

# “FAÇA COMO HOMEM”: CULTURA VISUAL E O PROJETO DE MASCULINIZAÇÃO DOS MENINOS

João Paulo Baliscei<sup>1</sup>  
Susana Rangel Vieira da Cunha<sup>2</sup>

**Resumo:** Temos como objetivo entender como a cultura visual está articulada com o projeto de masculinização dos meninos. Para isso, buscamos respaldo teórico nos Estudos da Cultura Visual e nos Estudos das Masculinidades. Estruturalmente, primeiro, apresentamos os Estudos da Cultura Visual. Em um segundo momento, destacamos conceitos dos Estudos das Masculinidades, e refletimos sobre duas séries fotográficas, intituladas *Pais Suecos* (2015) e *Pais Brasileiros* (2017). Por fim, chamamos atenção para os aspectos educativos e pedagógicos dos artefatos da cultura visual, e reclamamos por modos a partir dos quais aquilo ao qual nos referimos como projeto de masculinização dos meninos possa perpassar por sentimentos, ações e vínculos mais complexos do que aqueles fundamentados na violência.

**Palavras-chave:** Imagem; Gênero; Infância; Educação.

## “Do it as a man”: Visual Culture and the boys’ masculinization project

**Abstract:** We aim to understand how visual culture is linked to the boys’ masculinization project. For this, we seek theoretical support in the Studies of Visual Culture and in the Men’s Studies. Structurally, first, we presented the Visual Culture Studies. In a second moment, we highlighted concepts from the Men’s Studies, and reflect on two photographic series, entitled *Swedish Dads* (2015) and *Brazilian Dads* (2017). Finally, we drew attention to the educational and pedagogical aspects of the artifacts of visual culture, and we complained about ways in which what we referred to as the boys’ masculinization project can permeate feelings, actions and bonds more complex than those based on in violence.

**Keywords:** Image; Gender; Childhood; Education.

## ATRAVESSAMENTOS VISUAIS ENTRE INFÂNCIA E MASCULINIDADES

*“Vídeo. No DF, pai segura criança para filho dar soco no rosto dela”*  
(Metrópoles, dezembro, 2018)<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá ([jpbaliscei@uem.br](mailto:jpbaliscei@uem.br))

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul ([rangel.susana@gmail.com](mailto:rangel.susana@gmail.com))

*"Vídeo mostra homem jogando no chão criança que chutou bola no lugar de seu filho em condomínio de Goiânia" (G1, dezembro, 2018)*<sup>4</sup>

*"Câmeras flagram padrasto chutando menino de 4 anos no peito" (Metrópoles, outubro, 2018)*<sup>5</sup>

Abrimos a discussão deste artigo trazendo, na epígrafe, três cenas semelhantes e muitas vezes naturalizadas socialmente, ocorridas e veiculadas pelos meios de comunicação no final de 2018. Em comum, os três acontecimentos envolvem meninos, homens adultos e agressões. Os registros visuais gravados pelas câmeras, nos três casos, atuaram como testemunho das agressões cometidas pelos adultos em relação aos meninos e expressam características que, tais como o uso da força e da violência para a resolução de conflitos, compõem aquilo pelo qual nos referimos neste artigo como **Projeto de Masculinização dos Meninos**. Quando formulamos esse conceito, nos referimos ao conjunto de ações, pedagogias culturais e enunciados endereçados aos garotos, desde o nascimento, na expectativa de que eles, ao longo da vida, assumam habilidades, comportamentos, gostos, profissões, espaços e a (hetero)sexualidade que a sociedade valoriza como "apropriados" aos sujeitos masculinos.

Dois desses casos aconteceram em quadras esportivas de condomínios privados de classe média e enfatizam ações tomadas por dois pais - homens adultos - que, sob a justificativa de tentar defender seus filhos, agrediram fisicamente outros meninos. O terceiro caso envolve um padrasto que, recorrendo à força física, puniu seu enteado por ter sido expulso da creche que frequentava, na rede pública de educação. A primeira cena aconteceu no dia 9 de dezembro de 2018, em Brasília, DF. Um homem adulto, com cerca de 30 anos, após seu filho ter caído enquanto jogava bola, interrompeu a brincadeira

---

<sup>3</sup> Notícia disponível em <<https://www.metropoles.com/pelas-cidades/sudoestecotogonal/video-no-df-pai-segura-crianca-para-filho-dar-soco-no-rostode-la>>. Acesso em 17 de mar. de 2019.

<sup>4</sup> Notícia disponível em <<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2018/12/18/video-mostra-homem-jogando-no-chao-crianca-que-chutou-bola-no-lugar-de-seu-filho-em-condominio-de-goiania.ghtml>>. Acesso em 17 de mar. de 2019.

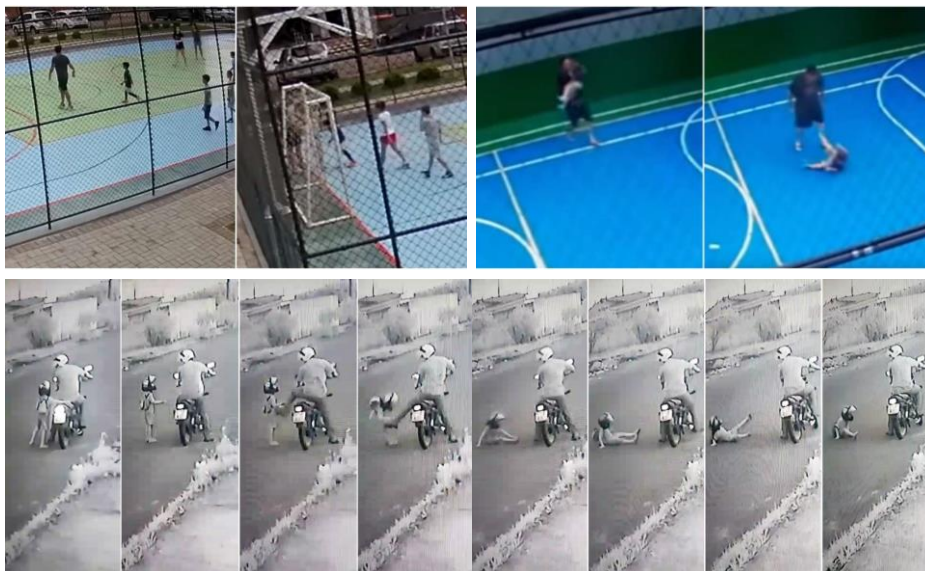
<sup>5</sup> Notícia disponível em <<https://www.metropoles.com/brasil/cameras-flagram-padrasto-chutando-menino-de-4-anos-no-peitol>>. Acesso em 30 de nov. de 2019.

