



“UM LUGAR DE (DES)PRIVILÉGIO”: MEMÓRIAS DE JOVENS GAYS AFEMINADOS NA ESCOLA

“UN LUGAR DE (DES)PRIVILEGIO”: MEMORIAS DE JÓVENES GAYS AFEMINADOS EN LA ESCUELA

“A PLACE OF (DIS)PRIVILEGE”: MEMORIES OF EFFEMINATE GAY YOUTHS IN SCHOOL

Paulo Roberto de Souza Junior¹

Tamara de Souza Campos²

RESUMO

A pesquisa investiga a juventude gay afeminada no espaço escolar, a partir de narrativas de cinco estudantes, entre 18 e 24 anos, moradores do estado do Rio de Janeiro. O objetivo é compreender como esses jovens se percebem e se sentem na relação com os outros atores no espaço escolar, além de entender quais estratégias eles têm criado para enfrentar a violência e ressignificar o “ser gay” na escola. Portanto, a pesquisa é qualitativa e se ancora na análise de narrativas de Bastos e Biar, de viés construcionista. Várias estratégias foram narradas, como revidar a agressão, inclusive física, mudar de escola para fugir dos agressores, realizar um evento LGBTQIAPN+, agir de modo sério e sem rir, andar somente com meninas, troca e catarse coletiva de experiências.

PALAVRAS-CHAVE: gays afeminados. escola. juventude. narrativas

RESUMEN

La investigación indaga sobre la juventud gay afeminada en las escuelas, a partir de las narrativas de cinco estudiantes, de entre 18 y 24 años, residentes en el estado de Río de Janeiro. El objetivo es comprender cómo estos jóvenes se perciben y se sienten en sus relaciones con otros actores del entorno escolar, así como comprender las estrategias que han desarrollado para afrontar la violencia y redefinir la homosexualidad en la escuela. Por lo tanto, la investigación es cualitativa y se basa en el análisis narrativo de Bastos y Biar, con un enfoque construcciónista. Se describieron diversas estrategias, como la defensa contra la agresión, incluida la agresión física, el cambio de escuela para escapar

¹ Doutor em Humanidades, Culturas e Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Unigranrio. Professor da ETEOT/FAETEC e SEEDUC/RJ. Orcid: 0000-0001-8677-0134. E-mail: pauloroberto.coordenacao@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Unigranrio. Orcid: 0000-0001-7662-1143. E-mail: tamara.souzcampos@unigranrio.com.br

de los agresores, la organización de un evento LGBTQIAPN+, la seriedad y la discreción, el contacto exclusivo con chicas y el intercambio y la catarsis colectiva de experiencias.

ABSTRACT

This research investigates effeminate gay youth in schools, based on the narratives of five students, aged 18 to 24, living in the state of Rio de Janeiro. The objective is to understand how these young people perceive and feel about themselves in their relationships with other actors in the school environment, as well as to understand the strategies they have developed to confront violence and redefine "being gay" at school. Therefore, the research is qualitative and is anchored in the narrative analysis of Bastos and Biar, with a constructionist approach. Several strategies were described, such as fighting back against aggression, including physical aggression, changing schools to escape the aggressors, holding an LGBTQIAPN+ event, acting seriously and without laughing, hanging out only with girls, and sharing and collective catharsis of experiences.

KEYWORDS: effeminate gays, school, youth, narratives

Introdução

Sabemos que as escolas são espaços-tempo bastante complexos, devido aos acontecimentos que ora levam a contradições, ora produzem consensos (Amaro; Sepulveda, 2018) e que nasce, da relação entre sujeitos, relações e formas de um saber/poder, que pode (des)invisibilizar atores recorrentemente marginalizados, como é o caso dos gays afeminados. Ao incluirmos os debates sobre gênero e sexualidades na escola, buscamos que a comunidade que integra os espaços escolares se una na luta pela reavaliação e alteração dos arranjos de gênero existentes, permitindo que o local se torne mais prazeroso e menos opressor para àqueles que divergem da matriz heteronormativa.

Há uma "ordem compulsória" presente em uma matriz heteronormativa, portanto, que interliga sexo, gênero e desejo/prática, definindo pessoas como obrigatoriamente heterossexuais. Essa "ordem compulsória" coage os jovens em sociedade e, quando eles não a seguem, seus comportamentos são ditos como estranhos ou são chamados de discordantes ou divergentes da relação macho e fêmea (homem e mulher), binária e heteronormativa definida como correta. Trata-se de um sistema classificatório que enquadra brancos, heterossexuais, pessoas de classe média/alta como hierarquicamente e "naturalmente" superiores, deixando os que se afastam desse "tipo ideal" como marginalizados por divergirem dessa matriz heteronormativa (Guacira Lopes Louro, 2019; Judith Butler, 2019).

Os jovens que são marcados pelas diferenças sexuais ligadas às práticas discursivas e performativas, como atesta Judith Butler (2019), e que contestam a normatividade de gênero, impulsionam novas formas de expressão e reconhecimento de identidades plurais, mas ainda com carga de sofrimento, como veremos nas narrativas dos cinco entrevistados.

A lógica patriarcal e binária, da qual advém a matriz, também invade o terreno da escola, como lembra Louro (2016), ao mencionar que a ordem compulsória heterossexual chega na escola e que este não é um espaço neutro, mas, sim, um campo de produção e reprodução de discursos normativos. Assim, os currículos tradicionais invisibilizam questões de gênero e sexualidade e impõem a organização de espaços e de comportamentos onde pessoas divergentes ou discordantes da matriz heteronormativa tendem a não ser acolhidas.

Rogério Diniz Junqueira (2012), partindo da conceituação sobre masculinidade hegemônica criada pela socióloga australiana Raewyn Connell (1987; 1995), observa que a masculinidade hegemônica é construída por meio da rejeição da homossexualidade, promovendo uma cultura homofobia entre meninos, na qual a virilidade e a expressão de apreciar o sexo oposto são fundamentais.

