

## **"ILHA DAS LÁGRIMAS": UMA TRANSGRESSÃO DOS PADRÕES HEGEMÔNICOS DE MASCULINIDADE**

Milena Pereira Rabelo<sup>1</sup>

Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões<sup>2</sup>

*Resumo:* O presente texto analisa o caráter social da construção das identidades de gênero e sexuais, e como o pensamento hegemônico cria padrões para a sociedade e limita as vivências das pessoas. Dentro dessas limitações analisamos a masculinidade hegemônica que determina que para ser um "homem de verdade" é preciso ser e agir dentro de um modelo, e assim, com ajuda de Connell (2013), Finco (2010; 2012), Louro (2018), Miskolci (2012), Santos (2020) e Saffioti (2012), buscamos compreender as consequências deste pensamento conservador, pautado no binarismo de gênero masculino/feminino, dentro das instituições de ensino, tendo em vista as crianças e, mais especificamente, os meninos e suas subjetividades. Por fim, trazemos como possibilidade de prática pedagógica o livro infantil Ilha das Lágrimas, que busca por masculinidades positivas e revela que é possível meninos e homens sentirem e expressarem suas emoções e seus sentimentos.

*Palavras-Chave:* Gênero. Literatura infantil. Masculinidade.

---

<sup>1</sup> Estudante de Pedagogia na Universidade Federal de Lavras (UFLA). É integrante do Grupo de Pesquisa Laroyê — Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras. Endereço eletrônico: milenapabelo@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora adjunta da Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas (FAELCH) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental — PPGECA. Endereço eletrônico: larissa.bulhoes@ufla.br.

## "ISLAND OF TEARS": A TRANSGRESSION OF HEGEMONIC STANDARDS OF MASCULINITY

*Abstract:* This text analyzes the social character of the construction of gender and sexual identities, and how hegemonic thinking creates patterns for society and limits people's experiences. Within these limitations, we analyze the hegemonic masculinity that determines that to be a "real man" it is necessary to be and act within a model, and thus, with the help of Connell (2013), Finco (2010; 2012), Louro (2018), Miskolci (2012), Santos (2020) and Saffioti (2012), we seek to understand the consequences of this conservative thinking, based on the binarism of male/female gender, within educational institutions, with children and, more specifically, with boys and its subjectivities. Finally, we bring as a possibility of pedagogical practice the children's book *Ilha das Lágrimas*, which searches for positive masculinities and reveals that it is possible for boys and men to feel and express their emotions and feelings.

*Palavras-Chave:* Gender. Children's literature. Masculinity.

### **Identidades de gênero e sexuais: reflexões sobre masculinidade hegemônica na infância**

O texto em tela tem como objetivo refletir sobre a construção histórica e social das identidades de gênero e sexuais, e sobre as limitações e padronizações impostas a essa construção pela negação do ser humano como ser histórico. Dentre essas limitações, analisamos especificamente o modelo de masculinidade hegemônica que determina que para ser um "homem de verdade" é preciso ser e agir dentro dos limites da insensibilidade, da violência e da repressão aos sentimentos. Pautando-nos em Connell (2013), Finco (2010; 2012), Louro (2018), Miskolci (2012), Santos (2020) e Saffioti

(2012), buscamos compreender as consequências deste pensamento retrógrado e cerceador, marcado pelo binarismo de gênero masculino/feminino, dentro das instituições de ensino, tendo em vista a (des)construção das subjetividades das crianças e, mais especificamente, dos meninos. Por fim, trazemos como possibilidade de transgressão em sala de aula o livro infantil 'Ilha das Lágrimas', do autor Rodrigo Romão Xavier, que busca por masculinidades positivas e revela que é possível meninos e homens compreenderem e expressarem suas emoções e seus sentimentos.

As identidades de gênero e sexuais são construídas socialmente e culturalmente. É através das relações entre si, com o outro e com o mundo, que os corpos ganham sentidos, marcas e moldes. Portanto, as expectativas dos papéis sociais de homens e mulheres referentes à identidade e expressão de gênero e às conformações do desejo afetivo e erótico são construções culturais, históricas e políticas. Tal entendimento, vai no caminho contrário ao que grande parte da sociedade acredita, ou seja, que identidade sexual e de gênero são características postas, naturais, biológicas, homogêneas, imutáveis e que existem um padrão para elas (LOURO, 2018).

