de uma sequência de 6 ilustrações em dupla páginas e de um jogo de interação entre Júlia e uma sombra de menino vamos observando várias ações que inicialmente começam por se espelhar entre si, mas que no fim já nada têm a ver uma com a outra (enquanto Júlia carrega pratos nas mãos, a sua sombra deixa-os cair no chão, ou enquanto Júlia tricota, a sombra de menino

FIGURA 86. Felicidade vs tristeza | Livro "A história da Júlia e da sua sombra de menino"

desfaz o novelo de lã). A sombra “confunde e engana” e faz a Júlia afirmar “Não sou como tu. Eu sou uma menina!”.

Para além disso é ainda de referir que, enquanto o texto tem uma conotação direta, sensível e livre de filtros, que por vezes consegue ser severa e violenta (quando associado aos pais de Júlia) mas que também apresenta um cariz inocente, caloroso e determinado (quando associada à menina), a ilustração é trabalhada com tamanha delicadeza que nos é impossível não nos colocarmos “nos sapatos” de Júlia e sentirmos empatia por esta menina em busca da sua verdadeira identidade. E, através deste diálogo entre texto e imagem que se complementa de forma respeitosa, somos convidados a refletir sobre o direito que todos temos em sermos diferentes e a questionar a convenção de estereótipos, que de nada servem para “encaixar” uma criança na “caixa das meninas” ou na “caixa dos meninos”.

#### CARACTERÍSTICAS FORMAIS:

FORMATO (E TAMANHO): Formato quadrangular. (21,5 x 21,6cm)

Nº DE PÁGINAS: 56

CAPA: Preenchida com uma cor vibrante que anda entre o vermelho e o laranja, onde é apresentada, do lado direito, uma ilustração a preto e branco da personagem principal (ilustração esta também presente no interior do álbum). O título da história é apresentado no topo da capa, encostado à esquerda e preenchido a branco e preto e por baixo dele, numa escala mais reduzida, encontram-se os nomes do autor e do ilustrador preenchidos a branco.

CONTRACAPA: Fundo com a mesma cor da capa. No centro é apresentada novamente uma ilustração a preto e branco da personagem principal (também ela existente no interior do álbum), acompanhada por uma pequena sinopse a preto, localizado abaixo da ilustração. Na zona inferior direita a a preto e o título do álbum a branco e preto.

LOMBADA: Visualmente liga a informação da capa com a da contracapa e nela é apresentado, debaixo para cima, o nome da editora a preto e o título do álbum a branco e preto.

GUARDAS: Sem informação, mas preenchidas com a mesma cor da capa.

FOLHA DE ROSTO: Preenchidos pela cor preta surge o título do álbum, seguido pelo nome do seu autor e ilustrador. Na zona inferior da página surge o logo associado a uma parte da editora.

ILUSTRAÇÃO: Dependendo quase na sua totalidade do uso da linha preta, são criados cenários, personagens e texturas complexas e repletas de significado. A elas são adicionadas áreas preenchidas a vermelho que não só ligam todas as ilustrações, como também nos direcionam o olhar para pormenores que sem elas poderiam passar despercebidos (ganchos no cabelo, pensos no joelho) e nos criam curiosidade para saber onde a cor será apresentada na próxima página.

TIPOGRAFIA: Trabalhada digitalmente e apresentada sempre em fundo branco.

#### “TODOS FAZEMOS TUDO” (2011) de Madalena Matoso

2.1.5.



FIGURA 87. Capa.



DIREITA | FIGURA 89. Criação de personagem 1.  
ESQUERDA | FIGURA 88. Página de rosto.

FIGURA 90. Criação de personagens 2.

DIREITA | FIGURA 92. Contracapa.  
ESQUERDA | FIGURA 91. Criação de personagem 3.

Este livro nasceu em 2011 pelas mãos de Madalena Matoso, em resposta a um pedido feito pelo Concelho Municipal de Genebra. Nele pretendia-se que fosse criado um livro que sensibilizasse as crianças em idade pré-escolar para a igualdade entre homens e mulheres, qualquer que fosse a sua origem. Mas tal desafio foi muito além do esperado e o tradicional álbum ilustrado transformou-se num jogo inteligente e divertido para as crianças explorarem o conceito a partir do manuseamento do objeto.

Unidas por uma espiral, as páginas que constituem este álbum são divididas em duas metades independentes e móveis: na parte superior é apresentada a cara e um tronco de uma identidade - mulher ou homem, mais novo ou mais velho, de diferentes origens; e na parte inferior é revelado o resto do seu corpo a desenvolver alguma ação (atividade profissional, de lazer ou doméstica).

Num livro onde se prescindiu das palavras, dá-se à ilustração todo o protagonismo da narrativa. A ilustração deixa de ilustrar, de acrescentar de completar e de acompanhar o texto e é somente através dela que temos acesso à história que se pretende contar, guiada, no entanto, pelo conceito/ideia revelada pelo título do álbum "Todos Fazemos Tudo". A tudo isto é ainda adicionado um grafismo alegre desenvolvido com cores uniformes, principalmente azul, vermelho, amarelo e verde, que nos apresentam um mundo onde mulheres podem jogar à bola ou ir à praia fazer surf e homens podem trabalhar nas suas máquinas de costura ou tratar do cabelo das filhas. Uma modalidade deveras cativante e que além de

divertir, estimula a imaginação e ativa mecanismos de identificação ou distanciamento relativamente a situações quotidianas estereotipadas.

Um álbum ilustrado que concede à criança (bem como ao adulto) a liberdade de virar as páginas e criar as mais diversas combinações sem propor uma história pré-concebida, permitindo que exista uma reflexão, ainda que por meio da diversão, sobre estereótipos sociais e igualdade de direito e deveres entre homens e mulheres.

#### CARACTERÍSTICAS FORMAIS:

FORMATO (E TAMANHO): Formato quadrangular. (21,5 x 21,6cm)

Nº DE PÁGINAS: 32

CAPA: Duas ilustrações representativas de ações existentes no interior do álbum surgem sobre um fundo azul. Abaixo delas o título, escrito a branco, de forma "brincalhona" e com diversas variações, surge. No topo da capa é-nos apresentado o nome da editora e ligeiramente abaixo, pelo meio das duas ilustrações, surge o nome da autora com o mesmo peso visual do nome da editora (ambos preenchidos a branco).

CONTRACAPA: Volta a apresentar, na parte superior da contracapa, duas personagens (diferentes das da capa), sobre o mesmo fundo azul. Abaixo delas, encostada à esquerda é apresentada uma sinopse a branco, e por baixo da mesma surge o código de barras.

LOMBADA: Não tem.

GUARDAS: Não existem.

FOLHA DE ROSTO: A cor da capa é transportada para a informação textual contida nesta folha e que apresenta o nome da editora no topo, seguido pelo título do álbum, em grande escala e trabalhado da mesma forma que na capa. O nome da autora surge em último e com o mesmo peso visual do nome da editora.

ILUSTRAÇÃO: A cor da capa é transportada para a informação textual

contida nesta folha e que apresenta o nome da editora no topo, seguido pelo título do álbum, em grande escala e trabalhado da mesma forma que na capa. O nome da autora surge em último e com o mesmo peso visual do nome da editora.

TIPOGRAFIA: Trabalhada tanto manualmente (na capa) como digitalmente (na contracapa).

Antes de avançarmos propriamente para a construção do resultado prático desta dissertação sentimos que precisávamos de ir além dos casos de estudo. Precisávamos de ter acesso a pensamentos e opiniões reais, provenientes da população ao nosso redor, de pessoas com os mais diversos backgrounds, mas todas inseridas em contexto português. Para tal decidimos realizar duas investigações qualitativas, uma delas com grande foco no adulto, e a outra centrada principalmente na criança.

## 2.2.

### FORMULÁRIO “TABUS NA INFÂNCIA – DO CONCEITO À REPRESENTAÇÃO GRÁFICA”

Entre os dias 25 de novembro e 2 de dezembro de 2022 convidámos a comunidade a participar num formulário online (Anexo A) criado com o objetivo geral de compreender a opinião e a visão do adulto perante álbuns ilustrados que lidam com temáticas complexas em contexto infantil.

Disponibilizado em diversas plataformas, quer grupos escolares bem como redes sociais (LinkedIn e Instagram - conta profissional), aderiram a este convite mais de 50 indivíduos (Anexo B), com idades compreendidas entre os 21 e os 63 anos e com as mais diversas ligações com crianças. Desde pais, a irmãos mais velhos, familiares de crianças, educadores de infância, professores, enfermeiros de pediatria, psicólogos da educação, monitoras e até mesmo pessoas que ao longo da sua vida nunca lidaram diretamente com crianças, o grupo deu-nos acesso uma variedade de opiniões e pensamentos que sem este formulário nunca conseguiríamos atingir. Posto isto avancemos então para a informação recolhida das respostas aos quais foram expostos.

O formulário dividiu-se em 3 partes, cada uma delas construída de forma a

que se obtivesse uma resposta concreta sobre um ponto relevante para a nossa investigação.

Na primeira parte o objetivo passou por compreender a posição dos participantes relativamente a tabus em contexto infantil, bem como perceber as relações de cada um (durante a infância) com o álbum ilustrado.

Tabus em contexto infantil - Para 70,2% dos participantes assuntos ligados à sexualidade, drogas, violência, preconceito, diversidade cultural e morte ainda são considerados tabu nos dias de hoje. Parece existir um consenso em associar o tabu ao “medo” e à “vergonha”, “algo que deixa as pessoas desconfortáveis”, “algo que é falado em segredo” e que por assim o ser impede que se quebrem certas “barreiras associadas ao preconceito” estabelecidas por tais temáticas. Dito isto, 86% dos participantes concordam que existe uma tendência para se evitar temáticas tabu, especialmente em contexto infantil, contudo, 64,9% dos mesmos defende a ideia de que a criança é capaz de lidar com conteúdos sensíveis, desde que o mesmo seja “apresentado de forma leve e cuidada” para que a criança não se sinta obrigada a “crescer demasiado depressa nem vá para a cama preocupada” com o que lhe foi apresentado.

Relação com o álbum enquanto criança - Em média, numa escala de 0 a 10, a presença do álbum ilustrado na vida infantil dos participantes é de um 6. Contudo, apesar do contacto com estes objetos parecer ser recorrente, o nosso estudo revelou-nos que 68,4% dos participantes nunca foi exposto a um álbum ilustrado que explorasse temáticas mais complexa (violência, morte, tristeza, desumanidade do homem para com o homem ou para com os animais, sexualidade, etc...). E, somando a esta ideia, 89.5% dos participantes nunca foram expostos a histórias onde uma personagem do género feminino fosse retratada como a heroína que salvava a personagem masculina, ao contrário dos 91.2% que foram expostos a histórias onde a personagem do género feminino era salva pela personagem do género masculino. Só neste exemplo temos acesso a uma discrepância de quase 100% da falta de representatividade do género feminino em posição de poder. O que só por si se destacou como um ponto a ter em grande consideração assim que a parte prática da investigação começasse a ser explorada.

Numa segunda parte procurou-se explorar tendências gerais e reflexões pessoais relativas aos famosos estereótipos de género.

Ao iniciarmos esta segunda parte constatamos que para 71,9% dos participantes expor as crianças a conceitos como sexo biológico, identidade de género e expressão de género não era considerado tabu, contudo, a partir do momento que a mesma questão era apresentada, mas desta vez associada às imagens de dois álbuns ilustrados que abordavam tais temáticas (FIGURAS 93 e 94), essa resposta rapidamente se transformava num sim (73,7%). Isto porque ao tornarmos visual um conceito que até então era apenas teórico, rompíamos com a visão estereotipada do homem e da mulher que os participantes tinham.

DIREITA | FIGURA 94. Imagem 1 do formulário. Livro "As mulheres e os homens" (2017) de Equipo Plantel e Luci Gutiérrez | Quebra de estereótipos de género nas vestes das personagens da capa. ESQUERDA | FIGURA 93. Imagem 2 do formulário. Livro "Os vestidos do Tiago" (2018) de Joana Estrela | Quebra de estereótipos de género ao representar uma peça de roupa tradicionalmente associada ao mundo feminino no corpo de uma personagem



Segundo os mesmos pensar no género masculino passa automaticamente por imaginar cores como azul (68,2%), verde (7%), branco (7%), amarelo (5,3%) ou até mesmo preto (3,5%)<sup>68</sup>. É pensar em futebol (46,9%) ou em brincadeiras que envolvam carrinhos (28,1%), legos (3,5%), berlindes (1,8%), puzzles (1,8%) e piões (1,8%). É pensar em atividade que movimentem o corpo como o jogo da apanhada (3,5%), o jogo das escondidas (1,8%), subir às árvores (1,8%), natação (1,8%) e até mesmo luta (1,8%). Enquanto pensar no género feminino passa automaticamente por imaginar cores como cor-de-rosa (75,2%), branco (10,5%) ou vermelho (3,5%)<sup>69</sup>. É pensar em brincar com bonecas (66,1%), em jogar ao jogo da macaca (3,5%), em saltar à corda (1,8%) ou em jogos ligados à vida doméstica, como brincar às casinhas (1,8), às donas de casa ou mães (1,8%) e às cozinhas (5,3%). É pensar em brincadeiras que envolvam maquilhagem (1,8%) ou em pequenas meninas com sonhos de serem professoras (1,8%), veterinárias (1,8%), bailarinas (1,8%), estrelas (1,8%) e até mesmo princesas (1,8%). Mas para alguns participantes é também pensar em algumas brincadeiras que inicialmente associaram ao género masculino como brincar com legos (3,5%), jogar futebol (1,8%) ou jogar ao jogo das escondidas (1,8%).

Contudo, apesar destes resultados ainda se encontrarem muito agarrados às noções tradicionais do que é considerado feminino e masculino, 98,2% dos participantes concorda que a criança deve ter a liberdade de se expressar livremente tanto por meio das roupas que veste, como por meio de brincadeiras, quer estas estejam tradicionalmente associadas ao género oposto ou não. Até porque 36,8% do grupo revelou que em criança sentiu preconceito ou deixou de participar em brincadeiras por estarem associadas ao género oposto.

De um modo geral, a partir do estudo realizado, parece existir uma tendência para considerar que os estereótipos de género formam generalizações que podem ser prejudiciais para o desenvolvimento pessoal da criança (77,2%), acreditando-se que "sugerir às crianças que não podem fazer qualquer coisa por causa do seu género é destrutivo" para a mesma se afirmar enquanto indivíduo independente.

Por fim, mas não menos importante, desenvolvemos uma terceira parte com

base em dois álbuns ilustrados (que ao longo da sua narrativa exploravam a desconstrução das noções de género) com estilos gráficos completamente diferentes.

O objetivo era simples: tentar perceber se existia uma inclinação geral para um grafismo específico e o que levava os participantes a escolher um ao invés do outro.

Os álbuns escolhidos foram "Oliver Button é uma menina" de Tomie dePaola (FIGURA 95) e "Menino Menina" de Joana Estrela (FIGURA 96).



FIGURA 95. Imagem 3 do formulário. Livro "Oliver Button é uma menina" (1979) de Tomie dePaola.



FIGURA 96. Imagem 4 do formulário. Livro "Menino Menina" (2020) de Joana Estrela.

Começamos por questionar os participantes relativamente a qual dos exemplos usariam para expor tal temática a uma criança. As respostas dividiram-se. Por um lado 42,3% dos participantes escolheram o 1º álbum apresentado, defendendo que este, por ter um "tipo de desenho mais trabalhado", iria tornar-se um "objeto mais interessante para a criança explorar e prestar atenção". Por outro lado, 52,4% dos participantes escolheram o 2º álbum apresentado apoiando tal escolha pela "mensagem positiva" que parecia vir agregada ao facto de se "utilizarem cores alegres e vivas" no seu grafismo. A isto adicionaram ainda que a forma com que a ilustração foi trabalhada era "acolhedora" e a mensagem transmitida por ela parecia "descomplicada". Coisa que não acontecia no 1º álbum apresenta-

<sup>68</sup> Restante percentagem distribuída de igual forma entre as cores vermelha, rosa, cinzenta e laranja. Obtivemos ainda uma resposta que dizia "As cores não devem ser designadas por género".

<sup>69</sup> Restante percentagem distribuída de igual forma entre as cores roxa, verde, bege e azul. Obtivemos ainda uma resposta que dizia "As cores não devem ser designadas por género".

do, que segundo os próprios parecia retratar “uma história triste” e “assustadora” por meio de uma “paleta cromática melancólica e negativa”.<sup>70</sup>

Concluimos ainda que 84,2% dos participantes sentem que as cores vibrantes tornam este tipo de temas complexos mais fáceis de apresentar a crianças e que 94,7% dos mesmos acredita que o álbum ilustrado pode ser um bom mediador para desmistificar temáticas complexas/controversas, sendo que 61,4% dos participantes concordaram a 100% com a afirmação “Livros que abordem temáticas controversas são fundamentais para ensinar as crianças, desde novas, a lidar com problemas complexos e reais da vida.”

