



Domínios da Imagem

A PINTURA *MENINO AZUL* (1770): CITACIONISMO ARTÍSTICO E A CONSTRUÇÃO VISUAL DAS MASCULINIDADES

THE PAINTING BLUE BOY (1770): ARTISTIC CITATIONISM AND THE VISUAL CONSTRUCTION OF MASCULINITIES

João Paulo Balisceii¹

História das imagens e as construções de gênero
Dezembro de 2024
Vol.18
DOI: 0.5433/2237-9126.2024.v18.50179

Submissão:
29/03/2024
Aceite:
02/12/2024



Resumo: O objetivo deste artigo é evidenciar o aspecto pedagógico da cultura visual no que diz respeito à construção dos gêneros, em especial das masculinidades. Para desenvolvê-lo, elaborou-se uma reflexão sobre as disputas entre gênero, educação, arte e cultura visual, sublinhando quão temporários e movediços são os significados decorrentes desse processo. Epistemologicamente, o texto foi fundamentado nos Estudos da Cultura Visual e, estruturalmente, foi organizado em dois momentos. No primeiro deles, apresentam-se processos a partir dos quais se opera a construção de gênero dos sujeitos, com ênfase nas masculinidades, chamando a atenção para os artefatos da cultura visual que são acionados para esse fim. Em seguida, debruça-se, com mais profundidade sobre um artefato específico: a pintura *Menino Azul* (1770), feita pelo artista inglês Thomas Gainsborough (1727-1788). Reflete-se, ainda, sobre os citacionismos artísticos que foram feitos à pintura. As análises indicam que as associações visuais que se estabelecem para cada gênero (como cores, poses, roupas e acessórios específicos para masculinidades e feminilidades) não são espontâneas, nem tampouco fixas. Logo, conclui-se que os usos da cultura visual em associação a masculinidades e feminilidades são atravessados por relações de poder entre grupos que disputam por significados e que prestam manutenção ou resistência aos modos hegemonicos como vêm sendo construídos os gêneros.

Palavras-chave: Gênero; Imagem; Cultura Visual; Educação.

Abstract: The objective of this article is to highlight the pedagogical aspect of visual culture with regard to the construction of genders, especially masculinities. To develop it, a reflection was made about the disputes between gender, education, art and visual culture, highlighting how temporary and unstable the meanings arising from this process are. Epistemologically, the text was based on Visual Culture Studies and, structurally, it was organized into two moments. In the first of them, processes are presented through which the construction of subjects' gender operates, with an emphasis on masculinities, drawing attention to the artifacts of visual culture that are used for this purpose. It then looks in more depth at a specific artifact: the painting *Blue Boy* (1770), made by the English artist Thomas Gainsborough (1727-1788). It also reflects on the artistic citationisms that were made to painting. The analyzes indicate that the visual associations that are established for each gender (such as colors, poses, clothes and accessories specific to masculinities and femininities) are neither spontaneous nor fixed. It is therefore concluded that the uses of visual culture in association with masculinities and femininities are crossed by power relations between groups that compete for meanings and that provide maintenance or resistance to the hegemonic ways in which genders have been constructed.

Keywords: Gender; Image; Visual Culture; Education.

1 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-UEM, Maringá-PR. Professor na UEM. Email: jpbaliscei@uem.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5995-8983>.



É PRA MENINO OU MENINA? INTRODUÇÃO

No final de 2020, quando duas amigas minhas estavam grávidas e com os partos já agendados para os próximos meses, eu quis comprar-lhes presentes para expressar meu afeto por elas e para dar as boas-vindas às crianças. Uma amiga carregava João em seu último mês de gestação, e a outra, Júlia, em seu 6º mês. Elas não se conheciam. Eu optei por visitar uma loja de produtos para bebês no centro da cidade onde resido, já que eu sempre passava por ela, mas nunca havia entrado. Do lado de fora eu já enxergava que a porta de entrada, posicionada exatamente ao meio, separava a vitrine em dois espaços simétricos e idênticos, não fosse um único elemento: a cor. Em um dos lados, a vitrine era constituída por um espaço predominantemente azul, com roupas, objetos, toalhas e brinquedos nessa cor; no outro lado, havia esses mesmos itens, porém em tons rosa. Assim que entrei na loja, expliquei para a funcionária que eu buscava presentes para duas crianças. Após cumprimentar-me, ela imediatamente perguntou: “É pra menino ou menina?”.

Diante dessa pergunta e envolvido naquele espaço físico dividido entre duas cores de modo binário e dicotômico, já previ o teor da conversa e os desafios que ela me proporcionaria. Enxerguei a compra dos presentes e o papel de privilégio que eu ocupava como cliente e consumidor como uma oportunidade para investigar o que dali decorreria. Quando lhe informei sobre os sexos dos bebês, as sugestões de presentes que a vendedora me fazia passaram a ser duplicadas: uma versão azul ou verde para ele; e uma versão rosa ou vermelha para ela.

Recordo-me, ainda, de que a vendedora me sugeriu presentes que ajudariam as mães nos primeiros meses de maternidade, como bolsas multiuso e um suporte para trocar as fraldas em qualquer espaço. Achei curioso que, mesmo nesses casos, em que os objetos seriam usados pelas mães, mulheres, eles me foram apresentados na versão azul e na versão rosa. Pareceu-me, então, ser imprescindível caracterizar não tanto o sexo das mães, mas, sim, os sexos das crianças a partir dessas cores.

Percebendo o rumo da conversa, manifestei à vendedora que eu preferia algo incomum, justamente o contrário: presentear o menino com algo rosa e a menina com algo azul. Eu imaginei que ela apenas inverteria as opções, indicando, então, que eu desse os itens azuis para a menina e os na cor rosa para o menino. Mas não. Essa alternativa não foi cogitada – talvez por desatenção, talvez porque fosse infratora demais, ou mesmo por ser inconcebível socialmente. Como resposta, a vendedora foi ao estoque e voltou com algumas caixas com vestidinhos, camisetinhas e macacões, todos na cor branca, com pequenos bordados ou em azul ou em rosa.

Para solucionar esse entrave, agradeci o atendimento à vendedora e propus a ela que eu fosse selecionando as peças que me interessavam, autonomamente. E assim ocorreu. Por fim, quando fui realizar o pagamento, separei os itens multicoloridos em dois grupos. Diante daquela configuração – em que não só o azul e o rosa coexistiam em um mesmo grupo, mas dividiam espaço com estampadas de dinossauros, borboletas e unicórnios – a vendedora (assim como qualquer outra pessoa) já não sabia o que seria embrulhado como presente do João ou como presente de Júlia. Parece-me emblemático que, diante da tentativa de comprar um presente para uma criança ainda não nascida, a primeira pergunta feita seja “É pra menino



ou menina?”. Ademais, surpreende-me que, após essa perguntar ser respondida, determina-se, dicotomicamente, o uso predominante de uma cor: ou azul ou rosa.