do grupo infantil e agrediu um menino de seis anos que supostamente teria sido "responsável" pela queda de seu filho da mesma idade. Imagens da câmera de segurança registraram o momento em que o homem imobilizou a criança e orientou seu filho a golpeá-la no rosto. A segunda aconteceu em Goiânia, Goiás, oito dias depois do acontecimento no DF. As imagens registradas pela câmera mostram um homem adulto, de 43 anos, no gol, brincando de bola com seu filho de dois anos de idade. Enquanto a criança se movimentava em direção à bola, um outro menino, de cinco anos, antecipou o chute e lançou a bola para outra direção. Com isso, o adulto correu atrás do garoto de cinco anos, encurralou-o em uma das paredes da quadra e abaixou-se para repreendê-lo. Antes de sair da quadra, o homem ainda agarrou o menino pelo tronco, levantou-o e o lançou contra o chão com violência.

Por fim, a terceira cena ocorreu em outubro de 2018, em Sertãozinho, São Paulo. As imagens registraram o momento em que um menino de quatro anos desceu da garupa de uma moto onde estava com seu padrasto e foi agredido por ele. O homem adulto, de 23 anos, conferiu um chute no peito de seu enteado que até então permanecia olhando-o por detrás da viseira do capacete. Quando questionado pela polícia, o padrasto explicou a agressão pelo fato de ter perdido a paciência com o menino, pois ele fora expulso da creche por causa do comportamento agressivo que vinha apresentando.

Frente a esses casos, chamamos atenção primeiro para o comportamento dos homens adultos envolvidos: além de eles instaurarem conflitos corporais violentos com as crianças, também não buscaram resolver esses mesmos conflitos a partir do diálogo e equilíbrio (capacidades que podem ser acessadas, sobretudo, por adultos), mas sim pelo viés da força e da violência. Ainda que as três figuras paternas tenham utilizado inicialmente a linguagem verbal para comunicar algo às crianças antes de agredi-las fisicamente, como mostram as imagens gravadas, os corpos adultos evidenciam violência e terror psicológico, seja pelas maneiras como dirigiram-se aos corpos frágeis e vulneráveis das crianças, ou pela efetivação das agressões em si (Figura 1).

**Figura 1: Homens adultos agredindo meninos**



Fonte: <https://www.metropoles.com/pelas-cidades/sudoesteoctogonal/video-no-df-pai-segura-crianca-para-filho-dar-soco-no-rostro-dela;>  
<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2018/12/18/video-mostra-homem-jogando-no-chao-crianca-que-chutou-bola-no-lugar-de-seu-filho-em-condominio-de-goiania.ghtml> e  
<https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto/franca/noticia/2019/08/16/padrasto-e-condenado-a-8-meses-de-prisao-por-agredir-crianca-com-chute-no-peito-em-sertaozinho-sp.ghtml>.

Acesso em 30 de nov. de 2019.

Os registros visuais que capturaram as cenas nos oferecem evidências dos momentos em que os corpos adultos se aproximaram violentamente dos corpos frágeis dos meninos. Além desse aspecto, destacamos também nos dois primeiros casos, os projetos de masculinização aos quais foram submetidos não só os dois meninos fisicamente agredidos, como também aqueles que foram "defendidos" pela intervenção dos adultos, e também as demais crianças que assistiram aos episódios de agressão.

Quando o pai da primeira cena imobilizou um menino e ordenou para que seu filho o agredisse no rosto na frente das outras crianças, por exemplo, estava colocando em ação o projeto de masculinização do filho, da criança vítima e também das demais crianças que assistiram à cena. Ensinou-lhes (ainda que de maneiras não anunciadas) que um homem "não leva desaforo pra casa",

que “não deve fugir de uma briga sem revidar” e que, tendo sido agredido, “sempre há que revidar a agressão” – sobretudo se envolver um público assistindo. As atitudes do segundo pai quando jogou a criança no chão porque ela chutou a bola antes de seu filho também sugeriram às crianças participantes do jogo que um homem “não deve ser feito de bobo” ou “passado para trás”. Ensinou-lhes também que, em situações de competição, um homem “precisa sempre ganhar” (mesmo que seu “oponente” seja uma criança de cinco anos). Por fim, na cena três, o chute dado pelo padrasto e sua indiferença diante à queda da criança ensinam ao menino que um homem “não deve aceitar a imposição de regras”, tampouco “docilizar e disciplinar seu corpo e suas atitudes”. A reação do padrasto pode ser lida também como enunciados de que um homem “não pode aceitar ser expulso” e que, caso isso ocorra “precisa recorrer à violência para se expressar”.

Aproximamos as cenas selecionadas nesta introdução com o posicionamento de Berenice Bento (1998, p.157)<sup>6</sup> de que, desde a infância, exigem-se “[...] dos homens provas da sua masculinidade, provas estas que passam pelo exercício da força e da violência. O homem é treinado para ser o possuidor, o conquistador”. Ressaltamos que longe de culpabilizar esses pais e padrasto por toda as implicações que envolvem o projeto de masculinização de meninos em suas infâncias, buscamos enfatizar nosso objetivo neste artigo, que é entender como a Cultura Visual está articulada com o projeto de masculinização dos meninos.

Desta forma, questionamo-nos: Como a cultura visual têm (re)formulado as relações estabelecidas entre homens e meninos? Para oferecer respostas a ele e para atender ao objetivo proposto neste artigo, debruçamo-nos sobre dois campos de investigações, os Estudos da Cultura Visual e os Estudos das Masculinidades.

Os **Estudos da Cultura Visual** guardam relações com os Estudos Culturais e com o pensamento pós-estruturalista, e se propõem a formular interrogações sobre as imagens e seus efeitos, fazendo interconexões temporais e culturais. Também focalizam o universo visual e os modos como esse universo produz os

---

<sup>6</sup> Neste artigo, quando citamos uma autora ou autor pela primeira vez, optamos por mencionar seus nomes completos. Nas demais menções feitas ao decorrer do texto, identificamo-los/as apenas pelos sobrenomes.

modos de ser e ver o mundo. Para além dos aspectos plásticos e estéticos, esse campo de investigação se interessa pelos aspectos políticos das imagens, a partir dos quais grupos específicos disputam poder e representatividade. Concordamos com Luciana Borre Nunes (2015, 124) quando argumenta que os Estudos da Cultura Visual entendem "[...] que a experiência social é afetada por imagens e artefatos que configuram práticas do mostrar, do ver e do ser visto, sendo um campo crítico/político que pensa e problematiza nossas experiências visuais".

