
A ANIMAÇÃO *FLOAT* (2019) E EXPRESSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA INFÂNCIA: “ME DEIXE VOAR” COMO METÁFORA PARA “ME DEIXE SER LGBTTQIA+”¹

Kauane Moraes Bernardo ²

João Paulo Baliscei ³

Resumo: Através da animação *Float* (2019), um curta-metragem protagonizado por um menino que flutua e por um pai que o impede de flutuar, fomos motivados/as a pensar sobre os fatores que padronizam comportamentos e identidades infantis, sobretudo aqueles afetos às questões de gênero e sexualidade. Objetivamos, portanto, analisar os modos como os artefatos da cultura visual endereçados às crianças produzem significados relacionados às diferenças e às infâncias. Para tanto, estruturalmente, dividimos este texto em tópicos em que, primeiro, apresentamos aspectos teórico-metodológicos dos Estudos da Cultura Visual e, depois, traçamos análises sobre *Float* (2019). Para tanto, debatemos sobre expressões de gênero e sexualidade nas infâncias, interpretando a ação de flutuar como metáfora de ser LGBTTQIA+.

Palavras-chave: Criança. Infância. Cultura Visual. Gênero.

A cultura da padronização e o seu manual de como ser um “bom garoto”

“Governo chinês investe em programa educacional para tornar meninos mais viris” (G1, fevereiro, 2021)⁴

Viver em sociedade nos exige muito. Quando afirmamos isso, não estamos nos referindo apenas às leis, regras, contribuições e normas de convívio social, que são fundamentais para que a sociedade e a democracia se mantenham “em pé”, mas também ao que nos é intimamente cobrado desde antes do nascimento. Podemos perceber, através de algumas simples tradições, como muitas expectativas são atribuídas sobre o corpo da criança, seus comportamentos e seu futuro, e estas expectativas, muitas vezes, se enquadram no que é culturalmente tido como “normal” em questões de gênero e identidade sexual. O “chá de bebê”, a montagem do enxoval, a escolha do nome e outras

¹ Este artigo integra uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, intitulada “Me deixe voar”: a animação *Float* (2019) e discussões sobre Gênero, Cultura Visual e Infâncias (em andamento). Processo: 1444/2021.

² Acadêmica do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Processo: 1444/2021. E-mail: kauanebernardo@gmail.com

³ Professor pelo Departamento de Teoria e Prática da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Doutor em Educação pela UEM e coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens – ARTEI. E-mail: jpbaliscei@uem.com

⁴ Notícia disponível em <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/02/17/governo-chines-investe-em-programa-educacional-para-tornar-meninos-mais-viris.ghtml>>. Acesso em: 06 out. 2021.

tradições criadas e modificadas em âmbito cultural tendem a elaborar tentativas de definição do gênero da criança a partir da identificação de seu sexo biológico, e a presumir que ela se enquadrará em determinados padrões de masculinidades ou feminilidades. Assim, ao longo da vida, vão surgindo “desafios” para tentar (ou não), se enquadrar dentro do que lhe é exigido, como podemos observar nos canais televisivos, nas rádios, nas redes sociais, na literatura, na política e em todos os lugares onde os discursos conservadores e preconceituosos se apertam, bem como em notícias, como a trazida na epígrafe deste artigo, com a intensão de fomentar esse debate.

Esse é um acontecimento recente, de fevereiro de 2021, quando o governo chinês investiu em um programa educacional para tornar os meninos chineses “mais viris”. O programa, exposto como uma “Proposta de Prevenção da Feminização de Homens e Adolescentes”, apela para que as escolas mudem o formato das aulas de Educação Física – voltando seu foco para determinados esportes, como o futebol (no qual a China tem tido tentativas falhas de se tornar uma potência) – e invistam na contratação de professores com experiência em esportes ou, até mesmo, ex-atletas para, assim, “cultivar a masculinidade dos alunos”. Si Zefu, delegado do principal órgão consultivo do governo, afirmou, no ano anterior à criação do projeto, que a nação chinesa corria perigo direto, já que a “feminização” dos jovens meninos chineses “atrapalha” o desenvolvimento do país e coloca em risco a sua sobrevivência.

Os/as “culpados/as”, segundo o delegado, seriam os lares – porque grande parte das crianças são cuidadas pelas mães e avós – e as celebridades – que seriam fornecedoras de “maus” exemplos de masculinidades. Zefu afirma que, devido a esses exemplos, os meninos não se interessam mais pela formação como soldados e buscam outros modelos de masculinidades. Nesse ponto, Zefu faz referências que foram entendidas como indiretas para *boy groups* que têm feito cada vez mais sucesso no país, como o popular TFBoys, formada por Karry Wang, Roy Wang e Jackson Yee, que dançam e cantam em suas apresentações. E aí surge uma pergunta: qual é o comportamento cobrado da masculinidade? Quais são nossos referenciais? Os meninos da banda trazida como exemplo começaram sua carreira com 12 e 13 anos em 2013. Em seus clipes, eles demonstram comportamentos delicados, brincam com borboletas, com flores (como na Figura 1), usam roupas coloridas, dançam, têm aparência de fragilidade (naturalmente, já que eram crianças) e não se preocupam em demonstrar os “trejeitos masculinos” que são demonstrados, por exemplo, pelos super-heróis frequentes nas mídias direcionadas às infâncias (como na Figura 2).

Figura 1: “Maus” exemplos de masculinidade (?)