Entendo que essa é uma discussão necessária não apenas a pais e mães (que têm, entre suas responsabilidades, a de ensinar suas crianças), mas também a artistas, estudantes, produtores/as de imagens e, sobretudo, a professores/as – já que esses/as profissionais estão diretamente envolvidos/as naquilo que as crianças aprendem e nos modos como aprendem. De acordo com a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (Brasil, 2018) – um documento curricular que orienta as Instituições de Ensino públicas e privadas em nível nacional –, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental oportunizam, muitas vezes, a primeira separação da criança com o seu núcleo familiar e, nesse sentido, professores/as podem ampliar as vivências que as crianças já encontram em suas casas. No que diz respeito às cores, todavia, pesquisas apontam que, diferentemente do que poderia se supor, os/as professores/as, ainda que tenham tido formação universitária e acessado documentos e pesquisas que argumentam sobre o desenvolvimento da criança, acabam repetindo as mesmas ações da vendedora da loja. Em outras palavras: usam a cor rosa categoricamente para as meninas, e a cor azul para os meninos. Susana Rangel Vieira da Cunha (2011), por exemplo, em observação às ações realizadas na Educação Infantil, afirma que, se um menino ultrapassar as fronteiras e fizer uso de algo de cor rosa, ele provavelmente receberá, dos/as professores/as, olhares de questionamento em relação à sua masculinidade e mesmo sobre à sua heterossexualidade.

De tanto serem ensinadas que rosa é “de menina” e que azul é “de menino”, as crianças aprendem não só a reproduzir essa divisão dicotômica, como também a constranger e censurar os/as colegas que desobedecem a essa regra tão defendida pelos/as adultos/as. Cunha (2011) relata um momento em que um estojo rosa sobre a mesa provocou o afastamento dos meninos da Educação Infantil que, diante do objeto, preferiram buscar outro lugar para se sentarem e permanecerem. Bianca Salazar Guizzo (2014, p.33), semelhantemente, em um estudo feito com crianças na Educação Infantil, pergunta a um garoto sobre as cores das roupas dos meninos, e ele prontamente responde: “Só se não fosse rosa... rosa é de bicha, é de mulher”. Concordo com a autora quando ela pontua que há certa defasagem, sobretudo por parte dos/as professores/as, no que diz respeito a discussões em torno de gênero e sexualidade, porque os cursos de formação inicial pouco ou nada contemplam sobre esses assuntos.

Diante do relato mencionado e da problemática que ele apresenta, a qual se intensifica com as pesquisas realizadas no campo educacional, interessei-me por desenvolver este texto em resposta à chamada feita pela Revista Domínios da Imagem, no dossiê intitulado *História das Imagens e as Construções de Gênero*. Interessa-me o processo de oferecer análise sobre as representações visuais de gênero em diferentes meios de comunicação, com ênfase na cultura visual e nas imagens artísticas que, visualmente, têm ensinado os sujeitos sobre como caracterizar e ajustar suas identidades. Portanto, este texto tem como objetivo evidenciar o aspecto pedagógico da cultura visual no que diz respeito à construção dos gêneros, em especial das masculinidades. Para desenvolvê-lo, estruturalmente, as discussões foram divididas em dois momentos, para além da introdução e das considerações. No primeiro deles, apresento os processos a partir dos quais os gêneros são visualmente construídos desde a infância, chamando a atenção para os artefatos da cultura visual que são acionados para esse fim. No segundo,



debruço-me, com mais profundidade, sobre um artefato específico: a pintura *Menino Azul* (1770), feita pelo artista inglês Thomas Gainsborough (1727-1788). Reflete-se, ainda, sobre os citacionismos que foram feitos à pintura, a partir de peças de teatro, revistas, moda, desenhos animados e outras obras artísticas. Epistemologicamente, o respaldo foi feito nos Estudos da Cultura Visual, como indicam pesquisas já mencionadas na Introdução.

ARTEFATOS DA CULTURA VISUAL E A CONSTRUÇÃO VISUAL DOS GÊNEROS DESDE A INFÂNCIA

Diante de uma gravidez, é bastante comum que pais, mães, avós, madrinhas, padrinhos e demais familiares e colegas promovam discursos para que o corpo – que ainda está sendo gerado – se prepare para assumir (com êxito) os papéis de gênero que lhes são socialmente atribuídos. A partir de uma série de artefatos da cultura visual, tais como aqueles comercializados em lojas infantis, os/as adultos/as intentam capturar os/as recém-nascidos/as para que sejam estritamente masculinos ou femininos.

Por cultura visual, neste tópico, refiro-me a todo artefato que, visualmente, promove significados. Sendo assim, para além daquelas imagens já reconhecidas como artísticas, como pinturas, esculturas e fotografias, refiro-me, também, a outras mais populares e ordinárias. Nessa lógica, também fazem parte da cultura visual contemporânea o cinema, a publicidade, os programas televisivos, as novelas, as roupas, os livros, os cartazes, os outdoors, as vitrines de lojas, os manequins, as embalagens de produtos alimentícios, a moda, os jogos esportivos, os jornais, as revistas, os álbuns de fotografia, as *selfies* e os memes publicados e compartilhados nas redes sociais. Nos últimos anos, a produção científica associada aos Estudos da Cultura Visual (BORRE, 2010; CUNHA, 2011) tem se dedicado a investigar as maneiras pelas quais as imagens vêm atuando na (trans)formação das identidades, dentre elas as de nacionalidade, de raça e etnia e de gênero e sexualidade. De modos muito sutis, e não necessariamente anunciados, os artefatos da cultura visual, sobretudo aqueles endereçados às crianças, assumem funções pedagógicas e, ao mesmo tempo que divertem e distraem, também ensinam. Logo, enquanto interagem com brinquedos, desenhos animados, histórias em quadrinhos, materiais escolares, recursos pedagógicos, livros didáticos, álbuns de figurinhas, videogames, desenhos para colorir e ilustrações feitas por elas mesmas, as crianças vão aprendendo a reproduzir significados sobre os corpos e comportamentos, valorizando aquilo que socialmente tem sido considerado como “normal”.