Os **Estudos das Masculinidades**, por sua vez, são um desdobramento teórico dos movimentos feministas e *gay* na luta por uma sociedade mais livre no que tange às diferenças entre os gêneros. Como explica Raewyn Connell (2016), as preocupações e conquistas desses movimentos sociais acabaram por tomar o homem - sujeito cujo gênero até então fora naturalizado e adotado como referência para as críticas dirigidas às mulheres - como categoria a ser analisada e problematizada junto ao patriarcado. Elisabeth Badinter (1993, p. 25, tradução nossa) também reconhece que, graças aos movimentos feministas e *gay* "[...] hoje, para a maioria de nós, o homem já não é mais o Homem". A analogia da transformação do "Homem" com "H" maiúsculo em "homem" com "h" minúsculo, como supõe a autora, indica o desequilíbrio que as reivindicações feministas proporcionaram à soberania masculina.

O interesse e afinidade por esses dois campos de investigação são perceptíveis em nossa trajetória acadêmica, cujas pesquisas investigam as maneiras como as masculinidades e feminilidades vêm sendo formadas e transformadas pela cultura visual. Publicidades de perfumes masculinos (BALISCEI, HERRAIZ GARCÍA e CALSA, 2018); a versão rosa e azul do Kinder Ovo (BALISCEI; MAIO e CALSA, 2016); o uso generificados das cores rosa e azul (BALISCEI, 2020b) e a construção visual da masculinidade de 20 personagens de filmes de animação da Disney (BALISCEI, 2020a), são alguns dos artefatos da cultura visual analisados por nós em parceria com outras pesquisadoras e pesquisadores. Também verificamos os modos como as embalagens de fraldas estabelecem aparências e corpos específicos para meninos e meninas (BORGES e CUNHA, 2015); e como cores e materiais escolares (CUNHA, 2010) e personagens da cultura visual (CUNHA, 2014) são acessados e negados por meninos e meninas nos espaços e práticas da Educação Infantil.

No que se refere especificamente a este artigo, pensamos na seguinte estrutura, dividida em três momentos, para além dessa introdução: primeiro, apresentamos os Estudos da Cultura Visual, dando ênfase para autores/as e Instituições de Ensino Superior - IES que foram pioneiras nesse campo no Brasil. Após isso, em um segundo momento, destacamos conceitos dos Estudos das Masculinidades. Ainda no segundo tópico, optamos por apresentar artefatos da cultura visual que, ao contrário daqueles apresentados nessa introdução, oferecessem relações não violentas, mas sim, afetivas entre homens adultos e crianças. Nessa busca, deparamo-nos com duas séries fotográficas, intituladas Pais Suecos (2015) e Pais Brasileiros (2017). Individualmente ou em conjunto, as imagens dessas séries indicam que o projeto de masculinização dos meninos e o imperativo “Faça como homem” - que inclusive ajuda a compor o título desse artigo - podem perpassar por sentimentos, ações e vínculos mais complexos do que aqueles fundamentados na violência.

## ESTUDOS DA CULTURA VISUAL

Desde a publicação, em 2000, do livro de Fernando Hernández *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*, convivemos com a expressão “cultura visual” no contexto acadêmico e educacional. Há 20 anos, era considerado um campo “jovem” de estudos tendo em vista que havia algumas publicações no exterior e raras publicações e trabalhos acadêmicos no Brasil sobre esse assunto, na primeira década do século XXI.

Portanto, no Brasil, os Estudos da Cultura Visual ainda operam como um campo de investigação relativamente recente e hoje têm representatividade acadêmica e científica, principalmente nas investigações desenvolvidas junto à Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Antes da utilização da expressão “cultura visual”, John Berger, crítico de arte, historiador e romancista inglês, organizou em 1972 o livro *Ways of Seeing*, conhecido entre nós como Modos de Ver. Embora os/as autores/as dessa obra não utilizem a expressão “cultura visual”, suas abordagens desenvolveram, à época, reflexões sobre como o olhar é mediado pelas diferentes imagens, sejam elas da Arte ou da publicidade. Pode-se dizer, então, que Berger foi um dos precursores sobre a discussão acerca das imagens como produtoras de realidades.

A institucionalização acadêmica dos Estudos Visuais, ou Estudos da Cultura Visual, surgiu a partir de 1989 no programa de Estudos Culturais e Visuais da Universidade de Rochester, nos Estados Unidos. No início dos anos 1990, emergiram as primeiras discussões e publicações lideradas pelo professor de História da Arte William John Thomas Mitchell, na Universidade de Chicago. A partir daí, no âmbito internacional, emergiram amplas discussões acadêmicas e publicações enfocando a Cultura Visual, dentre as quais, destacam-se as de Nicholas Mirzoeff, na Universidade Estadual de NY, Kerry Freedman, da Universidade de Illinois, Paul Duncum da Universidade da Tasmânia, e Fernando Hernández na Universidade de Barcelona.

Segundo Nicholas Mirzoeff (1999), a partir dos Estudos Culturais surgiu o interesse acadêmico pelos diferentes materiais visuais. O autor aponta uma tênue diferença entre os enfoques dos Estudos Culturais e dos Estudos da Cultura Visual, indicando que, do mesmo modo que os Estudos Culturais buscam compreender as formas pelas quais as pessoas dão sentido às diversas produções culturais, por sua vez, a Cultura Visual examina como as experiências cotidianas com o universo visual, sejam dos vídeos às obras de arte, criam e disputam significados. Segundo Mirzoeff (1999, p.17): “a Cultura Visual explora as ambivalências, os interstícios e lugares de resistência da vida cotidiana pós-moderna, buscando formas de trabalhar com as informações visuais desta nova realidade” (tradução nossa).

Os diferentes autores postulam que os significados sobre o mundo social também são criados através das imagens visuais veiculadas pelos diferentes tipos de tecnologias visuais que abarcam desde as produções artísticas, dos meios de comunicação e eletrônicos, dos espetáculos cênicos e musicais à arquitetura. Para Hernández (2007, p. 22),

[...] o debate em torno do que denominamos por cultura visual, converge uma série de propostas intelectuais em termos de práticas culturais relacionadas ao olhar e às maneiras culturais de olhar na vida contemporânea, especialmente as práticas que favorecem as representações de nosso tempo e leva-nos a pensar as narrativas sobre o passado.