Fonte: Perfil dos membros de TFBoys. Disponível em: <<https://kprofiles.com/tfboys-members-profile/>>. Acesso em: 17 set. 2021.

Figura 2: “Bons” exemplos de masculinidade (?)



Fonte: Superman ou Hulk: Quem venceria essa briga? Disponível em: <<https://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-158995/>>. Acesso em: 06 out. 2021.

Diante dessas imagens e do programa criado pelo governo chinês, perguntamo-nos, afinal, um menino não pode querer ser artista? É preciso ser ou querer ser soldado para ser “masculino”? Eu fui

professora de ballet⁵ clássico em uma escola estadual durante um ano e, nesse período, não tive sequer um menino na turma. Por mais que convidasse ou que surgissem interessados, nenhum chegou a ingressar. Já participei de distribuições de panfletos de divulgação para aulas de danças em escolas municipais, onde ouvi muitos julgamentos feitos aos meninos que se interessavam pelo panfleto que convidava para as aulas de ballet, assim como às meninas que se interessavam pelo panfleto de hip hop. Isso remete não só ao exemplo do projeto apresentado pelo governo chinês, mas também aos projetos de masculinização dos meninos e feminilização das meninas.

Esse cerceamento que protege e proíbe certos comportamentos aos meninos aparece, também, em um episódio de uma série popular dos anos 2000, denominada *Two and a half men*, traduzida para o português como *Dois Homens e Meio*. Nele, Jake, um menino de 12 anos, começa a frequentar aulas de ballet clássico por se interessar pela aparência da professora e, durante a apresentação para a qual ensaiou durante meses, na qual ocupava um papel de destaque, já que era o único menino da turma, desceu do palco dizendo que “não valia a pena pagar aquele mico” apenas para impressionar sua professora. Qual seria a repercussão desse episódio se Jake terminasse a apresentação sem se demonstrar contrário à ação? Ou mesmo se ele tivesse começado a dançar por gostar da arte e não por achar a professora atraente? Tanto essa situação fictícia da série quanto aquela experimentada por mim em minhas vivências pessoais como professora de ballet clássico coincidem com aquilo que Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018), primeira travesti negra a obter o título de Doutora no Brasil, mostra em sua pesquisa sobre meninos e homens afeminados.

Em seu artigo, extraído de sua tese de doutorado, Oliveira (2018) analisa experiências de gays afeminados, viados e bichas pretas na escola, partindo de entrevistas com quatro professores que, na época, trabalhavam em escolas públicas no Paraná e no Rio de Janeiro. No decorrer do texto, a autora demonstra tentativas de controle e padronização das infâncias que fogem da “normalidade”, na intenção de garantir que a cis heteronormatividade branca seja, entre as crianças, a única referência possível. Ainda segundo ela, as crianças que extrapolam esse conceito de normalidade – como os membros da TFBoys – têm suas infâncias atrapalhadas, já que, desde muito cedo, enfrentam, sozinhas, situações de violência e são forçadas a conviver com discursos advindo do mundo dos/as adultos/as. Antes mesmo de saberem sobre sua identidade sexual, essas crianças costumam ser rotuladas como “viadinhos” ou “bichas” conforme preconceitos e preocupações que, como destaca a autora, podem não ser direcionadas exatamente ao menino afeminado, mas ao adulto que ele se tornará e ao perigo que ele representará para os outros/as e para a heterossexualidade.

As crianças que colocam a cis heteronormatividade branca em dúvida são impedidas

⁵ Por ter incluído relatos sobre minha vida pessoal, neste momento, recorreremos à conjugação de verbos na primeira pessoa do singular. Anterior e posteriormente a isso, para formulações de reflexões coletivas, incluímos outros olhares e vozes em conjugações no plural.

de vivenciarem plenamente essa fase de suas vidas [a infância] e se deparam com discursos e atitudes próprios do mundo adulto. A sexualização precoce de seus corpos presentes nos xingamentos e apelidos e nos discursos que procuram destacar o perigo que representam para outras crianças impede que suas infâncias sejam vivenciadas plenamente. (OLIVEIRA, 2018, p. 189)

A isso, relacionamos o artigo “‘Faça como um homem’: cultura visual e o projeto de masculinização dos meninos”, escrito por João Paulo Baliscei e Susana Rangel Vieira da Cunha (2021), em que demonstram essa tentativa de padronizar as infâncias, voltando-se especificamente para a perspectiva da masculinidade. O autor e a autora, nesse ponto, chamam a atenção para aquilo a que se referem 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 (heteros)sexualidade que a sociedade valoriza como “apropriados” aos sujeitos masculinos. (BALISCEI; CUNHA, 2021, p. 368)

Autor e autora propõem que este projeto de masculinização dos meninos ocorre de diversas maneiras, incluindo maneiras não anunciadas. No artigo, apresentam três casos de violências públicas contra crianças, efetuadas por homens adultos; e estas, direta ou indiretamente, demonstram formas de como um homem deve ou não se comportar, tanto para os/as que sofrem a violência quanto para os/as que a assistem. Nas palavras de Baliscei e Cunha (2021, p. 368), as

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 (heteros)sexualidade que a sociedade valoriza como “apropriados” aos sujeitos masculinos.