Essas estratégias adotadas para que, por exemplo, os meninos se tornem masculinos e as meninas femininas, são acionadas antes mesmo do nascimento deles e delas, mais precisamente quando se têm revelados os aspectos biológicos de suas genitálias. Na contemporaneidade, isso tem ocorrido a partir de exames médicos (como ecografias e sexagem fetal), ou mesmo de práticas culturais em que os/as familiares e convidados/as celebram a descoberta do sexo do/a bebê ainda em gestação, como os chás de revelação. Há, nesse tipo de evento, uma estética que opera para a generificação conforme defende a hegemonia, como indiquei no livro *Não*



se nasce azul ou rosa, torna-se (BALISCEI, 2021). Os enfeites, os presentes, as embalagens, os convites, a decoração, as bexigas, o nome e sobretudo as cores são escolhidas a partir da genitália do/a bebê. Poderia uma bebê menina ser recebida com uma festa em tons azulados e decorada com personagens super-heróis? Poderia um bebê menino ser celebrado com um evento em que as toalhas sejam rosa, com bexigas no formato de coração e com um painel de princesas? Por quê?

Em análise de vídeos de festas do tipo chá de revelação, Isabela Daiane Pironi, Jean Pablo Guimarães Rossi e Eliane Rose Maio (2022) avaliam que há, para além de uma estética generificante, diferenças entre as reações dos/as convidados/as e familiares, conforme os resultados “revelados”. Em um dos vídeos analisados na pesquisa, os/as familiares e convidados/as se dividiam em dois grupos, separados por pulseiras de cores diferentes, e exibiam plaquinhas que anunciam suas apostas. Sobre isso, concordamos com as autoras e o autor quando dizem que “[...] vale pensar na necessidade de normatização dos corpos que há por trás dos discursos dos chás de revelação” (PIRONI; ROSSI; MAIO, 2022, p.35).

Marina Subirats (2013, p.82, *tradução minha*), em um mesmo sentido, expõe que, em outras épocas, quando ainda não era de conhecimento que o sexo do/a bebê dependia do espermatozoide, costumava-se responsabilizar as mulheres, mães, caso não conseguissem gerar filhos meninos. “Se é um menino, grande satisfação; senão, poderia resultar em problemas, desaprovações à mãe ou vergonha para o pai. Nas sociedades antigas, o nascimento de um varão significava um herdeiro da terra ou fazenda, uns braços para trabalhar”. A autora menciona, ainda, que já presenciou um avô chorando, frustrado, ao descobrir o sexo de sua neta.

Argumenta que, com o desenvolvimento e a popularização de tecnologias, tais como a ecografia, até famílias mais pobres se preocupam em “descobrir” o sexo do/a bebê poucos meses após a sua concepção, e isso contribui para que haja, aos poucos, significativo desequilíbrio nos índices de nascimento de meninos e meninas, principalmente em países asiáticos, como China, Índia, Taiwan e Coreia do Sul. Subirats (2013) explica que a preferência dos/as familiares por filhos meninos se relaciona a fatores culturais de cada país, como a política de restrição de nascimento, na China; ou mesmo a tradição de a família conceder um dote ao homem que esposar sua filha, na Índia.

Destaco, porém, que o enunciado quanto ao sexo biológico do/a bebê não é descriptivo no sentido de caracterizar algo que já é, naturalmente, masculino ou feminino. Tal enunciado, como denuncia Berenice Bento (2011), é performativo, ou seja, tenta tornar masculino ou feminino algo que ainda não o é, mas se tem a intenção de que seja. Nas palavras da autora: “Quando se diz ‘é um menino!’, não se está descrevendo um menino, mas criando um conjunto de expectativas para aquele corpo que será construído como ‘menino’” (BENTO, 2011, p. 551). O mesmo ocorre com as meninas. Nesse sentido, os chás de bebês, enxovals, brinquedos, cores, acessórios, desenhos animados e demais artefatos elaborados, comprados e dados às crianças são espécies de próteses identitárias que atuam nos processos de masculinização dos meninos e de feminilização das meninas. Se os meninos fossem naturalmente masculinos e as meninas naturalmente femininas, não haveria, pois, necessidades de insistir para que eles usem azul e elas rosa. E mais: não haveria necessidades de reprimir, constranger e corrigir quando ele se interessa por algo que, socialmente, é atribuído a ela, e vice-versa.



Diante disso, percebe-se que significados visuais são performativos, ou seja, que eles não apenas descrevem a caracterizam a realidade, mas criam realidades. Essa é uma das premissas sobre as quais os Estudos da Cultura Visual têm se debruçado para argumentar sobre os aspectos pedagógicos das imagens e sobre as necessidades de, a partir de um ponto de vista educativo, promover experiências mais eficientes com o ensino de Arte e, sobretudo, com os modos como crianças, jovens e adultos/as interagem com as imagens.

Para além dos chás de revelação, outros artefatos da cultura visual têm sido investigados por esse campo de investigação, na intenção de problematizar a construção visual dos gêneros. Materiais escolares (BORRE, 2010; CUNHA, 2011), heróis de animações infantis (BALISCEI, 2020; ROMERO; BALISCEI, 2021; SABAT, 2004; SILVA, 2008), cores (GOBBI, 2015; BALISCEI, 2021; 2024), roupas e álbuns de fotografia (PAOLETTI, 2012), brinquedos (HERNÁNDEZ, 2007; SUBIRATS, 2013; ADICHIE, 2017), revistas (MONTEIRO, 2000; PRECIADO, 2020), expressões da arte (CORTÉS, 2004), contos de fadas (ELOI, 2018) e elementos escolares, como currículo (SILVA, 2006; LOURO, 2017), experiências de alunos/as (BORRE, 2020; JÚNIOR, 2022) e livros didáticos (STEIN; BUENO; GONÇALVES; RAMOS, 2022).

Conforme Subirats (2013), se um bebê menino for vestido com roupas e cores socialmente femininos e apresentado para pessoas que ainda não o conhecem, é bastante provável que, identificando-o como uma menina, tratem-no de modo mais suave e cuidadoso, evitando os gestos mais bruscos que comumente são conferidos a um menino, como colocá-lo de pé e o agitar para que dê pequenos saltos. Ademais, “[...] as palavras usadas com os meninos e com as meninas não são as mesmas, e nem se dizem o mesmo” (SUBIRATS, 2013, p.87, *tradução minha*). Como observa a autora em pesquisa realizada na Educação Infantil na Espanha, a palavra “azul” foi usada por professores/as 120 vezes em interações com meninos, e apenas 13 vezes em interações com meninas. A palavra “rosa”, por sua vez, foi mencionada 6 vezes para as meninas e nenhuma para os meninos. Isso ajuda a entender porque meninos, com o tempo, assumem com tanta força o medo e o desprezo pela cor rosa.