### 2.3.

## EXPOSIÇÃO “IMAGINAÇÃO INTROVERTIDA”

Compreendendo que a ilustração seria um ponto essencial na parte prática desta dissertação, achamos que seria fundamental começar a explorar e a praticar esta técnica de transmitir mensagens por meio de imagens desde muito cedo. Posto isto acabamos por desenvolver uma coleção composta por mais 30 ilustrações digitais, desenvolvidas na sua maioria a preto e branco (com a exceção de 6) e que retratavam as mais diversas matérias (animais, paisagens, pessoas, objetos) (Anexo C). Cada ilustração tinha como ponto de partida uma palavra aleatória (ex: terra, mar, castelo, dente-de-leão, etc...) e com base nessa palavra éramos desafiados a contar uma história que surgisse dela. Focamo-nos sobretudo em desenvolver ilustrações que convidassem a reviver memórias felizes de infância, ou que de algum modo nos reconnectionassem com a criança que outrora fomos, contudo, e compreendendo a necessidade de explorar conteúdos complexos para fins desta investigação, acabamos por investir algum do nosso tempo a desenvolver determinadas ilustrações com conceitos mais complexos em mente (igualdade de género e até mesmo direitos dos animais).

Esta coleção foi posteriormente apresentada na exposição individual intitulada “Imaginação Introvertida” (Anexo D) no dia 8 de janeiro de 2023 na Sociedade de Instrução e Recreio Messinense (concelho de Silves). Uma oportunidade essencial, principalmente porque nos permitiu entrar em contacto com crianças (algo que até então não tinha sido alcançável durante esta investigação) e perceber as diferenças entre o que os mesmos retiravam das imagens por nós criadas, em comparação com os adultos.

Uma das coisas que compreendemos de imediato através de conversas informais com algumas das crianças presentes foi que a cor em nada interferia com a

<sup>70</sup> Restante percentagem distribuída de igual forma entre as cores roxa, verde, bege e azul. Obtivemos ainda uma resposta que dizia “As cores não devem ser designadas por género”.



FIGURA 97. Ilustração “Little pumpkin head fellow” (2022). Conceito desenvolvido com base na palavra “nascara”.



FIGURA 98. Ilustração “Clumsy Buddy” (2022). Conceito desenvolvido com base na palavra “robot”.



FIGURA 99. Ilustração “Lost in space” (2022). Conceito desenvolvido com base na palavra “nave espacial”.

e 6 ilustrações  
s que a seu ver  
te pelo facto de  
ita das crianças  
“Clumsy Bud-

ações coloridas,  
a mensagem

ser um ponto de  
s.

### 2.3.1.

o geral do  
s ilustrações  
ver” (FIGURA  
nários semi-es-  
e os 4 e 6 anos e  
o adulto, com o

FIGURA 102. Ilustração “Women Hold Power” (2022). Conceito desenvolvido com base na palavra “castelo”.

do, que segundo por meio de uma  
Concluímos tornam este tipo  
94,7% dos mesm para desmistific  
ticipantes conco controversas são  
com problemas

2.3.

EXPOSIÇÃO  
INTRODUÇÃO

Compreende desta dissertação  
car esta técnica  
Posto isto acaba  
ções digitais, des  
e que retratavam  
(Anexo C). Cada  
(ex: terra, mar, c  
desafiados a con  
envolver ilustra  
que de algum m  
do, e compreend  
desta investigaça  
determinadas il  
género e até mes

Esta coleção  
lada “Imaginaçã  
de de Instrução  
essencial, princi  
(algo que até ent  
ber as diferença  
em comparação

Uma das coi  
mais com algum

<sup>70</sup> Restante percentagem dizia “As cores não devem

FIGURA 100. Ilustração “Sit Like a Lady” (2022). Conceito desenvolvido com base na palavra “mulher”.



FIGURA 101. Ilustração “Every Life Matters” (2022). Conceito desenvolvido com base na palavra “mar”.



preferência da criança por uma ilustração. Apesar da existência de 6 ilustrações a cores, as crianças eram principalmente atraídas para ilustrações que a seu ver eram “engraçadas”, ainda que a preto e branco, e não propriamente pelo facto de terem cor ou não. Posto isto, fortes candidatas ao prémio de favorita das crianças foram: a ilustração do “Little pumpkin head fellow” (FIGURA 97) , “Clumsy Buddy” (FIGURA 99) e “Lost in space” (FIGURA 99).

Já os adultos pareciam demorar mais tempo em frente a ilustrações coloridas, que contivessem a presença de texto que as ajudasse a enquadrar a mensagem (FIGURAS 100 e 101).

Nota: Muitas das vezes, esta segunda camada de informação acabava por ser um ponto de partida para a partilha de opiniões relativas às ideias neles expostas.

MENSAGEM APREENDIDA POR MEIO DA ILUSTRAÇÃO

2.3.1.

Para fins da nossa investigação, e para obtermos uma perceção geral do impacto e da informação que conseguia ser transmitida através das ilustrações (a crianças e adultos), focamo-nos na ilustração “Women Hold Power” (FIGURA 102). Com ela como objeto a ser estudado, desenvolvemos questionários semi-estruturados aplicados a 6 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos e à recolha de informação de um modo não interventivo aplicado ao adulto, com o objetivo de chegarmos a algumas conclusões.



FIGURA 102. Ilustração “Women Hold Power” (2022). Conceito desenvolvido com base na palavra “castelo”.

**CONCEITO:**do ponto de vista  
da ilustradora

Empoderamento feminino a partir de um baralho de cartas. Porque é que num baralho de cartas a dama (rainha) segura uma flor e o rei é que segura a espada? Porque é que o rei contém o poder absoluto e a dama se encontra abaixo dele e presa entre duas figuras masculinas (no mundo das cartas a posição da rainha é entre o valete e o rei)? E se a rainha dominasse o espaço ocupado até hoje pelo homem? Será que alguma coisa mudaria?

**RESPOSTA DAS****CRIANÇAS:**

De um modo geral a criança observava nesta ilustração a representação de uma figura feminina feliz. Contudo, a idade da mesma era incerta. Por um lado, ouviam-se respostas como: esta menina é grande (4), mas por outro também surgiram ideias como “é uma senhora porque tem cabelo branco” (1) e ainda uma incerteza por parte de uma das crianças que afirmava que “o cabelo é como o da avó, mas a cara é como a da mãe” e como tal dizia-nos que não nos sabia responder à questão.

Quando questionadas sobre qual a possível profissão desta menina obtivemos respostas como: “soldada” (1), que pelo que percebemos se tratava da versão feminina do soldado, “guerreira” (2), e até mesmo “princesa” (1), associação feita pela existência de uma coroa na cabeça da personagem. A estas respostas juntaram-se outras duas que não diziam propriamente qual a profissão, mas quais as funções desta personagem: “ela protege as pessoas” (1) e “luta com os maus” (1).

É ainda de referir que a espada representada a azul foi destacada por duas das crianças que afirmaram que a mesma era “mágica” e como tal, tinha “poderes” que ajudavam a menina a proteger as pessoas (ideia apoiada pelo destaque das estrelinhas perto da mesma). Duas das crianças conseguiram compreender que a ilustração no seu total era representativa de uma carta de baralho, descrita pelas mesmas como “carta parecida às que o avó tem” e “carta do jogo da magia”. Por fim, mas não menos importante, uma das crianças associou as linhas a amarelo perto da caveira como símbolo da fala, dizendo-nos “a cabeça da espada está a falar com a menina”.

**RESPOSTA DOS****ADULTOS:**

De forma geral a ideia que se pretendia passar através desta ilustração chegou aos mais velhos. Num momento inicial notámos que os adultos não prestavam muita atenção aos pormenores. Compreendiam que se tratava de uma representação de empoderamento da figura feminina, retratada num “género de carta de baralho”. Contudo só algum tempo depois se mostravam intrigados ao descobrirem a segunda camada de informação associada à ilustração - a carta representada ser a que normalmente é atribuída ao rei e não propriamente a uma figura feminina. A comentários como “este aqui tem história” e “mulher com poder é isso q’agente quer” foram adicionados alguns sorrisos e chamadas de atenção para quem os acompanhava observar as suas descobertas.

### **PENSAMENTOS SOLTOS SOBRE O ÁLBUM ILUSTRADO ENQUANTO MEDIADOR DE UMA HISTÓRIA**

2.3.2.

Como parte integrante da exposição “Imaginação Introvertida” e aproveitando a oportunidade de podermos ter contacto direto com a criança, acabamos por testar 3 álbuns ilustrados. Álbuns estes seleccionados por terem diferentes características e por fazerem parte da biblioteca pessoal da investigadora.

1. “O Livro Inclinado” de Peter Newell - Livro com recorte especial inclinado e miolo formado por um conjunto de folhas reunidas ordenadamente onde texto e imagem são obviamente separados um do outro;
2. “Todos Fazemos Tudo” de Madalena Matoso - Livro que dispensa a utilização de texto e que faz uso do seu miolo, recortado na horizontal, para separar o álbum em dois blocos que podem ser livremente explorados para criar novas leituras;
3. “Oh!” de Josse Goffin - Livro que também se apoia somente na ilustração e que faz uso de abas para esconder e revelar informação.

O intenção foi simples: compreender qual dos 3 se aproximava mais de cumprir o objetivo que pretendíamos obter (como promover um olhar curioso e atento na criança por meio da interatividade com o objeto) para que posteriormente pudéssemos aplicar tais, ou semelhantes, características no álbum ilustrado a criar no decorrer da parte prática da nossa investigação.

Para tal reunimos um grupo de 4 crianças, entre os 5 e os 7 anos. Dispusemos

os livros em cima de uma mesa sem os contextualizar e deixamos que fossem as próprias crianças a descobrir as histórias que os mesmos escondiam através da exploração direta do objeto. A partir desta interação, na qual não intervimos, adotando apenas a posição de observadores, passamos a uma recolha de apontamentos que nos levaram às seguintes conclusões.

## 2.3.2.1

### “O LIVRO INCLINADO” (1991) de Peter Newall

Ainda antes do mesmo ser aberto, o grupo de crianças pareceu sentir-se extremamente cativada por este livro de formato inclinado (fazendo jus ao seu título). Das 3 opções que dispusemos em cima da mesa, esta foi a escolhida para ser explorada em primeiro lugar pelos mesmos.

Notamos que numa fase inicial o grupo procurava entender o porquê do formato ser “estranho” e não se parecer com “um livro normal”. Analisaram a capa e a contracapa e, após uma análise breve, abriram o mesmo no início da história. Folhearam as páginas de forma rápida, ignorando todas as páginas apresentadas do lado esquerdo (onde era apresentada a narrativa textual), e focaram a totalidade da sua atenção nas páginas do lado direito (onde eram apresentada a narrativa visual - ilustrações). Inicialmente mostraram-se confusos, contudo, à medida que iam avançado de página em página, fomos começando a receber alguns sorrisos e muitos dedos (de várias crianças) a apontar para certas partes da ilustração que queriam que as outras crianças no grupo reparassem. Tinham neste momento entendido o conceito por detrás do formato e divertiam-se a tentar adivinhar quais seriam os estragos causados pelo carrinho do bebé da história, na página seguinte.

Apesar da parte textual da história não lhes estar a ser contada as crianças pareciam não precisar dela para compreender a narrativa. Aliás, divertiam-se a tentar descodificar o que as imagens tentavam contar e partilhavam os seus pensamentos pessoais com o restante grupo para chegarem a uma conclusão.

Chegando ao fim da história as crianças fecharam o livro e colocaram-no de parte.

## 2.3.2.2.

### “TODOS FAZEMOS TUDO” (2011) de Madalena Matoso

Esta foi a segunda opção escolhida para ser explorada pelo grupo.

Uma das coisas que diferiu do primeiro álbum explorado foi o facto das crianças não terem sentido a necessidade de explorar o objeto antes do mesmo ser aberto. E como tal, da observação da capa que segundo os mesmos era “colorida” e “bonita” avançaram automaticamente para o seu interior.

Ao serem expostos ao miolo do mesmo, rapidamente se aperceberam que o livro não era como os tradicionais álbuns ilustrados com que estavam habituadas



FIGURA 103. Capa.



FIGURA 104. Oitavo spread.



FIGURA 105. Décimo quinto spread.



FIGURA 106. Capa | Livro "Todos Fazemos Tudo".

COLEÇÃO DE IMAGENS | Livro "O Livro Inclinado".

e “um jogo”  
s diferen-

ilustrado  
adas -  
podemos  
ta ele está a

o, diver-  
na história  
o tempo,  
enção ao  
tomática,  
ação em  
riamente a

2.3.2.3

a de fundo  
o que o  
no “este é  
e não tem

começou a  
escrever o  
s suas abas.  
çaram a  
bread, que  
aba. A  
deste objeto  
obre o mes-  
or uma re-

os livros em cima das próprias criações, a exploração da adoção apenas dos elementos que nos

## 2.3.2.1

## "O LIVRO"

Ainda antes de ser extremamente curioso (título). Das 3 opções a ser explorada em

Notamos que o formato ser "estranho" e a contracapa e. Folhearam as páginas do lado esquerdo de da sua atenção visual - ilustração iam avançado de e muitos dedos (queriam que as crianças entendido o conceito seriam os estragos

Apesar da aparência pareciam não apresentar decodificações pessoais

Chegando ao fim da parte.

## 2.3.2.2.

## "TODOS FAZEMOS TUDO"

Esta foi a segunda. Uma das coisas que as crianças não teriam se aberto. E como t e "bonita" avanço

Ao serem explorados o livro não era cor

FIGURA 107. Interação | Livro "Todos Fazemos Tudo"



COLEÇÃO DE IMAGENS | Livro "Oh!"

FIGURA 108. Capa



FIGURA 109. Nono spread.



FIGURA 110. Abertura da aba no nono spread.



a lidar. Segundo os mesmos não se tratava de um livro mas sim de "um jogo" onde "podemos vestir as pessoas" e "pôr elas a fazer muitas coisas diferentes".

Todas as crianças acabaram por interagir e explorar o álbum ilustrado em conjunto, criando várias combinações que iam sendo comentadas - "podemos vestir as calças com estrelas vermelhas à senhora", "ou podemos vestir um vestido a ela", "olha o senhor pode cozinhar", "olha agora ele está a tocar guitarra".

Mais do que tudo notamos que a criança brincava com o objeto, divertindo-se imenso a construir novas personagens e a inventar alguma história para a mesma. Contudo, fruto desta brincadeira e com o passar do tempo, a criança começou a criar combinações sem realmente prestar atenção ao que nelas era apresentado. A ação do virar da página tornou-se automática, fazendo com que o grupo de crianças fossem pulando de combinação em combinação até se aborrecer de o fazer, e sem nunca chegar propriamente a passar por todas as páginas do início ao fim.

De modo geral, e tendo em conta o grupo de crianças estudado, este álbum apresentou-se como um forte candidato para cativar as mesmas e promover a reflexão e a partilha de pensamentos. Contudo, por ser tão associado a um jogo e a uma brincadeira por parte da criança, notamos que os pontos fortes supracitados foram perdendo a sua força, sendo que a leitura se tornou mais uma coisa física (o virar da página consecutivo) do que propriamente visual/reflexiva (ver, refletir, expor opinião).

## "OH!" (1991) de Josse Goffin

## 2.3.2.3

Este foi o último álbum ilustrado explorado pelo grupo. A capa de fundo branco pareceu criar na criança um desinteresse sobre o conteúdo que o mesmo poderia conter. Esta ideia defendida por comentários como "este é menos bonito do que os outros" e "eu não gosto muito deste porque não tem cores".

Contudo, a partir do momento que o grupo abriu o álbum e o começou a explorar, esta percepção foi alterando. As crianças começaram a descrever o livro como "um livro secreto" que tinha "segredos" escondidos nas suas abas. E a curiosidade a partir deste ponto começou a ser notável. Começaram a surgir palpites sobre o que iria surgir escondido na aba de cada spread, que era posteriormente revelado por uma das crianças ao desdobrar a aba. A simplicidade com que as ilustrações foram trabalhadas ao longo deste objeto revelou-se um ponto vantajoso durante a exploração da criança sobre o mesmo. Goffin, ao focar toda a narrativa numa sequência composta por uma re-

apresentação principal com ligações a uma secundária, que dela surgia, conseguiu criar um jogo de descoberta e interação que não deixa margem para a criança se perder no meio da informação desnecessária. Como resultado disso, as crianças deste grupo demonstraram um grande nível de atenção perante a imagem que lhes estava a ser apresentada (individualmente), refletindo sobre ela, sem pressas de tentar descobrir o que as páginas seguintes poderiam esconder. As mesmas pareciam divertir-se a explorar as páginas que tomavam uma nova dimensão e se desdobravam para o mundo real. Com as suas mãozinhas, menos ágeis que as de um adulto, toda esta ação parecia envolver a criança de uma forma que nenhum dos outros formatos conseguiu. Colocavam-se de pé para abrir a totalidade da aba para cima, ou tentavam esticar, com alguma dificuldade (pelo facto dos seus braços serem curtos demais), a aba agora desdobrada sobre a mesa. Para além disso debruçavam-se sobre a mesa, espreitavam a aba antes de a desdobrar por completo e manejavam cada página com grande delicadeza para que a ilustração escondida na dobra seguinte não fosse revelada antes do tempo.