Dentre essas formas de padronização da masculinidade que tentam impedir os meninos de serem afeminados, por exemplo, Baliscei e Cunha (2021) citam alguns conceitos e proibições socialmente estabelecidas, quase como um manual, de como um homem ou menino deve se comportar para se afastar da feminilidade: homem não leva desaforo para casa, não deve fugir de uma briga, deve sempre revidar agressões, não deve ser feito de bobo, não pode ser "passado para trás", deve sempre ganhar competições, não pode aceitar ser expulso, precisa recorrer à violência para se expressar, não deve aceitar regras, não pode demonstrar seus sentimentos nem docilizar seu corpo e suas atitudes.

Nesse ponto, é possível acrescentar que, para além destes que sofrem, presenciam ou convivem com essas ações, perceptíveis, ao tentar enquadrar comportamentos, todos nós somos afetados em diversos níveis e de diversas formas por esses projetos. Como já foi dito, desde antes do nascimento, somos afrontados por essas tentativas de padronização de gênero, que se fazem cada vez mais nítidas ao longo da vida, quando começamos a ter acesso à vida para além de nossa casa. Exemplificamos essa prática recorrendo a personagens de desenhos animados conhecidos que são voltados ao público infantil. As Princesas da Disney, por exemplo, são consideradas símbolos de feminilidade e demonstram, de certa forma, como as meninas devem se portar e se caracterizar, determinando cores, habilidades, movimentos, trejeitos, matrimônios e vários outros fatores às meninas. Os super-heróis, como aqueles que destacamos na Figura 2, semelhantemente, demonstram, através de suas conquistas, músculos e ações corajosas, destemidas e violentas, como devem ser exercidas as masculinidades, assim como os comportamentos que os meninos não devem assumir para que não sejam lidos como femininos.

Personagens como esses chegam às crianças a todo momento, seja através de imagens televisivas e cinematográficas ou mesmo através de brinquedos, roupas e embalagens de produtos alimentícios. Estão presentes em espaços domésticos e familiares, nas referências midiáticas e mesmo nas escolas, onde podemos observar os materiais, recursos didáticos e decorações abarrotados por imagens e figuras que tentam atingir os/as alunos/as. Esse conjunto visual, ao qual nos referimos como cultura visual, atinge, inclusive, aquelas crianças que não têm condições econômicas para aquisição de tais produtos e para se inserir nas lógicas consumistas, como argumenta Mariângela Momo (2008). A autora explica que as crianças são vistas pelo mercado como potenciais consumidoras, pois, como demonstra em sua pesquisa, apesar de não possuírem poder aquisitivo, as crianças filhas de famílias pobres costumam estar atentas e cientes das novidades, como filmes que irão passar no cinema, novos brinquedos e tecnologias. A lógica do consumismo, então, apropria-se de vários meios para inserir até mesmo as crianças mais pobres em suas práticas. Em observação à rotina escolar de crianças pobres que frequentavam escolas de Porto Alegre – RS, Momo (2008) observa que elas haviam desenvolvido espécies de “técnicas” e “estratégias” para participarem da cultura do consumismo, mesmo que sem muito poder aquisitivo. Comprar produtos em conjunto, apropriar-se de excessos descartados por pessoas ricas, buscar empréstimos, usar aparatos tecnológicos quebrados, usufruindo do *status* que eles proporcionam, foram algumas das técnicas adotadas pelas crianças observadas por Momo (2008) para que se sentissem pertencentes, como consumidoras, de uma sociedade que supervaloriza as imagens. Conforme avalia a autora, a partir do consumismo, essas e outras crianças adquirem mais do que os produtos; elas adquirem visibilidade. No mundo de visibilidades dessas crianças, mais importante do que ter é parecer. Assim, ter determinado produto é menos importante do que parecer tê-lo.

Rádio-fone nos ouvidos, mobies nas cinturas, celulares em cima das mesas, calculadoras nas mãos e relógios nos pulsos. Crianças rodeando os portadores de tais objetos, propondo trocas e empréstimos. Objetos tecnológicos geralmente proporcionam prestígio para quem os possui bem como promovem a inscrição em uma cultura globalmente reconhecida. No entanto, nas várias vezes em que me aproximei para dizer que eu gostaria de fotografá-los, imediatamente seus donos trataram de dizer que tais objetos não funcionavam (MOMO, 2008, p. 11).

Diante dessas considerações, neste artigo, analisaremos uma dessas animações que são disponíveis às crianças. O objeto em questão é um curta metragem cujo tema tem relação com a vida de crianças que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela sociedade. Lançado no ano de 2019 pela Walt Disney Studios Motion Pictures, o mesmo foi dirigido e escrito por Bobby Rubio, pai de uma criança autista, produzido pela Pixar Animation Studios e denominado *Float* (2019). A animação, cujo título pode ser traduzido para o português como “Flutuar”, conta a história de uma criança considerada diferente das demais. Essa diferença se dá pelo fato de que essa criança flutua. Assim, para realizar essa ação, vamos nos debruçar sobre os estudos da Cultura Visual e suas técnicas de leitura de imagens para pensar sobre como as crianças que não se enquadram nessas condições acerca de “normalidade” são tratadas pelos/as demais? Para oferecermos resposta a essa pergunta, objetivamos analisar os modos como os artefatos da cultura visual endereçados às crianças produzem significados relacionados às diferenças e às infâncias.