Nesse ponto, vale destacar que as cores, formas, produtos, brinquedos e roupas que hoje são indicados às meninas nem sempre o foram; e o mesmo vale para aquilo que é indicado aos meninos. Jo Paoletti (2012) afirma que, por séculos, foi comum que bebês e crianças pequenas fossem vestidas semelhantemente às mulheres adultas, independentemente do seu gênero. Meninos e meninas, então, usavam vestidos, mangas bufantes, decotes, babados e até mesmo corpetes. A associação feita à época, como explica a autora, era a de que, assim como as mulheres adultas, bebês e crianças pequenas – mesmo meninos – eram inocentes, dependentes, incompletos/as e sem interesses sexuais. “Para bebês estadunidenses, e crianças pequenas, vestidos brancos foram como as camisetas são hoje: essencialmente neutros” (PAOLETTI, 2012, p.19, *tradução minha*). Ademais, em sua pesquisa, a autora chama a atenção para o modo como álbuns de fotografias, cartões de presentes, bonecas de papel e roupas atuam na caracterização do que, socialmente, compreendem-se como masculino e feminino. Especialmente sobre as roupas, alega ser um equívoco afirmar que as roupas infantis se “tornaram” mais generificadas no final do século 19 e início do século 20, e argumenta que foram os pais e as mães dessa época que passaram a vestir seus filhos e filhas de modos generificados. “Entre 1890 e o fim da Segunda Guerra Mundial, a infância, de uma zona livre



de gênero, de querubins vestidos de brancos, foi transformada numa era de emergência de significados generificados, como o rosa e o azul” (PAOLETTI, 2012, p.27, *tradução minha*). A autora explica como, nesse período, nos Estados Unidos, as roupas infantis passaram a ser utilizadas como indicativos do gênero atribuído às crianças. Para além das cores, outros elementos visuais característicos da moda e do vestuário – como estampas, laços, babados, bordados, franjas, mangas, cortes e comprimentos – indicavam, à sociedade, se aquele sujeito era um menino ou uma menina.

Para além das roupas, há um outro artefato que pode demonstrar que os significados atribuídos à cultura visual são maleáveis e que as maneiras como meninos e meninas são generificados/as se transformam conforme o tempo e as disputas sociais: a pintura *Menino Azul* (1770), feita por Thomas Gainsborough. Sobre isso, dedico-me com mais profundidade analítica no próximo tópico.

A PINTURA MENINO AZUL (1770): SIGNIFICADOS TEMPORÁRIOS, MOVEDIÇOS E SOB DISPUTAS

Uma pintura feita por Thomas Gainsborough, em 1770, indica como, de um mesmo artefato, podem-se extrair diferentes significados conforme o contexto em que ele é lido. Em decorrência disso é possível perceber também a fluidez a partir da qual o gênero opera. Refiro-me, aqui, à obra *Menino Azul* (1770), uma pintura a óleo, de 1,78m x 1,12m, e que atualmente está na Biblioteca Huntington, Califórnia, Estados Unidos (Imagem 1).



Imagen 1 – *Menino Azul* (1770), de Thomas Gainsborough



Fonte: <<https://www.bbc.com/portuguese/revista-60308275>>. Acesso em 26 ago. 2023.

Essa pintura é protagonizada por um menino que, acredita-se, seja sobrinho do próprio artista. Na representação, o jovem usa roupas características da aristocracia britânica do século 17, em homenagem ao legado artístico de um outro pintor, o belga Anthony van Dyck (1599-1641), cujas técnicas eram apreciadas por Gainsborough. O cetim azulado e brilhante, a gola branca e extravagante, e mesmo os detalhes rendados que ornamentam a roupa do menino, em *Menino Azul* (1770), podem ser localizados em outra pintura, feita mais de 130 anos antes, dessa vez, por Antoon van Dyck: *Lord John Stuart e seu irmão, Lord Bernard Stuart* (1638).

Apesar de ser possível identificar referências a outros artistas nos trabalhos de Thomas Gainsborough, conforme Ernst Gombrich (1999), ele se recusava a copiar outros/as pintores/as já consagrados/as. Stephen Farthing (2009) caracteriza o estilo de Gainsborough como próximo ao rococó e ao naturalismo, tornando-o um dos principais retratistas e paisagistas do século 18. Thomas Gainsborough nasceu na região rural de Suffolk, na Inglaterra e, em suas obras, destacam-se as paisagens rústicas e os retratos com trajes contemporâneos à aristocracia à época, como se pode ver em *Senhorita Haverfield* (1780), tela em que Gombrich (1999) destaca haver uma significativa técnica na tradução de texturas. Especificamente sobre *Menino Azul* (1770), o autor explica que:

Quando o grande pintor inglês Sir Joshua Reynolds explicou a seus alunos da Royal Academy que o azul não podia ser inserido no primeiro plano de uma pintura mas reservado para fundos longínquos para as colinas a se desvanecerem gradualmente no horizonte, seu rival Gainsborough – segundo reza a história – resolveu provar que tais regras acadêmicas eram usualmente absurdas. Pintou então o famoso “Menino de Azul” cujo traje azul, no primeiro plano e no centro do quadro, se destaca triunfantemente contra o cálido castanho do fundo. (GOMBRICH, 1999, p.35-36)

Em 1922, na Galeria Nacional, em Londres, formaram-se filas com um número recorde de mais de 90 mil visitantes que queriam se despedir do *Menino Azul* (1770). O assédio pouco usual guarda relação com o fato de que, naquele mesmo ano, a obra, considerada por muitos/as como “a pintura mais bela do mundo”, havia sido vendida para um colecionador estadunidense. Uma reportagem feita pela BBC Culture³, assinada por Matthew Wilson e divulgada em fevereiro de 2022 – quando a tela voltou para a Galeria Nacional, após cem anos, para ser exposta por cinco meses –, explica como essa pintura, com traços que demarcam uma pose e vestimentas tão características da nobreza britânica, com o passar do tempo, transformou-se em ícone gay. No século 18, na Inglaterra, o jovem menino da tela fora interpretado pelas pessoas que lhes eram contemporâneas como símbolo de masculinidade. Em pé e assumindo uma postura austera com cotovelo saliente, o menino recorda a pose de esculturas clássicas e renascentistas – como *Doríforo* (cerca de 450-440 a.C.) e *David* (1501-1504), respectivamente –; com isso, não só sugeria certo ar de nobreza, como também de autoridade e controle e, à época, fora visto como um bom exemplo de futuro marido e pai. Apesar disso, ainda conforme a reportagem, é preciso desconfiar daquilo que a obra representa e perceber sua artificialidade.