Na escola quem mais sofre nas mãos de colegas heterossexuais são os gays afeminados ou feminilizados, que, por vezes, optam por não se assumirem, ocultando a sua identidade para evitar uma exposição. Em contrapartida, outros jovens optam por enfrentar a essa discriminação severa, gerando impactos seu bem-estar psicológico e social, mas ajuda na construção de um ambiente escolar que propicie mais respeito e diversidade.

Diante deste cenário, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir sobre narrativas de gays afeminados que estudaram em escolas públicas do Rio de Janeiro, mais especificamente na região da Baixada Fluminense e compreender como eles se percebem e se sentem na relação com os outros atores no espaço escolar, além de entender quais estratégias eles têm criado para enfrentar a violência e ressignificar o “ser gay” na escola. São jovens da geração Z, nascidos entre a década de 90 e o início dos anos de 2010 (Carolina Ferro, 2022). A partir das narrativas de cinco estudantes, entendemos um pouco melhor os desafios da convivência dos alunos gays afeminados em um espaço escolar ainda marcado por uma heterossexualidade compulsória (Butler, 2003) e por uma forte relação dos locais com as religiões neopentecostais, além das estratégias de resistência eles empregaram.

O jovem gay no ambiente escolar

A compreensão da sexualidade no contexto escolar influencia a construção social das identidades, sendo um parâmetro social e cultural importante para pensarmos as subjetividades dos jovens. Louro (2016) nos relata que as vivências cotidianas e as interações na escola ajudam a compreender os jovens e suas identidades sexuais e de gênero, dada à centralidade da instituição escolar no dia a dia dos estudantes.

Louro (2000) relata que ao estabelecer currículos e práticas pedagógicas baseadas em um único padrão, a escola pode reforçar normas de sexualidade binárias pois “[...] as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos [...], mas às situações do dia a dia que vivemos no seu interior [...]”. A partir de tais situações é que os jovens podem construir identidade de gênero e sexual (Louro, 2014, p. 18-19).

Assim, a escola se apresenta como uma produtora e reproduutora de violências quando segue a matriz heteronormativa e não compartilha outros caminhos de orientações sexuais, rejeitando discursos e atitudes ligados a processos de homossexualidade, produzindo valores e discursos homofóbicos (Junqueira, 2012). Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia, especialmente entre jovens que estão no mesmo espaço escolar, gerando linchamentos morais, físicos e psicológicos.

Corriqueiramente os gays afeminados ou feminizados são lidos socialmente como sujeitos que performam exagero no comportamento, voz aguda e vaidade excessiva, diferindo da feminilidade na mulher, associada às características de submissão, fragilidade e falta de competência para exercer determinadas funções. Mas sabemos que parte desse imaginário pejorativo atrelado à mulher também atinge o gay afeminado, como bem ensinou Bourdieu (2019) quando pensou na dominação masculina e na feminilização masculina como algo mal interpretado pela sociedade ocidental.

Assim, cabe aos gays afeminados, para evitar maior carga de preconceito, se distanciar do mundo na expressão de intimidade com outros homens, conter a camaradagem e as manifestações de afeto, e somente se valer de gestos, comportamentos e ideias autorizados para o "macho" (Junqueira, 2012, p. 69).

Cristiano Cavalcante Ferreira e Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (2015) advertem que a escola proíbe os desejos dos jovens, a partir de uma mirada foucaultiana.

O papel desempenhado pela escola de vigilante do sexo e da sexualidade das crianças, adolescentes e jovens que dela fazem parte pode ser explicado através da relação entre a prática de proibição dos desejos de presos na cadeia investigada por Foucault em Vigiar e punir e o patrulhamento constante da escola (Ferreira e Ferreira, 2015, p. 112)

Sob esse olhar, observamos que a escola produz e reproduz mentalidades que induzem os jovens a seguir a matriz heteronormativa, ou seja, os divergentes serão considerados como possuidores de um corpo estranho, um corpo afeminado. Assim, a invisibilidade de estudantes gays afeminados e outros tidos como “dissidentes” continua a ser uma realidade em muitas escolas brasileiras, em decorrência da adoção de currículos tradicionais e da ausência de políticas públicas setoriais.

Devemos lutar por uma educação emancipadora, nos termos de Freire (1974), em que o aluno possa perceber as contradições sociais e formas de opressão nas quais está imerso e reconhecer o seu papel no sentido de uma transformação social. Isso só é possível mediante o diálogo e o respeito aos alunos e não deve, portanto, ser construída sobre os pilares da rejeição. A escola é, ou deveria ser, um espaço de acolhimento, onde cada educando deveria ser reconhecido por suas vivências, saberes e posicionamentos.

O gay afeminado e as epistemologias do armário

No cenário brasileiro, a afeminação funciona como o principal marcador para identificar a homossexualidade masculina, “criando uma patrulha implacável em busca de gestos, tom de voz, aparência, sensibilidade, forma de andar e diversos outros elementos tidos como expressões de gênero” (Mozer de Miranda Ramos; Elder Cerqueira-Santos, 2020, p. 166). Mas quais os mecanismos de vigilância estão presentes no contexto familiar e na escola e o que define um gay como afeminado?

O gay afeminado é frequentemente visto como homossexual, pois essa afeminação é considerada a primeira indicação de homossexualidade. Renata Rezende e Diego Cotta (2015) explicam que eles são aqueles que, por vivência, intencional ou não, desenvolvem um conjunto de comportamentos associados ao universo feminino. Esses gays podem sofrer um prejuízo na questão de gênero, ou seja, “uma depreciação do valor de sua masculinidade em relação aos demais” (Zago; Seffner, 2008, p. 2), o que dialoga com o entendimento de Renan Moura e Rejane Nascimento.

Os gays afeminados são alvos de preconceito múltiplo, primeiro pelo fato de serem gays, e segundo por serem afeminados. Além de serem discriminados por heterossexuais (dentro e fora das organizações) são alvos também de discriminação por parte de gays que possuem comportamentos heteronormativos (que consideram os afeminados como os homossexuais que ‘não se dão ao respeito’) (Moura e Nascimento, 2021).