Para isso, nos debruçaremos sobre os Estudos da Cultura Visual e os Estudos de Gênero. Os Estudos da Cultura Visual, conforme destaca Luciana Borre (2010), tem como sua principal discussão as culturas em seus aspectos visuais. Tratando assuntos acerca de racismo, hegemonia cultural, política, gênero, raça, etnia e pós-colonialismo, como destaca a autora, eles incluem todas as etnias, classes, gêneros, sexualidades, religiões etc. em suas pesquisas, argumentando que o binarismo que distinguia as culturas e as classificava como alta, baixa erudita ou popular não é algo justo, destacando a necessidade de estudo de todas as culturas como iguais, sem classificar nenhuma como superior. Por sua vez, os Estudos de Gênero, como verificamos a partir da pesquisa de Guacira Lopes Louro (2003), se preocupam com o modo como os gêneros têm sido definidos, distinguidos e tratados dentro de diferentes culturas ao longo dos anos e qual tem sido o peso social que isso implica sobre os corpos que os carregam. Os mesmos argumentam que, através dos anos, foram propostos padrões acerca da “normalidade” sobre gênero; e os corpos que divergiam desses padrões sofreram/sofrem preconceitos. Apesar disso, esses corpos não deixaram/deixam de fazer parte das sociedades em que estão inseridos e, então, os Estudos de Gênero mostram e/ou defendem a necessidade de revisão dessas normas e padrões preestabelecidos.

1 Os Estudos da Cultura Visual e a leitura de imagens

Durante séculos, sobrevivemos em um binarismo cultural que não era formalmente problematizado. Esse binarismo dividia e declarava o que era considerada a “alta cultura” e a “baixa cultura”, fazendo com que as pessoas e instituições se voltassem a determinadas culturas enquanto marginalizavam outras. Essa situação recebe uma perspectiva de mudança com o advento dos Estudos Culturais durante o pós-modernismo. Como explica Borre (2010), foi Richard Hoggart, em 1964, na Universidade de Birmingham, quem procurou iniciar discussões sobre a chamada “baixa cultura” dentro da universidade. Discussões essas que se iniciaram com temáticas em torno de racismo e hegemonia cultural, mas, como destaca a autora, com o seu crescimento e popularidade, o movimento feminista logo contribuiu para que os Estudos Culturais também começassem a refletir sobre noções de subjetividades, política, gênero, etnia e pós-colonialismo. Dessa forma, os Estudos Culturais incluem todas as raças e etnias, classes, gêneros, sexualidades, religiões, faixas etárias e corpos em suas pesquisas, argumentando que o binarismo que distinguia as culturas e que as classificava como “alta” versus “baixa” e “erudita” versus “popular” promove e intensifica as desigualdades. Logo, desde meados do século XX, esse campo de investigação destaca a necessidade de estudos de todas as culturas, como iguais, sem classificar nenhuma como superior ou inferior.

As discussões propostas pelos Estudos Culturais correspondem a um campo de “luta” e de questionamentos intensos. Procuram, de forma bastante especial, falar sobre as expressões culturais marginais (aquelas que estão fora das discussões acadêmicas) e sobre os grupos minoritários com representações pouco ou não legitimadas. Esses estudos assumiram a cultura considerada inferior e de massa. Buscavam as manifestações culturais daqueles que eram vistos como portadores de expressões não dignas de serem estudadas anteriormente e, por isso, não presentes nas reflexões acadêmicas. Sendo assim, os Estudos Culturais queriam falar sobre aqueles que, supostamente, ainda deveriam adequar-se à cultura hegemônica para obter legitimação. (BORRE, 2010, p. 22-23)

Considerando esse histórico de marginalização dos indivíduos que não faziam parte da cultura que era considerada “superior” às demais, os Estudos Culturais se mostram importantes para que exercitemos o nosso senso crítico através de vários “porquês”, assim, podendo reclamar por mais respeito, legitimação, valorização e visibilidade a todos/as afetados/as pela marginalização cultural. Pensando nisso, os Estudos da Cultura Visual, que são uma linha dos Estudos Culturais, vêm buscando maneiras críticas de trabalharmos os exercícios de leitura das imagens. Como explica João Paulo Baliscai (2019), esses estudos levam em conta não só a intencionalidade da imagem, mas também os significados criados por quem as visualiza. Ou seja, o sujeito que se relaciona com as imagens não é passivo e, por isso, é necessário, na educação, o desenvolvimento de uma prática de leitura imagética mais questionadora. Em sua pesquisa, Baliscai (2019, p. 290) desenvolve um “conjunto de

procedimentos que orientam investigações visuais críticas e inventivas que dão ênfase aos estereótipos". Denomina esse conjunto como PROVOQUE: Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos, o qual demonstra uma outra maneira de ler imagens.

Partindo desses conceitos sobre Estudos da Cultura Visual e contando com o auxílio do conjunto de procedimentos PROVOQUE, este artigo parte de uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, buscando analisar a animação *Float* (2019), dando ênfase às questões estereotipadas de uma “normalidade” que nos é cobrada pela sociedade historicamente.

2 “Me deixe voar” como metáfora para “Me deixe ser LBTTQIA+”

Assim como já fora exemplificado anteriormente, existem muitas expectativas em torno de nosso corpo e gênero que começam a ser exercidas antes mesmo do nosso nascimento. Porém, independentemente das expectativas lançadas sobre o ser, o conceito de “normalidade” é algo cultural e até mesmo pessoal, pois, ao decorrer da vida, todos/as desenvolvemos nossa identidade e pensamento crítico e formulamos e reformulamos nossas opiniões e gostos conforme somos apresentados/as a novas referências. Ocorre que, quando a criança chega ao mundo, ela costuma ser inserida dentro de um núcleo familiar e é esse núcleo que vai ser o principal responsável pelas primeiras referências às quais a criança terá acesso. Como analisa Aline da Silveira Becker (2010), as infâncias são majoritariamente caracterizadas a partir de olhares adultos.