Muito além de delimitar o objeto de estudo aos materiais visuais, essa abordagem reflete e analisa como o universo visual - aquilo que se vê - e a visualidade - os modos de ver e as tecnologias da visão - estão nos constituindo. Mais do que focar os artefatos visuais, os Estudos da Cultura Visual se



preocupam em como as imagens são produzidas, distribuídas e utilizadas socialmente, como uma prática cultural que produz e negocia significados. A visualidade, assim, está imbricada com os contextos imagéticos culturais e com os significados que construímos em torno desses repertórios.

Os significados das imagens são construídos nas interações sociais e culturais que realizamos com elas. Os contextos sociais e culturais, amplos ou específicos, e as pessoas dão existência aos materiais visuais conforme lhes atribuem significados. Portanto, o sentido não “emana” das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas, sendo que esses diálogos são, sempre, mediados pelos contextos culturais e históricos. Assim, como destaca Hernández (2013, p.83) “[...] o relevante das pedagogias da cultura visual não são os objetos, mas sim as relações que mantemos com eles”.

É possível, então, caracterizar os Estudos da Cultura Visual como um campo que dá ênfase às maneiras como os sujeitos veem e são vistos pelas imagens com as quais se relacionam. Compreendem-se que ao mesmo tempo que aquilo que vemos nos constitui enquanto sujeitos e as maneiras como vemos são resultantes de nossas experiências e da nossa subjetividade. Maria Emilia Sardelich (2006) nos auxilia na formulação dessa inferência quando reitera que os Estudos da Cultura Visual oferecem oportunidades para que as imagens sejam analisadas não apenas a partir de seus aspectos formais e de sua estrutura aparente. A autora também recomenda aos/às professores que problematizem,

[...] as representações sociais de menina, menino, mulher, homem, família, criança, adolescente, adulto, velho, pobre, rico, preto, branco, professor/a, estudante, escola, entre tantas outras possíveis, nas imagens dos livros didáticos, dos cadernos, nas revistas, dos outdoors, dos videogames, da televisão, dos cartões postais, dos brinquedos, das obras de arte etc. (SARDELICH, 2006, p. 468).

De forma similar, Irene Tourinho e Raimundo Martins (2011, p.53) comentam que a maneira como os sujeitos interpretam uma imagem é “[...] uma prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador/espectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação e experiência cultural”. Os pensamentos dos/as autores/as supracitados/as fortalecem nossa defesa alicerçada nos Estudos da Cultura Visual de que a leitura de imagem não é nunca um processo mecânico de extração ou decodificação de símbolos já preexistentes à coisa, mas, ao contrário, uma ação

criativa na qual os significados são formulados a partir do repertório que cada pessoa construiu, individual e coletivamente.

A UFG é considerada pioneira em Estudo da Cultura Visual no Brasil, pois desde 2003 oferece o Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual - Mestrado, que, em 2010, após a iniciação de doutoramento, passou a ser referido como Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - Mestrado e Doutorado (PPGACV)<sup>7</sup>. Além disso, por meio da Revista Visualidades<sup>8</sup>, a UFG reúne pesquisadores/as nacionais e internacionais e indivíduos interessados pelo Estudo da Cultura Visual.

Na UnB, os Estudos da Cultura Visual são abordados junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, na área de concentração “Arte, Imagem e Cultura”, sobretudo, aquelas desenvolvidas pelo Grupo Transvições: Educação e Visualidades<sup>9</sup>, em eventos internacionais e nacionais e pelo Laboratório LIGO-Educação e Visualidade.

Na UFSM, desde 2006 o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec)<sup>10</sup> realiza eventos nacionais e internacionais envolvendo debates entre diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) nacionais e a *Universitat de Barcelona*, na Espanha e, dentre outras maneiras, por meio da Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais<sup>11</sup>.

Por fim, a UFRGS, em seu Programa de Pós-Graduação em Educação, fomenta pesquisas, desde 2006, em áreas e campos de investigação que apresentam convergências com o Estudo da Cultura Visual; como pode ser visto

<sup>7</sup> Conforme informações localizadas em: <<https://www.fav.ufg.br/p/7974-pos-graduacao-em-arte-e-cultura-visual>>. Acesso em 27 de mar. de 2020.

<sup>8</sup> O site oficial da Revista Visualidades pode ser localizado a partir do link: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL>. Acesso em 27 de mar. de 2020.

<sup>9</sup> Conforme informações localizadas em [http://ppgav.umb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=35&Itemid=685](http://ppgav.umb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=685). Acesso em 07 de abr. de 2020.

<sup>10</sup> Conforme informações localizadas em: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/grupo-de-estudos-e-pesquisas-em-arte-educacao-e-cultura-gepaec/>>. Acesso em 27 de mar. de 2020.

<sup>11</sup> O site oficial da Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais pode ser localizado a partir do link: <https://periodicos.ufsm.br/revislav>. Acesso em 27 de mar. de 2020.

no Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN) no eixo Cultura Visual e Infância<sup>12</sup>.

Diante dessa síntese histórica dos Estudos da Cultura Visual em níveis internacionais e nacionais, sublinhamos, assim como Jocielle Lampert (2010, p. 445-446) que o traço comum que perpassa as várias abordagens da cultura visual é,

[...] a temática da contextualização da visualidade na vida cotidiana. Não se trata de evidenciar uma cultura hegemônica e sim, de desconstruir tal pensamento sedimentado por valores de certo ou errado. Entende-se que a escola poderá olhar para o contexto que abarca o que há de popular ao seu redor - sem fazer distinção do que é ou não arte.

Como apontado pela autora, os Estudos da Cultura Visual têm como característica a problematização e a (des)construção das visualidades cotidianas e fomenta discussões para o desequilíbrio das certezas e verdades “absolutas” sobre Cultura, Arte e Educação. Ao mesmo tempo que questiona o estabelecido por avaliá-lo como insuficiente, constrói e incentiva olhares múltiplos sobre os artefatos da cultura visual.