Moura e Nascimento (2021) analisam que os traços de feminilidade dissociam o gay afeminado das características masculinas hegemônicas, que a família tradicional elege como correta, recebendo, geralmente, nomeações pejorativas, como “bicha pão com ovo”, “viadinho”, “poc poc”, “bichinha”, “marica”, “desmunhecado”. Eles enfatizam que os gays assumidos e os afeminados encontram dificuldades nos espaços em que vivem, tornando-se vulneráveis em diferentes esferas sociais.

Jovens gays afeminados enfrentam múltiplas formas de discriminação, que englobam tanto sua orientação sexual como sua expressão de gênero. Tal discriminação advém de grupos de heterossexuais quanto outros gays que adotam comportamentos heteronormativos. A discriminação contra gays afeminados está alicerçada nas raízes da sociedade patriarcal, que valoriza a masculinidade hegemônica e estigmatiza qualquer comportamento é contrário a esse padrão. Pierre Bourdieu (2019), chama atenção que a dominação masculina não se restringe às relações entre homens e mulheres, já que essa se manifesta também na discriminação dirigida a gays, muitas vezes marginalizadas por suas expressões de gênero.

É igualmente importante considerar as interseções entre raça e sexualidade. Gays negros, afeminados, estão mais expostos a diversas formas de violência, como apontados, fruto da convergência entre racismo e homofobia, como narrado por Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) e Ramos e Cerqueira-Santos (2020), pois a feminilidade expressa por alguns jovens negros gays os torna mais vulneráveis em uma sociedade em que há o privilégio da heteronormatividade e do embranquecimento.

Megg Rayara (2017) afirma que racismo e a homofobia se entrelaçam para criar um dispositivo de opressão e que a escola, em vez de ser um espaço de inclusão, opera como um local de vigilância e controle dos corpos. Essa opressão incide de forma mais pesada em cima dos estudantes pretos, pois os gays brancos possuem o que ela chama de "cartão de passabilidade", ou seja, o fato de serem brancos lhes confere uma aceitação social que os gays pretos não têm.

Neste sentido, a bicha-preta tem dificuldade de encontrar um espaço, pois, não se encaixa no ideal de masculinidade negra (associada a uma figura "bruta" e "máscula"), nem no ideal de masculinidade gay branca (associada a um padrão "higienizado" e "burguês").

Os jovens gays afeminados em nossa sociedade apresentam desafios, que envolvem a construção de suas identidades, a aceitação social e a garantia de direitos fundamentais, sejam no ambiente escolar ou familiar, pois, muitos pais recriminam as escolhas dos filhos em casa e reproduzem piadas e falas como o “macho é certo”, “viado tem que morrer porque nasceu errado”, entre outras ofensas.

Nesse contexto, é importante debater o conceito de "epistemologia do armário", elaborado por Eve Kosofsky Sedgwick, que se destaca como um dispositivo regulador das fronteiras entre o público e o privado, entre o que é revelado e o que permanece oculto a respeito da orientação sexual. Sedgwick (2007) constrói o conceito de epistemologia do armário como uma estrutura social pertencente à cultura e a história do Ocidente, que representa percepções e vivências relacionadas à sexualidade. O "armário" está relacionado a um espaço simbólico onde pessoas gays podem expressar ou ocultar suas identidades, ou seja, a pessoa pode permanecer ou sair neste espaço dependendo das circunstâncias e da necessidade de preservar sua integridade física e emocional.

A saída do armário pode identificar gays assumidos e feminilizados ou afeminados, ou seja, "masculinos, discretos e fora do meio gay" e aqueles que assumem uma expressão mais feminina, como "bichas, afeminadas e pintosas" (Sedgwick, 2007). Tais performances, para a autora, geram diferentes respostas da sociedade, resultando em maior carga de preconceito contra os que são afeminados e performam tal comportamento fora dos círculos de convivência gays.

Esses jovens gays que apresentam comportamentos mais femininos, como voz fina ou gestos afeminados, são alvo de preconceito e discriminação, linchamentos físicos e morais. Assim, observamos que o "armário" opera como mecanismo de controle social e decidir "sair do armário" no espaço escolar é um ato que envolve não apenas a aceitação por parte dos colegas estudantes, mas também a postura de professores e gestores escolares.

Assim, os jovens estudantes consideram a memória do grupo e as “perspectivas do grupo” (Becker et al, 1992), pois todos nós comunicamos nossos esquemas de conhecimento no curso de nossas interações cotidianas e, se não conseguimos ter

consciência de tal fenômeno, é porque “os acontecimentos normalmente confirmam essas projeções” (Goffman, 2012, p.66).

Procedimentos Metodológicos

Analisamos as narrativas de cinco estudantes gays afeminados, entre 18 e 24 anos, moradores do estado do Rio de Janeiro, a quem chamaremos dos pseudônimos de Barney, Donatello, Mickey, Cris e Fred, em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016. É importante chamarmos atenção que as conversas foram realizadas por meio de questões norteadoras abertas que estimularam os jovens a compartilharem suas vivências no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética competente.

Para chegarmos aos jovens, primeiro criamos um formulário eletrônico que foi divulgado em redes sociais e grupos de aplicativo de conversas e obtivemos a um total de 17 respostas válidas, pois algumas mulheres, moradores de fora do Rio de Janeiro e mais velhos que 24 anos respondera, mas foram excluídos do corpus de análise. A partir das respostas e, respeitando os jovens que se disponibilizaram a participar de uma entrevista, agendamos a conversa conforme a conveniência dos entrevistados.

O objetivo da conversa era o de compreender como esses jovens se percebem e se sentem na relação com os outros atores no espaço escolar, além de entender quais estratégias eles têm criado para enfrentar a violência e ressignificar o “ser gay” no ambiente escolar. Portanto, a pesquisa é de viés construcionista e se ancora na análise de narrativas a partir de Liliana Cabral Bastos e Liana de Andrade Bia (2015), entendida aqui como “um lugar privilegiado para a análise de problemas de pesquisa ligados à construção identitária e interação social” (Bastos e Bia, 2015, p. 101). Nesta vertente, há uma crítica da ideia de a entrevista de pesquisa ser vista essencialmente como estímulo (pergunta) e reação (resposta), sem levar em conta o contexto em que a conversa ocorria e as identidades que estariam em jogo durante o diálogo, bem como os sentidos negociados, em consonância com trabalhos de Eliot Mishler.