Primeiro precisamos considerar que as representações das infâncias (e suas condições de visibilidade e invisibilidade) são fabricadas por um adulto que, além de ser diferente daquele ser que a representa, é quem decide o que vai ser representado, como e de que forma [...]. Levando a sério a condição de infans da infância, esse adulto a considera incapaz de falar por si e assume a função de representação da mesma, configurando suas maneiras de ser, de ver e de ser vista (BECKER, 2010, p. 92).

Sendo assim, se considerarmos que, conforme destaca a autora, são os/as adultos/as quem representam as crianças, apresentando-lhes suas primeiras referências, podemos supor também que o núcleo familiar, que já desenvolveu seu pensamento crítico e está constantemente sendo influenciado pelo meio no qual convive, vai propor normas e padrões sobre o comportamento da criança recém chegada, muitas vezes, atribuindo-lhe recompensas e castigos a depender de como ela age em relação aos padrões estabelecidos.

Com o crescimento da criança, é comum que a escola seja um próximo núcleo no qual ela seja inserida. Na escola, as referências acerca de infâncias e de “normalidade” tendem a se expandir, sobretudo quando as imagens, as informações e as vivências oportunizadas pelos/as professores/as e

pelas demais crianças são diferentes daquelas já oferecidas pelo núcleo familiar. É na escola que as crianças podem ter acesso a outras referências de cultura e saber, como, por exemplo, outras religiões, outras raças e etnias, outros valores morais, outros corpos e outras configurações familiares para além daquelas que lhes foram apresentadas pelos/as seus/suas familiares.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) – documento normativo que orienta, em nível nacional, instituições de ensino públicas e privadas – a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental muitas vezes oportunizam a primeira separação da criança com sua família e, nesse sentido, podem ampliar as vivências que já lhes são proporcionadas.

Nos anos iniciais [do Ensino Fundamental], pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (BRASIL, 2018, p. 329).

Com a inserção da criança no mundo além da sua casa e com a expansão de suas referências através do convívio com outras pessoas que carregam consigo diferentes tipos de vivências, o leque da criança aumenta para além de seu convívio familiar, e isso também influenciará na sua concepção acerca de infância e “normalidade”, como analisa Becker (2010). Assim, as concepções que se têm sobre corpo, sexualidade, identidade de gênero, religião e outras estão sujeitas a transformações conforme o passar dos anos e conforme as referências a que se tem acesso.

Além do núcleo familiar e da escola, grande parcela das crianças que vivem em sociedades globalizadas tem convívio diário durante seu crescimento e desenvolvimento com outra instância que lhe confere referências: as mídias. Brinquedos, cinema, moda, fotografias, propagandas, redes sociais, televisão, desenhos animados e outras expressões da cultura visual, também criadas e fornecidas por adultos/as, atravessam os corpos e gostos infantis, contribuindo para a (trans)formação de suas identidades.

Guardadas as proporções, na contemporaneidade, convivemos, todos/as, com um grande número de imagens: físicas, virtuais, corpóreas, psíquicas etc. A partir do momento em que as imagens deixaram de ser produzidas somente de forma manual e física e começou a ocorrer uma produção em massa, houve, também, uma certa democratização utópica da produção e do consumo visual. Conforme Norval Baitello Júnior (2014), essa “democratização” se transformou em um certo descontrole na produção e no consumo de imagens, que faz com que os artefatos visuais percam seus significados depressa. Com essa perda de significados, conforme o autor, são necessárias cada vez mais imagens para suprir as necessidades de símbolos. Considerando que essas imagens produzem símbolos acerca da “normalidade”, podemos supor que elas também são protagonistas na atividade

de oferecer referências às crianças. O descontrole usual da produção e do consumo de imagens também chega às crianças a partir de artefatos que costumam fazer distinção de gênero, determinando como meninas e meninos devem se comportar, como examina Momo (2008).

Para a autora, se antigamente se aprendia sobre o que era “ser criança” através da família, da religião e da escola, na contemporaneidade, a ideia de infância é caracterizada também pelas referências midiáticas e imagéticas.

Parece que os sentimentos de infância construídos pela Modernidade não abarcam nossas vivências diárias com as crianças de hoje, não condizem com a multiplicidade de formas com que a infância tem sido vivida e narrada, por exemplo, na mídia impressa, televisiva e eletrônica (MOMO, 2008, p. 4).

Com o passar dos anos, símbolos antigos perdem suas forças e dão espaços a novos. Com isso, no que diz respeito à ideia de “normalidade”, as sociedades e culturas manifestam avanços e retrocessos no quesito inclusão. Como exemplo de avanço e de inclusão, podemos citar a propaganda “Dia dos Pais”, da Natura, intitulada “#MeuPaiPresente” (2020), que gerou polêmica e representatividade quando convidou Thammy Miranda (1982--), um homem transgênero, para se unir a outros em celebração da paternidade que desempenham. Também mencionamos a animação *The Owl House* (2020) – narrativa da Disney que tem como personagem protagonista uma menina bissexual – e o livro de ilustrações para colorir *Super Soft Heroes* (2015), da sueca Linnéa Johansson, que trabalha com personagens famosos no mundo dos desenhos animados, incluindo da Disney, em configurações familiares não tradicionais. Esses e outros artefatos da cultura visual visam alcançar grupos marginalizados pela sociedade. Nesse ponto, é imprescindível mencionar que existem vários outros prováveis motivos para a criação de tais visualidades além da representatividade, como o alcance de grupos que são potenciais consumidores e crescem mais a cada ano.