É ainda de referir que o livro, apesar de apresentar esta interatividade explorada fortemente pelas crianças, não deixava de ser lido na sua totalidade e de uma forma sequencial. Contudo, ao chegarem ao fim da história, algumas das crianças voltaram atrás nas páginas para reverem algumas das ilustrações que mais tinham gostado.



Fotografia de Bruno Munari.  
Fonte: Livro "Da casa nasce casa" (1996) de Bruno Munari.  
Intervenção sobre a imagem: Maiara Gregório

# ENQUADRAMENTO PRÁTICO

## 3.1.

## PONTO DE PARTIDA

Segundo Bruno Munari (1981) é durante a infância que se aprendem conceitos que nos acompanham para o resto da vida e, como tal, devemos aproveitar essa fase para “(...) formar pessoas com uma mentalidade mais flexível e menos repetitiva (...)” (p.228). É também durante a infância que somos expostos a uma grande quantidade de álbuns ilustrados que, queiramos quer não, consciente ou inconscientemente reforçam códigos, convenções e princípios socialmente e culturalmente aceites por uma comunidade. Contudo, há que ter em atenção que o ser humano não é um objeto que pode ser colocado numa caixa, muito menos é massa de biscoito que pode ser moldada com um cortador para adquirir uma forma específica. Somos, segundo Delmine e Vermeulen (2004), pessoas com uma direção própria e como tal, torna-se importante que o mundo do álbum ilustrado consiga munir-se das diferenças que nos tornam indivíduos únicos para permitir à criança não só sentir-se representada, como também ajudá-la a refletir sobre construções sociais e questionar padrões socialmente pré-estabelecidos.

Compreendendo que para o álbum ilustrado chegar às mãos da criança, muito provavelmente terá antes de passar pelas mãos do adulto, realizámos o formulário “Tabus na Infância – Do Conceito à Representação Gráfica”<sup>71</sup> onde, de entre várias questões respondidas por um grupo constituído por pais, irmãos, educadores de infância, professores, psicólogos, entre outros, gostaríamos de sublinhar duas que obtiveram respostas, do nosso ponto de vista, reveladoras. À questão “Considera tabu expor crianças aos seguintes conceitos: sexo biológico, identidade de género e expressão de género?” 71,2% dos participantes respondeu “não”. Contudo, a partir do momento que a mesma questão foi apresentada, mas desta vez associada a dois álbuns ilustrados que abordavam tais temáticas, essa resposta transformou-se rapidamente num “sim”, com um valor de 73.7%. Em teoria parece que estes conceitos são recebidos com grande abertura, o problema surge quando a eles se associam imagens. Apresentarmos imagens onde um menino brinca com bonecas e um homem veste uma saia vai, de certo modo, contra a tendência transcultural de associar o masculino a “(...) traços de instrumentalidade, independência e dominância (...) em oposição à associação do feminino a “traços de expressividade, dependência e submissão (...)” (Amâncio, 1992, p.10) e como tal, tais conceitos que são agora visualmente explorados são associados a temáticas tabu. Temáticas tabu, que segundo a classificação de Ullmann (1961) estão inseridas no grupo de tabus que deve ser evitado por estarem diretamente ligados a conteúdo delicado (tabu de delicadeza).

Desafiar as conceções do que é ser homem ou mulher é ainda um assunto que provoca alguma controvérsia, contudo é essencial que o mesmo seja feito, pois

segundo Fershtman, Gneezy & Hoffman (2011, p.142) só a partir do momento que uma percentagem de indivíduos se começa a desviar ou a questionar certas conceções, conseguiremos começar a enfraquecer o tabu que envolve uma temática, neste caso o conceito de género, e potenciar a consciência social do indivíduo para a mudança de forma a criar futuros adultos com mentalidades mais flexíveis e menos preconceituosas. Ser menino ou menina não se define por meio da roupa que usamos nem pelos brinquedos que mais gostamos, muito menos deve ser um limitador para definir o que um menino ou uma menina podem fazer e é com base nesta visão que pretendemos atuar ao longo do desenvolvimento da parte prática desta dissertação.

Em contexto português, a partir da pesquisa realizada, encontramos atualmente um total de 10 álbuns ilustrados que têm como foco principal da história a desconstrução dos tradicionais estereótipos de género (Anexo E). Desses 10 apenas 5 são originais portugueses<sup>72</sup> e apenas 1 tem como personagem principal uma menina<sup>73</sup> (comparativamente aos 4 que têm como personagem principal um menino<sup>74</sup>). Esta tendência de sub-representação de personagens femininas parece não ser apenas um problema existente ao trabalharmos esta temática, mas sim um problema nos álbuns ilustrados em geral. Segundo o estudo a 200 álbuns ilustrados populares feito por Hamilton, Anderson, Broaddus e Young (2006), no programa de Psicologia na *Centre College* (Estados Unidos), concluiu-se que existem quase duas vezes mais álbuns onde a personagem principal é do género masculino em comparação com álbuns onde a personagem principal é do género feminino (95 versus 52). E, esta falta de representatividade cria uma lacuna que sentimos a necessidade de ver preenchida, especialmente no campo de álbuns ilustrados que exploram a desconstrução dos estereótipos de género, para que pequenas e até mesmo grandes meninas se possam sentir representadas e conectadas a narrativas capazes de romper com barreiras impostas pelo estranhamento e pelo preconceito.

## TENDÊNCIAS

A partir do momento que começamos a desconstruir a noção do género e nos apercebemos que a tendência nos álbuns ilustrados é a de, de uma forma geral, reforçar a ideia de que meninos e homens aparentam ser, mais interessantes e importantes do que meninas e mulheres, surgiu em nós uma urgência para nos recusarmos a conformar a tal tendência. De que forma poderíamos nós ajudar a inverter esta ideia? Ou melhor, de que forma poderíamos nós contribuir para neutralizar tal tendência representativa?

71 Revisitar Anexo B

72 1. “Todos fazemos tudo” (2011) de Madalena Matoso; 2. “Menino Menina” (2020) de Joana Estrela; 3. “Tu e Eu e Todos” (2021) de Marcos Farina; 4. “Os vestidos do Tiago” (2013) de Joana Estrela; 5. “Palavras Bonitas Sobre Contas” (2017) de Valter Hugo Mãe e Cátia Vidinhas.

73 “A História da Júlia e da sua sombra de menino” (1976) de Anne Bozellec e Christian Bruel.

74 1. “Os vestidos do Tiago” (2013) de Joana Estrela; 2. “O Jaime é uma sereia” (2018) de Jessica Love; 3. “Oliver Button é uma menina” (1979) de Tomi dePaola; 4. “Palavras Bonitas Sobre Contas” (2017) de Valter Hugo Mãe e Cátia Vidinhas.

A verdade é que meninos e meninas são iguais em quase tudo. Só são diferentes por terem sexos diferentes. Por isso, porque é que ainda existe tamanha tendência para se evitarem histórias onde uma personagem principal feminina mostra um espírito de valentia, força, coragem e inteligência, tal como são tratados os meninos? É verdade que muitas meninas gostam de brincar com bonecas ou brincar às casinhas, gostam de se vestir com saias e vestidos bonitos e quando lhes perguntamos qual a sua cor favorita, muitas vezes a resposta é cor-de-rosa. Mas nem todas as meninas se identificam com esta descrição. Outras tantas gostam de jogar futebol, jogar ao berlinda, trepar às árvores ou andar de *skate*, gostam de vestir roupas menos pomposas e mais confortáveis e quando lhes perguntamos qual a sua cor favorita respondem: todas as cores menos o cor-de-rosa. Não é por uma menina gostar de jogar futebol que a torna menos menina, muito menos se torna menos menina por não gostar de cor-de-rosa. Somos todos seres únicos e são essas diferenças que nos tornam especiais. Como tal, a parte prática desta dissertação surge, principalmente, para retificar a ideia de que não é a aparência que nos define, muito menos são as brincadeiras que ditam quem somos. Roupas não têm género, brinquedos não têm género. Por isso, porque é que continuamos, nós adultos, a limitar as crianças ao lhes dizermos “Ai isso é coisa de menina.” ou “Ai isso é coisa de menino.”? Nada é coisa de menina ou menino. Tudo é sim, coisa de criança, coisas que têm como finalidade fazer com que a criança descubra que espécie de pessoa é, para que se possa construir enquanto indivíduo com uma identidade pessoal.

### 3.2.

## A IDEIA

Se existiu uma imagem que nunca nos saiu da cabeça ao longo de toda a investigação foi a de uma menina brincalhona, destemida e ousada, que viajava no seu pequeno mundo imaginário em busca de um lugar onde crianças eram somente crianças e onde os adultos não tinham a oportunidade de ditar a forma como as meninas, por serem meninas, ou os meninos, por serem meninos, deviam de agir ou se apresentar para serem dignos da sua própria identidade. Neste mundo nada trazia uma etiqueta que dizia “para meninos” ou “para meninas”, mas sim uma etiqueta que dizia “para crianças”.

A esta imagem juntavam-se outros pensamentos associados a uma conversa partilhada com uma criança de 4 anos (Anexo F). Durante a nossa conversa, que foi acompanhada por um desenho colaborativo (Anexo G), a menina foi exposta a noções de género invertidas, onde um menino foi desenhado com um vestido ao invés das tradicionais roupas associadas ao género masculino. E qual a reação desta menina? Nenhuma. Ou melhor, tomou esta revelação com a maior natu-

ralidade que uma menina desta idade poderia ter, construindo posteriormente uma história onde este menino e uma menina que ela própria tinha desenhado brincavam e se divertiam juntos. Sem uma única réstia de estranheza ou preconceito a reflexão da menina revelou-se um abrir de olhos para nós e confirmou a ideia que já foi apresentada no Parte III do Capítulo 1 – a maioria das crianças não encontra quaisquer problemas em lidar com este tipo de conteúdo e aceita-os por si mesmos. A esta reflexão a menina ainda apresentou uma visão diferenciadora entre adultos e crianças através das escolhas de cor utilizadas para representar ambas. Enquanto o cinzento deveria ser utilizado para representar o adulto, pois tal como a mesma dizia o cinzento “é a cor das pessoas grandes”, as crianças foram descritas como “coloridas”.

Fruto de ambos estes momentos, bem como de toda a investigação feita até aqui, surgiu um primeiro vislumbre de uma narrativa textual (Anexo H) encaminhada de toda a narrativa visual que iria ser desenvolvida ao longo das páginas do álbum ilustrado. Contudo encontrávamo-nos agora com a questão em mãos de como o iríamos fazer.

Era óbvio para nós que a ilustração seria o ponto focal da narrativa, e que por vezes poderíamos ter de inserir algum texto para criar um *layer* de informação adicional, contudo também queríamos dar um foco muito grande ao formato em si. Hohmann e Weikart (2004) dizem-nos que a aprendizagem se cimenta nas ações diretas da criança sobre os materiais e como tal, dar a oportunidade à mesma de manipular e explorar o álbum ilustrado enquanto objeto, tornou-se uma parte essencial ao conceptualizarmos o mesmo. Queríamos explorar um formato que permitisse à história ganhar uma dimensão que ia de encontro ao leitor e que não ficava contida somente na sequência do virar da página. Um objeto que desafiasse a padronização (tal como o conteúdo nele explorado) e os limites do livro.



FIGURA 111. O livro objeto 2. Fotografia de Bruno Munari.  
Fonte: “Da cosa nasce cosa” (1996) de Bruno Munari |  
A visão de Munari sobre os livros para crianças foi uma grande fonte de  
inspiração para o nosso projeto.

3.2.1.

O STORYBOARD

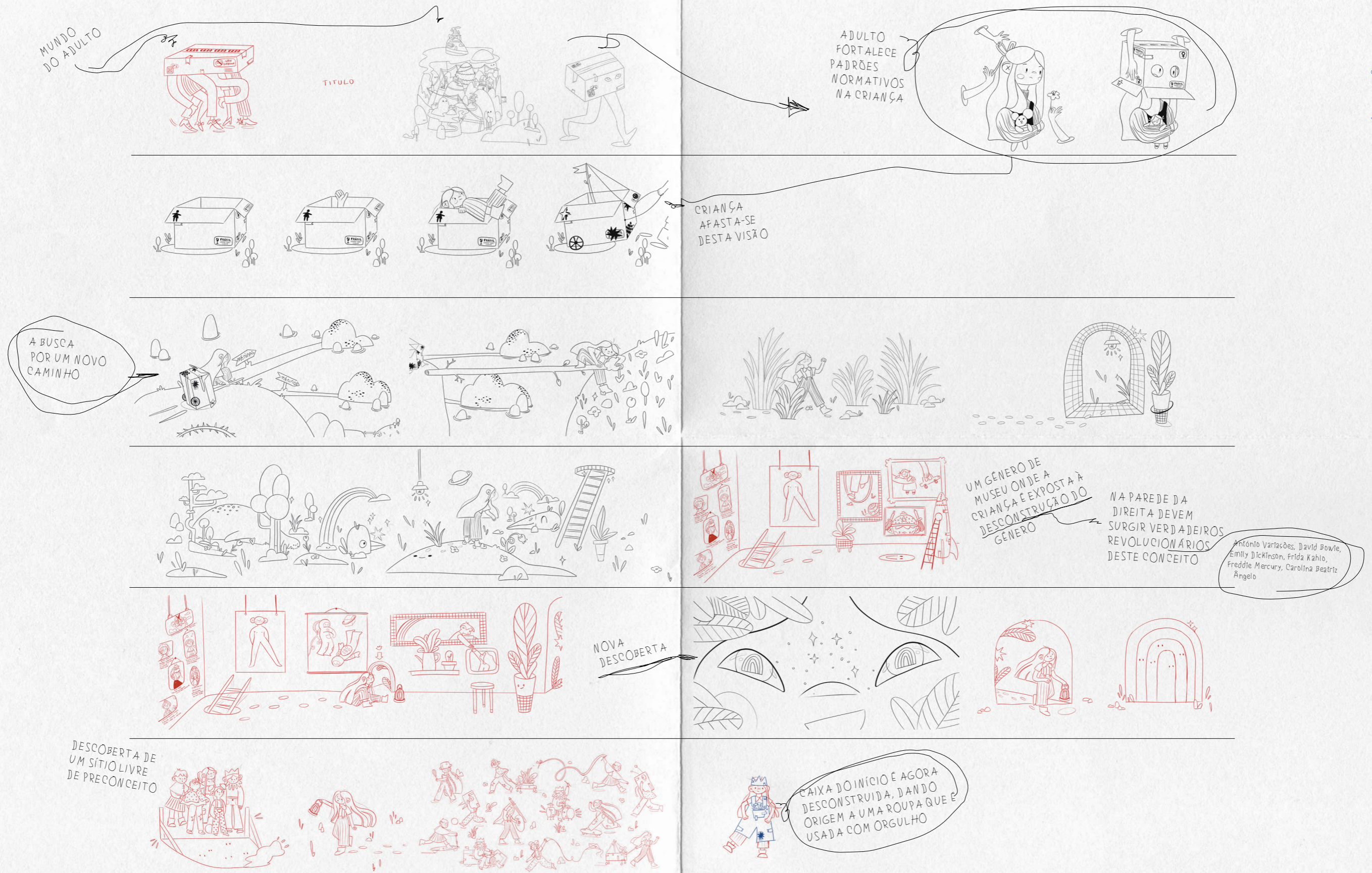


FIGURA 112. Visão geral do storyboard.

## 3.2.2.

**A INTERATIVIDADE POR MEIO DO MANUSEIO**

Uma das nossas preocupações principais para desenvolvermos o objeto gráfico foi tentar perceber de que forma poderíamos criar um objeto que convidasse ao toque e à descoberta da história através do seu manuseio. De que forma poderíamos promover a interação direta entre leitor e livro ao longo da sua leitura. É certo que qualquer livro, sendo um objeto físico, nos oferece essa experiência. Contudo, muitas das vezes o único manuseio que nos convida a fazer é o de virar a página repetitivamente desde o momento que o abrimos, até ao momento que o fechamos. Como consequência, esta ação que acompanha a leitura, acaba por se tornar um processo tão automático que o fazemos sem “ver”<sup>75</sup>. Percorremos uma história com uns olhos impertinentes de quem está habituado a lidar com a imagem em movimento constante (desenhos animados, jogos, redes sociais, etc...).

Conscientes desta realidade acabámos por encontrar um desafio que precisava de ser respondido: de que forma poderíamos abrandar a leitura e permitir ao leitor redescobrir este mundo imersivo ao desafiar o formato tradicional e mais comum do álbum ilustrado?

Foi com isto em mente que realizamos uma das investigações qualificativas apresentadas no Capítulo 2. E com base nela apercebemo-nos de uma realidade, do nosso ponto de vista, reveladora. Ao focarmos a nossa atenção em 3 álbuns com formatos completamente diferentes uns dos outros conseguimos concluir que existiam padrões que se repetiam. A interatividade tanto no "Livro Inclinado" (formato inclinado), como no "Oh!" (presença de abas) ou até mesmo no "Todos Fazemos Tudo" (recorte na horizontal que separava o álbum em parte superior e inferior) era constante ao longo das páginas. O movimento das mãos sobre o objeto era repetido ao longo da leitura. E o que inicialmente era entusiasmantemente diferente, acabava por se tornar comum, deixando de surpreender e fazendo com que o olhar curioso da criança fosse perdendo gradualmente o interesse perante o que lhe estava a ser exposto.