A análise de narrativa na perspectiva construcionista é uma ferramenta que visa promover um diálogo entre as diversas áreas do saber, tendo natureza interdisciplinar, e nega-se, assim, a percepção de identidades a priori, como também a ideia de que o entrevistador é aquele que conduz a entrevista, uma vez que o entrevistado também tem sua agenda e agência (Bastos e Biar, 2015, p. 102). Assim, não há um roteiro fixo, e sim

algumas perguntas abertas que convidam o entrevistado a contar suas experiências sobre ser um jovem gay no espaço escolar, o que nos permitiu uma compreensão êmica.

Além disso, o entrevistador explorou elementos da resposta, fez novas perguntas e solicitou aprofundamentos e mais explicações, quando pertinente. Os entrevistados, por sua vez, trouxeram elementos que não estavam previstos, deram ênfase maior nos fatos que julgaram mais pertinentes e, inclusive, escolheram se abriam ou não as câmeras, tendo em vista que apenas uma das cinco entrevistas foi presencial, como demonstraremos em tabela adiante. Em suma, foi um evento interacional construído pelos interagentes, sendo o clima amistoso fundamental para as conversas transcorrerem bem, devido ao tópico sensível. O fato de o pesquisador se posicionar como um homem gay também ajudava.

Tabela: Informações gerais sobre as entrevistas e as pessoas entrevistadas

Entrevistado	Número de entrevistas	Tempo da entrevista	Formato entrevista	Breve perfil do entrevistado
Donatello	1	40 minutos	Virtual de câmera fechada	24 anos, preta e de Jardim Gramacho, em Duque de Caxias. Sem credo religioso.
Barney	1	45 minutos	Virtual de câmera fechada	22 anos, preta, São João de Meriti. Está na universidade e estudou em escola pública e privada. É do Candomblé.
Mickey	2	40 minutos, ambas	Virtual e de câmera aberta e fechada (devido o sinal)	24 anos, parda, mora em Ricardo de Albuquerque, cursa universidade, estudou em escola pública e particular. Informou ter “outro credo religioso”, mas não especificou qual.
Cris	2	A primeira com 35 minutos e a segunda com 45 minutos	Presencial	19 anos, pardo, mora em Ricardo de Albuquerque, cursa o EM/Técnico e sempre estudou em escola pública. Umbandista (mas não frequenta)
Fred	1	25 minutos	Virtual e de câmera aberta e fechada (devido o sinal)	24 anos, branco, mora em Guadalupe, está na universidade, sempre estudou em escola pública. Candomblecista.

Fonte: próprio autor

Ressaltamos que optamos por deixar as palavras no feminino, pois foi assim que os jovens se identificaram, como “preta, parda, branca”. Ocorre que Donatello, Barney e Mickey assumem de forma mais veemente a identidade de gays afeminados, enquanto Cris e Fred se posicionam como gays assumidos, porém, sem trejeitos afeminados. Outro fato relevante é que dos cinco entrevistados, apenas um se considera branco, pois dois alegaram ser pretas e dois pardos, embora um dos meninos pardos deslize da autocompreensão de pardo para preto em alguns momentos. Assim, a questão racial aparece na fala dos estudantes como algo presente nas experiências escolares que envolviam ser gay. Enquanto um estudante alegou ficar muito triste por nunca ser escalado para ter destaque nas danças, pois um negro não poderia dançar bem, o outro disse ser comparado de forma pejorativa ao Vera Verão e confessou ter dificuldades em se perceber como bonito pelo seu cabelo e tom de pele que, para ele, não se encaixavam em um padrão de beleza e gerava um sentimento de exclusão. Um terceiro alegou ainda que ficava muito distante da figura viril do homem negro, forte.

Além disso, alguns entrevistados deixaram a câmera fechada e outros abriram; algo que ficou a critério dos jovens, pois entendemos a dificuldade em ter um cenário propício à entrevista e também devido à sensibilidade do tema da conversa. Mesmo os jovens que abriram a câmera precisaram fechar ocasionalmente em decorrência da qualidade da internet. Algumas conversas também foram realizadas em duas etapas, a fim de aprofundar temas e tirar dúvidas que não puderam ser tratadas na primeira conversa.

A conversa com os jovens nos apresenta situações como a de Barney que coloca seus colegas heterossexuais em um lugar de privilégio no ambiente escolar:

Eu os via em um lugar de privilégio, porque aconteciam outras coisas, brigas, de repente, e aí eram coisas das quais a escola entrava com uma tratativa. Agora, quando se tratava do que eu passava, não existia. Ninguém se importava. Então eu os via, sabe, num lugar de privilégio. Não só por essa questão de as questões que aconteciam entre eles serem resolvidas, mas também num lugar de privilégio de poderem se expressar, de poderem expressar a atração deles uns pelos outros livremente, abertamente, poder exercer a identidade deles, enquanto pessoas heteras também livremente. Então eu via eles nesse lugar de privilégio. Porque até então, por mais que eu era assumido nessa época, eu não tinha, eu não me sentia à vontade para falar sobre isso. Embora as pessoas já soubessem, era um assunto que as pessoas gostavam de deixar passar despercebido ou passar batido (l. 273-283).

O relato de Barney releva um “lugar de privilégio”, que seria a possibilidade de expressar livremente os desejos por colegas do sexo oposto, o que não poderia ser exercido nos mesmos termos pelo jovem. Ele fala sobre essa identidade que era exercida livremente e que, embora ele fosse já um gay assumido, ele não ficava à vontade para falar sobre isso. Percebemos que a falta de conforto para o estudante tematizar a sua sexualidade tem relação com o fato de o assunto ser um tabu em sua escola, pois “as pessoas gostavam de passar despercebido ou passar batido”. Dessa forma, relembramos a ideia de que há um comportamento de grupo, neste caso, dos atores da escola, pois os grupos que frequentam o espaço possuem “perspectivas do grupo” (Becker et al, 1992) com valores e esquemas de conhecimento que ajudam a orientar as interações. O fato de Barney não conseguir falar sobre sua sexualidade ou exercê-la livremente, nos mesmos termos dos alunos héteros, tem relação com esse sistema de expectativas e obrigações da escola em termos de performatividades possíveis e desejáveis.