No entanto, nada há de previsível e constante quando se trata dos corpos e suas identidades, pelo contrário, é na tentativa de padronizar e naturalizar, que se destacam as muitas possibilidades e vivências dos sujeitos. Louro (2018) compreende que é na cultura que essas tentativas de cercar e limitar o corpo se encontram, revelando que socialmente busca-se estabelecer moldes para identificar o outro e a si mesmo:

Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e

gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam (LOURO, 2018, p. 12).

Há, nesse sentido, a construção do ideal, do padrão, do natural, e conseqüentemente, cria-se as pessoas diferentes, ou seja, aqueles e aquelas que transgridem a norma e que tem como lugar o “não lugar”, assim, é no meio social que esses sujeitos são colocados à margem e estereotipados. Relativo à nossa sociedade ocidental este padrão é traduzido no homem, branco, cisgênero e heterossexual, relegando a todas as pessoas que não entram neste molde o caráter de inferior. E quando se trata das características de gênero e sexualidade, aquelas pessoas tidas como anormais, ou seja, que escapam da heterossexualidade e da cisgeneridade, são denominados *queer* (MISKOLCI, 2012), isso pois,

o *queer* é relacionado a tudo que é socialmente chamado de estranho, anormal e, sobretudo, abjeto. A abjeção pode ser de diversas formas[...] Mas, não por acaso, a abjeção costuma lidar com o que há de mais íntimo em nós, daí ser compreensível que ela passe muito pela sexualidade. Infelizmente, muitas vezes, ao usarem a palavra “sexualidade”, as pessoas tendem a pensar apenas em relações sexuais, mas a sexualidade vai muito além disso. A sexualidade envolve desejo, afeto, autocompreensão e até a imagem que os outros têm de nós (MISKOLCI, 2012, p. 39).

Através do desprezo por aqueles ou aquelas que cruzam a linha do “normal” e “biológico”, as características de homens e mulheres são muito bem divididas, uma vez que se exalta o binarismo de gênero masculino/feminino. Nesse sentido, para ser homem, o sujeito precisa ser e agir de uma determinada forma em um modelo de “macho”, pautado frequentemente na masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013); assim como a mulher, neste padrão, deve ser e agir de maneira dócil e gentil. E assim, “a naturalização do feminino como pertencente a uma suposta

fragilidade do corpo da mulher e a naturalização da masculinidade como estando inscrita no corpo forte do homem fazem parte das tecnologias de gênero (LAURETIS, 1987), que normatizam condutas de mulheres e de homens.” (SAFFIOTI, 2011, p. 77). Culminando não só em uma busca masculina pela agressividade, mas também em um incentivo da sociedade sobre esse comportamento, e esse “consentimento social para que os homens convertam sua agressividade em agressão não prejudica, por conseguinte, apenas as mulheres, mas também a eles próprios” (SAFFIOTI, 2011, p. 75).

A masculinidade hegemônica, relacionada à forma como o corpo do homem deve se posicionar e se portar na sociedade, é fonte de marcas que indicam se aquele sujeito é ou não um “homem de verdade”, dado que “um ‘homem de verdade’ [...] era o que impunha seu poder aos outros e a si mesmo à custa de sua própria afetividade” (MISKOLCI, 2012, p. 10). Tais atributos, em sua maioria, exploram um lado mais violento, sexualmente ativo, corajoso e viril dos homens, como também, e principalmente, que eles ignorem suas subjetividades, sentimentos e emoções, pois mostrar e demonstrar as nuances de suas vivências e o que sentem é, na perspectiva dicotômica, algo feminino. Sendo assim, é comum notar “os tabus sobre a expressão de sentimentos, o culto a uma espécie de ‘insensibilidade’ ou dureza” (LOURO, 2018, p. 19). Essas represálias são conhecidas e muito replicadas, principalmente, na realidade infantil, no qual é comum escutar de adultos e crianças frases como “Menino não chora”, “Engole esse choro. Você é mulherzinha?”, “Só viado e mulherzinha chora, você é homem” e tantas outras que deslegitimam o sofrimento e a manifestação dos sentimentos dos meninos. É neste cenário em que a sociedade ignora e reprime seus sentimentos, que a violência é explorada e incentivada.