Para evitar que isto acontecesse começamos a tentar culminar elementos interativos que obrigassem ao movimento inusitado das mãos num único objeto gráfico, para com ele quebrar a monotonia dos formatos tradicionais (um conjunto de folhas ou cadernos reunidos ordenadamente e cosidos ou colados num dos lados, de modo a formar um volume protegido por uma capa de material resistente) e promover uma interação que pudesse criar surpresa ao virar de cada página.

Posto isto, criamos um padrão desorganizadamente organizado apoiando-nos em dois tipos de interatividade:

1. Abas: para esconder e desvendar informação promovendo a curiosidade da criança perante o que poderiam as mesmas conter;
2. Mini-livro: elemento especial surpresa que funcionaria como um pequeno jogo de criação de personagens.

Ao desafiar a padronização do formato do álbum ilustrado (intercalando duplas páginas com duas abas, uma ou nenhuma, de forma desorganizadamente organizada, e introduzindo pequenos *easter eggs* pelo meio) criámos espaço para a surpresa, estimulando o olhar curioso do leitor não só no início da história, mas sim do início ao fim da mesma.

FIGURA 113. *Dumnie Book* - Interatividade com aba dupla.FIGURA 114. *Dumnie Book* - Interatividade com mini livro.FIGURA 115. *Dumnie Book* - Interatividade com 1 aba.

<sup>75</sup> Consultar diferença entre “olhar” e “ver” apresentada no Capítulo 1 - Parte I - “Aprender a ver e a ler imagens”

## 3.3.

## UMA NARRATIVA CHAMADA “SAIR DA CASCA CAIXA”

Os álbuns ilustrados, especialmente os pensados para o público infantil, têm o poder de reforçar normas sociais dominantes, naturalizando o que foi produzido pela história, como o género. A narrativa a ser criada para este álbum procura desafiar esta construção, deixando em aberto o que muita literatura infantil procura encerrar.

A ideia para o título desta história surge então deste desafio. Um conceito que liga uma expressão idiomática (Sair da Casca), usada pelos portugueses para descreverem alguém “(...) menos tímido, (...) mais maroto, (...) mais atrevido” (Almeida, 2023, p.224), com uma expressão mais conceptual (Sair da Caixa) que alude ao pensar fora da caixa e à ideia de que, às vezes, não existem apenas os caminhos óbvios, mas sim caminhos transversais que podem ser criados por nós. Ideia esta que espelha a mensagem que envolve toda a narrativa visual deste álbum ilustrado silencioso.

Através de um caminho percorrido por uma personagem principal feminina somos apresentados a uma narrativa que tem como ponto de partida o mundo criado pelos adultos para as crianças. Uma sistematização onde a distinção entre ser homem ou mulher tem relação direta com a forma como nos apresentamos ao mundo. E, partindo deste ponto, iremos acompanhar a personagem principal numa aventura pela descoberta de um sítio que foge a estas “regras”. Um lugar especial, livre de estereótipos de género e onde crianças são isso mesmo: crianças. Crianças que brincam com brinquedos, crianças que vestem roupas (vestidos, calças, saias, blusas), crianças únicas, crianças livres de estereotipagem e felizes por serem elas.

Uma história que apela à importância de questionar a construção de normas sociais dominantes e desafia os padrões limitadores existentes por meio de um processo de descoberta que começa a partir do momento que saímos da nossa zona de conforto e decidimos ser “saídos da casca”.

## 3.3.1.

### A PALETA CROMÁTICA

O uso da cor ao longo de todo o álbum ilustrado foi feito com base numa paleta cromática contida - duas cores principais (FIGURA 115) (rosa e azul - e as suas variações mais claras e mais escuras) (FIGURA 116) e duas cores secundárias (FIGURA 117) (branco e cinzento - e as suas variações mais escuras). Ao fazermos esta redução de cor, poderíamos focar a nossa atenção principalmente no aperfeiçoamento da mensagem transmitida por meio do desenho, e só depois apoiar e enfatizar essa mesma mensagem por meio da cor, de uma forma sistematizada, lógica e eliminando qualquer ruído ou distração que pudesse surgir por meio de

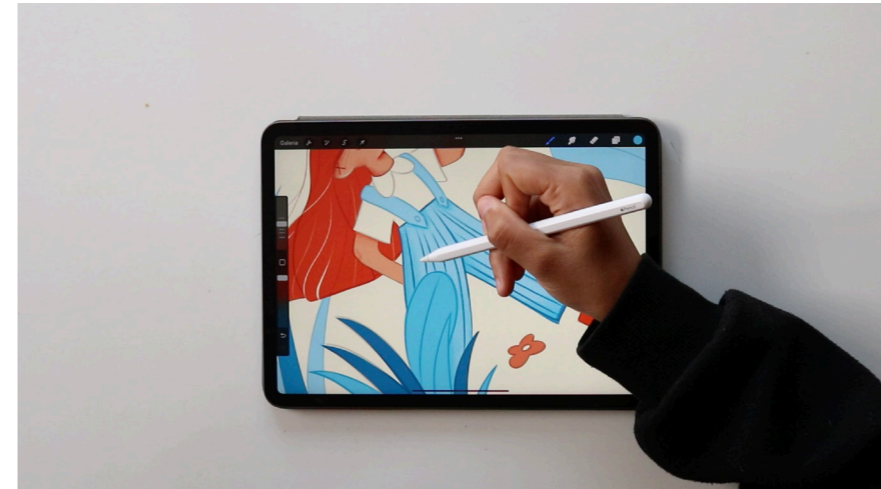


FIGURA 116. Paleta cromática | Cores principais.

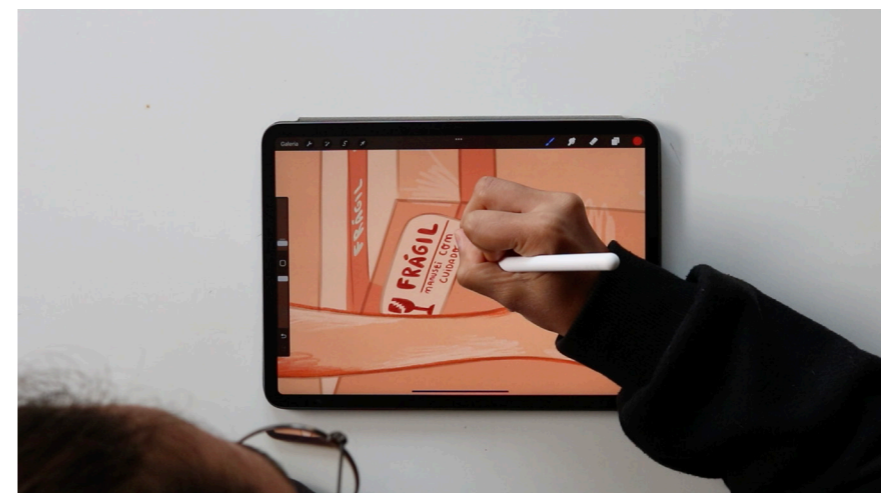


FIGURA 117. Paleta cromática | Variações de tons dentro da cor primária.

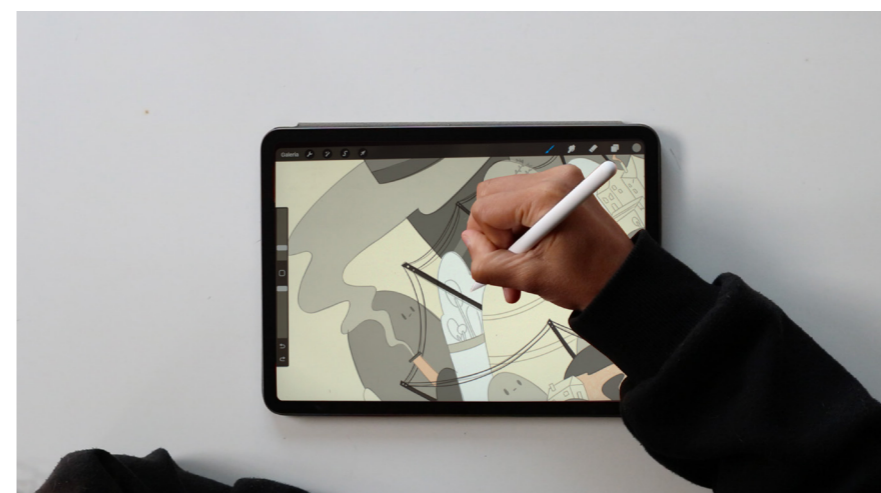


FIGURA 118. Paleta cromática | Cores secundárias.

## 3.3.

FIGURA 119. Narrativa textual | Título.



FIGURA 120. Narrativa textual | Aparentamentos nos selos das caixas.



FIGURA 121. Narrativa textual | Sinalética.



## 3.3.1.

*spreads* extremamente coloridos. Sentimos que esta redução poderia ainda ser uma boa opção pelos resultados que obtivemos durante a exposição realizada no âmbito da parte teórica da investigação, onde pudemos observar que a criança nem sempre era cativada pelas ilustrações mais coloridas, mas sim pelas ilustrações que transmitiam uma maior noção de brincadeira e diversão (mesmo que essas se apresentassem a preto e branco)<sup>76</sup>.

A escolha do rosa e do azul foi tomada de forma consciente, fomentada pela necessidade que sentimos de desconstruir a noção de que o rosa é cor de menina e azul é cor de menino (noção retirada das respostas dadas ao formulário online, desenvolvido no decorrer da investigação teórica, e atuais concepções tradicionais de género), criando um “mundo” onde existe uma brincadeira entre ambas e acabamos por deixar de ver o rosa e o azul, mas um mundo colorido onde a cor é somente isso - cor - e não género. Já o cinzento foi introduzido como cor neutra que nos permite criar uma diferenciação entre o mundo da criança e o mundo do adulto, e o branco como cor de apoio que permite à história “respirar” e ter momentos menos densos de informação

## NARRATIVA QUASE SILENCIOSA

## 5.3.2.

Ao longo do desenvolvimento do projeto foram várias as vezes que questionamos a necessidade da presença (ou não) de uma narrativa textual que acompanhasse a narrativa visual. Contudo, após alguma deliberação, restringir o uso de informação textual no decorrer da história passou de desafio a objetivo que queríamos cumprir. Ao prescindirmos, quase na totalidade, da narrativa textual para conduzir a história convidaríamos o leitor a refletir, por meio da exploração visual e interpretação pessoal, sobre uma narrativa com liberdade para ser contada e recontada sem nunca ter propriamente de adquirir o mesmo significado durante a sua leitura.

Existem no total 3 momentos onde é visível a utilização de algumas palavras, exploradas tipograficamente enquanto imagem, produzidas manualmente e incorporadas, sempre que possível, nas próprias ilustrações: título/resumo (90% do texto inserido é dedicado ao título na capa e lombada e ao resumo existente na contracapa - ambos carregam um grande peso informativo da história e da mentalidade que deve existir por detrás da leitura da mesma) (FIGURA 117), apontamentos nos selos aplicados nas caixas de cartão previamente abordadas (FIGURA 118) e sinalética de distinção de géneros (FIGURA 119).

O objetivo desta utilização da palavra em colaboração com a ilustração passou por criar uma camada de significado e de apoio que sustentasse a mensagem que pretendíamos expor, abrindo caminho para algumas questões que poderiam,

<sup>76</sup> Consultar Capítulo 2

eventualmente, servir de ponto de partida para que crianças e adultos, pudessem falar sobre a temática nela explorada.

3.3.3.

**O SIMBOLISMO DA CAIXA**

Ao longo de toda a narrativa somos apresentados a um mundo onde a caixa de cartão (construída ou desconstruída) tem um grande poder na transmissão de toda a mensagem da história.

Enquanto a caixa construída faz uma alusão interpretativa e crítica à definição das noções de género enquanto sistema de “caixinhas” seladas por rótulos que separam ou associam pessoas, comportamentos, vestuário, ideias, etc... por meio de padrões simples sobre conjuntos complexos, a caixa desconstruída simboliza uma metamorfose, o início da liberdade que poderá existir apenas se conseguirmos neutralizar tal visão.

O que acontece quando a forma geométrica que associamos à caixa (8 vértices, 12 arestas e 6 faces) deixa de ter tais características. Será que essa mesma caixa pode ganhar novas proporções ou novos significados? Foi ao tentarmos responder a tal questão que uma história foi sendo construída, e uma caixa acabou por ser desconstruída e metamorfoseada.

É de notar que esta caixa, por norma não surge de forma isolada, mas sim acompanhada por selos que têm como fim criticar os rótulos impostos pela sociedade sobre a noção de género, selos estes que vão sendo rasurados (tapados) quando a caixa começa a ser desconstruída.

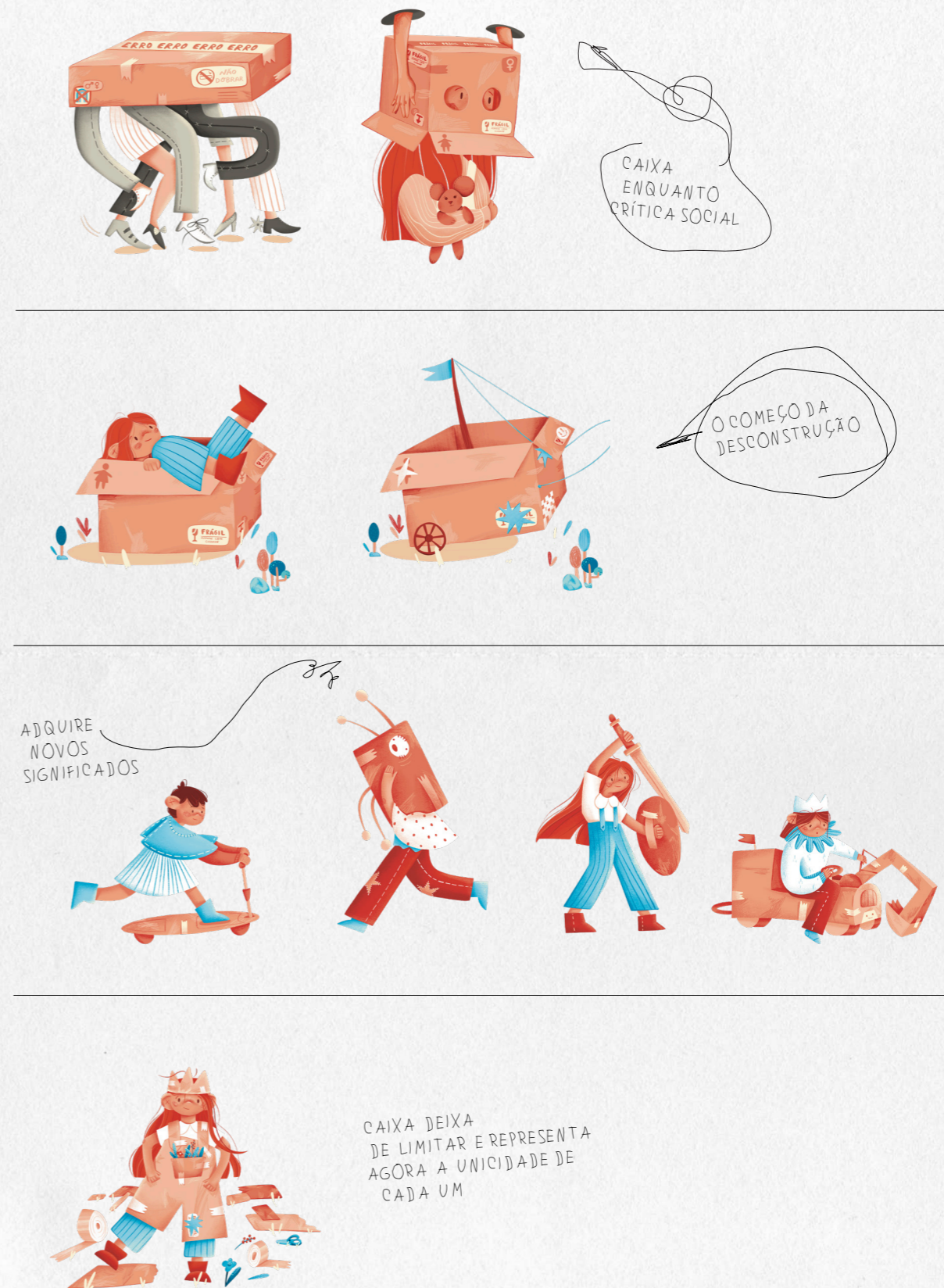
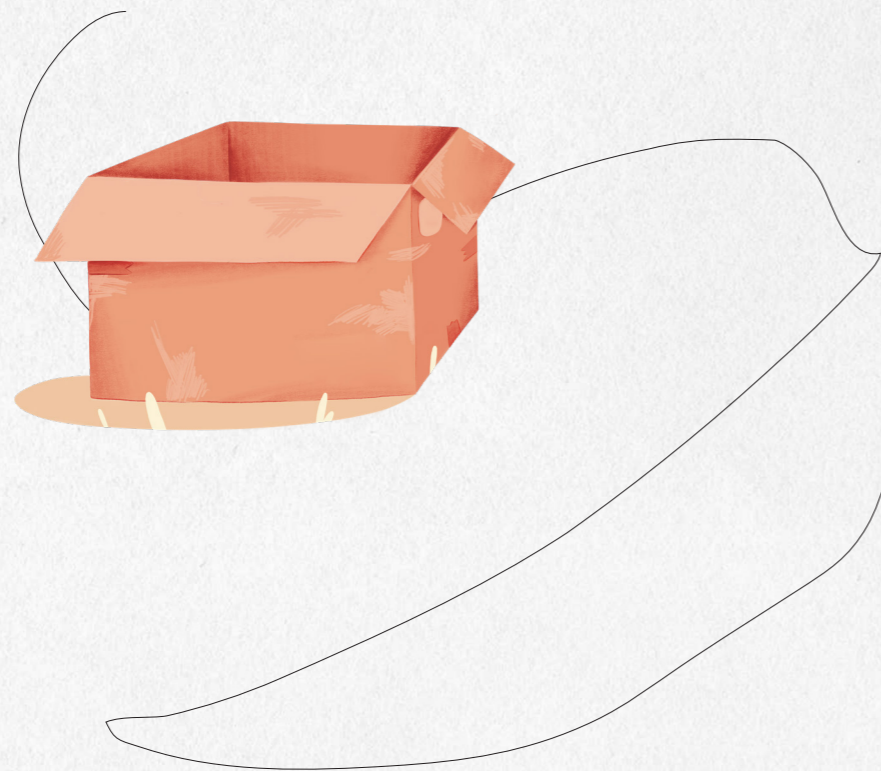


FIGURA 122. Progresso de desconstrução da caixa.