Barney sofreu por assumir ser gay e tinha uma relação complicada com a família, pois seus pais eram cristãos e não aceitavam a homossexualidade. Barney sofreu rejeição familiar por parte de seu pai, devido à sua orientação sexual, especialmente por seguir a religião evangélica, quando assumiu ser gay:

Eu me assumi aos 12 anos, começando com a minha mãe, quando comuniquei a ela sobre esse fato. Ela disse que já esperava, devido à convivência e alguns pequenos fatores, não tendo problemas com isso (l. 68-71). E também por parte de seu pai, que segue uma vertente religiosa-cristã, com seus dogmas. Então, houve, sim, uma certa rejeição no começo” (l. 75-76).

O estudante Mickey comenta sobre as violências físicas e verbais que sofreu desde os sete anos. “Comecei a ser agredido verbal e fisicamente, na escola por volta dos sete anos, devido à homofobia” (l. 57). O aluno falou sobre como era observado por seus professores e colegas de sala e do colégio e como alguns o tratavam por ser gay assumido e afeminado, além das várias transferências de colégios que precisou fazer para fugir dos linchamentos físicos. Também falou sobre a sua relação com a família, que, diferentemente de Barney, o defendia e cobrava da direção dos colégios atitudes sobre agressões e violências, mas o peso do preconceito ainda acompanha o jovem.

Mickey menciona, no entanto, que na primeira escola sua mãe foi chamada para saber se desejava convocar os pais dos demais colegas do filho. “Quando ela comparecia não era avisada com antecedência. A direção agia apenas para evitar ser punida por meio de um processo, por não haver uma punição adequada para os jovens que me agrediam” (l. 60–63). Isso reforçou no jovem a ideia da homofobia como sendo percebida como algo errado, algo que ela fora socializado escutando.

A homofobia, ela é passada naturalmente, com algumas pessoas que cresceram ouvindo, ah, o homossexual está errado, o homossexual vai ter inferno. E aí, hoje em dia, lembrando desse meu passado, eu tenho certeza de que isso é um condicionamento social dessas pessoas. E, de certa forma, eu fico frustrado por, hoje em dia, saber disso, e antigamente eu não saber, sabe? É muito triste ver como a vida de uma pessoa acaba, tipo, as situações que ela vive podem ser até avassaladoras em relação à construção social dela. Porque tem muita gente que, assim como eu, pode ter passado por diversas situações, e acabou se isolando, mudando a perspectiva de vida dela, por conta de sofrer essas coisas” (l.25–33).

Embora o estudante contasse com o apoio da família, ele relata uma tristeza e a tendência ao isolamento que precisou praticar para se proteger, algo que ele explorou ao longo da conversa. Outro fato que impedia uma convivência mais feliz de Mickey na escola era por ele ser gay afeminado e pardo, o que colocava ele em um lugar de mais preconceito e estigmatização, por se sentir deslocado e não reconhecido como gay. Pelo relato, ele não percebia espaço para um gay pardo/negro que tivesse qualidades, como ser estudioso ou dançar bem. O jovem se classificou como pardo, mas sua fala releva que ela ora se diz pardo, ora negro. Barney mencionava que o negro deveria ser viril, homem forte, “comedor” e não frágil como ele. Dessa forma, para o estudante, todas as atividades escolares buscavam um gay branco e não negro, um colega heterosexual e não homossexual.

O relato de discriminação racial também aparece na conversa com o estudante Donatello, quando ele diz que “me comparavam com o Jorge Lafond, personagem da Vera Verão” (l.21), “mas na intenção de ofender, não na intenção de valorizar quem Jorge Lafond. E aí, obviamente, era algo que associavam pela cor da pele, né?” (l.25–27). Ele explica ainda sobre racismo, homossexualidade e a dificuldade de se perceber bonito.

Quando bem mais novo, em que eu era uma criança, as mídias sociais, elas sempre notariam muito a beleza que não fosse negra, a beleza branca, a beleza caucasiana. Então, eu tinha muitas dificuldades de me

encaixar nos padrões de beleza daquela época, a ponto de questões raciais. Então, problemas com o meu cabelo, problemas com a minha pele, eu achava que eu era escuro demais” (l.193-199).

Percebemos nos relatos acima, dos gays negros, a ideia de "higienização" de que fala Megg Rayara Oliveira (2017), pois o ideal de beleza estaria mais associado ao gay branco e burguês, este autorizado a dançar, ou então ao gay bruto, preto e másculo. O aluno que não se percebe bonito por se achar distante de uma beleza branca, o aluno gay que não pode ser escalado como dançarino ou o menino magro que não representa o negro viril fogem a essas estereotipações, sofrendo ainda mais preconceito. Além disso, sofrem primeiro por serem pretos e depois por serem gays, pois são vistos primeiro pela questão da raça (Oliveira, 2017). “A bicha preta não dialoga com a biche de origem francesa e burguesa. Seus sinais estão assinalados no regime escravista. (...) Ao contrário da bicha branca burguesa, a bicha preta sai às ruas e desafia não apenas as normas de gênero, mas a própria polícia” (Oliveira, 2017, p.108).

Mickey lembrou de um evento em sua escola, que foi proibido pela gestão central, esse evento acadêmico era voltado ao público gay e foi chamado de “Colorir”. O encontro previa a troca de vivências, com a participação de profissionais de saúde e explicação de doenças sexualmente transmissíveis. Mas o jovem explicou que a iniciativa foi alvo de debate na escola pela ala evangélica, chamada de célula religiosa

Acho que o único evento da escola que eu me senti meio mal foi quando houve uma movimentação dos grupos de pais que não queriam que tivesse o evento em prol da comunidade LGBT na escola, porque iria interferir na educação dos filhos. Na verdade, quem se manifestou foi o pai de um aluno que fazia parte de uma... célula religiosa da escola. Eles faziam uma célula do Evangelho. Foi quando eu me juntei ao Grêmio para providenciarmos um evento contra esse pessoal da célula” (l. 345-354).