Em vista disso, tanto Louro (2018), quanto Finco (2010; 2012) apresentam que o expressar do afeto por homens e meninos, respectivamente, é algo questionável até mesmo

nas relações de amizade. Há uma restrição para estas amizades: as trocas devem ser rasas, sem intimidade ou confidências ou até mesmo sem brincadeiras e contatos muito próximos, pois se existe afeto entre dois meninos, uma troca de carinho e/ou um sentir falta do outro, é motivo para vigiar.

Essa imposição de formas de ser e agir para os homens e meninos é pautada na masculinidade hegemônica, e em decorrência dela, também em uma masculinidade tóxica, que culmina na maioria das vezes no sexismo. Isto posto, observa-se que todas as características consideradas femininas são criticadas, desvalorizadas e alvo de piadas, sejam essas características presentes em mulheres ou em homens. Assim, é possível notar que independente do sexo do indivíduo, as características do gênero feminino são vistas como inferiores e este fato vai ao encontro de outras violências, como o padrão cis-heteronormativo e a LGBTQfobia.

A fim da manutenção do padrão de identidades sexuais e de gênero, ou seja, do binarismo, da identidade cisgênero e da heterossexualidade, há uma constante vigilância e um amplo investimento (LOURO, 2018), iniciados desde a infância nas mais diversas instituições, condições e relações interpessoais. A frequente precaução e a grande atenção em manter meninos e meninas imersos nas regras e nas “caixas” de cada gênero, é analisado por Finco (2012):

Se ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina — existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade (FINCO, 2012, p. 50).

Nessa perspectiva, a autora reitera o caráter social e histórico sobre a construção dos corpos e suas identidades, e reflete sobre as infâncias e a forte tentativa de controle dos

adultos sobre elas. Essas infâncias, de acordo com Finco (2010), são fontes de inúmeras vivências, expressões corporais e curiosidades. Toda essa busca por novas experiências e pelo aprender brincando possibilita que meninos e meninas transgridam o gênero, ou seja, eles e elas ultrapassem os limites de gênero construídos pela sociedade, e isso acontece mesmo com os intensos esforços dos adultos de colocarem as crianças em “caixas” pré-definidas.

É possível, nesse sentido, compreender que meninos e meninas vão construir e reconstruir suas identidades, explorando as inúmeras possibilidades que brinquedos, brincadeiras, fantasias, expressões corporais e expressões emocionais proporcionam. No entanto, a partir dos limites que os adultos e as instituições de ensino impõem para eles e elas, essas possibilidades podem não só reduzir, como impedir que haja um desenvolvimento saudável dessas crianças em vários âmbitos da vida. Uma dessas restrições, por exemplo, é a que meninos podem sofrer em relação à identificação, compreensão e demonstração de sentimentos e emoções, uma vez que essas características são tidas como femininas e quando praticadas pelo sexo masculino, cria-se um olhar atento e vigilante sobre o sujeito.

Essa preocupação em encaixar as crianças nas expectativas adultas e conservadoras de gênero reflete em todos os âmbitos da sociedade, um deles é a escola. Diante disso, é possível compreender que as instituições escolares são locais de reprodução dos estereótipos diversos: de gênero, raça, sexualidade, classe, religioso e entre outros. O que gera uma educação limitante, desrespeitosa e violenta, que desde muito cedo impõe qual o lugar de cada criança no mundo na visão adultocêntrica e dicotômica.

## **Educação e as relações de gênero: há lugar para os meninos se expressarem?**

A escola é, geralmente, o segundo lugar que as crianças passam o maior tempo de suas vidas, logo, é onde suas primeiras relações sociais, fora do âmbito familiar, formam-se, o que culmina em trocas culturais, na compreensão de mundo e na construção de suas identidades. E por esse motivo, quando falamos em instituições escolares que sustentam e promovem os padrões sociais, estamos falando de práticas que limitam as identidades e as aprendizagens dos e das estudantes sobre si e sobre o outro, o que vai contra ao que deveria ser o papel das escolas, ou seja, promover e valorizar a pluralidade, a diversidade, as especificidades dos sujeitos e o lidar com a criança como um ser histórico, que está inserido em uma cultura, em um grupo, em uma comunidade e que vive e produz relações socioculturais.