Também na perspectiva de dar visibilidade ao tema de crianças que não se enquadram nos padrões estabelecidos, no ano de 2019, a Walt Disney Studios Motion Pictures produziu e lançou nosso objeto de análise. O curta-metragem apresenta dois personagens principais, a criança e seu pai, e nenhum dos dois tem seu nome revelado. As cenas iniciais de *Float* (2019) mostram uma sequência de imagens evidenciando a interação entre esses dois protagonistas, conforme o passar do tempo. Em um dos registros, o menino, ainda bebê, veste um macacão na cor amarela e o pai veste uma camisa branca, calça jeans e tênis. Depois, eles aparecem em uma cena corriqueira: o pai e seu filho, ainda muito pequeno, brincam. Em seguida, o adulto joga a criança para o alto, faz caretas, segura-a para que caminhe etc., nada que fuja da “normalidade” que se espera da relação entre pai e filho numa percepção romântica e idealista da parentalidade. Até que chega o momento em que, quando o pai sopra uma planta do tipo dente-de-leão, junto das sementes, a criança começa a flutuar com seu

cabelo todo arrepiado. As imagens reunidas na Figura 3 indicam a sequência de cenas que integram o início da animação.

Figura 3: Pai e filho brincam.



Fonte: *Frames* do 0'11'', 0'17'', 0'21'' e 0'38'', retirados de *Float* (2019). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1HAGuju_yKY>. Acesso em: 01 abr. 2021.

Logo nessas primeiras cenas da animação, assim como no restante dela, somos motivados/as a pensar sobre os fatores determinantes e taxativos que padronizam comportamentos dos indivíduos, desde a infância. Diante desse conjunto de cenas, perguntamos: como as crianças que não se enquadram nessas condições acerca de “normalidade” são tratadas pelos/as demais?

Pensando nas vivências infantis que extrapolam essas condições de normalidade, podemos exemplificar com aquelas que não correspondem a lógica heteronormativa, isso é, pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais e outros – LGBTTQIA+. Assim, considerando que a diferença que a criança apresentada na animação pode atuar como uma metáfora para tratar de sujeitos que, desde a infância, não se enquadram nos padrões de gênero e sexualidade preestabelecidos, podemos perceber a relação problemática que o pai desenvolve com ela.

A partir dessa leitura de análise, tratamos de analisar cenas específicas de *Float* (2019), dando ênfase para aquelas em que o pai se relaciona com a criança que parece fugir (flutuar?) das expectativas lançadas sobre ela. Inclusive, em certo momento da animação, a criança chega a fugir do seu pai para flutuar – agindo, assim, mais de acordo com seus desejos do que com as convenções

socialmente estabelecidas. Paul Preciado (2013) nos apresenta uma problemática parecida quando nos pergunta, no título de seu artigo, “Quem defende a criança queer?”

Em sua pesquisa, o autor afirma que os/as “defensores/as da criança e da família” que repudiam as expressões não heterossexuais pautam seus argumentos sob a imagem de uma criança que eles/as mesmos/as construíram, já que delas é tirado o direito de falar por si e de assumir um estilo de vida diferente daquele pensado para elas. O autor – que, na época da publicação, se identificava como uma mulher lésbica cisgênero – afirma que, durante a infância, não teve uma boa relação com sua família; a isso relacionamos, mais uma vez, às imagens de *Float* (2019).

Eu fugi desse pai e dessa mãe que Frigide Barjot [uma ativista política cuja defesa exclui e ataca as famílias LGBTQIA+] exige para mim, minha sobrevivência dependia disso. Assim, ainda que tenha tido um pai e uma mãe, a ideologia da diferença sexual e da heteronormatividade os confiscaram de mim. (PRECIADO, 2013, p. 99)

Pensando nessa boa relação entre pais, mães e filhos/as que, em algum momento, se transforma em uma má relação, assim como nos é mostrada na animação e exemplificada por Preciado (2013), nos atentamos aos referenciais que são oferecidos à criança flutuante pelo seu pai não-flutuante. Diante das mudanças de comportamento do pai, que ocorrem conforme a dificuldade de aceitação da diferença que seu filho lhe apresenta, percebemos que se modifica também sua relação para com a criança. Por considerarmos que essa diferença pode ser tratada como uma metáfora para a não heterossexualidade, observamos os diferentes papéis masculinos entre os quais o pai alterna durante a animação. Sobre isso, Baliscei e Cunha (2021) nos auxiliam a investigar esses papéis masculinos atrelados à paternidade e suas possíveis intenções.

"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? (BALISCEI E CUNHA, 2021, p. 380)

Observando os personagens de *Float* (2019), mais especificamente o personagem pai, notamos que ele assume diferentes posturas quanto à sua masculinidade e paternidade. Primeiro, no início da animação, ele se difere de muitas das exigências que, socialmente, costumam ser feitas aos homens. Por exemplo, nas primeiras cenas, já citadas anteriormente (Figura 3), o pai demonstra afeição, brinca com seu filho, interage com flores do jardim em um espaço doméstico e até demonstra certa felicidade quando seu filho flutua pela primeira vez. Essas ações se assemelhariam a uma concepção de masculinidade mais saudável. Contudo, o comportamento do pai se altera quando outros/as personagens – as pessoas que circulam por perto da criança voadora – começam a julgá-los.