Para além do campo acadêmico, podemos mencionar, no campo artístico, artistas que abordam criticamente as imagens no mundo contemporâneo. O colombiano Nadim Ospina (1960--), a estadunidense Martha Rosler (1943--), o mexicano Enrique Chagoya (1953--), o britânico David Hockney (1937--), a sul-coreana Jeong Mee Yoon (1969--), os brasileiros Nelson Leiner (1932-2020) e Sandro Ka (1981--), e as brasileiras Lia Menna Barreto (1959--) e Bárbara Wagner (1980--) são alguns/algumas dos/as artistas que, em sua produção, utilizam dos artefatos que compõem a cultura visual contemporânea. Com isso, desestabilizam as visões cristalizadas que tais artefatos carregam; problematizam seus significados e produzem interrogações ao público.

---

<sup>12</sup> Conforme informações localizadas em: <https://www.ufrgs.br/gein/>. Acesso em 27 de mar. de 2020.

## “FAÇA COMO HOMEM”, MAS, QUAL HOMEM?

A provocação implícita no título desse tópico sugere que não há uma definição exclusiva sobre a masculinidade e que os significados e implicações que constituem “fazer como homem” são disputados por diferentes grupos que tentam caracterizar as masculinidades de diferentes formas – o que acarreta consequências diretas para o que temos chamado de projeto de masculinização dos meninos. Afinal, meninos são masculinizados a partir de qual referência de masculinidade?

Em agosto de 2018, um edital de concurso público do Estado do Paraná buscou, declaradamente, definir a masculinidade a partir da negação da emoção e da fragilidade - o que, ainda que por pouco tempo, foi alvo de discussões e problematizações em torno do que significa “ser homem”. Aberto para homens e mulheres, o edital dispôs de 72 critérios da avaliação psicológica para os/as candidatos/as às vagas de cadetes da Polícia Militar, tais como nível alto de confiança e dominância, e nível baixo de amabilidade. Dentre eles, um, em especial, nos chamou a atenção: a exigência da masculinidade. E aqui não nos referimos a uma masculinidade qualquer, mas sim, a uma masculinidade específica, descrita e conceituada pelo anexo 2 do referido edital. Segundo consta no documento, a masculinidade seria, então, a “capacidade de o indivíduo em [sic] não se impressionar com cenas violentas, suportar vulgaridades, não emocionar-se facilmente, tampouco demonstrar interesse em histórias românticas e de amor” (G1, 2018)<sup>13</sup>.

Os Estudos das Masculinidades são constituídos por pesquisadores/as que buscam identificar e problematizar enunciados culturais que, como esse, conferem características restritas e estereotipadas às múltiplas formas e identidades que as masculinidades podem adquirir. Também intentam diversificar as referências de masculinidades com as quais meninos e homens podem se identificar.

José Miguel Cortés (2004), por exemplo, assinala como pinturas, vídeos, arquiteturas e demais expressões artísticas sugeriram, ao longo da história, ideais

---

<sup>13</sup> Notícia disponível em <<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2018/08/13/concurso-da-pm-do-parana-tem-masculinidade-como-criterio-em-avaliacao-psicologica.ghtml>>. Acesso em 30 de nov. de 2019.

de corpos e comportamentos masculinos semelhantes, os quais exaltam o homem herói, atlético e político. Roberto Dias (2015) dá ênfase a literaturas infantis que conferem protagonismo e predicativos positivos a personagens masculinos homossexuais, demonstrando, como sugere o título de seu livro, que *O príncipe, o mocinho ou o herói podem ser gays* (DIAS, 2015). Rogério Diniz Junqueira (2013) problematiza as expressões de machismo e homofobia que censuram a identidade de sujeitos homossexuais em espaços escolares e reclama por um outro significado para a homofobia, mais amplo do que aquele atribuído pelo senso comum. Para o autor, a homofobia não se trata apenas do medo expresso na violência contra os/as homossexuais, mas também na violência contra qualquer sujeito que, mesmo não sendo homossexual, demonstrar comportamento, gostos e habilidades socialmente concedidos ao outro gênero. Assim, um homem heterossexual, por exemplo, pode ser alvo da homofobia caso se mostre delicado, sensível ou romântico - já que essas características têm sido atribuídas às mulheres.

Assim como as pesquisas supracitadas, aquelas elaboradas por Elisabeth Badinter (1993) acerca da construção das identidades masculinas contribuem para que nos atentemos para o projeto de masculinização dos meninos. A autora explica que em uma sociedade pautada em ideais machistas e patriarcais, para se fazerem (e, talvez, o mais importante, para se mostrarem) homens, os meninos, desde a infância, precisam operar a partir da negação. Diferente da feminilidade, portanto, a masculinidade é caracterizada por um “não ser” que pode ser explicado por uma espécie de tríplice negações: o homem não é mulher; o homem não é bebê; e o homem não é homossexual. Segundo Badinter (1993, p. 51, tradução nossa),

[...] poderia dizer que, desde sua concepção, o embrião masculino "luta" para não ser feminino. Nascido de uma mulher, embalado em um ventre feminino, o menino macho, ao contrário do que se sucede à fêmea, se vê condenado a marcar diferenças durante a maior parte de sua vida. Só pode existir opondo-se à sua mãe, à sua feminilidade, à sua condição de bebê passivo. Para fazer valer sua identidade masculina deverá convencer-se e convencer aos demais de três coisas: que não é uma mulher, que não é um bebê e que não é homossexual. Daí o desespero daqueles que não conseguem esta tripla negação.

Em nosso exercício de nos atentarmos aos enunciados que autorizam maneiras específicas de vivenciar as masculinidades, ouvimos, com certa reincidência, recomendações que nos parecem seguir a tríplice negação da qual

a autora se refere. São comuns ao projeto de masculinização dos meninos as seguintes assertivas: homens não choram; não falam fino e nem desmedidamente; não sentem (ou ao menos não demonstram) dor, medo e saudade; não põem a mão na cintura, não mexem o quadril, nem consideram outro homem bonito e atraente. Segundo as diretrizes do projeto de masculinização dos meninos, ainda, homens não podem articular muito os ombros, as mãos e muito menos os punhos. Nem dançar os homens podem. Essas e outras convocações à masculinidade reforçam que o “título” de “homem de verdade” é sempre provisório e que é obtido a partir de uma série de negações daquilo que é tido como feminino. Esse título precisa ser constantemente (re)conquistado por meio de rituais que envolvem competição, violência e a negação do cuidado, do afeto e da sensibilidade que, socialmente, são atribuídos à feminilidade.