Observamos que os gays são alvo de pedagogias corretivas e ações que visam à sua recuperação ou punição, como menciona Louro (2014). Segundo a autora, a “escola define espaços, delimitando o que se pode ou não fazer” (Louro, 2017, p. 62). Diferentemente de Mickey, os pais de Barney não o defendiam na escola, por questões religiosas, o que gerava no jovem um sentimento de estar sozinho.

Nunca aceitaram, sempre foram contra a questão em relação à sexualidade, de forma demonizada. E justamente por isso, quando

aconteciam esses casos de preconceito na escola, era algo do qual eles não se metiam, não procuravam uma tratativa com a escola" (l. 112-115), "porque a minha família é evangélica" (l. 99).

Tais situações começam a mudar quando esses corpos das “transgressões da sociedade heteronormativa” passam a realizar estratégias para revidar ou ressignificar a violência, resistindo a ela, como podemos verificar na fala de Cris: “Após a conversa com minha irmã sobre eu ser gay, passei a contar para meus colegas da escola, que me passaram a perseguir, já que eram heterossexuais. E aí comecei a agir do meu jeito” (l.30-32).” Aqui novamente o diálogo e apoio da família aparece como condição para a saída do armário (Sedgwick, 2007).

Cris refletiu que essa situação somente diminuiu quando foi agredido e sua família ameaçou denunciar ao Conselho Tutelar. Sua irmã “viu a cena durante o recreio escolar. Ela estudava na mesma escola e informou que chamaria o Conselho Tutelar e a polícia” (l.47-48, primeira rodada). “Após dois anos, o rapaz que incentivava a agressão me chamou no Facebook e me pediu desculpas, dizendo ter uma colega lésbica e ter visto como ela sofria com a situação” (l.49-50, primeira rodada). Para ele, que está no 3º ano do Ensino Médio: "A gente tem que conviver, adaptar-se" (l. 55, primeira rodada).

Em outra passagem de nossa conversa, Cris pondera que as reações de seus colegas heterossexuais lhe causaram medo:

Isso sempre me deixou com medo também. E aí passei a ser mais daquele jeito sério. Eu ficava mais sério. Porque, se eu risse muito, o pessoal ia falar que eu era gay. Que eu era boiola. Que eu tinha meninos. Aí eu ia ser ameaçado, essas coisas. E aí comecei a agir do meu jeito. Aí eu comentava com as garotas, e elas perguntavam: "Você é?" Eu falava: "Sou." E aí andava com elas. E aí suas próprias amigas foram percebendo: "Sou" (l.145-153).

Entretanto, além de problematizar a violência sofrida e uma inação da direção da escola, pois “Eu apanhava na escola por ser gay e a direção da escola nada fazia” (f. 23), Cris experimentou uma dificuldade muito grande de se assumir, pois recusava as características ligadas às feminidades do seu “eu”. O sofrimento de Cris, quando criança/adolescente, era interno, inicialmente, por não desejar ser gay, pois seu processo de se compreender como gay demorou algum tempo:

Eu tinha que ser hétero, tinha que ser aquilo. Eu sofria por ser gay” (l. 214). “Demorou dos 10 aos 15 anos para eu me compreender como gay” (l. 217). Durante esse processo, as pessoas nunca falaram, porque acho que sempre me esforcei muito para praticar. Eu me esforçava, acho, a gostar de meninas, comprar presentes, presenteá-las, ficava, ah, você está gostando dela, sei tudo de menino. Mas acho que o choque foi maior, porque eu gostava, na verdade, do meu melhor amigo. Isso sim. Mas eu nunca falei para ele, porque acho que ele nunca ia lidar bem com isso” (l. 222–225).

A vontade de conviver com os meninos também é revelada quando Cris explica que não conseguia andar com eles por causa das piadas e sua amizade com as meninas é apresentada como uma consequência/estratégia diante das violências dos outros alunos homens e héteros.

Havia, sim, brincadeiras de mau gosto, com piadas pejorativas que não eram coibidas. Olha, começava quando eles viram que tinha mais intimidade. Eu sempre tentei ter intimidade com os meninos. Mas aí nunca dava por causa dessas brincadeiras. E aí eu andava mais com as meninas. Eu acho que por isso que eles começavam a fazer piada, isso aquilo, ‘tá rindo demais, tá fazendo demais. Tá querendo se amostrar, alguma coisa assim’. Aí eles faziam. Mas aí nunca dava por causa dessas brincadeiras” (l.42-48).

Dessa forma, o sofrimento não decorre apenas do apoio ou não da família ou daqueles que frequentam o espaço escolar, mas ocorre no próprio nível do indivíduo, que se percebe “desviante” e fora de uma masculinidade desejada e imposta pela matriz heterossexual (Butler, 2019). Cris não projetava sua identidade dessa maneira, inclusive se esforçando para demonstrar que gostava de meninas e buscando a amizade de meninos, enquanto sofria em silêncio, gostando do seu melhor amigo sem que ninguém soubesse, algo revelado ao longo da conversa. A religião influenciava muito, pois era católico e achava que iria para o inferno, como todos na igreja mencionaram para ele. Ele cresceu escutando frases como “você vai casar com uma mulher, vai ter filhos, vai me dar netos, isso aqui, ó” (l.301-306).

Fred sofreu durante certo tempo em silêncio, por receio de se assumir para seus pais. Ele contou para a mãe por aplicativo de telefone e, quando chegou em casa, a mãe o esperava com “festa”, alegando que já sabia da situação. Assim, percebemos que mesmo diante de uma família mais aberta, o receio e o medo de se reconhecer como gay acompanhava os jovens em maior ou menor instância.