Julgam o filho por estranhar o fato de ele flutuar; e julgam também o pai, responsável pela educação e “ajustes” da criança. Após isso, nas próximas cenas da animação, podemos assistir a um pai menos afetuoso, triste, cabisbaixo e que trata o filho com ações/trejeitos menos delicados, como indicamos na sequência de cenas da Figura 4 Além disso, o pai toma atitudes para impedir a criança de voar.

Figura 4: Demonstrações de masculinidades.



Fonte: Frames do 0'50'', 1'48'', 2'04'' e 2'23'', retirados de *Float* (2019). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1HAGuju_yKY>. Acesso em: 28 ago. 2021.

Pensando em um provável motivo para a mudança nos comportamentos do pai, delimitamos que, para além do estresse causado pela não aceitação da diferença de seu filho, o adulto também pode estar, através de suas ações, tentando ensiná-lo o que um homem pode ou não fazer, como um homem deve ou não se comportar e quais os trejeitos que deve assumir na frente de outras pessoas. Sobre isso, a autora Chimamanda Ngozi Adichie (2017), em seu livro intitulado *Para educar crianças feministas*, exemplifica várias situações e falas que demonstram essas tentativas de ensinamentos para a padronização de gêneros já na infância. Em um desses casos, ela nos conta como uma conhecida sua, mãe de menino, ao levar seu filho a um espaço de recriação infantil, percebeu como os meninos eram incentivados a seguir menos regras e a ocupar mais espaço do que as meninas. Elas, inclusive, eram repreendidas quando faziam isso. A autora também escreve sobre como os estereótipos de gênero são dissimulados no cotidiano, de modo que é comum segui-los, mesmo não os querendo ou os percebendo.

Outra conhecida, uma americana, me contou uma vez que levou o filho de um ano a um espaço de recreação infantil em que várias mães levavam seus bebês, e percebeu que as mães das meninas eram muito controladoras, sempre dizendo “não pegue isso” ou “pare e seja boazinha”, e que os meninos eram incentivados a explorar mais, não eram tão reprimidos e as mães quase nunca diziam “seja bonzinho”. Sua teoria é que pais e mães inconscientemente começam muito cedo a ensinar às meninas como devem ser, que elas têm mais regras e menos espaço, e os meninos têm mais espaço e menos regras. (ADICHIE, 2017, p. 27)

Mas, porque essa perspectiva de que o homem e, no caso, o menino, deve explorar o mundo e conquistar espaços se altera quando tratamos da criança na animação? Como podemos observar na trama de *Float* (2019), o menino, impedido de voar é, dali por diante e a todo momento, segurado pelo pai para que ele não se distancie. Nossa interpretação é a de que, quando se trata de uma criança que foge dos padrões estabelecidos pela sociedade, como os exigidos a partir do sexo biológico – para ele, os padrões de masculinidade –, ela sofre uma invisibilização até que seja “ensinada” – e muitas vezes forçada – a ajustar seu comportamento à norma. Sobre isso, Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017), em *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*, conta sobre sua experiência como estudante, quando ainda era identificada como um menino cisgênero.

Foi durante o antigo 2º grau, hoje ensino médio, que essa situação ficou mais complicada e as cobranças para que eu mantivesse meus cabelos sempre penteados (ou domados, controlados, nas palavras de alguns), unhas bem curtas e adotasse atitudes mais viris passaram a ser mais frequentes fazendo com que eu evitasse a companhia da maioria das pessoas. As poucas pessoas com quem eu me relacionava fora da escola também controlavam meu corpo, meu gestual e impunham modelos de masculinidade que eu não conseguia decifrar. Continuava andando por caminhos pouco movimentados, dando longas voltas para chegar à escola, me esgueirando pelas beiradas. A margem se cristalizava a cada dia. (OLIVEIRA, 2017, p. 32)

Relacionamos o que aqui foi escrito também a uma literatura infantil, em que João Paulo Baliscai (2021) conta a história de Chuveirando – um menino que, desde a infância, se mostra atento e curioso àquilo que a sua diferença representa. Em *A vida de um Chuveirando*, o autor demonstra como as crianças podem se sentir forçadas a tentar esconder suas diferenças para, assim, serem aceitas pela sociedade. “Para se sentir aceito, / Chuveirando teve que inventar / um plano quase perfeito, / para não se revelar. / Ele, então, achou um jeito / de a nuvem disfarçar. / Não que chover fosse defeito, / mas pensou: ‘– Melhor evitar’”. (BALISCEI, 2021, p. 12).

Como a própria Adichie (2017) explica, essa noção de “normalidade” que problematizamos no artigo é transmitida a partir de referências com as quais coexistimos durante a vida e das quais, muitas vezes, se torna difícil se desvencilhar. Então, como, mesmo de forma indireta, as pessoas não-flutuantes têm tentado forçar o extermínio ou, pelo menos, o disfarce das diferenças? Voltando

novamente nossa atenção para análise de *Float* (2019), podemos perceber vários fatores que direta ou indiretamente restringem as tentativas da criança de agir conforme sua própria vontade. Isso se dá através de coisas simples, como olhares, desvios, dedos apontados em sua direção e coisas mais complicadas, como o medo que outros pais, mães e crianças demonstram do flutuador, assim como é demonstrado na figura 5.