Fotografia de Geoffrey Goode.  
Fonte: Livro "Paper Faces" (1968) de Michael Grater.  
Intervenção sobre a imagem: Maiara Gregório

# OS RESULTADOS

FIGURA 123. Capa | "Sair da Casca Caixa"



FIGURA 124. Primeira guarda | "Sair da Casca Caixa"



FIGURA 125. Folha de Rosto | "Sair da Casca Caixa"



FIGURA 126. Primeiro spread | "Sair da Casca Caixa"



FIGURA 127. Segundo spread | "Sair da Casca Caixa"



FIGURA 128. Abertura de abas no segundo spread - parte I | "Sair da Casa Caixa"



FIGURA 129. Abertura de abas no segundo spread - parte II | "Sair da Casa Caixa"

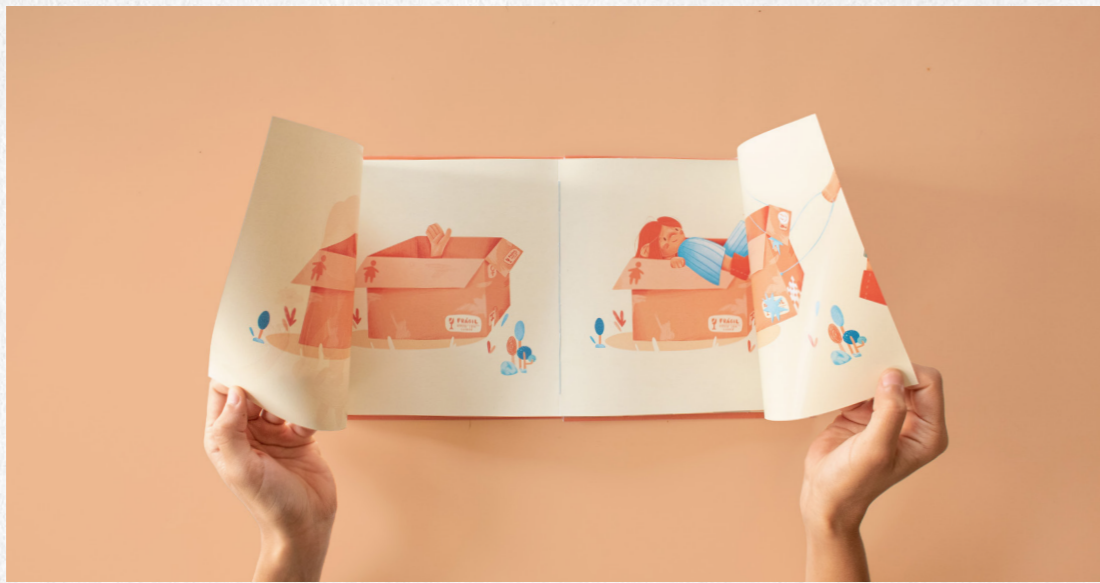


FIGURA 130. Abertura de abas no segundo spread - parte III | "Sair da Casa Caixa"



FIGURA 131. Terceiro spread | "Sair da Casa Caixa"



FIGURA 132. Quarto spread | "Sair da Casa Caixa"



FIGURA 133. Quinto spread | "Sair da Casca Caixa".



FIGURA 134. Sexto spread | "Sair da Casca Caixa".



FIGURA 135. Abertura da abas no sexto spread - parte I | "Sair da Casca Caixa".



FIGURA 136. FIGURA 135. Abertura da abas no sexto spread - parte II | "Sair da Casca Caixa".



FIGURA 137. FIGURA 135. Abertura da abas no sexto spread - parte III | "Sair da Casca Caixa".



FIGURA 138. Mini-livro inserido no sétimo spread - parte I  
| "Sair da Casca Caixa"



FIGURA 139. Mini-livro inserido no sétimo spread - parte II  
| "Sair da Casca Caixa"



FIGURA 140. Mini-livro inserido no sétimo spread - parte III  
| "Sair da Casca Caixa"



FIGURA 141. Mini-livro inserido no sétimo spread - parte IV  
| "Sair da Casca Caixa"



FIGURA 142. Mini-livro inserido no sétimo spread - parte V  
| "Sair da Casca Caixa"



FIGURA 143. Mini-livro inserido no sétimo spread - parte VI  
| "Sair da Casca Caixa"



FIGURA 144. Abertura da aba no sétimo spread - parte I | "Sair da Casa Caixa"

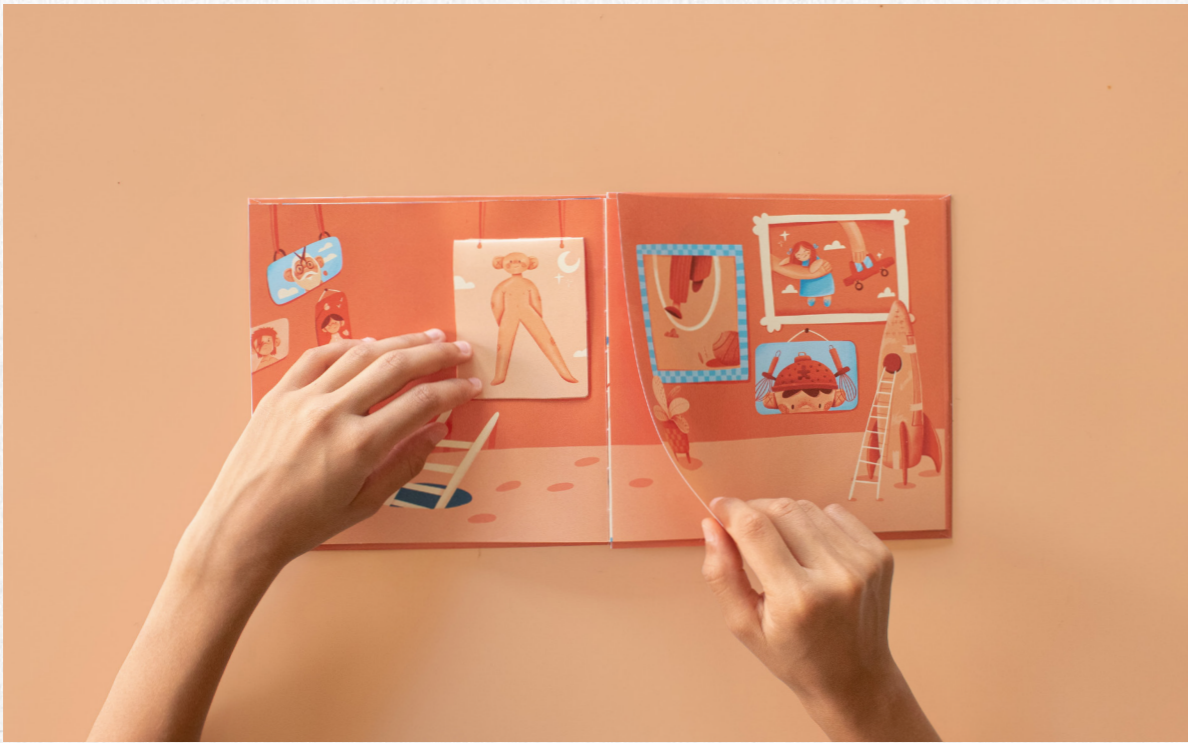


FIGURA 145. Abertura da aba no sétimo spread - parte II | "Sair da Casa Caixa"

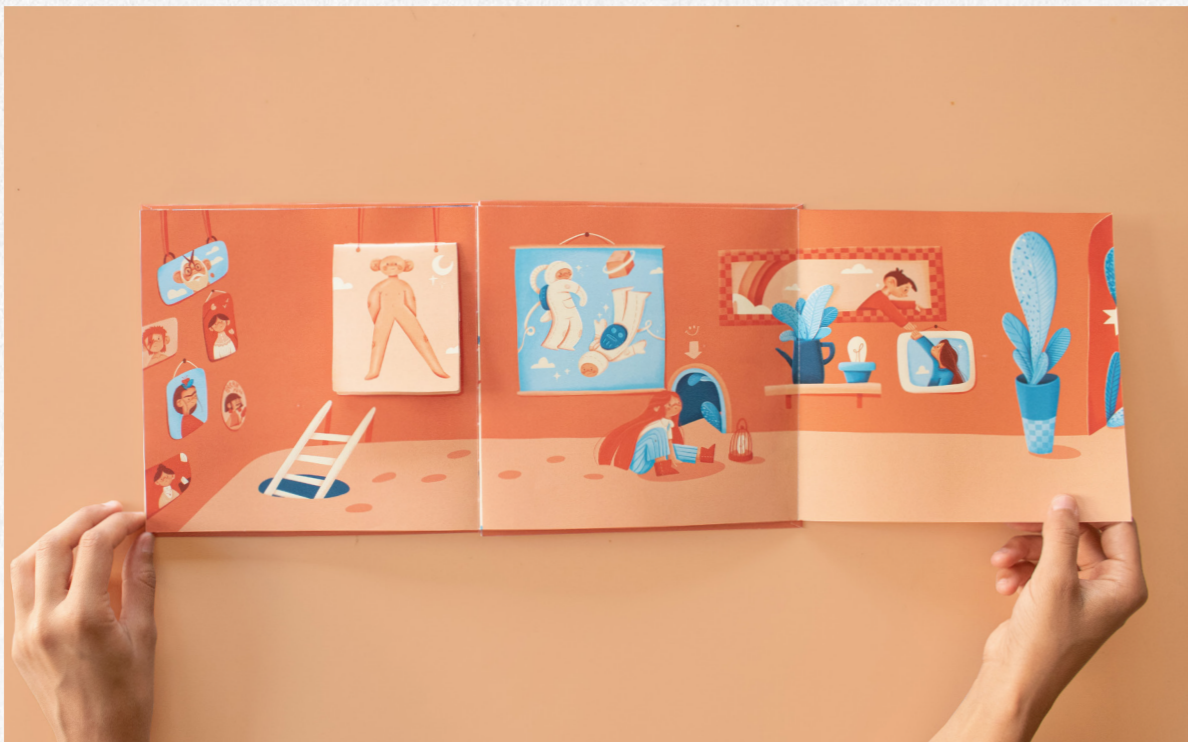


FIGURA 146. Oitavo spread | "Sair da Casa Caixa"



FIGURA 147. Nonoo spread | "Sair da Casa Caixa"







Fotografia para campanha Secret Neighbors.  
Fonte: [https://www.gentlemonster.com/campaign/secret\\_neighbors/](https://www.gentlemonster.com/campaign/secret_neighbors/)  
Intervenção sobre a imagem: Maiara Gregório

# CONCLUSÕES

## 4.1.

## CONCLUSÕES GERAIS

Ao longo da história fomos observando a crescente dependência da infância no álbum ilustrado como transmissor de algum tipo de conhecimento ou ensinamento. Com os progressos relativamente ao conceito de infância o álbum ilustrado foi substituindo as suas páginas, outrora repletas de letras, por páginas preenchidas por ilustrações onde narrativas idealísticas e leves se sobrepunham a narrativas que desafiavam o leitor a refletir sobre assuntos mais complexos.

Assim a presente dissertação estruturou-se em diversos pontos que procuraram entender o porquê de tal preferência, ao mesmo tempo que explorava o potencial do álbum ilustrado enquanto objeto gráfico (e físico) capaz de quebrar padrões e carregar nas suas páginas material que permitisse ser usado como ponto de partida para iniciar conversas/reflexões sobre temas complexos.

No decorrer da nossa investigação notamos que falar em temas complexos envolve muitas vezes questionar tabus a eles associados. Ao se questionar um mecanismo criado, de certa forma, para controlar uma sociedade, promove-se uma divergência do comportamento/pensamento humano dentro de uma sociedade. Cria-se uma lacuna que discorda do “polícia do pensamento” e abre espaço para o desconhecido que tantas pessoas acabam por ter receio de conhecer/explorar pelo fato de ir, de certa forma, contra uma norma social que equivale praticamente a algo sagrado. Contudo parecem ser cada vez mais os aventureiros que tentam inserir no universo do álbum ilustrado uma visão diferenciada sobre o mundo onde os aspetos da vida mais complexos são fortemente explorados (*crossover picturebooks*), com o objetivo de introduzir o leitor à vida que os espera. Uma vida onde preto e branco não são as únicas possibilidades, mas sim os extremos de um espectro de possibilidades coloridas. Espectro este que parece não se conter no que diz respeito à utilização dos defeitos, contradições e desafios da vida como matéria-prima para expor a criança a novas formas de ver o mundo sem fazer uso de filtros para o embelezar.

A verdade é que com a nossa investigação concluímos que para a ilustração nenhum tema parece ser proibido. No entanto, em contexto infantil, a exposição visual de temas complexos convém ser feita com sensibilidade e delicadeza (tanto ao nível do desenho, como na escolha da cor). Nos álbuns ilustrados utilizados como estudos de caso notamos que ilustrações que brincavam com a inversões de papéis ou representações poéticas do que poderia ser um tema complexo pareciam ser extremamente bem-vindas. Já imagens muito agressivas e realistas tendiam a ser evitadas ou vistas como inapropriadas para crianças. Para além disto, as imagens procuravam dar pistas, não respostas únicas, pois a intenção era a de que a criança desvendasse a mensagem à sua maneira (mensagem esta que poderá variar de criança para criança, de criança para adulto e de cultura para cultura).

Contrariamente à liberdade da ilustração, o formato do álbum ilustrado apresentou-se na sua maioria de forma mais contida. Notamos existir uma tendência

para trabalhar álbuns ilustrados como qualquer outro livro – um conjunto de folhas ou cadernos reunidos ordenamento e cosidos ou colados num dos lados, de modo a formar um volume protegido por uma capa de material resistente. Contudo, no meio de tantos exemplares, alguns (que não exploravam temáticas complexas) acabavam por se destacar dos restantes pela tentativa de quebrar este ciclo vicioso que é a padronização de objetos de leitura. Álbuns com tamanhos fora do comum (grandes) criavam uma envolvimento na leitura, deslumbrando qualquer um pelas suas ilustrações com dimensões fora do comum e na sua maioria eram vistos como ideais para leituras em grupo, contrariamente aos formatos mais pequeninos que se tornavam mais pessoais e conseqüentemente promoviam a leitura autónoma da história nele existente. Livros com formas especiais, o caso do “Livro Inclinado”, deslumbravam as crianças ainda antes de serem abertos. Livros com abas que cobrissem informação visual criavam na criança entusiasmo para desvendar o que as mesmas escondiam. E livros divididos em dois blocos de leitura como o “Todos Fazemos Tudo” eram vistos como um pequeno brinquedo que a criança podia manipular para criar, ela própria, novas leituras dentro de uma única história.

Ao longo da nossa investigação e do contacto que tivemos com o grupo de crianças que expusemos a 3 livros diferentes concluímos que ao não nos fixarmos ao formato tradicional do virar da página consecutivo e ao serem adicionados pequenos elementos que nos obrigam a explorar a história através do movimento inusitado das mãos (abas, recortes, pequenos livros dentro do livro principal) ajudávamos a que o cérebro da criança não caísse num processo mecanizado de leitura e oferecíamos uma experiência mais memorável a quem o estava a folhear (transportando o livro para um patamar de brinquedo que a criança explorava com interesse).