No final do 8º ano, Fred relata que, em uma espécie de reunião com seus colegas de sala, todos gays, decidiram compartilhar suas experiências e performances,

o que resultou na construção de um novo ciclo de amizade: "Até o final do 8º ano, meus amigos e eu, todos gays, não conversávamos sobre essa situação. Decidimos conversar e eliminar o tabu que existia. Todos ficamos mais aliviados e nos revelamos reciprocamente" (l.14-17). A reunião foi uma espécie de catarse coletiva, pois foi um encontro não intencional a partir do qual um deles começou a falar sobre a sua situação e todos eles se sentiram confortáveis para conversar e trocar.

Fred relata o afastamento de grupos heterossexuais como forma de preservação e resistência, para evitar mais sofrimento: "me afastei dos grupos heterossexuais e ando com gays/bissexuais, pois era esquisito quando eu começava a construir uma nova amizade, todos riam do processo burocrático, já que sofria com eles, pois todos queriam vantagens" (l.17-19).

O que o jovem chama de "processo burocrático" era a forma correta de se dirigir aos colegas, de acordo com o gênero escolhido e certas expressões que deveriam ser evitadas por conter carga ofensiva. O estudante relata já estar cansado de ter que ensinar o tempo todo que algo está errado, pode ou não ser dito, assim como percebia sempre risos e pouco caso dos colegas hétero quando eram corrigidos.

Entre meus amigos, tanto na escola quanto fora dela, há uma diversidade de público: pessoas trans, gays, LGBTs e heterossexuais" (l. 70–71). Sobre os amigos heterossexuais (são poucos), ele afirma que "buscam acolhê-lo, utilizando jargões LGBT, que, por vezes, são usados erradamente, o que requer correção e explicação sobre como e onde esses termos devem ser utilizados" (l. 73–75).

Assim como Fred, Mickey adota estratégia semelhante, cultivando amizade com homossexuais, apesar de eles serem a minoria sexual em sociedade: "a maioria dos meus amigos são gays ou LGBT e são pessoas leais e sensíveis" (l.7, primeira rodada). Tal estratégia dos estudantes revela a lógica dos subgrupos que cria seus padrões de regras e expectativas (Becker, 1992) internas como forma de se proteger de uma cultura escolar que reforça o padrão heteronormativo hegemônico.

O gay afeminado ao produzir uma performance que está na contramão tanto do gênero masculino quanto do gênero feminino, pois o gay afeminado é visto como um "masculino degenerado", passa a ser estigmatizado e sofre duas vezes: por ser gay e por ser gay afeminado. Os negros ainda sofrem pela via racial, como vimos no caso de Mickey, Barney e Donatello. E, para não mais sofrer, adota essa forma de resistência,

de ter ao seu lado somente amigos que o não criticam por ser gay, o que dificulta, mas não impede, laços de amizade com heterossexuais.

Donatello fala sobre a performance, quando menciona como se expressa.

Mesmo sendo um menino, me expresso de forma feminina, me visto de maneira mais feminina, ainda me reconhecendo como um menino gay. É uma forma de você se sentir bem e se expressar. Algumas pessoas falam mais alto, outras mais baixo (l. 21-24). Essa minha forma de me expressar tem sua origem desde sempre, em relação a aceitar e lidar com isso (l. 30-31).

Percebemos como Donatello tem uma postura mais acentuada de gay afeminado enquanto Cris, por exemplo, é assumido, mas evita risos e adota um comportamento que classifica como mais sério, com medo de ser mal interpretado pelos colegas homens heterossexuais. Assim, fica evidente as diferentes posições que podem ser adotadas ao se estar fora do armário (Sedgwick, 2007), com o gay declaradamente mais afeminado, com um potencial de sofrer maior discriminação.

Na infância e adolescência, ao performatizar sua identidade, o jovem gay sofre homofobia e pode ser estigmatizado por seus colegas heterossexuais. Essa situação é narrada por Cris e Fred, gays assumidos, que estão "fora do armário", mas não possuem trejeitos afeminados acentuados. Já os jovens Barney, Donatello e Mickey, gays afeminados ou feminilizados, são aqueles que apresentam um conjunto de comportamentos associados ao modo feminino de vida, conforme o entendimento de Rezende e Cotta (2015).

Entre as falas de Barney observa-se que sua família tentou inserir comportamentos masculinos e viris por meio de "correção", como narrado por Moura e Nascimento (2021). Em outras palavras, quando perceberam que ele era um menino afeminado, tentaram corrigir essa característica. Uma das formas adotadas pelos seus pais foi o uso de surras, além da falta de defesa quando seus colegas heterossexuais o linchavam durante sua permanência na escola.

O gay afeminado e o gay assumido passam o dia no espaço escolar, convivendo com marcadores sociais, como raça, gênero e religião — elementos que servirão para compor sua identidade, seus relacionamentos (de amizade e amorosos), constituindo sua subjetividade no seu dia a dia. Assim, tais marcadores aparecem nas falas dos jovens em maior ou menor grau, a depender dos vetores interseccionais a partir dos quais falam, de forma que os pardos e brancos, por exemplo, não trazem em suas

narrativas episódios que demarcam a questão racial, enquanto os dois jovens negros tematizam isso, ao falar de padrões de beleza, bullying e dificuldade de integração social, no caso da dança.

Considerações Finais

A decisão de permanecer ou sair do armário revela-se um elemento central na trajetória de jovens gays, influenciando suas relações interpessoais, experiências educativas e como são percebidas pela sociedade. A compreensão da epistemologia do armário é fundamental para fomentar debates sobre direitos humanos, inclusão e respeito à diversidade, a fim de combater o preconceito e assegurar que todos possam expressar suas identidades de maneira plena e digna. A escola não pode mais ser um lugar hostil para estudantes que não se encaixam no padrão da masculinidade hegemônica, como os meninos afeminados, que são frequentemente alvos de violência, ridicularização e exclusão.

Analisamos como os alunos gays afeminados, como os jovens Donatello, Barney e Mickey, se enxergam em sua luta emancipatória por reconhecer e ter reconhecidos seus direitos de estar, de permanecer e de atuar como membros integrantes do corpo de discentes da escola, já que o gay afeminado é inviabilizado e silenciado, por ser bicha, ser afeminada, e nos casos dos Donatello e Barney, por ser bicha preta, escapam da cis-heterossexualidade desde a infância.