Nesse sentido, os padrões de identidade sexual e de gênero, como vimos, caminha para uma hiper valorização da heterossexualidade, da cisgeneridade, e do dualismo feminino/masculino, enquanto despreza as demais sexualidades, gêneros e vivências dos sujeitos. E é nesta desvalorização que as diversas masculinidades perdem espaço para o padrão hegemônico, pois só é homem aqueles que performam a violência, a coragem, a falta de sentimentos, o distanciamento afetivo e outros comportamentos. Nesse sentido,

é muito comum observar no cotidiano escolar situações em que meninos são alvos de gozação e piada pelo fato de terem comportamentos que escapam a masculinidade convencional. Esses comportamentos podem estar ligados aos trejeitos, à forma de vestir e aos modos de inserção nos grupos sociais (SANTOS, 2020, p. 7).

Esses meninos, que cruzam a linha do esperado pelo padrão de gênero, são alvos de intenso monitoramento, pois



é um perigo para a sociedade e seus “bons costumes” ter dentro de uma escola um menino que não reflete o padrão, um menino que, por exemplo, demonstra suas fragilidades, chora, exige atenção aos sentimentos e emoções. A escola, como parte desse controle social, coloca-os em moldes e os ensina que tudo o que vai além é errado e precisa ser combatido.

Nesse sentido, os pensamentos retrógrados e conservadores que são replicados nas instituições de ensino, acabam por limitar as expressões corporais e emocionais dos meninos, pois resultam em práticas punitivas, preconceituosas, violentas e que definem e estereotipam crianças apenas por serem quem são. É comum ouvirmos dentro e fora de escolas comentários que definem meninos mais delicados ou emotivos como meninos que possuem tendência para serem homossexuais, pressupondo que existem comportamentos que são divididos não só por gênero, mas também por sexualidade e que essa sexualidade é expressada apenas de uma forma. Essas suposições vão no caminho do preconceito e da desinformação, atreladas constantemente às violências de gênero, deixando marcas profundas em meninos e meninas:

Máscula, abrutalhada, agressiva. Afeminado, delicado, dengoso. Essas são marcas atribuídas aos corpos que escapam. São gestos ambíguos para uma instituição que possui, intrinsecamente, uma organização que atua definido, em seus espaços e tempos, símbolos do que significa ser feminino e ser masculino (FINCO, 2012, p. 54).

E para romper com este dualismo de gênero, a escola deveria se entender como um lugar que deve falar, discutir, apresentar e desmistificar as nuances de gênero e de sexualidade. É por entender essa necessidade que Santos (2020) buscou identificar como as masculinidades, a masculinidade tóxica e o binarismo homem/mulher eram identificados por docentes e discentes de 4º e 5º anos do ensino fundamental. O autor verificou em sua pesquisa que de um lado havia o

corpo docente, que não se sentia preparado para tratar de tais assuntos, por não possuir formação (inicial e continuada) suficiente e por não perceber uma atenção por parte da gestão escolar, e de outro lado havia os e as discentes, que se mostravam muito submetidos à masculinidade hegemônica e aos comportamentos que a define, ou seja, as crianças haviam internalizado os padrões sociais.

O que acontece é que os estudantes fazem ou aceitam tais atitudes porque elas são continuamente reiteradas no âmbito familiar, ou seja, eles repetem aquilo que seus pais, tios, avós fazem no ambiente doméstico e, assim, dão seguimento a um padrão aceito por toda família (SANTOS, 2020, p. 15).

Nesse sentido, é possível compreender que o problema é sim real, está presente desde a infância até a vida adulta e é nas relações sociais que são transferidas tais normas. E por isso “é preciso que o Estado, os setores da sociedade, a família e diversas outras esferas da sociedade contribuam para entender a complexidade que contorna o tema” (SANTOS, 2020, p. 16). No entanto, quando Deslandes (2020) encara as políticas públicas educacionais do Brasil, ela nos revela que não só a discussão sobre gênero é pouco inserida nos documentos e normativos, mas também que o termo “gênero” é cada vez mais atacado e retirado de circulação. Isso pois, a crescente onda do neoconservadorismo e do negacionismo tem tomado conta das políticas públicas e diretrizes estatais, principalmente, na esfera da educação, uma vez que a ofensiva “antigênero” se vale do discurso de que a pauta sobre gênero e sexualidade fere os preceitos da moralidade cristã e é uma ameaça à família tradicional.