“Ser homem”, a partir dessas diretrizes, provoca, então, efeitos no desempenho de outras identidades que um homem pode assumir ao longo de sua vida, como “ser pai”. Como um homem pode não demonstrar afeto sendo pai? Quais implicações que esse projeto de masculinização tem para o exercício da paternidade?

Para Raewyn Connell (2016), os vínculos emocionais que os pais desenvolvem ou não com seus filhos têm relação com as maneiras como esses vão desenvolver e expressar suas masculinidades. O problema é que, como explica, em uma sociedade patriarcal em que quase todas as atividades são genericadas, às mulheres assentam as responsabilidades dos cuidados com as crianças, dos serviços domésticos e do lar como um todo. Em uma pesquisa realizada pela autora com casais heterossexuais australianos, verificou dois fatores importantes para essa discussão: primeiro que no caso daqueles casais que tiveram filhos/as, todas as esposas afirmaram terem interrompido ou diminuído o trabalho remunerado para se dedicar ao/à bebê; e segundo, que nenhum dos maridos entrevistados contestou esse arranjo, pelo contrário, avaliaram-no como “sensato” e “adequado”. Esse padrão “mulher dona de casa” e “marido provedor” é problematizado em outra pesquisa de Connell, com Rebecca Pearse (2015, p.171), na qual as autoras argumentam que:

No padrão hegemônico globalmente, o cuidado e o vínculo com as crianças pequenas são questões das mulheres, especialmente das mães, enquanto se espera que os pais, como provedores, sejam emocionalmente distantes. Esse padrão também está sendo desafiado com ideias sobre uma “nova paternidade” que surge.

Esse contexto que se repete em muitos países, dentre eles o Brasil, pode ser interpretado a partir das colocações de Michael Kaufman (2018). O autor explica que a ausência da participação dos homens nas atividades domésticas e na criação dos/as filhos pode proporcionar às crianças, meninos e meninas, uma percepção problemática acerca da masculinidade, baseada na distância e na não intimidade. As consequências dessa percepção, segundo o autor, podem ser verificadas, por exemplo, nas dificuldades que os meninos costumam vivenciar desde a sua adolescência, quando deduzem que “não podem” ou que “não conseguem” demonstrar afeto e trocar confidências com outros meninos, ainda que sejam amigos.

Guy Corneau (1995) estabelece relações entre paternidade e masculinidades a partir das queixas que seus pacientes homens lhe trazem durante o atendimento terapêutico. Argumenta que os homens falam sobre seus pais com raiva e que demonstram que esses conflitos com a paternidade influenciam diretamente na constituição de suas identidades masculinas. Menciona pesquisas dos Estados Unidos e da Noruega que atestam relações entre meninos com problemas de aprendizagem e a ausência dos pais, em seus dois primeiros anos de vida. Esses casos impulsionam Corneau (1995, p. 46) para a constatação de que “o pai é fundamental desde o início, antes que as crianças saibam falar, desde os primeiros meses [...]. Penso que, se há homens distanciados de seus corpos, isso se deve à falta de contato físico com o pai”.

Diante dessas pesquisas, compartilhamos das leituras dos/as autores/as supracitados/as de que é preciso que os homens ressignifiquem as maneiras como têm vivido suas masculinidades, pois, estas, como demonstramos até aqui, violentam, inclusive, os próprios homens. Intentando motivar os meninos a serem pais e cuidadores melhores do que aqueles que eles próprios tiveram, Kaufman (2018, p.52, tradução nossa) sugere:

Devemos olhar a experiência da Suécia, por exemplo, onde se foi alcançado em meio de sucessos e fracassos, utilizar as políticas públicas e a autoridade do governo, para reconstruir o trabalho e a vida familiar, de uma maneira que permite formas mais saudáveis de paternidade e maternidade. Uma chave para futuras políticas sociais centradas na infância é encurtar a jornada de trabalho. Isso tem enormes implicações para a vida dos homens (incluindo as dos jovens e homens negros quem experimentam grandes discriminações no mercado de trabalho).

Diante desse excerto, sentimo-nos motivados não só a conhecer as políticas públicas da Suécia e suas contribuições para o desenvolvimento de “novas paternidades”, mas também a localizar expressões da cultura visual que manifestam essas conquistas. Nesse trajeto, nos lembramos da série *Pais Suecos* (2015), uma produção do fotógrafo Johan Bävman (1982--) (Figura 2). Conhecemos esse trabalho por acaso, quando, em 2018, deparamo-nos com uma exposição na estação de metrô Paraíso, em São Paulo<sup>14</sup>.

Johan registrou, artisticamente, a rotina de pais no cuidado cotidiano com seus/suas filhos/as, durante a licença parental. A série é composta por cerca de 45 fotografias e já foi exposta em 65 países, dentre eles o Brasil. Conforme informações disponíveis no *site* oficial do artista<sup>15</sup>, na Suécia, desde 1974, não há licença maternidade ou licença paternidade, especificamente, mas sim, o que denominam como licença parental. Essa licença de 480 dias, período em que os/as beneficiários/as recebem subsídio do estado, confere aos/às membros da família, como um todo, maior flexibilidade e autonomia para que decidam quem e por quanto tempo cada um/a ficará com o/a bebê. Numa configuração de casal heterossexual, por exemplo, ao pai e à mãe são atribuídos, pelo menos, 90 dias dessa licença, para que se dediquem aos cuidados com o/a recém-nascido/a. Essa política pública, logo, pode contribuir para a promoção da igualdade de gênero, pois, por um lado, oportuniza aos homens que participem mais dos primeiros dias de vida de seus/suas filhos/as, e por outro, dá condições às mulheres para que retomem as suas atividades profissionais posteriormente ao parto. Quanto aos 300 dias restantes, podem ser divididos conforme cada família avaliar melhor.

Nesse contexto há, ainda, um “bônus de igualdade” - uma espécie de gratificação oferecida pelo estado sueco às famílias, conforme os pais e mães envolvidos/as se decidam por dividir os dias da licença parental de maneira mais simétrica entre eles/as. Contudo, ainda de acordo com o *site* oficial de Johan Bävman, apenas cerca de 14% dos pais suecos optam por partilhar os 480 dias da licença parental igualmente e, portanto, somente esse percentual usufrui do

---

<sup>14</sup> A série *Pais Suecos* constituiu também duas outras exposições em Brasília, DF. A primeira, no Venâncio Shopping, 2017, e a segunda, na estação Galeria dos Estados, em 2018.

<sup>15</sup> Disponível em <<http://www.johanbavman.se/>>. Acesso em 27 de mar. de 2020.