É relevante analisar quais são as estratégias que os jovens gays têm criado para enfrentar a violência e ressignificar o 'ser gay' no ambiente escolar para denunciar seu lugar de (des)privilegio. Várias estratégias foram narradas, como revidar a agressão, inclusive física (Mickey), mudar de escola buscando fugir dos agressores, realizar um evento em prol dos LBGT com o grêmio estudantil e posicionando-se contra os pais que buscavam impedir a diversidade (Mickey), conter o humor e a risada (Cris), andar somente com meninas (Cris), a catarse em que alunos do oitavo ano, todos gays, compartilharam suas vivências e resultaram na criação de laços entre alunos gays (Fred, o afastamento de colegas heterossexuais para convivência apenas com amigos gays (Fred), para citar as mais expressivas. Entendemos, assim, que a carga de sofrimento de gays, a depender de sua cor, também varia. Os gays afeminados de pele preta foram unânimes em explicar que a raça é um ponto fundamental na forma como sofriam preconceito. Eles mencionavam que os outros utilizavam a raça

pejorativamente, associando-a a um artista negro ou gay afeminado famoso, ridicularizando-os por não corresponderem à ideia de virilidade. Barney mencionava que o negro deveria ser viril, homem forte, “comedor” e não frágil como ele. A associação entre negros e algum talento, como o da dança, também são dificultados neste sentido, pois são imediatamente associados aos brancos burgueses. Infelizmente, os jovens que relataram racismo não tematizaram estratégias de mitigação dessa forma de preconceito, apesar de reconhecerem em suas falas serem alvo de mais preconceitos que os gays brancos. A ocupação de lugares por gays negros não aparece na fala dos jovens, tampouco a ressignificação de termos, revertendo seu sentido pejorativo em signo positivo de identidade, como ensina Megg Rayara Oliveira em sua pesquisa. Talvez isso sinalize caminhos para futuras pesquisas nos espaços escolares que abordem o gay em sua dimensão de luta também racial, bem como trabalhos de conscientização, neste sentido.

Percebemos uma tendência maior de relatos negativos dos gays afeminados em comparação com os gays somente assumidos, embora o jovem Cris (gay assumido) tenha muitas experiências ruins, mas acreditamos que o fato de ele só andar com meninas na escola de certa forma ajudaria a reforçar uma ideia de feminino à sua identidade, embora ele não se reconhecesse assim, até porque revelou adotar a estratégia como uma forma de se integrar e se proteger, já que os meninos não lhe davam abertura.

A formação integral desses jovens gays afeminados só será possível quando rompermos com as barreiras do preconceito e da exclusão. Assim, cabe aos profissionais da educação refletir e agir para transformar a escola em um espaço seguro, onde os estudantes, sem distinção de orientação sexual, identidade de gênero, questões étnico-raciais e de religiosidade, possam desenvolver-se plenamente. A equipe pedagógica deve incentivar aos professores que realizem dinâmicas que busquem eliminar o preconceito desses jovens e a sua exclusão nas diversas atividades escolares, promovendo um ambiente escolar que respeite as identidades de todos os jovens. Dessa forma, a escola pode desempenhar um papel transformador, permitindo que todos os jovens desenvolvam suas potencialidades sem receio de discriminação.

Referências

- AMARO, Ivan. Discutir (ainda mais) Gênero e sexualidades na escola: por uma pedagogia da pergunta nos/dos/com os cotidianos escolares. In: AMARO, Ivan e SEPULVEDA, Denize (org.). *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia*. Curitiba: CRV, 2018, p. 21- 44.
- BASTOS, L. C.; BIAR, Liana de Andrade. *Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, spe., ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Y8HLKnQRjQs8ZpdHjQY4fqH/abstract/?lang=ptAcess> o em: 15 mar. 2024.
- BECKER et al. Boys In Whyte: student culture in medical school. Transaction Publishers: New Brunswick and London, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Bertrand Brasil 2019.
- BUTLER, Judith P. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Trad. Lieber, Andreas. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BUTLER, JUDITH. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-168.
- FERREIRA, Cristiano Cavalcante; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. *Vivências escolares de jovens homossexuais afeminados: estratégias de resistência e permanência*. Revista Tópicos Educacionais, v. 21, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22415>. Acesso em: 26 jul. 2025.
- FERRO, Carolina. *Para começo de conversa: aspectos históricos e socioculturais*. In: A conversa sobre sexualidade do adolescente na escola / autor e organizador Marcos Ribeiro. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022, capítulo 1, p. 11-16.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos - Vol. IV - Estratégia Poder-Saber: Volume 4*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- GOFFMAN, Erving. Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise. Petrópolis: Vozes, 2012.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Brasília, 2012.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. Revista Educação On-line PUC-RIO, n.10, p. 64-83, 2012.

Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20048/20048.PDF>. Acesso em: 2 mai.2025.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 19^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho - ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. 2^a ed. 3º reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MOURA, Renan Gomes de; NASCIMENTO, Rejane Prevot. O gay afeminado nas organizações: uma tensão permanente com padrões heteronormativos. *Revista Estudos Feministas*, [S. l.], v. 29, n. 1, 2021. DOI: 10.1590/1806-9584-2021v29n165840. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/65840>. Acesso em: 01ago. 2025.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. – Curitiba, 2017. 190 f. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná.

RAMOS, Mozer de Miranda; CERQUEIRA-SANTOS, Elder. Escala de Atitudes Negativas sobre Afeminação (ANA): adaptação e evidências de validade no Brasil. *Psico*, v. 50, n. 2, e31342, ago. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.2.31342> Acesso em 09 ago 2025.

REZENDE, Renata e COTTA, Diego. “*Não curto afeminado*”: homofobia e misoginia em redes geossociais homoafetivas e os novos usos da cidade. In: Contemporânea: comunicação e cultura. v.13, n. 02, maio-ago 2015, p. 348-365.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. In: *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 28, p. 19–54, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hWcQckryVj3MMbWsTF5pnqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio. 2025.

Recebido em agosto de 2025.

Aprovado em setembro de 2025.