Essa preocupação aparece, também, nos estudos de Peter Burke (2017), que chama a atenção para um cuidado que é necessário ter ao se analisar imagens realistas, o qual consiste em não as tomar como uma representação exata da realidade. Concordo com o autor quando menciona que pinturas de retratos respondem a convenções artísticas, políticas e estilísticas do contexto em que foram concebidas, e que tais convenções atuam para apresentar os/as modelos representados/as de maneiras especiais, usualmente favorecendo-os/as. O autor exemplifica essa estratégia nos retratos feitos do duque italiano Federico Montefeltro (1422-1482), que, já no século 15, era frequentemente representado com os dois olhos – ainda que

³ Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/revista-60308275>>. Acesso em: 23 ago. 2023.



tivesse perdido um deles em um torneio. Menciona, ainda, o imperador Carlos V (1500-1558), cuja mandíbula protuberante era amenizada nas pinturas. Assim, como argumenta o autor, o retrato, sobretudo antes de 1900, era um “[...] processo no qual o artista e o modelo se faziam cúmplices” (BURKE, 2017, p. 43), já que as pessoas representadas assumiam posturas e gestos e se adornavam de roupas e acessórios carregados de sentidos simbólicos. Essa cumplicidade pela artificialidade se tornou muito comum no século 18, na Inglaterra, a partir de uma estética à qual o autor se refere como “informalidade estilizada”.

Em análise de uma outra pintura feita por Gainsborough, intitulada *Sra. Philip Thixknesse* (1760), Burker (2017) chama a atenção para a artificialidade da postura da modelo representada, já que suas pernas se cruzam sob o vestido volumoso sem que o gesto resultasse em dobras ou vincos no tecido. Tratando-se de *Menino Azul* (1770), especificamente, no século seguinte à elaboração da pintura, sua artificialidade e fama contribuíram, inclusive, para que ela fosse apropriada e citada por outras produções, em um movimento que eu aproximo daquilo que Ana Mae Barbosa (1998) chama de citacionismo. O conceito caracteriza uma prática artística em que imagens da Arte citam outras, criadas anteriormente, apropriando-se, parodiando, homenageando ou mesmo criticando seus significados. Ainda que o citacionismo seja uma característica recorrente da Arte Contemporânea, ele não é exclusivo a ela. Conforme explica a autora, é possível localizar citacionismo artístico em pinturas do estadunidense John Trumbull (1756-1843), do belga Antoon van Dyck (1599-1641) e mesmo do italiano Ticiano (1473-1576).

Os primeiros citacionismo realizados em relação à pintura *Menino Azul* (1770), contrariando a intensa associação feita antes, entre o protagonista e um bom exemplo de masculinidade, aproximaram-no do feminino. Em peças de teatro, o menino fora, frequentemente, interpretado por atrizes mulheres. Conforme indicado pela BBC Culture, a pesquisadora estadunidense Valerie Hedquist – professora de História da Arte na Universidade de Montana, que recentemente lançou o livro *Class, Gender and Sexuality in Thomas Gainsborough's Blue Boy* (2020, sem tradução para o português) –, no final do século 19, houve uma espécie de feminilização de *Menino Azul* (1770), e artefatos da cultura visual, tais como revistas e ilustrações, passaram a citar a pintura a partir de imagens de mulheres e meninas.

Em 1922, por exemplo, no musical *Mayfair and Montmartre*, apresentado pelo músico estadunidense Cole Porter (1891-1964), uma das atrizes surgiu de dentro de uma moldura, vestida semelhantemente ao garoto da pintura, cantando a canção *The Blue Boys Blues*⁴. Em 1927 e 1935, a alemã Marlene Dietrich (1901-1992) e a estadunidense Shirley Temple (1928-2014) também se vestiram como o menino azul, no teatro e no cinema, respectivamente, reforçando a feminilização do personagem representado na tela por Gainsborough. Inclusive, anos antes, outra figura pública, semelhantemente às atrizes supracitadas, colocara sob suspeita a masculinidade hegemônica de *Menino Azul* (1770), como se vê na Imagem 2.

⁴ Música disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6q86hl94QQU>>. Acesso em: 26 ago. 2023.

Imagen 2 - Marlene Dietrich, Shirley Temple e Oscar Wilde



Fonte: Imagens retiradas da web. Montagem minha.

Em 1882, o escritor irlandês Oscar Wilde (1854-1900), reconhecido então como o homem gay mais famoso do mundo, fora fotografado pelo estadunidense Napoleon Sarony (1821-1896) com roupa extravagante, calças curtas e chapéu, em citacionismo ao menino da pintura, dessa vez sob uma ótica homoerótica. À época, essas fotografias de Wilde não só foram proibidas, como apareceram nos primeiros livros de medicina que patologizavam a homossexualidade. Neles, os retratos de Wilde eram usados para se ensinar a reconhecer, visualmente, indícios de homossexualidade, indicando, mais uma vez, que a construção dos gêneros e das sexualidades é fortalecida e ensinada por imagens. Conforme indica José Miguel Cortés (2004), no início do século 20, sobretudo nos Estados Unidos, a masculinidade homossexual e afetada representada por Wilde foi prontamente rebatida devido à ameaça que ocasionava à heterossexualidade e ao patriarcado. Retomou-se a partir da cultura visual, portanto, a concepção de uma masculinidade “auténtica”, atravessada pelo autocontrole, pelo cultivo de músculos e pela disciplina – ainda que, ironicamente, os homens vivessem em um contexto em que a tecnologia e a industrialização, no campo laboral, dispensavam a força física por eles exercida em anos anteriores. Anos mais tarde, no campo visual, essa exaltação a hipermasculinidade apareceria na prática da halterofilia e na criação de personagens que evocavam a força, como *Tarzan*⁵, em 1912, por exemplo. Nas palavras do autor:

Com a aparição do novo e poderoso macho do início do século XX se inicia uma importante ruptura na representação moderna dos gêneros, pois se dará prioridade absoluta ao esforço físico deixando de lado os aspectos mais espirituais ou de cultivo intelectual. Uma nova concepção que se solidifica pela prática de diferentes esportes, bronzeamento, treinos em academia, nudismo

⁵ Criado pelo estadunidense Edgar Rice Burroughs (1875-1950). A primeira aparição do personagem foi em um romance adaptado para o cinema em 1917.

e o incremento do consumo de comidas vegetarianas. Práticas, todas elas, que tinham como objetivo fundamental manter um corpo jovem, belo e eficiente (CORTÉS, 2013, p. 95, *tradução minha*).