Deslandes (2020) nos permite encarar este tema com muita atenção, pois revela a força e o retrocesso do debate antigênero, que chega nas escolas, nas famílias, nos ambientes públicos e deturpa e polariza as discussões, colocando-as em nível equivalente a violências sexuais contra crianças e

depravação sexual. Tudo isso por reproduzir o padrão de gênero, já mencionado, que é tido como normal, natural, biológico e imutável.

À vista disso, faz-se urgente tomarmos de volta tal narrativa e revelarmos a importância das discussões de gênero, pois

gênero quebra expectativas de socialização relacionadas ao binômio masculino-feminino, mas não só. Reinventa e subverte códigos culturalmente construídos e naturalizados como universais. [...] São inseridas assim pautas fundamentais em uma ética democrática e igualitária, além de radicalmente intransigentes contra todas as formas de opressão que se alimentam da desigualdade (DESLANDES, 2020, p. 80).

É por essa igualdade e democracia que as escolas devem lutar, e encarar que as discussões acerca do conceito de gênero, bem como das inúmeras existências para além do padrão se fazem fundamentais, uma vez que é crucial "reconhecer a necessidade de desconstruir essa demarcação comportamental entre masculino e feminino, até mesmo porque tal binarismo não consegue dar conta da multiplicidade de subjetividade que transpassam os sujeitos" (SANTOS, 2020, p. 8-9). Logo,

O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas, ou mais comumente, violentadas, passem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos (MISKOLCI, 2012, p. 51).

Nesse sentido, destaca-se a responsabilidade das políticas públicas educacionais, dos gestores e gestoras das escolas, da importância e prioridade que se dá na formação inicial e continuada a respeito do tema e das ações pedagógicas dos professores e das professoras, que não devem estar sozinhos ou sozinhas na busca por mudança e por uma educação que respeita todas, todos e todes.

### **Refletindo sobre as práticas pedagógicas: o uso da literatura infantil no trabalho com meninos e a expressão de sentimentos**

Ao tentar caminhar na contramão do cerceamento e da limitação dos corpos, das identidades e das subjetividades, buscamos, com a ajuda da literatura infantil, adentrar as práticas escolares, para, assim como o *queer*, “tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das conversões culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação dos ‘normais’ quanto dos ‘anormais’” (MISKOLCI, 2012, p. 26). Assim, o caminho exige compreender as incontáveis expressões do ser homem/menino e do ser mulher/menina, a forma arbitrária que os adultos e as instituições interrompem e anulam as possibilidades das crianças e que estabelecem forçadamente padrões irreais e violentos, bem como, a forma que meninos e meninas são submetidos à definição da anormalidade, para que assim, a educação finalmente valorize o diverso e não demarque experiências.

Nesse sentido, dentre as práticas educativas integradas à formação infantil, destaca-se a literatura, uma vez que os livros são materiais importantes para a relação da criança com o mundo e principalmente para a quebra de estereótipos e expectativas que a sociedade cria em cima dos pequenos e pequenas. Logo, “a literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica,

exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas” (hooks, 2019, p. 46).

Seguindo essa lógica, na busca por masculinidades diferentes, que promovam o respeito por todos os meninos, que ofereçam a eles a oportunidade de entender, nomear e lidar com seus sentimentos, emoções e subjetividades e que, principalmente, libertem-se dos moldes e padrões desde a primeira infância, que apresentamos como possibilidade de prática pedagógica o livro “Ilha das Lágrimas”, do autor Rodrigo Romão Xavier, com ilustrações de Lu Bicalho e publicado em 2020 pela editora Caqui.

O livro, com todo o cuidado e carinho, conta a história de um menino que tem vontade de chorar, mas não sabe o porquê e divide seu sentimento e sua dúvida com o avô, que prontamente conta uma história sobre uma Ilha, onde existiam diferentes espécies de plantas e cada uma delas chorava por um motivo. Ao decorrer da história, o avô, seu neto e as plantas da Ilha das Lágrimas, brindam-nos com as possibilidades de sentimentos que nos fazem chorar: a tristeza, a alegria, a dor e a saudade, e com isso, o neto descobre qual sentimento está gerando sua vontade de chorar.