Posto isto, será que ILUSTRAÇÃO + FORMATO = REFLEXÃO? Esta resposta ainda está longe de ser respondida com toda a certeza, mas uma coisa podemos dizer com certeza: ao fundirmos a forma como visualmente trabalhamos uma temática, inserindo nela pequenos códigos e brincadeiras que promovam a descoberta de diferentes significados consoante o leitor, e um formato que fuja a um padrão e se apresente como objeto única em função de uma história específica, poderemos criar interesse e atenção pelo que nele está a ser dito. Interesse e atenção que eventualmente se poderá traduzir numa interiorização mais profunda do que é apresentado e conseqüentemente numa reflexão mais objetiva do que se pretende expor com a história contida no álbum ilustrado.

## 4.2.

## CONCLUSÕES ESPECÍFICAS

O projeto de investigação “Tabus para quê?!” é o resultado de dois anos de trabalho não só de investigação, mas de diálogos introspectivos com a criança que um dia todos fomos.

Desde pequeninos que somos treinados a acreditar que brincar com carrinhos é coisa de rapaz e brincar às princesas é coisa de rapariga, ou que azul é cor de menino e cor-de-rosa é cor de menina. Aliás, ainda antes de existirmos realmente no mundo físico e sermos apenas um pequeno ser em desenvolvimento no conforto do útero das nossas mães já quase todos temos todo um enxoval ditado pelo sexo do bebé que está por vir (azul para o menino, rosa para a menina). Isto porque, num mundo hipotético existem duas caixas, uma de meninos e outra de meninas e, enquanto crianças, somos apresentados àquela que fará sentido nos inserirmos segundo a visão do adulto. Mas a verdade é que não vivemos num mundo hipotético. Vivemos sim num mundo real, num mundo onde somente duas caixas não servem e onde repensar as conceções do que é ser homem ou mulher deve ganhar espaço em contexto público para ser explorado e discutido, especialmente em contexto infantil.

Ao longo da nossa investigação fomos nos apercebendo que a infância não é uma fase ingénuo da nossa vida, mas sim o período que nos molda enquanto adultos. Contudo, apesar de estarmos diante o estágio ideal para expor a criança a conceitos que a ajudem a construir uma noção de identidade pessoal própria, ainda existe uma tendência para se evitar apresentar à mesma opções que fujam às normas sociais que a envolvem. Expor a criança a uma representação social de género menos tendenciosa e o mais inclusiva e neutra possível é ainda um assunto que levanta algumas opiniões controversas. Conscientes desta realidade começamos a questionar a importância de proporcionarmos à criança materiais didáticos que explorassem e reposicionassem conceitualmente os papéis de mulheres e homens no meio em que vivem, de forma a originar futuros adultos com mentalidades menos repetitivas e mais flexíveis.

Foi aqui que o álbum ilustrado entrou em ação. Dentre as mais diversas manifestações de arte, o álbum ilustrado assumiu-se ao longo da nossa investigação como um fenómeno único de criatividade que combina a realidade com a imaginação para dar origem a narrativas visuais carregadas de grandes ensinamentos para os mais novos (e não só) por meio de um formato físico e lúdico. Por um lado, ao desafiar o leitor a ler imagens, a ler sequências de páginas ao invés de páginas isoladas, a ler todo um conjunto de informação que começa na capa, passa pelas guardas e pelo miolo e só acaba na contracapa, damos liberdade à ilustração para expor uma ideia e não restringir o que dela poderá ser retirado de uma forma que a palavra não consegue. Por outro, ao fazermos uso da materialidade deste objeto e da interatividade que o objeto poderá adquirir, promovemos a ação sobre o objeto e poderemos transportar o mesmo para um patamar de

brinquedo que a criança explorará com um nível de interesse e de atenção diferente da que poderá dar ao tradicional formato, onde o movimento da mão sobre o papel se mantém constante de uma ponta à outra do livro.

Ao adotarmos o álbum ilustrado como mediador de temáticas sensíveis e complexas e ao nos consciencializarmos do poder que o mesmo tem para transportar ilustrações capazes de desconstruir estereótipos por meio de reflexões pessoais sobre imagens sem legendas, poderemos conseguir abrir um caminho para neutralizar a representação do género e criar histórias cujo foco principal não seja separar meninos de meninas, mas sim dar visibilidade a todo um espectro que une crianças. Ao conceptualizar álbuns ilustrados com histórias ou até mesmo representações pontuais onde os papéis tradicionalmente associados ao homem e à mulher são invertidos conseguiremos aumentar a representatividade e criar espaço para que crianças, expostas a estas narrativas, possam refletir sobre roupas, brinquedos/brincadeiras, cores ou até mesmo qualidades de forma menos tendenciosa, para que de seguida consigam reconstruir as suas próprias noções de género de uma forma o mais livre de preconceito e equitativa possível.

É ainda de referir que o nosso objetivo não se tratou de compreender como criar choque ou desconforto ao trabalhar tal temática, mas sim o de mostrar uma outra realidade. Uma realidade livre de censura e desrespeito, trabalhada com delicadeza e positivismo e traduzida para o resultado prático como uma realidade onde ser criança é isso mesmo: ser livre para brincar, experimentar e explorar sem que normas sociais criadas por adultos possam ditar de que forma meninas ou meninos o devem fazer. O resultado prático desta investigação acabou então por ser, também ele, um espelho deste percurso investigativo. O retrato do nosso percurso ao longo da investigação teórica. Uma construção de uma narrativa que expusesse esta busca pela desconstrução de conceções de género estereotipadas, a partir de um objeto que tanta presença tem na nossa infância.

Através do culminar da investigação teórica e prática pretendemos mostrar que, apesar de em Portugal ainda serem muito poucos os álbuns ilustrados que exploram narrativas visuais que tendem a ir contra as conceções sociais de género, num país onde contos de fadas se sobrepõem a histórias que retratam temas mais complexos da vida, existe ainda espaço para se criarem álbuns ilustrados cujas histórias fomentem debates e reflexões sobre as conceções desatualizadas do que é ser mulher ou homem. Sempre ouvimos dizer que uma imagem vale mais do que mil palavras e para uma criança não é diferente. Dar acesso à informação por meio de imagens que a criança consegue ler, analisar e retirar significado de forma independente, permite que as mesmas ganhem uma opinião própria sobre o que vêem, sem que a mesma seja distorcida pelo adulto. E se o pudermos fazer através de um objeto que faz parte do seu dia-a-dia, trabalhando-o para que seja explorado e desvendado pelas suas próprias mãos de forma a que a

mesma se mantenha curiosa e imersa no que está a observar, é isso que devemos fazer. Afinal quais são as histórias que habitam as nossas memórias? E de que forma elas nos constroem enquanto adultos hoje?

### 4.3.

## O FUTURO

Esta foi uma investigação reflexiva sobre uma área que julgamos ter ainda tanto por onde se pegue, especialmente em contexto português. Uma investigação teórica, que resultou num projeto prático onde, através de bases sólidas, se procurou mostrar o conhecimento adquirido sobre a maneira como as construções de género poderão ser neutralizadas nos álbuns ilustrados infantis, com o objetivo de criar uma maior inclusividade e uma menor distinção entre o que os estereótipos de género dizem ser para meninas ou para meninos.

Esperamos que num futuro esta procura continue a ser explorada para que se possa compreender os limites de tal representação, criando pontes entre a área do *design* e da psicologia para aprofundar conhecimentos relativamente aos resultados, a longo prazo, do desenvolvimento da criança quando expostos a estes conceitos, bem como à área da produção para compreender as limitações que a produção deste tipo de objetos mais personalizados poderá apresentar quando produzidos em massa.

Espera-se ainda que esta investigação sirva como ponto de partida para outros projetos, que assim como esta procurem compreender a importância de abordar e expor visualmente temáticas complexas, em especial questões associadas à desconstrução de estereótipos de género e, ao mesmo tempo coloquem o designer numa posição de destaque perante uma construção social mais equitativa e livre de preconceito.

Do ponto de vista pessoal pretendemos que num futuro próximo, a parte prática desta investigação nos possa abrir portas para que mais projetos deste tipo sejam desenvolvidos. Queremos que a ilustração seja a área principal na qual atuamos, especialmente se conseguirmos fazer uso dela para tentar mudar consciências.

5.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALA. (n.d.). Frequently Challenged Books. Disponível em: <https://www.ala.org/advocacy/bbooks/frequentlychallengedbooks> . Acedido a: 2 de fevereiro de 2023

Almeida, J. (2023). Dicionário aberto de calão e expressões idiomáticas. Disponível em: <https://natura.di.uminho.pt/~jj/pln/calao/dicionario.pdf> . Acedido a: 15 de março de 2023.

Amâncio, L. (1992). As Assimetrias nas Representações do Gênero (pp. 9-22). Em Revista Crítica de Ciências Sociais N.º.34. São Paulo.

Amaral, W. (2016). Entre mitos e tabus: a retórica das proibições no discurso religioso. [Tese de Mestrado, PUC-SP - Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14383>.

Archive, Ó. (nd). About. Disponível em: <https://www.oplamerano.eu/about/?lang=en> . Acedido a: 15 de outubro de 2022.

Ardizzone, E. (1961). Creation of a picture book (pp. 289-298). Em Egoff, S., Stubbs, G. T. & Ashley, L. F. (1980). Only Connect - Readings on children's literature. Canadá: Oxford University Press.

Bader, B. (1976). American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within. Nova Iorque: Macmillan Publishing Co. Inc.

Beckett, S. (2012). Crossover Picturebooks. Nova Iorque: Routledge.

Bédard, N. (2009). Como Interpretar os Desenhos da criança. Sintra: Edições Cetop.

Brinkerhoff, R., & Nishimura, M. M. (2019). Image and Meaning, Prehistory – 1500 CE. Em S. Doyle, J. Grove, & W. Sherman, History of Illustration, pp. 1-15. Nova Iorque: Bloomsbury Publishing Inc.

Butler, J. (1990). Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. Nova Iorque: Routledge.

Camargo, L. (1995). Ilustração do livro infantil. Belo Horizonte: Editora Lê.

Colomer, T., Meibauer, B. K., & Diaz, C. S. (2010). New Directions in Picturebook Research. Nova Iorque: Routledge.

Crisp, T., & Hiller, B. (2011). "Is This a Boy or a Girl?": Rethinking Sex-Role Representation in Caldecott Medal-Winning Picturebooks, 1938–2011. Children's Literature in Education (pp. 196-212). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/225621383\\_Is\\_This\\_a\\_Boy\\_or\\_a\\_Girl\\_Rethinking\\_Sex-Role\\_Representation\\_in\\_Caldecott\\_Medal-Winning\\_Picturebooks\\_1938-2011](https://www.researchgate.net/publication/225621383_Is_This_a_Boy_or_a_Girl_Rethinking_Sex-Role_Representation_in_Caldecott_Medal-Winning_Picturebooks_1938-2011) . Acedido a 18 de março de 2023.

Deldime, R., & Vermeulen, S. (2004). O desenvolvimento psicológico da criança. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração.

Dias, R., Oliveira, R., Martins, F., & Dantas, R. (2019). O Miolo do Livro. Espinho: Itemzero.

Dias, R., Oliveira, R., Martins, F., & Dantas, R. (2021). A Capa do Livro. Espinho: Itemzero.

Doyle, S., Grove, J., & Sherman, W. (2019). History of illustration. Nova Iorque: Bloomsbury Publishing.

Erlhoff, M., & Marshall, T. (2008). Design Dictionary. Berlim: Birkhäuser Verlag AG.

Evans, J. (2015). Challenging and controversial picturebooks. Londres: Book Now Ltd.

Ferracioli, L. (1999). Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget, pp.180-194. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6808> . Acedido a 27 de outubro 2022.

Fershtman, C., Gneezy, U., & Hoffman, M. (Maio de 2011). Taboos and Identity: Considering de Unthinkable. American Economic Journal: Microeconomics, pp. 139-164. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/mic.3.2.139> . Acedido a 10 de março de 2023.

Fontoura, A. M., & Pereira, A. T. (n.d.). A criança e o design - aprender brincando. Disponível em: [https://www.academia.edu/773903/A\\_crianca\\_eo\\_design-aprender\\_brincando\\_The\\_child\\_and\\_the\\_design-to\\_learn\\_playing](https://www.academia.edu/773903/A_crianca_eo_design-aprender_brincando_The_child_and_the_design-to_learn_playing) . Acedido a 23 de janeiro de 2023.

Freud, S. (2001). Totem e Tabu. Lisboa: Relógio D'Água.

Freud, S. (1949). An Outline of Psychoanalysis. Estados Unidos da América: Norton & Company.

- Gibson, C.** (1916). *Gibson New Cartoons*. Nova Iorque: Charles Scribner's Sons.
- Gordon, K.** (2021). *Using Color to Enhance Your Design*. Disponível em: <https://www.nngroup.com/articles/color-enhance-design/> . Acedido a 9 de janeiro de 2023.
- Grater, M.** (1967). *Paper Faces*. Nova Iorque: Tablinger Publishing Company.
- Greenberg, J.** (1961). *The universals of language*. Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Hamilton, M. C., Anderson, D., Broaddus, M., & Young, K.** (2006). *Gender Stereotyping and Under-representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-first Century Update*. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/225634574\\_Gender\\_Stereotyping\\_and\\_Under-Representation\\_of\\_Female\\_Characters\\_in\\_200\\_Popular\\_Children's\\_Picture\\_Books\\_a\\_Twenty-First\\_Century\\_Update](https://www.researchgate.net/publication/225634574_Gender_Stereotyping_and_Under-Representation_of_Female_Characters_in_200_Popular_Children's_Picture_Books_a_Twenty-First_Century_Update) . Acedido a 12 de março de 2023.
- Haslam, A.** (2006). *Book Design*. Londres: Laurence King Publishing.
- Heller, E.** (2014). *A psicologia das cores*. São Paulo: Gustavo Gili.
- Hembree, R.** (2006). *The Complete Graphic Designer*. Beverly: Rockport Publishers.
- History Hit** (2017). *The Controversial Genius Behind Alice In Wonderland | The Secret World Of Lewis Carroll | Timeline*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H7mrIJcTdc&list=WL&index=118&t=1301s> . Acedido a 17 de março de 2022.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P.** (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howells, R., & Negreiros, J.** (2019). *Visual Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Infopédia** (n.d.). *Olhar*. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/olhar> . Acedido a 20 de outubro de 2021.
- Infopédia** (n.d.). *Ver*. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ver> . Acedido a 20 de outubro de 2021.
- Jenks, C.** (1995). *Visual Culture*. Londres: Routledge.

- Jordão, S.** (2012). *As funções pedagógicas da imagem*. [Dissertação de Mestrado, FAL - DL - Universidade de Beira Interior]. Repositório digital da UBI: <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/3380> .
- Kumar, R.** (2019). *Research Methodology*. Londres: Sage.
- Lerer, S.** (2008). *Children's Literature*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Linden, S.** (2007). *Lire l'album*. França: L'atelier du poisson soluble.
- Male, A.** (2007). *Illustration - A Theoretical & Contextual Perspective*. Nova Iorque: Bloomsbury Publishing.
- Mallan, K.** (2009). *Gender Dilemmas in Children's Fiction*. Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Martins, I. & Matoso, M.** (2021). *Como ver coisas invisíveis*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- McLeod, S.** (2020a). *Cognitive Approach in Psychology*. Disponível em: <https://www.simplypsychology.org/cognitive.html> . Acedido a: 25 de outubro de 2021.
- McLeod, S.** (2020b). *Piaget's Stages of Cognitive Development*. Disponível em: <https://www.simplypsychology.org/piaget.html> . Acedido a: 25 de outubro de 2021.
- Meggs, P. B., & Purvis, A. W.** (2009). *História do Design Gráfico*. São Paulo: Cosac Naify.
- Moreira, M.** (2016). *Narrativas visuais: uma forma de comunicar*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais - Universidade de Católica Portuguesa]. Repositório digital da UCP: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/20886?mode=full> .
- Morgan M. & Styles M.** (2012). *Children's Picturebooks - The art of visual storytelling*. Londres: Laurence King Publishing.
- Munari, B.** (1981). *Da cosa nasce cosa*. Itália: Editori Laterza.
- Muratovski, G.** (2016). *Research for Designers*. Londres: Sage.
- Nachbar, J., & Lause, K.** (1992). *Popular Culture - An Introductory Text*. Bowling Green: Bowling Green State University Popular Press.