“bônus de igualdade”. E é justamente sobre pais que pertencem a esse percentual, que se trata a série *Pais Suecos* (2015).

**Figura 2: Pais Suecos (2015)**



Martin Gagner; Johan Ekengard; Göran Sevelin; e Ola Larsson com seus/suas filhos/as. Fonte: <http://www.johanbayman.se/swedish-dads>. Acesso em 28 de mar. de 2020.

Figura 3: Pais Brasileiros (2017)



Onesimo Jerônimo Santos; Alexandre Moraes Kolben; Gabriel Moncao de Souza; e Elias Araujo Barbosa com seus/suas filhos/as. Fonte: <https://www.flickr.com/photos/onumulheresbr/albums/72157695862024025/with/41542557592/>. Acesso em 28 de mar. de 2020.

A série *Pais Brasileiros* (2017), por sua vez, trata-se de uma iniciativa da Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres - ONU Mulheres, em parceria com a campanha *ElesPorElas* (*HeForShe*)<sup>16</sup> e com Embaixada da Suécia no Brasil, que, inspirados na produção de Johan Bävman, lançaram, em 2017, um concurso aos pais brasileiros. O concurso<sup>17</sup> convidava os pais a enviarem fotos e relatos que, conforme evidenciamos na Figura 3, caracterizam os cuidados que manifestam para com seus/suas filhos/as.

À época, o concurso fora lançado a pais que compartilhavam as responsabilidades da criação de seus/suas filhos/as, ou ainda, que assumiam tais responsabilidades sozinhos. Tanto o concurso quanto a configuração da série *Pais Brasileiros* (2017) intentaram, segundo o *site*<sup>18</sup> oficial da ONU Mulheres, levantar a questão sobre a paternidade no Brasil, chamando atenção para um contexto cultural e econômico bastante distinto do da Suécia. Diferente do país europeu, no Brasil, não há licença parental, mas sim a licença maternidade e licença paternidade, conforme estabelecido pela Constituição da República Federal do Brasil (BRASIL, 1988). Nela, a generificação das responsabilidades para com as crianças e a associação da feminilidade ao cuidado e da masculinidade ao trabalho fora de casa são expressas nas especificidades da licença maternidade e paternidade. Ainda conforme a Constituição (BRASIL, 1988), às mães, é permitido ficar em casa com seus/suas bebês por até 120 dias, e aos pais, por cinco dias. A partir do Programa Empresa Cidadã<sup>19</sup>, criado pela Lei nº 11.770 (BRASIL, 2008) e alterado pela Lei nº 13.257 (BRASIL, 2016), tornou-se possível a prorrogação de 60 dias para as licenças maternidades, e de

---

<sup>16</sup> Trata-se de um movimento lançado em 2014 pela ONU Mulheres, que intenta envolver meninos e homens e meninas na igualdade de gênero. Mais informações em <<http://www.onumulheres.org.br/elesporelas/>>. Acesso em 27 de mar. de 2020.

<sup>17</sup> Além dos dados pessoais dos participantes, o concurso solicitava, à época, que os pais enviassem, por e-mail, fotos que retratassem a relação que estabelecem com os/as filhos/as de até 12 anos de idade, e um relato escrito respondendo à pergunta “o que significa ser pai para você?”.

<sup>18</sup> Mais informações em <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-embaixada-da-suecia-no-brasil-exibem-exposicao-pais-presentes-a-paternidade-ativa-na-suecia-e-no-brasil-no-metro-de-sao-paulo/>>. Acesso em 27 de mar. de 2020.

<sup>19</sup> Criado em 2008 pela Lei nº 11.770 (BRASIL, 2008), o Programa Empresa Cidadã é destinado à prorrogação da licença maternidade e paternidade de empregadas/os da pessoa jurídica que aderir ao Programa.

15 para as licenças paternidades – ainda assim, o tempo que mães e pais podem se dedicar aos/às seus/suas bebês permanece significativamente diferente.

Em maio de 2018, *Pais Suecos* (2015) e *Pais Brasileiros* (2017) configuraram a exposição intitulada *Pais presentes: a paternidade ativa na Suécia e no Brasil* (2018), exibida na estação de metrô Paraíso, em São Paulo, SP, e na estação Galeria dos Estados, em Brasília, DF.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos Estudos da Cultura Visual nos sentimos amparados para aproximar aquilo que temos chamado de projetos de masculinização dos meninos dos artefatos da cultura visual contemporânea. Para além das imagens televisivas e jornalísticas sobre as quais comentamos em nossa introdução, outras também atuam como indícios de uma sociedade cujas práticas culturais insistem em atribuir às masculinidades modelos e modos de estar no mundo pouco flexíveis. Imagens cinematográficas e publicitárias, desenhos animados, personagens de super heróis, brinquedos, jogos, vestuário, calçados, lençóis, utensílios de cozinha, decorações de festas de aniversário e mobiliários infantis são alguns exemplos de artefatos da cultura visual que, em seus aspectos estéticos, conferem predicativos, cores e formas específicas aos meninos, caracterizando-os a partir de determinadas referências de masculinidade.

Lembramos que além da atuação das pedagogias visuais, a instituição escolar, de muitas maneiras, replica posicionamentos semelhantes. Segundo Jane Felipe e Bianca Salazar Guizzo (2004, p.33), a “[...] escola, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo ‘a’ referência”.

Em concordância com as autoras, em nossa atuação profissional, verificamos que é comum, nos espaços de Educação Infantil e nos ambientes familiares, utilizarem-se das expressões: “isso é coisa de menino” ou “isso é coisa de menina”. Há interdições realizadas quando, por exemplo, um menino tenta se utilizar de algo que foi convencionalizado pertencer ao universo feminino (como passar batom ou colocar uma saia), ou quando uma menina acessa o que foi convencionalizado pertencer ao universo masculino (como brincar de luta com uma espada ou jogar futebol). Quando acontecem estas invasões territoriais, há tentativas entre os pares de fazer com que o/a “transgressor/a” volte e assuma comportamentos considerados “adequados” a sua identidade sexual. Há,

portanto, nos espaços educativos, controle de enquadramento para que as crianças não ultrapassem as convenções pré-estabelecidas sobre ser menino e menina.