Além do livro trazer para a realidade das crianças que chorar é uma reação que pode ocorrer não só a partir do sentimento de tristeza, como muitos livros infantis acabam por insistir, ele também revela que homens e meninos podem chorar. Esse enfrentamento à masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013) e aos padrões de gênero que observamos com Louro (2018), Finco (2010; 2012), Souza (2020) e Safiotti (2011), aparece logo na primeira página do livro, quando o neto entra no banheiro em que o avô faz a barba, e pergunta ao avô se homem chora, dúvida esta tão pertinente e presente nas crianças. Com prontidão, afetividade e ludicidade o avô responde que sim, e que suas lágrimas foram tantas, que desconfia terem causado o desapa-

recimento de Atlântida (XAVIER, 2020). O tema de navegação nos mares é plano de fundo para toda a história.

Assim, a resposta do avô valida os sentimentos e as lágrimas de um homem e de um menino. No livro, o avô, um homem mais velho que, de acordo com Souza (2020), tem nas relações sociais um papel símbolo para muitos meninos pois se faz espelho para as gerações mais novas da família, tem uma reação afetiva, carinhosa e lúdica à dúvida do neto. Reação a qual contradiz o senso comum, em que, no mais das vezes, a pergunta feita pelo menino é respondida com reproduções do padrão tóxico, insensível e agressivo da masculinidade. Para as crianças da Educação Infantil, que estão desenvolvendo suas identidades, olhar para as cenas do livro, para a reação do avô, e para o neto, pode gerar uma outra compreensão da realidade, ou seja, um outro entendimento do que é ser menino, do que representa chorar e sentir emoções e como todas essas expressões são possíveis também para o gênero masculino.

Além de validar os sentimentos e as emoções, o avô também se preocupa com o neto e busca entender o motivo pelo qual ele não parece muito bem, e o neto, segurando uma baleia de bicho de pelúcia, responde que tem vontade de chorar, mas não entende o porquê (XAVIER, 2020). Assim, revela-se a fragilidade emocional das crianças e como elas não nascem entendendo como identificar, nomear e lidar com os sentimentos. O choro, neste caso, pode vir de muitos lugares, e é preciso um adulto para guiar os pequenos e as pequenas neste caminho. E é justamente isso o que o avô faz no livro, guia seu neto em uma navegação em alto mar, com direito a barquinho de papel, ilustrações encantadoras e uma ilha muito intrigante, chamada “Ilha das Lágrimas”.

Antes de chegar na ilha, o avô contou ao neto que estava em alto mar, longe da tripulação e em meio a uma tempestade. Para além disso sua bússola havia parado de funcionar e isso despertou nele uma desorientação e um nó na

garganta. Essa passagem, introduz aos leitores e leitoras como os sentimentos são confusos e como esta vontade de chorar pode vir junto de sentimentos como confusão, perturbação, um não saber qual caminho tomar e uma sensação física, como o nó na garganta. É possível compreender que como os seres humanos estão imersos em diferentes realidades, histórias e culturas, o sentir de um, não é como o sentir de outro; os porquês de um, não são os porquês do outro. Por isso a importância de entender que os sentimentos são construídos historicamente nos diferentes contextos socioculturais, que delinham diferentes motivações e formas de enfrentamento. Portanto, cabe a cada sujeito, no diálogo com a cultura em que está inserido, desenvolver a sensibilidade para entender e questionar os motivos e razões de seus sentimentos, para, assim, conseguir lidar com eles.

Dessa forma, é na Ilha das Lágrimas que o neto, a partir da história do avô, encontra as diferentes plantas que choram por diferentes motivos. O portador de texto utiliza-se da repetição como estratégia para prender os leitores e leitoras mirins, e a cada novo grupo de plantas o neto explica que está perdido na ilha e muito intrigado com suas particularidades e pergunta o motivo pelo qual as plantas choram (XAVIER, 2020). Nesse contato com os grupos distintos, é possível identificar diferentes sentimentos e diferentes porquês advindos do choro, todos esses porquês buscam uma masculinidade positiva, que respeite o que cada sujeito sente, bem como, a expressão desse sentir, isso pois, assim como o autor do livro, Rodrigo Romão Xavier, coloca na contracapa “o choro nos humaniza”. Esse objetivo do livro, de encontrar uma outra forma de ser homem, atrelada diretamente ao sentir e comunicar sobre suas subjetividades rompe com o culto à insensibilidade, que Louro (2018) destaca em seu texto.