Figura 5: Reações à criança flutuante.



Fonte: Frames do 0'47'', 0'54'', 3'07'' e 3'15'', retirados de *Float* (2019). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1HAGuju_yKY>. Acesso em: 10 out. 2021.

Considerações finais

A pesquisa se faz relevante devido à discussão sobre a representação infantil na animação. Entendemos que os filmes são carregados de símbolos e estes símbolos podem representar concepções e padrões sociais acerca de “normalidade” sobre corpos, gêneros, identidades sexuais, comportamentos, religiões etc. Ao pensar nas problemáticas da vida infantil, podemos pensar nos tratamentos que recebemos e continuamos (ou não) propiciando às crianças, percebendo quais avanços desenvolvemos e quais ainda precisamos desenvolver para o alcance de mais igualdade e respeito. Afinal, se as crianças que se mostram diferentes do “normal” continuarem a receber o tratamento que a criança de *Float* (2019) recebeu durante grande parte da animação, como será sua vivência na fase adulta da vida? E como será essa mesma vivência para as demais crianças não-flutuantes que são ensinadas direta ou indiretamente a não respeitar as diferenças? Acreditamos que

notícias, como a da epígrafe deste artigo, e pesquisas que demonstram a liderança do Brasil no *ranking* de assassinatos de pessoas da comunidade LGBTTTQIA+⁶ nos ajudam a ter uma perspectiva de resposta para esses questionamentos.

Pontuamos, por fim, que não intencionamos fixar esta interpretação sobre o curta-metragem. Pouco ou nada nos interessa saber se, originalmente, o protagonista de *Float* (2019) fora pensado para retratar crianças LGBTTTQIA+. Inclusive, conforme informações disponibilizadas pelo site da empresa TISMOO⁷ em uma de suas matérias⁸, sabemos que a animação foi pensada a partir de experiências de Bobby Rubio junto ao seu filho portador do aspecto autista. Incentivados/as pelos Estudos da Cultura Visual, elaboramos nossas próprias análises que, de modo algum, esgotam os significados que podem ser lançados sobre esse artefato.

The *Float* animation (2019) and expressions of gender and sexuality in childhood: “Let me fly” as a metaphor for “Let me be LGBTTTQIA+”

Abstract: Through the animation *Float* (2019), a short film starring a boy who floats and a father who prevents him from floating, we were motivated to think about the factors that standardize child behaviors and identities, especially those affections to issues of gender and sexuality. We aim, therefore, to analyze the ways in which visual culture artifacts addressed to children produce meanings related to differences and childhoods. For this purpose, we structurally divide this text into topics in which, first, we present theoretical-methodological aspects of Visual Culture Studies, and then we outline analyzes on *Float* (2019). Therefore, we debate about expressions of gender and sexuality in childhood, interpreting the action of floating as a metaphor for being LGBTTTQIA+.

Keywords: Child. Childhood. Visual Culture. Genre.

Referências

ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas: Um manifesto.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BAITELLO JR, N. **A era da iconofagia: reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura.** São Paulo: Paulus, 2014.

BALISCEI, J. P. **A vida de um Chuveirando.** Maringá:Massoni, 2021.

BALISCEI, J. P. PROVOQUE – Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos: leitura de imagens fundamentada nos Estudos da Cultura Visual. **EDUCAR EM REVISTA**, v. 35, 2019, p. 283-298.

⁶ Matéria disponível em <<https://www.anf.org.br/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-pessoas-da-comunidade-lgbtqia-no-mundo/>>. Acesso em: 10 out. 2021.

⁷ Empresa de biotecnologia de relevância global, comprometida em melhorar a qualidade de vida de pacientes e famílias afetadas por transtornos neurológicos como TEA – Transtorno do Espectro do Autismo – e outros transtornos neurológicos de origem genética relacionados ao TEA, tais como a Síndrome de Rett, CDKL5, Síndrome de Timothy, Síndrome do X-Frágil, Síndrome de Angelman, Síndrome de Phelan-McDermid, entre outras.

⁸ Matéria completa disponível em <<https://tismoo.us/comunidade/cultura/um-curta-da-pixar-baseado-em-autismo-float/>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BECKER, A. S. História e imagens: a visualidade produzindo infâncias. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Cultura visual e infância**: quando imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010, p. 89-104.

BORRE, L. **As Imagens que invadem as salas de aula**: reflexões sobre cultura visual. SP: Ideias E Letras, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FLOAT. Direção: Bobby Rubio. Produção: Pixar Animation Studios. Estados Unidos: Walt Disney Studios Motion Pictures. Youtube (7:18 min), son., color, 2019.

LOURO, G. L. Corpos que escapam. **Estudos feministas**. Brasília, n. 4. ago.- dez. de 2003. Disponível em <<http://www.unb.br/ih/his/gefem>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MOMO, M. Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância: o pós-moderno que vai à escola. In: **30ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, Caxambu, 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

OLIVEIRA, M. R. G. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Salvador: Editora Devires, 2017.

OLIVEIRA, M. R. G. Trajetos e trajetões de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Revista Periódicus**, v.1, 2018, p. 161-191.

PRECIADO, P. Quem defende a criança queer? **Revista Jangada**, Viçosa, n. 1, 2013, p.96-99. Disponível em: <<https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/17/2>>. Acesso em: 25 abr. 2021.