Sobre isso, Elisabeth Badinter (1993) argumenta que, ainda que na virada do século os/as estadunidenses se destacassem pelo medo da “europeização” do país, entendendo-a como análoga à feminilização dos homens, outros países também compartilhavam desse sentimento e, de diferentes formas, buscaram restabelecer os significados afetos à masculinidade, ancorando-a à heterossexualidade. A ascensão do nazismo do austríaco Adolf Hitler (1889-1945) na Alemanha, por exemplo, guarda significativa relação com a promessa de restaurar a virilidade dos homens e os papéis tradicionais que lhes foram atribuídos. Assim, não só os homossexuais, mas qualquer homem que apresentasse, em suas roupas, comportamentos e gestos, qualquer indício de desvio à masculinidade, passou a ser percebido e punido – quando não extermínado – a partir de iniciativas como o Parágrafo 175⁶, o qual proibia o sexo entre homens. A isso acrescento a pesquisa de Ken Setterington (2017), que evidencia que, embora o Parágrafo 175 existisse desde 1871, antes da ascensão nazista, na Alemanha, ele não só não era tão aplicado como, inclusive, no país, organizava-se uma iniciativa⁷ para abolir tal lei.

Antes de o nazismo se estabelecer, eram feitas cerca de mil apreensões por ano, no país, por conta do descumprimento dessa lei, e pouquíssimas delas resultavam em prisão. Funcionavam mais como advertências com aplicações de multas. Na década de 1930, com a criação da tropa de elite do partido nazista, contudo, criou-se o primeiro campo de concentração, onde puderam-se prender e torturar àqueles/as vistos/as como “inferiores” pelos dogmas nazistas, tais como judeus e judias, ciganos/as, Testemunhas de Jeová e homens⁸ homossexuais. “Não havia lugar para a homossexualidade dentro da raça superior” (SETTERINGTON, 2017, p.32). Vale observar que, no sistema nazista, a homossexualidade era identificada com um triângulo rosa, conforme expliquei em outros textos (BALISCEI, 2021; 2024).

A cultura visual da época atribuiu teor pejorativo e estereotipado à representação de homens gays, recorrendo ao grotesco para intensificar a abjeção conferida à vida homossexual – e, neste caso, novamente, houve disputas a partir dos citacionismo realizados à obra *Menino Azul* (1770). Em 1970, por exemplo, em uma história em quadrinhos publicada na revista *Mad*, cuja narrativa aborda zombaria e assédio entre meninos, o personagem perseguido está vestido como o garoto de *Menino Azul* (1770). Anos mais tarde, em 1976, uma história de *Dennis, o Pimentinha*, também em tom de sátira, cita o *Menino Azul* (1770) como referência de garoto afeminado. A associação estabelecida entre o menino da pintura e os significados pejorativos atribuídos à homossexualidade talvez possa ter relação com um outro artefato da cultura visual: a história do *Pequeno Lorde Fauntleroy*, escrita pela inglesa Frances Hodgson Burnett

6 Esse parágrafo determinava que “Um homem que cometa atos indecentes e lascivos com outro homem, ou se permita ser abusado por atos indecentes e lascivos, deve ser punido com prisão” (SETTERINGTON, 2017, p.20).

7 O médico polonês Magnus Hirschfeld (1865-1935) foi um dos principais ativistas do direito dos homossexuais e, a partir do Comitê Científico-Humanitário, reuniu mais de 5 mil assinaturas para derrubar o Parágrafo 175, dentre elas, a do físico alemão Albert Einstein (1879-1955) (SETTERINGTON, 2017).

8 Ainda que as mulheres lésbicas fossem advertidas e censuradas pelo regime nazista, não eram presas e levadas para os campos de concentração (SETTERINGTON, 2017).



(1849-1924). Conforme explica Paoletti (2012), em 1889, a peça inspirada nessa história se tornou um fenômeno nos Estados Unidos, sobretudo entre as mulheres mães, pois narrava as aventuras de um bom menino, obediente e que prestava devoção à mãe. Como consequência dessa identificação por parte das mães, muitas crianças de famílias de classe média daquela época, em especial os meninos, foram insistentemente vestidos com ternos de veludo, por vezes costurados pelas próprias mães, tendo como referência o protagonista da história. As roupas de Fauntleroy indicavam não só uma nobreza espontânea, como o êxito materno em criar um filho gentil, educado e obediente, apesar dos ímpetos que se acreditam naturais dos sujeitos masculinos.

Ademais, as revistas de moda da época, indicavam às mães o modo como deveriam vestir os seus filhos: ternos de veludo em tons de azuis ou verdes, colarinho largo, punhos rendados, faixas de seda ao redor da cintura, amarrada ao lado do corpo e, em alguns casos, saias. Esse estilo pode ser observado na proliferação de fotos que, à época, registravam os meninos, filhos da classe média, em trajes semelhantes aos do *Pequeno Lorde Fauntleroy* (Imagem 3).

Imagen 3 - Fotografias do final do século 19



Fonte: Imagens retiradas da web. Montagem minha.

Em 1895, contudo, conforme narra Paoletti (2012), a moda dos ternos em associação ao personagem começou a ser substituída, e os meninos passaram a ser vestidos com calças mais precocemente, com 2 ou mesmo 1 ano de idade. Inclusive, segundo apresenta a autora, houve certa repulsa àquele modo de vestir os meninos. Indica que, no final do século 19, jornais publicavam episódios ocasionais de rapazes que, deliberadamente, arruinavam os seus trajes de veludo, ou de meninos que se envolviam em brigas por serem perseguidos por outros que os ridicularizavam pelo seu modo “refinado” e “feminilizado” de se vestir. Menciona, ainda, o rumor de que, em 1889, em Davenport, um jovem de 18 anos teria colocado fogo no celeiro de

sua família após ter sido obrigado a usar um terno do tipo Fauntleroy. Mesmo que esses sejam casos extremos, a autora argumenta que há, de fato, um indicador de certo ressentimento generalizado por parte dos meninos, que não se identificavam com o modo como eram vestidos. Para a autora, os meninos que foram vestidos dessa forma, na década de 1880, ao final do século, mais crescidos (e possivelmente já adultos), fizeram significativa oposição ao traje Fauntleroy. “O termo ‘Pequeno Lorde Fauntleroy’ se tornou sinônimo de bonitinho, afeminado e filhinho da mamãe” (PAOLETTI, 2012, p. 71, *tradução minha*).

Ainda sobre essa transição, a autora conta sobre John Nicholas Beffel, nascido em meio à moda Fantleroy, em 1887, que, na vida adulta, escreveu o ensaio *A Praga Flaunteroy* (1927). Nesse texto, o estadunidense sugere que a comissão que rejeitou a construção de um monumento no Central Park, em Nova York, em homenagem a Burnett, sob a justificativa de já haver muitos monumentos no parque, provavelmente, teria sido formada por um ou mais homens que, durante a infância, foram vítimas da praga Fauntleroy (PAOLETTI, 2012).