- Nikolajeva, M., & Scott, C.** (2006). *How Picturebooks Work*. Londres: Routledge.
- Norman, D.** (2004). *Emotional Design*. Nova Iorque: Basic Books.
- Oliveira, A. P.** (2017). *O hibridismo e a expansão das narrativas no livro-objeto infantil contemporâneo*. Rio de Janeiro.
- Oliveira, D.** (2019). *A presença da ilustração na comunicação*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Artes e Design - Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/4241> .
- Oliveira, M.** (2019). A Ilustração atual para uma consciência social na Educação Pré-escolar. *Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 74-81.
- Oliveira, S.** (2008). Texto Visual, Esterótipos de Gênero e o Livro Didático de Língua Estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada - Volume 47* , pp. 91-117.
- Organização Mundial de Saúde (n.d.). Gênero e Saúde. Disponível em: [https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1) . Acedido a: 6 de dezembro de 2022.
- Piaget, J., & Inhelder, B.** (2006). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel.
- Poulin, R.** (2011). *The language of graphic design*. Beverly: Rockport Publishers.
- Prades, D.** (2012a). Livros sem idade. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2012/10/15/70702-livros-sem-idade> . Acedido a: 3 de dezembro de 2022
- Prades, D.** (2012b). Politicamente incorreto. Disponível em: [publishnews.com.br/materias/2012/04/23/68037-politicamente-incorreto](https://www.publishnews.com.br/materias/2012/04/23/68037-politicamente-incorreto) . Acedido a: 3 de dezembro de 2022.
- Renault, A.** (2004). *A libertação da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ribeiro, M. S.** (2011). *Do desenho à ilustração infantil*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Belas Artes - Universidade de Lisboa] Repositório digital da Universidade de Lisboa: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6343> .
- Richardson, R.** (2014). *Chapbooks*. Disponível em: <https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/chapbooks> . Acedido a: 12 de agosto de 2022.

- Romani, E.** (2011). *Design do livro-objeto infantil*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - Universidade de São Paulo] Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-11012012-115004/pt-br.php> .
- Salisbury, M.** (2004). *Illustrating Children's Books*. Londres: A & C Black Publishers Ltd.
- Salisbury, M., & Styles, M.** (2015). *Children's Picturebooks - The art of visual storytelling*. Londres: Laurence King Publishing.
- Sampaio, M., Tavares, P., & Silva, C.** (2012). *A experiência do livro ilustrado interativo para a infância*. Disponível em: [https://www.academia.edu/3993390/A\\_EXPERI%C3%8ANCIA\\_DO\\_LIVRO\\_ILUSTRADO\\_INTERATIVO\\_PARA\\_A\\_INF%C3%82NCIA](https://www.academia.edu/3993390/A_EXPERI%C3%8ANCIA_DO_LIVRO_ILUSTRADO_INTERATIVO_PARA_A_INF%C3%82NCIA) . Acedido a: 13 de março de 2022.
- Saramago, J.** (2015). *Ensaio sobre a Cegueira* . Porto: Porto Editora.
- Savater, F.** (1997). *O valor de educar*. Portugal: Dom Quixote.
- Scott, G.** (2020). What is the difference between looking and seeing? Disponível em: <https://unitednationsofphotography.com/2020/09/08/what-is-the-difference-between-looking-and-seeing/> . Acedido a: 17 maio de 2022.
- Silva, E. N.** (2015). *O livro ilustrado: entre a palavra e a imagem*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Amazonas] Repositório institucional UEA: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/1902> .
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C.** (1993). *Psicologia Educacional*. Nova Iorque: McGraw Hill.
- Ullmann, S.** (1961). *Semantic Universals*. Em Greenberg, J. (1963). *Universals of Language* (pp. 172 - 221). Massachusetts: The M.I.T Press.
- Warner, P.** (2006). *Brincadeiras para crianças de 3 a 6 anos*. Portugal: Pergaminho.
- Wigan, M.** (2009). *The Visual Dictionary of Illustration*. Suíça: AVA Publishing.
- Zipes, J.** (2006). *Fairy Tales and the art of Subversion*. Nova Iorque: Routledge.

7.

## ÁLBUNS ILUSTRADOS REFERENCIADOS

"A Frog he would A-woeing Go" (1833) de Randolph Caldecott.

"A história da Júlia e da sua sombra de menino" (1976) de Christian Bruel e Anne Bozellec.

"As Mulheres e os Homens" (2017) de Equipo Plantel e Luci Gutiérrez.

"Boleia" (2022) de Guilherme Karsten.

"Bone Dog" (2011) de Eric Rohmann.

"Come Lasses and Lads" (1834) de Randolph Caldecott

"De Skaeve Smil" (2008) de Lilian Brøgger e Oskar K.

"Garmanns Hemmelighter" (2010) de Stian Hole.

"Grandes Amigos" (2020) de Linda Sarak e Benji Davis.

"Eu vou ser" (2020) de André Letria e José Jorge Letria.

"I am Jazz" (2014) de Jessica Herthel, Jazz Jennings e Shelagh McNicholas.

"I know a lot of things" (1956) de Ann e Paul Rand.

"Hansel e Gretel" (2007) de Susanne Janssen.

"Hansel e Gretel" (2014) de Tina Meroto e Iratxe López de Munái.

"Håret til Mamma" (2007) de Gro Dahle e Svein Nyhus.

"Heather as Two Mommies" (2000) de Lesléa Newman.

"Jacob's New Dress" (2014) de Sarah Hoffman.

"Krigen" (2013) de Gro Dahle e Kaia Dahle Nyhus.

"Ma soeur veut un zizi" (2012) de Fabrice Boulanger.

"Macao et Cosmage" (1919) de Edy-Legrand.

"Maisy's House and Garden" (2008) de Lucy Cousins.

"Matilde" (2018) de Luís Correia Carmelo e Marichiara Di Giorgio.

"Menino Menina" (2020) de Joana Estrela.

"Morris Micklewhite and the Tangerine Dress" (2014) de Christine Baldacchino e Isabelle Malenfant.

"Mundo cruel" (2017) de Ellen Duthie e Daniela Margatón.

"Na Cozinha da Noite" (1970) de Maurice Sedak.

"O anel da grande Dama" (2017) de Maria Keil.

"O Jogo das Sombras" (2015) de Hervé Tullet.

"O Livro do Pedro" (2008) de Manuela Bacelar.

"O Livro dos Disparates" (1846) de Edward Lear.

"O Livro inclinado" (1991) de Peter Newall.

"O mundo ao contrário" (2015) de Atak.

"O Pirata Valente" (2019) de Ricardo Alcántara e Gusti.

"Oh!" (1991) de Josse Goffin.

"Oliver Button é uma menina" (1979) de Tomie dePaola.

"Os vestidos do Tiago!" (2013) de Joana Estrela.

"Para onde vamos quando desaparecemos?" (2020) de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso.

"Pedro Esgroviado" (1845) de Heinrich Hoffman.

"Pequeno Azul e Pequeno Amarelo" (1959) de Leo Lionni.

"Praia-Mar", L. (2022) de Bernardo P. Carvalho.

"Sinna Mann" (2003) de Gro Dahle e Svein Nyhus.

"Tão pequenina, tão grande" (2021) de Maria João Lopes e Maria Remédio.

"De Skæve Smil" (2008) de Lilian Brøgger e Oscar K.

"The Story of Babar - the little elephant" (1933) de Jean Brunhoff.

"Todos Fazemos Tudo" (2011) de Madalena Matoso.

"Três com Tango" (2005) de Justin Richardson e Peter Parnell.

"Witch Zelda's Birthday Party" (2001) de Eva Tatcheva.



Fotografia de Geoffrey Goode.  
Fonte: Livro "Paper Faces" (1968) de Michael Grater.  
Intervenção sobre a imagem: Maíara Gregório

## ANEXO A.

## QUESTÕES DO FORMULÁRIO "TABUS NA INFÂNCIA"

1. Qual a sua idade? | *How old are you?*

2. Tem ligação, ou já teve, com crianças? / *Do you have or ever had contact with kids?*

3. Considera que assuntos ligados à sexualidade, drogas, violência, preconceito, diversidade cultural e morte ainda são tabu nos dias de hoje? / *Do you consider that issues related to sexuality, drugs, violence, prejudice, cultural diversity and death are still taboo nowadays?*

3.1. Se respondeu talvez, por favor elabore a sua resposta / *If you answered maybe, please elaborate your answer.*

4. Acha que existe uma tendência para se evitar temáticas tabu, especialmente em contexto infantil? / *Do you think there is a tendency to avoid taboo topics, specially when talking to kids?*

5. Acha que as crianças são capazes de lidar com conteúdos sensíveis? / *Do you think kids are capable of dealing with sensitive topics?*

5.1. Se respondeu talvez, por favor elabore a sua resposta / *If you answered maybe, please elaborate your answer.*

6. Supondo que durante a infância foi exposto a álbuns ilustrados, diga-me, de 0 a 10, qual o nível da presença destes objetos na sua vida pré-escolar (3-6 anos). Sendo que 0 significa que não houve qualquer contacto e 10 significa que os álbuns ilustrados eram um objeto presente na sua vida diariamente. / *Assuming that during childhood you were exposed to picturebooks, tell me, from 0 to 10, what was the level of presence of these objects in your preschool life (3-6 years). Being that 0 means that there was no contact and 10 means that picturebooks were an object present in your daily life.*

7. Em criança alguma vez foi exposto a álbuns ilustrados que retratassem uma donzela indefesa, e um cavalheiro varonil disposto a enfrentar os mais árduos obstáculos para a salvar? / *As a kid, were you ever exposed to picturebooks that portrayed a helpless maiden, and a manly gentleman willing to face the hardest obstacles to save her?*

8. Em criança alguma vez foi exposto a álbuns ilustrados que retratassem um cavalheiro indefeso, e uma donzela varonil disposta a enfrentar os mais árduos obstáculos para o salvar? / *As a kid, were you ever exposed to picturebooks that portrayed a helpless gentleman, and a manly maiden willing to face the hardest obstacles to save him?*

9. Em criança alguma vez foi exposto a álbuns ilustrados que explorassem temáticas mais complexas (violência, morte, tristeza, desumanidade do homem para com o homem ou para com os animais, sexualidade, etc...)? / *As a kid, were you ever exposed to picturebooks that explored more complex themes (violence, death, sadness, man's inhumanity to man or animals, sexuality, etc...)?*

10. Considera tabu expor crianças aos seguintes conceitos: sexo biológico, identidade de género e expressão de género? / *Do you consider it taboo to expose kids to the following concepts: biological sex, gender identity and gender expression?*

11. As figuras 1 e 2 apresentam dois álbuns ilustrados que exploram uma temática em comum. Sente que a temática neles explorada poderá ser considerada tabu? / *Figures 1 and 2 show two picturebooks that explore a common theme. Do you feel that the theme explored in them could be considered taboo?*



FIGURA 1.



FIGURA 2.

12. Qual a primeira cor que lhe vem à cabeça quando pensa em crianças do género masculino? / *What is the first color that comes to your mind when you think about male gender kids?*

13. Qual a primeira cor que lhe vem à cabeça quando pensa em crianças do género feminino? / *What is the first color that comes to your mind when you think about female gender kids?*

## ANEXO A.

## QUESTÕES DO FORMULÁRIO "TABUS NA INFÂNCIA"

14. Qual a primeira brincadeira que lhe vem à cabeça quando pensa em crianças do género masculino? / *What is the first playful activity that comes to your mind when you think of male gender kids?*
15. Qual a primeira brincadeira que lhe vem à cabeça quando pensa em crianças do género feminino? / *What is the first playful activity that comes to your mind when you think of female gender kids?*
16. Em criança, alguma vez sentiu preconceito ou deixou de participar em brincadeiras por estarem associadas ao género oposto? (ex: jogar à bola, brincar às casinhas). / *As a kid, did you ever felt prejudice or stopped participating in games because they were associated with the opposite gender? (ex: playing ball, playing house).*
17. Acha correto dar a liberdade a uma criança para se vestir com roupas ou participar em brincadeiras tradicionalmente associadas ao género oposto? / *Do you think it's right to give a kid the freedom to dress in clothes or participate in games traditionally associated with the opposite gender?*
18. Sente que os estereótipos de género formam generalizações que podem ser prejudiciais para o desenvolvimento pessoal da criança? / *Do you feel that gender stereotypes form generalizations that can be harmful to a kids's personal development?*
- 18.1. *Se respondeu talvez, por favor elabore a sua resposta / If you answered maybe, please elaborate your answer.*
19. Supondo que lhe foi dado a escolher entre o Livro A e o Livro B (compreendendo que ambos exploram o tema "identidade de género") qual deles usaria para partilhar com uma criança? Se puder explique o porquê dessa escolha. / *Supposing you were given a choice between Book A and Book B (understanding that both explore the theme of "gender identity") which one would you use to share with a kid? If you can explain the reason for this choice.*



Livro A.



Livro B.

20. A qual dos livros prestou mais atenção quando observou as imagens pela primeira vez? / *To which of the books did you pay the most attention when you saw the pictures for the first time?*
21. Sente que a utilização de cores vibrantes torna o tema em questão mais ou menos fácil de ser apresentado/discutido com uma criança? / *Do you feel that the use of vibrant colors makes the topic in question more or less easy to present/discuss with a kid?*
22. Acredita que o álbum ilustrado pode ser uma boa ferramenta para desmistificar temáticas complexas/controversas? / *Do you believe that the picturebooks can be a good tool to demystify complex/controversial themes?*
23. "Livros que abordem temáticas controversas são fundamentais para ensinar as crianças, desde novas, a lidar com problemas complexos e reais da vida." De 0 a 10 quanto concorda com esta afirmação. / *"Books that address controversial topics are essential to teach kids, from an early age, to deal with complex and real problems of life." From 0 to 10 how much do you agree with this statement.*