Assim, podemos afirmar que, de modo geral, a cultura para infância e juventude produz acervos visuais para serem idolatrados, consumidos, preservados, admirados e principalmente para nomear, ordenar, formular representações sobre o que é ser menino e menina a partir de seus pontos de vista. No campo da infância, existe uma infinidade de representações advindas da cultura visual que nos remete aos universos femininos e masculinos. Essas representações, em sua maioria, estabelecem analogias entre personagens e papéis de gênero, como: Homem Aranha/meninos, Barbie/meninas, Batman/meninos e Cinderela/meninas. Na maioria das vezes, tentam normatizar como as pessoas devem ser, e ao defini-las dentro de determinados padrões, as diferenças não são contempladas, ao contrário, são excluídas.

Compreendemos que esses e outros artefatos da cultura visual não são apenas “imagens” de entretenimento. São “modelos” que servem às crianças, meninos e meninas, e que configuram valores atribuídos ao feminino e ao masculino - o que nos remete ao pensamento de Hernández (2007, p.31) quando afirma que “[...]as representações visuais contribuem, assim como espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser.”

Nesse ponto, podemos afirmar que as séries *Pais Suecos* (2015) e *Pais Brasileiros* (2017) propõem outras referências para caracterizar a paternidade, como também provocam destabilizações às concepções mais rígidas e tradicionais de masculinidade. As imagens que integram essas séries (re)posicionam os sujeitos masculinos em espaços e atribuições que, socialmente, têm sido associados às mulheres e à feminilidade. Essas imagens provocam estranhamentos, primeiro, quando trazem os homens para os espaços internos e, mais especificamente, para o lar. Diferenciam-se de tantos outros artefatos da cultura visual que representam os homens em associação ao deslocamento, à velocidade, aos meios de transporte, aos espaços urbanos, aos bares e às conquistas político-geográficas. Segundo, porque produzem masculinidades aproximando-as da ludicidade, do infantil e dos serviços domésticos. Em *Pais Suecos* (2015) e *Pais Brasileiros* (2017), os homens aparecem em banheiros, cozinhas e quartos, alimentando seus/suas filhos/as, lendo para eles/as, dando-lhes banho, pintando suas unhas, e fazendo-os/as dormir.

Com essa descrição, não queremos supervalorizar as ações desses homens por serem presentes e ativos no desempenho de suas paternidades, sobretudo, por que sabemos que essas posições e funções são diariamente assumidas por mulheres, de modo naturalizado, e muitas vezes sem ter reconhecimento social. O que intentamos com isso é sinalizar que dinâmicas como as retratadas pelas duas séries se contrapõem às relações paternas que apresentamos na introdução deste artigo e, ao mesmo tempo, ampliam os significados conferidos aos projetos de masculinização dos meninos. *País Suecos* (2015) e *País Brasileiros* (2017) demonstram, assim, que para além da coragem e da força outros aspectos humanos podem ser valorizados durante os projetos de masculinização, tais como o medo, o afeto, a troca, as habilidades domésticas e, especialmente, a feminilidade.

## REFERÊNCIAS

- BADINTER, E.. **XY, la identidad masculina**. Madrid: Alianza Editorial, 1993.
- BALISCEI, J.P.. **PROVOQUE: Cultura Visual, Masculinidades e Ensino de Artes Visuais**. Editora Metanoia: Rio de Janeiro, 2020a.
- \_\_\_\_\_. Abordagem histórica e artística do uso das cores Azul e Rosa como pedagogias de gênero. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.21, p. 223-244, 2020b. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/46113/34718>>. Acesso em 24 de ago. de 2020.
- BALISCEI, J.P.; HERRAIZ GARCÍA, F.; CALSA, G. C.. Imágenes y pedagogías de género: (des)construyendo masculinidades. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.19, n.52, p. 187-205, jan./mar. de 2018. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/32123/23735>>. Acesso em 02 de abr. de 2018.
- BALISCEI, J. P.; MAIO, E. R.; CALSA, G.C.. Um ovo azul e outro rosa: Pedagogia Kinder e a construção visual dos gêneros e das infâncias. **Revista Visualidades**, Goiânia, v.14, n. 1, p.284-315, jan./jun., 2016. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/36655/21584>>. Acesso em 01 de set. de 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm#art7xviii](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art7xviii)>. Acesso em 28 mar. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008.** Cria o Programa Empresa Cidadã, destinado à prorrogação da licença-maternidade mediante concessão de incentivo fiscal, e altera a Lei no 8.212, de 24 de julho de 1991. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11770.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11770.htm)>. Acesso em 28 mar. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm)>. Acesso em 28 mar. de 2020.

BORGES, C.B.; CUNHA, S. R. V.. Retratos de uma infância contemporânea: Os bebês nos artefatos visuais. **Revista Textura**, Canoas, v.17, p. 99-111, 2015. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1465/1131>>. Acesso em 10 de mai. de 2016.

CONNELL, R.. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, R.; PEARSE, R.. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015.

CORNEAU, G.. Paternidade e Masculinidade. In: NOLASCO, Sócrates (org.). **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, p.43-52.

CORTÉS, J. M. G.. **Hombres de mármol: códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad**. Barcelona: EGALES, 2004.

CUNHA, S. R. V.. Menin@s nas tramas da cultura visual. In: BUSSOLETTI, D.; MEIRA, M. (orgs.). **Infâncias em passagens**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2010, p.55-78.

\_\_\_\_\_. Imagens na Educação Infantil como Pedagogias Culturais. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2014, p.199-224.

DIAS, R. M.. **O príncipe, o mocinho ou o herói podem ser gays**: A análise do discurso de livros infantis abordando a sexualidade. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S.. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 31-40.

HERNÁNDEZ, F.. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p.77-95.

JUNQUEIRA, R. D.. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, p. 481-498, 2013a. Disponível em <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/320>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

KAUFMAN, M.. **Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictórias del poder entre los hombres**. Buenos Aires: Editorial Kakuy, 2018.

LAMPERT, J.. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das Artes Visuais e da Cultura Visual. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 443-453.

MIRZOEFF, N.. **An introduction to visual culture**. London: Routledge, 1999.

NUNES, L. B.. Cultura Visual: travessias, provisórias e encontros em processos de ensinar e aprender. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Educação da Cultura Visual**: aprender...pesquisar...ensinar. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015b, p.111-132.





SARDELICH, M. E.. Leitura de imagens, Cultura Visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.36, n.128, p. 451-472, maio/ago., 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>>. Acesso em 29 de abril de 2016.

TOURINHO, I.; MARTINS, R.. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011, p.51-68.

*Recebido em 09 de junho de 2020.*

*Aprovado em 30 de julho de 2020.*