Sendo os trajes do *Menino Azul* (1770) muito semelhantes à moda decorrente do *Pequeno Lorde Fauntleroy*, é de se compreender a aproximação e mistura entre esses artefatos visuais e também ao modo como ambos foram citados para ridicularizar meninos que destoassem daquilo que se espera da aparência e comportamento masculinos em uma visão hegemônica dessa identidade. Apesar disso, é importante mencionar que, se por um lado, os citacionismos do *Menino Azul* (1770) foram realizados para violentar expressões de masculinidade que prestavam subalternidade ou mesmo resistência à hegemonia, por outro lado, esse ícone visual também foi apropriado por homens gays como símbolo de orgulho dessa identidade sexual.

Por exemplo, em 1974, o citacionismo que a primeira edição da revista gay *Blue Boy*⁹ trouxe, na capa, presta homenagem ao *Menino Azul* (1770), de Gainsborough. Em uma versão sem calças e com um chapéu convenientemente reposicionado, a figura, então estigmatizada, personifica o orgulho e a coragem do homem gay do final do século 20 (Imagem 4). Além disso, conforme reportagem da BBC Culture, houve, nos setores do entretenimento e de prestação de serviço, muitas empresas que referenciaram a pintura de Gainsborough para atrair homens gays como consumidores. Em muitos países, a cultura visual criada por agências de viagens, bares e outros segmentos voltados ao público gay intensificavam a possibilidade de o rapaz da tela *Menino Azul* (1770) ser gay, mas, nesse caso, os citacionismos celebravam essa identidade sexual.

⁹ Publicada até 2007, a *Blue Boy* era uma revista integrada por fotografia de nus masculinos além de oferta de produtos e serviços.



Imagen 4 - Revista *Blue Boy* (1974) e frames de *Trilogy of Terror* (1984)



Fonte: Imagens retiradas da web. Montagem minha.

Para além de ser apropriado em estratégias de *marketing*, o *Menino Azul* (1770) também foi citado pela produção artista de homens cujas sexualidades e gênero estão em dissidência com a norma heterossexual. Em 1984, o artista estadunidense RuPaul gravou um vídeo de 12 minutos, intitulado *Trilogy of Terror* (1984)¹⁰ (Imagen 4), no qual faz citacionismo ao personagem de *Menino Azul* (1770) de duas formas: bi e tridimensional. No vídeo, RuPaul ganha, de sua mãe, uma reprodução da pintura de Gainsborough. Ocorre que, misteriosamente, a imagem se transforma em uma pequena estátua do menino, como se ele tivesse saído da moldura. A estátua, então, passa a perseguir RuPaul, aparecendo em lugares inusitados, em uma sequência de terror *trash*¹¹.

Outros exemplos de citacionismo da pintura de Gainsborough para o universo gay podem ser vistos na Imagem 5. O artista estadunidense Howard Kottler (1930-1989) gravou

10 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8O-g0-o35sg>>. Acesso em: 21 mar. 2024.

11 Sobre isso, em sua autobiografia, RuPaul (2024, p.158-159) afirma: “[...] adorávamos um filme para televisão chamado Trilogia do Terror e estrelado por Karen Black, no qual ela é perseguida pela boneca fetichista Zuni. [...] Em nosso filme, eu serei perseguido por uma estátua do Blue Boy, o garoto da pintura famosa de Thomas Gainsborough”.

a imagem fragmentada do protagonista de *Menino Azul* (1770) sobre cerâmicas, como em *Residente Ambicioso do Menino Azul* (1969). De maneira semelhante, o canadense Léopold Foulem (1945--), também ceramista, combinou o personagem com elementos da cultura *pop*, como em *Papai Noel e Menino Azul à maneira de Kändler* (2013). O estadunidense Kehinde Wiley (1977--) cita a obra de Gainsborough em uma pintura. Em *Retrato de Um Jovem Cavalheiro* (2021), o artista preserva as mesmas dimensões da tela pintada em 1770, e retrata um jovem de cabelo rastafári loiro e roupas e acessórios característicos do século 21, sobre um fundo estampado em azul e rosa. Mais recentemente, o taiwanês-americano Leo Tsao (1995--) remete-se às estéticas de *Menino Azul* (1770) em uma performance de sua *drag queen*, Nymphia Wind, na 16^a temporada do *reality show RuPaul's Drag Race*¹² (2024). Nesse caso, exagerou-se nos babados, rendas, fitas e plumas para celebrar a feminilidade. Vale mencionar, por fim, que houve casos em que *Menino Azul* (1770) foi adotado por homens que, apesar de se apresentarem como heterossexuais, também colocam em xeque os padrões restritos de masculinidade que, inclusive, oprimem a própria norma. Em 1995, quando convidado para uma sessão de fotos para a revista *Esquire*¹³, o ator canadense Jim Carrey (1962--) esquivou-se das roupas de moda masculina disponibilizadas pela equipe, e fez questão de se vestir com trajes característicos da pintura *Menino Azul* (1770), citando-a (Imagem 5).

12 Trata-se de uma série de reality show, estreada em 2009 nos Estados Unidos, em que artistas drag queens disputam o prêmio. A competição também já foi realizada em outros países (como Reino Unido, Austrália, Canadá, Tailândia, Alemanha, França, Itália, México, Filipinas, Espanha, Países Baixos e Brasil) que, ao longo dos anos, exibiram temporadas de Drag Race adaptadas às suas culturas.

13 Revista estadunidense, direcionada ao público masculino, fundada em 1933.



Imagen 5 - Residente ambicioso do Menino Azul (1969); Papai Noel e Menino Azul à maneira de Kändler (2013); Retrato de um jovem cavalheiro (2021); Nymphia Wind em RuPaul's Drag Race (2024) e Jim Carrey em ensaio para a revista Esquire (1995), respectivamente



Fonte: Imagens retiradas da web. Montagem minha.

Para além disso, é preciso mencionar que desde meados do século 20, o citacionismo ao *Menino Azul* (1770) também acontece de maneira decorativa, em latas de biscoito, cinzeiros, panos de pratos e estatuetas; e em filmes e programas de televisão, como *Laurel and Hardy's Wrong Again* (1929), *Will Rogers em State Fair* (1933), *Muppet Babies* (1985), *Batman* (1989), *Django* (2012) e *Coringa* (2019).

CONSIDERAÇÕES

Como demonstro neste estudo, *Menino Azul* (1770) é exemplo de quão temporários e movediços são os significados decorrentes dos processos que envolvem as construções visuais dos gêneros, em especial, das masculinidades. As análises – que aqui não pretendem esgotar as interpretações da obra em questão, e menos ainda do tema – indicam que a generificação de cores, poses, roupas, acessórios e mesmo de produções artística não é espontânea e tampouco fixa, mas, sim, atravessada por relações de poder entre grupos que disputam por significados visuais, ora prestando manutenção, ora resistência àquilo que propõe a hegemonia. No caso da pintura de Gainsborough, primeiro a tomaram como modelo para a masculinidade heterossexualidade; depois, a partir de citacionismo, associaram-na aos homens gays de maneira a ridicularizar e oprimir as suas existências; e, por fim, a comunidade gay recebeu esse ícone, positivando-o como símbolo de orgulho e liberdade.