## ANEXO B.

## RESPOSTAS AO FORMULÁRIO "TABUS NA INFÂNCIA"

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	Carimbo de data/hora	Qual a sua idade?   How old are you?	Tem lidaçã, ou já teve, c	Considera que assuntos li	Se respondeu talvez, por	Acha que existe uma tend	Acha que as crianças são	Se respondeu talvez, por	Supondo que durante a ir	Em criança alguma vez fo	Em criança alguma vez fo	Em criança al
2	2022/11/25 13:59:16	30	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Não / No		Sim / Yes	Sim / Yes			6 Sim / Yes	Não / No	Sim / Yes
3	2022/11/25 15:47:08	22	Não. / No.	Talvez / Maybe	People still talk about the	Talvez / Maybe	Sim / Yes			10 Sim / Yes	Não / No	Não / No
4	2022/11/25 15:48:56	25	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			10 Sim / Yes	Não / No	Sim / Yes
5	2022/11/25 15:58:39	23	Sim, sou educador/a de i	Não / No		Sim / Yes	Talvez / Maybe	Depende da criança		6 Sim / Yes	Não / No	Sim / Yes
6	2022/11/25 16:17:56	23	Tenho familiares pequen	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			9 Sim / Yes	Não / No	Não / No
7	2022/11/25 16:35:55	24	Sim, tenho irmãos mais r	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			2 Sim / Yes	Não / No	Não / No
8	2022/11/25 16:39:53	23	Sim, tenho irmãos mais r	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			2 Sim / Yes	Não / No	Não / No
9	2022/11/25 16:52:44	24	Sim, tenho irmãos mais r	Sim / Yes		Sim / Yes	Talvez / Maybe	Ser considerado um cont		9 Sim / Yes	Não / No	Sim / Yes
10	2022/11/25 17:04:50	23	Sim, tenho irmãos mais r	Não / No		Sim / Yes	Não / No			4 Sim / Yes	Não / No	Não / No
11	2022/11/25 17:46:41	37	Sim, tenho irmãos mais r	Talvez / Maybe	Não são tabu para mim, r	Talvez / Maybe	Sim / Yes	Acho que se for explicado		0 Sim / Yes	Não / No	Não / No
12	2022/11/25 19:42:07	55	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Sim / Yes	Existe muito preconceito	Sim / Yes	Sim / Yes			3 Sim / Yes	Sim / Yes	Não / No
13	2022/11/25 19:55:56	23	Sim, tenho irmãos mais r	Talvez / Maybe	Para pessoas de mais ida	Não / No	Não / No			3 Não / No	Sim / Yes	Não / No
14	2022/11/25 20:24:30	30	Primos mais novos	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			7 Sim / Yes	Não / No	Não / No
15	2022/11/25 21:23:19	25	Não. / No.	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			3 Sim / Yes	Não / No	Não / No
16	2022/11/25 21:31:53	25	Sim, tenho primas mais r	Sim / Yes		Talvez / Maybe	Talvez / Maybe	Na minha opinião, acho c		10 Sim / Yes	Sim / Yes	Sim / Yes
17	2022/11/25 21:42:09	24	Sim, tenho irmãos mais r	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			6 Sim / Yes	Não / No	Não / No
18	2022/11/25 21:42:22	21	Dou aulas a crianças	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			8 Sim / Yes	Não / No	Não / No
19	2022/11/25 21:55:08	28	Sim, professor do primei	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			8 Sim / Yes	Não / No	Não / No
20	2022/11/25 21:57:06	23	Sim, tenho irmãos mais r	Sim / Yes		Sim / Yes	Não / No			0 Não / No	Não / No	Não / No
21	2022/11/25 21:58:27	49	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			7 Sim / Yes	Não / No	Não / No
22	2022/11/25 22:04:58	29	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			2 Sim / Yes	Não / No	Sim / Yes
23	2022/11/25 22:14:24	24	Sim tenho uma prima 7 a	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			10 Sim / Yes	Não / No	Não / No
24	2022/11/25 22:17:51	52	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			6 Sim / Yes	Sim / Yes	Sim / Yes
25	2022/11/25 23:51:22	45	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			8 Sim / Yes	Não / No	Sim / Yes
26	2022/11/26 04:01:13	23	Sim, tenho irmãos mais r	Sim / Yes		Sim / Yes	Não / No			6 Sim / Yes	Não / No	Não / No
27	2022/11/26 08:11:56	29	Sim, tenho irmãos mais r	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			8 Sim / Yes	Não / No	Não / No
28	2022/11/26 08:31:39	29	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			0 Sim / Yes	Não / No	Não / No
29	2022/11/26 08:42:10	39	Sim, sou educador/a de i	Talvez / Maybe	Todos esses assunto muit	Em muitos casos a morte	Sim / Yes	Depende da forma em qu		4 Sim / Yes	Não / No	Não / No
30	2022/11/26 08:52:47	30	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Sim / Yes		Sim / Yes	Talvez / Maybe	Depende de vários fatore		9 Sim / Yes	Não / No	Sim / Yes
31	2022/11/26 09:59:30	26	Sim, tenho irmãos mais r	Não / No		Não / No	Não / No			4 Sim / Yes	Não / No	Não / No
32	2022/11/26 11:46:06	30	Sim, fui monitora de verã	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			7 Sim / Yes	Não / No	Não / No
33	2022/11/26 19:45:49	32	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Talvez / Maybe	Falam-se abertamente de	Sim / Yes	Sim / No			5 Sim / Yes	Não / No	Sim / Yes
34	2022/11/28 10:55:36	24	Sim, familiares (primos, i	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			10 Sim / Yes	Não / No	Sim / Yes
35	2022/11/28 16:01:00	23	Não. / No.	Talvez / Maybe		Sim / Yes	Talvez / Maybe			9 Sim / Yes	Não / No	Não / No
36	2022/11/28 16:15:24	23	Sim, tenho irmãos mais r	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			9 Sim / Yes	Não / No	Não / No
37	2022/11/28 16:52:57	23	Sim, filhos de amigos e cr	Sim / Yes		Sim / Yes	Talvez / Maybe	depende da forma que ele		10 Sim / Yes	Não / No	Não / No
38	2022/11/28 18:25:07	23	Não. / No.	Não / No		Não / No	Sim / Yes			7 Sim / Yes	Sim / Yes	Sim / Yes
39	2022/11/28 19:02:20	22	Sim, tenho irmãos mais r	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			5 Sim / Yes	Não / No	Sim / Yes
40	2022/11/28 19:48:36	24	Enfermeira na Pediatria	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			5 Sim / Yes	Não / No	Não / No
41	2022/11/28 19:52:29	23	Sou professora.	Sim / Yes		Sim / Yes	Não / No			5 Sim / Yes	Não / No	Não / No
42	2022/11/28 20:04:07	45	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Sim / Yes		Sim / Yes	Não / No			0 Não / No	Não / No	Não / No
43	2022/11/28 20:19:32	47	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			10 Sim / Yes	Não / No	Sim / Yes
44	2022/11/28 20:25:34	60	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Não / No		Talvez / Maybe	Talvez / Maybe	It all depends on the cha		10 Sim / Yes	Não / No	Não / No
45	2022/11/28 21:40:51	24	Não. / No.	Talvez / Maybe	Em certos casos ainda sã	Sim / Yes	Talvez / Maybe	Depende do tipo de conte		5 Sim / Yes	Não / No	Não / No
46	2022/11/28 22:09:34	23	Sim, tenho irmãos mais r	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			1 Sim / Yes	Não / No	Não / No
47	2022/11/28 22:09:34	23	Sim, tenho irmãos mais r	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			1 Sim / Yes	Não / No	Não / No
48	2022/11/29 09:27:15	24	Não. / No.	Sim / Yes		Sim / Yes	Talvez / Maybe	Dependendo do ambiente		4 Sim / Yes	Sim / Yes	Sim / Yes
49	2022/11/29 11:34:28	29	Psicóloga da Educação	Sim / Yes	Sim, é algo que deixa as p	Sim / Yes	Sim / Yes			8 Sim / Yes	Não / No	Sim / Yes
50	2022/11/29 13:09:10	23	Eu tomei conta de filhos	Não / No		Sim / Yes	Sim / Yes			10 Sim / Yes	Não / No	Sim / Yes
51	2022/11/29 14:59:39	22	Não. / No.	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			3 Sim / Yes	Não / No	Não / No
52	2022/11/29 18:29:04	23	Não. / No.	Sim / Yes	porque a nossa sociedade	Talvez / Maybe	Talvez / Maybe			4 Sim / Yes	Não / No	Não / No
53	2022/11/29 20:56:57	47	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Não / No		Sim / Yes	Talvez / Maybe	Depends on their minds a		10 Sim / Yes	Não / No	Não / No
54	2022/11/29 23:52:01	23	Sim, já fui monitora	Sim / Yes		Sim / Yes	Talvez / Maybe	Crianças mais pequenas a		5 Sim / Yes	Não / No	Não / No
55	2022/11/30 00:26:59	23	Não. / No.	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			8 Sim / Yes	Não / No	Não / No
56	2022/11/30 06:39:20	47	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Não / No		Sim / Yes	Sim / Yes			8 Sim / Yes	Não / No	Sim / Yes
57	2022/12/03 17:10:51	62	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Sim / Yes		Sim / Yes	Sim / Yes			0 Não / No	Não / No	Não / No
58	2023/01/11 22:40:49	63	Sim, tenho filhos. / Yes, I	Não / No		Sim / Yes	Sim / Yes			0 Não / No	Não / No	Não / No

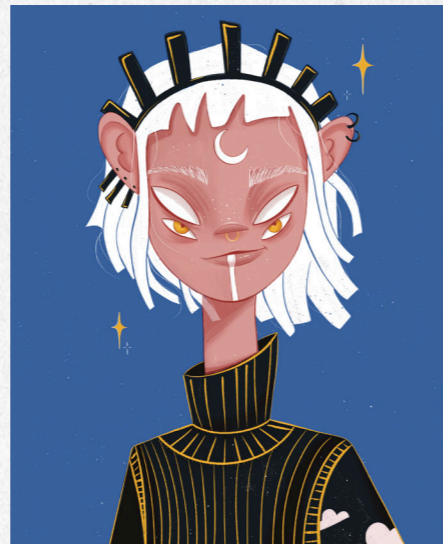
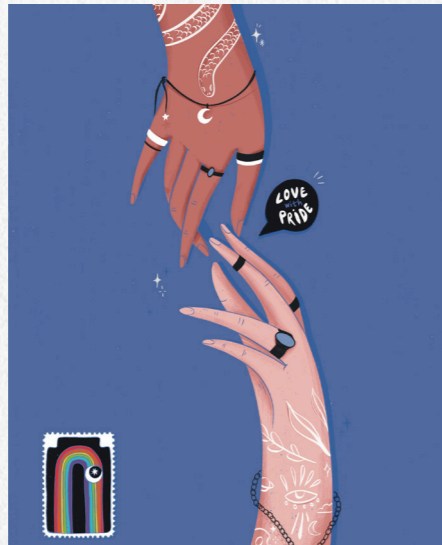
ANEXO C.

COLEÇÃO DE ILUSTRAÇÕES



ANEXO C.

COLEÇÃO DE ILUSTRAÇÕES



EXPOSIÇÃO "IMAGINAÇÃO INTROVERTIDA"

ANEXO D.

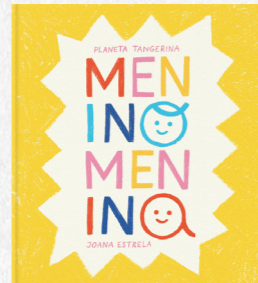


## ANEXO E.

## QUEBRAR DE ESTEREÓTIPOS EM ÁLBUNS ILUSTRADOS - CONTEXTO PORTUGUÊS



**TÍTULO:** "Todos Fazemos Tudo"  
**AUTOR:** Madalena Matoso  
**EDITORA:** Planeta Tangerina  
**TRADUZIDO:** Não  
**ANO:** 2011  
**EXISTE PERSONAGEM PRINCIPAL:** Não  
**É MENINO OU MENINO?:** —



**TÍTULO:** "Menino Menina"  
**AUTOR:** Joana Estrela  
**EDITORA:** Planeta Tangerina  
**TRADUZIDO:** Não  
**ANO:** 2020  
**EXISTE PERSONAGEM PRINCIPAL:** Não  
**É MENINO OU MENINO?:** —



**TÍTULO:** "As Mulheres e os Homens"  
**AUTOR:** Equipo Plantel e Luci Gutiérrez  
**EDITORA:** Orfeu Negro  
**TRADUZIDO:** Sim  
**ANO:** 2016 (Versão original lançada em 2015)  
**EXISTE PERSONAGEM PRINCIPAL:** Não  
**É MENINO OU MENINO?:** —



**TÍTULO:** "A história da Júlia e da sua sombra de menino"  
**AUTOR:** Anne Bozellec e Christian Bruel  
**EDITORA:** Orfeu Negro  
**TRADUZIDO:** Sim  
**ANO:** 2021 (Versão original lançada em 2014)  
**EXISTE PERSONAGEM PRINCIPAL:** Sim  
**É MENINO OU MENINO?:** Menina



**TÍTULO:** "Tu e Eu e Todos"  
**AUTOR:** Marcos Farina  
**EDITORA:** Orfeu Negro  
**TRADUZIDO:** Sim  
**ANO:** 2021  
**EXISTE PERSONAGEM PRINCIPAL:** Não  
**É MENINO OU MENINO?:** —



**TÍTULO:** "Os vestidos do Tiago"  
**AUTOR:** Joana Estrela  
**EDITORA:** Edição Independente  
**TRADUZIDO:** Não  
**ANO:** 2013  
**EXISTE PERSONAGEM PRINCIPAL:** Sim  
**É MENINO OU MENINO?:** Menino



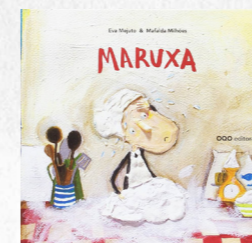
**TÍTULO:** "O Jaime é uma sereia"  
**AUTOR:** Jessica Love  
**EDITORA:** Fábula  
**TRADUZIDO:** Sim  
**ANO:** 2020 (Versão original lançada em 2018)  
**EXISTE PERSONAGEM PRINCIPAL:** Sim  
**É MENINO OU MENINO?:** Menino



**TÍTULO:** "Oliver Button é uma menina"  
**AUTOR:** Tomie dePaola  
**EDITORA:** Kalandraka  
**TRADUZIDO:** Sim  
**ANO:** 2020 (Versão original lançada em 1979)  
**EXISTE PERSONAGEM PRINCIPAL:** Sim  
**É MENINO OU MENINO?:** Tomie dePaola



**TÍTULO:** "Palavras Bonitas Sobre Contos"  
**AUTOR:** Valter Hugo Mãe e Cátia Vidinhas  
**EDITORA:** Tcharan  
**TRADUZIDO:** Não  
**ANO:** 2017  
**EXISTE PERSONAGEM PRINCIPAL:** Sim  
**É MENINO OU MENINO?:** Menino



**TÍTULO:** "Maruxa"  
**AUTOR:** Eva Mejuto e Mafalda Milhões  
**EDITORA:** OQO editora  
**TRADUZIDO:** Sim  
**ANO:** 2014 (Versão original lançada em 2014)  
**EXISTE PERSONAGEM PRINCIPAL:** Sim  
**É MENINO OU MENINO?:** Senhora

## ANEXO F.

## DIÁLOGO COM CRIANÇA DE 4 ANOS

Em conversa com uma criança de 4 anos:

ADULTO

Queres uma folha pequena ou grande?

CRIANÇA

Grande para termos espaço para desenhar.

Prosseguimos para um sofá onde nos sentamos lado a lado e colocamos a folha de papel em cima da mesa. A criança tira os lápis que tinha na sua mochila e coloca-os em cima da mesa. Começa a desenhar alguns círculos que mais tarde assume representarem uma cara. Contudo admite que “Não está bem” e após mais alguns rabiscos feitos sem sequer olhar para o papel decide começar a desenhar as letras do seu nome. A meio do processo baralha-se e pede ajuda para conseguir escrever todo o seu nome com sucesso. Replicando tudo o que eu faço ao seu lado no seu próprio desenho pergunta:

CRIANÇA

Podemos desenhar juntas?

ADULTO

Claro que sim, o que queres desenhar?

CRIANÇA

Olha, eu aqui vou desenhar uma menina (aponta para o canto inferior direito da folha) e tu aqui (aponta para o canto inferior esquerdo da folha) podes desenhar um menino. Pode ser?

ADULTO

Pode ser. Podes escolher a cor do lápis para desenharmos? De que cor achas que deve ser a menina?

Agarra automaticamente num lápis amarelo, mas após alguma procura mostra-me o lápis cor-de-rosa.

ADULTO

Boa. E o menino?

Entrega-me o lápis laranja.

Começamos a desenhar e tento acompanhar o seu ritmo para que estejamos em

sintonia. Desenhámos círculos para as cabeças, círculos para os olhos, bocas “felizes”, orelhas de metades de círculos e bochechas com a forma de “bolinhas”. Chegamos ao cabelo e encontramos-nos num dilema. Olhando para o seu desenho diz

CRIANÇA

A menina tem totós. (Olha para o desenho que estou a desenvolver) O menino devia ter cabelo assim. (Faz um gesto com a mão na testa para demonstrar o comprimento do cabelo) Não achas?

ADULTO

Acho que sim.

CRIANÇA

Espera! Agora usa esta cor (agarra no lápis azul e entrega-mo).

ADULTO

Ok.

Apercebo-me que procura agora uma cor para ela. Pega no lilás, mas tão rápido como pegou nele também o largou e volta à cor original – o rosa. Desenhámos os cabelos e ela mostra-me o passo a seguir: desenhar o pescoço e os ombros (diz apontado para o seu próprio corpo).

ADULTO

Boa. Agora que já desenhámos até aos ombros acho que chegou a hora de desenharmos o corpo. Não achas?

Abana a cabeça afirmativamente

ADULTO

E se calhar temos de meter alguma roupa no corpo da menina e do menino, não é?

CRIANÇA

Sim! (diz com entusiasmo)

ADULTO

Boa. Então o que achas que podíamos vestir a estes meninos?

## ANEXO F.

## DIÁLOGO COM CRIANÇA DE 4 ANOS

CRIANÇA

Olha a menina aqui. (aponta para a folha) Podia vestir ela como eu. Com o vestido da Minnie e os sapatos do lacinho.

ADULTO

Boa. Acho muito bem.

CRIANÇA

Olha e tu achas que o menino deve vestir o quê?

ADULTO

E se o menino usasse um vestido como o da tua menina?

Ela olha-me com um ar de diversão e joga a mãozinha à cabeça.

CRIANÇA

Tu és mesmo maluquinha

ADULTO

Não sou. Ele ainda à bocadinho disse-me ao ouvido que gostava muito de usar um vestido como o da tua menina.

Olha para mim com atenção e em seguida para o desenho no papel. Passados uns segundos diz.

CRIANÇA

Está bem. Então olha, ele pode usar o vestido azul. A menina vai usar o vestido da Minnie. Olha eles podem brincar juntos nos baloiços. Sabes fazer um baloiço? E se calhar uma girafa pode ser o amigo animal deles. E podem brincar às bonecas e ao jogo de montar coisas.

Continua a desenhar com a mesma naturalidade com que começou. Depois de desenharmos roupa, sapatos, um baloiço, uma girafa e um sol com nuvens...

ADULTO

Então e agora? O que achas de desenharmos uma pessoa crescida?

CRIANÇA

Sim, os grandes tomam conta de nós.

ADULTO

E que cor achas que devemos usar para o desenhar?

CRIANÇA

(Pega no cinza) Esta.

ADULTO

Cinzentos? Porquê esta cor?

CRIANÇA

Porque é a cor das pessoas grande. Olha, tu tens calças desta cor.

ADULTO

Ah! Tens razão. Então para ti os crescidos são cinzentos, os meninos são laranja e azuis e as meninas são cor-de-rosa. É isso?

CRIANÇA

Maluquinha. Nós somos coloridos. Olha. (aponta para a sua roupa) Eu tenho as meias roxas, o casaco cor-de-rosa e olha o meu cabelo... é cor de laranja. Eu sou colorida.

Distraídas por um cão acabamos por nunca mais nos lembrar do crescido e o desenho manteve-se, todo ele, colorido.

**ANEXO G.**

DESENHO COLABORATIVO COM CRIANÇA DE 4 ANOS



NARRATIVA TEXTUAL

**ANEXO H.****SAIR DA ~~CASCA~~ CAIXA**

"O mundo dos adultos é confuso.

Cinzentos para ali, cinzentos para aqui.

Azul para lá, cor-de-rosa para cá.

Mas como ser só uma coisa quando podemos ser tantas outras?

Ser criança não é ser azul ou cor-de-rosa, muito menos é ser cinzento.

Ser criança de verdade é ser um arco-íris.

Um arco-íris de personalidade, imaginação, curiosidade, sonhos, oportunidades, experiências e liberdade."



TABUS PARA QUEM A  
TABUS PAR QUEM  
TABUS PAR QUEM



TABUS PAR