Cada planta do livro, de acordo com seus sentimentos, possui uma cor e uma forma única, para que, além das frases escritas, as ilustrações também expressem o que sentem. As plantas do primeiro grupo são azuis e representam a tristeza,

elas se apresentam e explicam que choram por cada mágoa e aflição vividas pelos marinheiros (XAVIER, 2020), os motivos que as plantas da tristeza apresentam para explicar esse sentimento perpassam por momentos como: despedida de familiares; receber uma má notícia; despedir de um grande amigo; perder algo de grande valor. É possível aprender com as plantas da tristeza, que sentir afeição pelo outro é possível, seja esse outro uma mulher/menina ou um homem/menino, e quando gostamos muito dessas pessoas, despedir é triste e, portanto, pode redundar no choro.

O segundo grupo é composto por plantas amarelas que representam a alegria. O choro delas era motivado pelas felicidades que os marinheiros vivem (XAVIER, 2020), momentos como: reencontrar sua casa e sua família; ganhar um presente; conquistar o que almejavam. Revelar que o choro aparece em momentos alegres é de grande relevância, pois quebra com a compreensão limitada de que chorar é necessariamente uma reação negativa do corpo frente a algum acontecimento ruim, e as plantas da alegria destacam a sutileza de estar tão feliz a ponto de se emocionar.

Já o terceiro grupo é formado por plantas vermelhas que possuem espinhos em seus caules. Elas representam a dor, ou seja, a dor de um machucado, de uma onda forte que derruba os marinheiros ou de um anzol espetando o dedo. As plantas da dor revelam para os leitores e leitoras a fragilidade do corpo, e de como é natural chorar quando se machuca, sentimento esse muitas vezes reprimido por adultos, que utilizam frases como "Não chore, você não machucou não, já passou", na tentativa de minimizar a dor dos pequenos e das pequenas e evitar o choro, principalmente quando se trata de meninos, os quais, muito frequentemente, não têm espaço para expressarem suas dores dadas as repressões e silenciamentos impostos pelas pessoas adultas.

Por fim, o último grupo de plantas da história do avô é composto por plantas roxas que representam a saudade. A



planta da saudade explica que chora quando os marinheiros sentem falta de seus amores, sejam humanos ou bichos de estimação, além disso, também chora pelas pessoas queridas que se foram e não voltarão mais (XAVIER, 2020). Essa passagem do livro me remete a Finco (2010) quando ela nos relata a reação negativa de uma professora com seu aluno da Educação Infantil que sentia falta do amigo quando ele não estava presente na sala de aula. No relato é possível notar que para a docente faltava a compreensão do afeto para além dos estereótipos de gênero, pois ela encarava a saudade do menino com um olhar vigilante o qual reproduzia um padrão enviesado de masculinidade. E para o livro “Ilha das Lágrimas”, a saudade também é um sentimento validado e que aparece quando há a falta de algo ou alguém. E este alguém pode ser que nunca mais volte, ou seja, a planta da saudade também retrata o luto, tema tão necessário para conversar com as crianças, mas que gera dificuldade e insegurança para muitos adultos, dado o fato de que a nossa sociedade trata a morte como um tabu.

Ao sair da Ilha das Lágrimas, a bússola voltou a funcionar e o choro que antes tinha motivo desconhecido, agora encontra razão e palavras para descrevê-lo. O neto entende o porquê quer chorar, compartilha seus sentimentos com o avô que o acolhe e também partilha do mesmo sentimento. Nesse sentido, ao final da história o avô também aparece chorando abraçado com o neto, revelando mais uma vez que chorar realmente é para todos, não importando a idade, o sexo, o gênero ou a orientação sexual.

O livro, nesse sentido, possibilita um outro caminho, um caminho onde expressar-se é permitido, onde a violência e agressividade que tanto prejudica mulheres e homens, como visto com Saffioti (2011), não é mais a única opção para a construção da masculinidade. Caminho este que leva o menino a conhecer a si mesmo, o outro e o mundo, sob a ótica do respeito às subjetividades e que também sustenta relações sociais mais saudáveis, a fim de não determinar como

natural o sexismo, a LGBTfobia e a masculinidade tóxica. Assim, “Ilha das Lágrimas” pode contribuir para o rompimento, dentro das instituições de ensino, do dualismo de gênero que “no corpo da menina e no corpo do menino inscrevem-se formas diferentes de perceber, de movimentar-se; formas diferentes e geralmente opostas de comportar-se, de expressar-se, de preferir” (FINCO, 2012, p. 61).