Desde 1927, quando a Biblioteca Huntington adquiriu outra obra, *Pinkie* (1794), o menino azul é, até hoje, muitas vezes aproximado a personagem nela representada. Pintada pelo artista inglês Thomas Lawrence (1769-1830), a menina protagonista de *Pinkie* (1794) tem idade próxima à do garoto e usa vestido, chapéus e fitas de cetim que reforçam um modelo de feminilidade também hegemônico. Ainda que *Pinkie* (1794) tenha sido produzida mais de 20 anos depois e em outro contexto em relação ao menino, as dimensões da obra, a idade da criança representada e, sobretudo, a maneira como ela performa uma feminilidade considerada, então, hegemônica, contribuíram para que, em uma sociedade heteronormativa, a pintura fosse combinada com *Menino Azul* (1770), em uma espécie de união heterossexual.

Quão masculino é o menino da pintura *Menino Azul* (1770)? A essa pergunta respondo com outros questionamentos: sob quais critérios se autenticam as masculinidades? Se é ou não masculino a partir de que parâmetros e critérios? Quais estratégias têm sido adotadas para que os meninos, desde a infância, assumam masculinidades normativas? E quanto àqueles que não se mostram “suficiente” ou “adequadamente” masculinos, quais consequências lhes são reservadas? Essas perguntas e as considerações levantadas na análise aqui realizada se articulam diretamente com o episódio narrado na introdução dessa reflexão, sobre a compra de presentes para duas crianças, um menino e uma menina. Apontam não só para a persistência de elementos da cultura visual que reforçam posições e papéis específicos para cada gênero, como, também, para a possibilidade de contestá-los, buscando alternativas mais complexas, criativas, inclusivas e saudáveis, para que homens e mulheres e meninos e meninas possam criar significados sobre si a partir da cultura visual.

Para mim, a abordagem oferecida pelos Estudos da Cultura Visual no campo da educação contribui para que professores/as, pesquisadores/as, artistas, pais, mães e demais pessoas interessadas no desenvolvimento infantil percebam como a cultura visual, por vezes, recorre a estéticas e representações repetidas para engendrar masculinidades e feminilidades, construindo gênero. Ao invés de adotá-las como referências a serem imitadas, parece-me mais apropriado às necessidades contemporâneas problematizar tais artefatos e buscar por outros que ofereçam alternativas às limitações do estereótipo que a cultura visual, por vezes, trata como norma.



REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BADINTER, Elisabeth. *XY, la identidade masculina*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

BALISCEI, João Paulo. *PROVOQUE: cultura visual, masculinidades e ensino de Artes Visuais*. Rio de Janeiro: Metanoia, 2020.

BALISCEI, João Paulo. *Não se nasce azul ou rosa, torna-se: cultura visual, gêneros e infâncias*. Salvador: Devires, 2021.

BALISCEI, João Paulo. Quem tem medo da cor rosa? Educação de meninos e meninas. *Revista Olhares*, Guarulhos, v.12, n.1, p.1-23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/15071>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. 2ª edição. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BENTO, Berenice. “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-026X2011000200016&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 18 mar. 2023.

BORRE, Luciana. *As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual*. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

BORRE, Luciana. *Bordado afetos na formação docente*. Conceição da Feira: Andarilha edições, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2018.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo. Editora Unesp, 2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Representações visuais de meninos e meninas: Relações entre imaginário e gênero*, 2011.

CORTÉS, José Miguel. *Hombres de mármol: códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad*. Barcelona: Editora EGALES, 2004.

ELOI, Caluã. *Não se nasce Maléfica, torna-se: a representação da mulher nos contos de fada*. Rio de Janeiro: Metanoia, 2018.

FARTHING, Stephen. *501 grandes artistas*. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.



GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 137-162.

GOMBRICH, Ernest. *A história da arte*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1999.

GUIZZO, Bianca Salazar. “Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil”. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Org.). *Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2013, p. 29-44.

JÚNIOR, Kléber. *Masculinidades Bicha: Trajetórias escolares das bichas no Ensino Médio*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONTEIRO, Marko. *Tenham piedade dos homens!*: masculinidades em mudança. Juiz de Fora: FEME, 2000.

PAOLETTI, Jo. *Pink and Blue: telling the boys from the girls in America*. Bloomington: Indiana University Press, 2012.

PIRONI, Isabela Daiane; ROSSI, Jean Pablo Guimarães; MAIO, Eliane. “Não importa o sexo, eu só quero que seja menino”: Cisheteronormatização dos corpos em chás de revelação”. In: BALISCEI, João Paulo (Org.). *É de menina ou menino?*: Imagens de gêneros, sexualidades e educação. Curitiba: Bagai, 2022, p.32-46.

PRECIADO, Paul. *Pornotopia: Playboy e a invenção da sexualidade multimídia*. São Paulo: N-1 edições, 2020.

ROMERO, Jéssica Fiorini; BALISCEI, João Paulo. “As Incríveis”: Educação, Cultura Visual, Sexualidade e caracterização das personagens mulheres de “Os Incríveis” (2004; 2018). *Revista Diversidade & Educação*, Rio Grande, v. 9, n. 1, p.380-404, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/13029>. Acesso: em 29 mar. 2024.

RUPAUL. *A casa dos significados ocultos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2024.

SABAT, Ruth. “Só as quietinhas vão casar”. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela.; ZEN, Maria; XAVIER, Maria (Org.). *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Santa Catarina: Ed. Mediação, 2004, p. 135-144.

SETTERINGTON, Ken. *Marcados pelo triângulo rosa*. São Paulo: Melhoramentos Livrarias, 2017.

SILVA, Maria Carolina. *A Infância no Currículo de Filmes de Animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Curriculum como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



STEIN, Vinícius; BUENO, Zuleika de Paula; GONÇALVES, José Henrique Rollo; RAMOS, Rose Mari Ramos. “Onde estão as artistas mulheres? Uma busca em livros didáticos para o Ensino Médio”. In: BALISCEI, João Paulo (Org). “É de menina ou menino?”: Imagens de gêneros, sexualidades e educação. Curitiba: Bagai, 2022, p.103-115.

SUBIRATS, Marina. *Forjar um hombre, modelar uma mujer*. Barcelona: Editora Aresta, 2013.