Por conseguinte, tratar da afetividade e de um outro lugar para os meninos e homens, que inclua seus sentimentos, o respeito ao próximo e a quebra com a divisão entre “coisas de menino” e “coisas de menina” é papel de toda a sociedade, assim como, das instituições de ensino. E a literatura infantil tem muito a contribuir para essa urgência em identificar e eliminar tais violências que subjagam, limitam e desconsideram as crianças como seres de direito, de opiniões, de querer e de diversas expressões.

### **Considerações finais**

O poder que o padrão de identidade de gênero e sexual, de masculinidade hegemônica e de dualismo de gênero feminino/masculino têm sobre as pessoas desde a infância é evidente. Esses padrões que buscam naturalizar, homogeneizar e biologizar estão presentes em toda sociedade, inclusive nas instituições de ensino. Assim, as violências, que se iniciam nos limites impostos por adultos sobre crianças, limitam os corpos de meninos e meninas e ignoram as múltiplas formas, expressões e subjetividades que compõem cada ser humano.

Quando olhamos para os meninos, vítimas de uma masculinidade hegemônica e tóxica, que enquadra suas ações, apaga suas subjetividades e determina que ser homem só é possível a partir de um caminho que busque a virilidade, a violência, a hipersexualização e a abolição dos sentimentos e emoções, pois se permitir sentir e expressar é

equivalente à fraqueza, vemos que tais padrões e violências têm traçado péssimas fronteiras, que culminam em atitudes intolerantes, agressivas e inaceitáveis.

É nos limites impostos socialmente que os corpos das crianças são cerceados e colocados em “caixas”. Em consequência disso, toda e qualquer transgressão dos lugares estipulados pela sociedade conservadora e moralista é motivo para vigiar, punir e estereotipar. O resultado desse cenário é a propagação dos estereótipos não só de gênero, mas também de sexualidade, classe, raça, entre outros, bem como do padrão cis-heteronormativo, do sexismo e da LGBTQfobia. Assim, na prática pedagógica a reprodução dos padrões hegemônicos institui uma educação violenta, desrespeitosa e que anula o desenvolvimento pleno das crianças, ou seja, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, humano e social.

Como prática possível para impedir a imposição de tais condutas, a literatura infantil se encaixa de forma adequada, proficiente e positiva, pois por meio dela que as crianças podem ter contato com o diferente, com outras maneiras de ver o mundo e com outras possibilidades de relações interpessoais, que ultrapassam a norma e que abrangem as singularidades, as especificidades, a individualidade e a maleabilidade dos seres humanos e de suas identidades e expressões.

Em suma, é possível criar com o livro *Ilha das Lágrimas* um ambiente educacional mais respeitoso, que permita aos meninos conhecerem uma masculinidade positiva, uma outra forma de se entender e entender o mundo e que aos poucos interrompa o dualismo de gênero, a fim de permitir que meninos e meninas sejam quem são, expressem-se como queiram e experimentem diversas possibilidades de ser, existir, sentir, brincar e chorar.

## Referências

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, v. 21, p. 241-282, 2013.

DESLANDES, Keila. Yo no creo en brujas, pero que las hay, las hay: pânicos morais sem fronteiras e formação do campo político e educacional antigênero no Brasil da virada do século XX. In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília (Org.). *Gênero e educação: 20 anos construindo o conhecimento*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 73-80. ISBN 978-85-513-0796-0.

FINCO, Daniela. Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossocialização na infância. *Revista Gênero*, v. 12, n. 2, 2012.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019, 9. ed.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANTOS, Luan Menezes. "*Fale como homem!*": a masculinidade no ambiente escolar. Trabalho de Conclusão de Curso — Curso de Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bahia, p. 18. 2020.

SAFFIOTI, Heileieth Iara Bongiovani. *Gênero, Patriarcado, Violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

XAVIER, Rodrigo Romão. *Ilha das Lágrimas*. Ilustração: Lu Bicalho. Curitiba: Caqui, 2020.

[Recebido: 30 set. 2021 — Aceito: 28 out. 2021]