



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE ARTES VISUAIS (FAV)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

ADORANDO RIBEIRO DA SILVA NETO

**A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DE JOVENS
LGBTQIAPN+ EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

GOIÂNIA

2026

Processo: 23070.062492/2025-65
Documento: 5926515



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Adorando Ribeiro da Silva Neto

3. Título do trabalho

“A representação do ensino de jovens LGBTQIAPN+ em histórias em quadrinhos”

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Claudio Aleixo Rocha, Professor do Magistério Superior**, em 22/01/2026, às 14:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adorando Ribeiro Da Silva Neto, Discente**, em 26/01/2026, às 00:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5926515** e o código CRC **51E0DE2C**.

ADORANDO RIBEIRO DA SILVA NETO

A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DE JOVENS LGBTQIAPN+ EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Arte e Cultura Visual.

Área de concentração: Artes, Cultura e Visualidades

Linha de pesquisa: Poéticas Artísticas e Processos de Criação

Orientação: Prof. Dr. Cláudio Aleixo Rocha

GOIÂNIA

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SILVA NETO, Adorando Ribeiro
A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DE JOVENS LGBTQIAPN+ EM
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS [manuscrito] / Adorando Ribeiro
SILVA NETO. - 2026.
CXIV, 114 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Aleixo Rocha.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte
e Cultura Visual, Goiânia, 2026.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, fotografias, gráfico, tabelas, lista de figuras.

1. Histórias em Quadrinhos. 2. representação. 3. poética. 4. educação.
5. LGBTQIAPN+. I. Aleixo Rocha, Cláudio, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 50/2025 da sessão de Defesa de Dissertação de **Adorando Ribeiro da Silva Neto**, que confere o título de Mestre em Arte e Cultura Visual, na área de concentração em Artes, Cultura e Visualidades.

Aos nove dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e cinco, a partir das oito horas, realizou-se por videoconferência, a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “A representação do ensino de jovens LGBTQIAPN+ em histórias em quadrinhos”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Dr. Cláudio Aleixo Rocha (PPGACV/FAV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Dr. Rubem Borges Teixeira Ramos (FIC/UFG), membro titular externo; Professor Dr. Flávio Gomes de Oliveira (PPGACV/FAV/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Dr. Cláudio Aleixo Rocha, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos nove dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e cinco.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Claudio Aleixo Rocha, Professor do Magistério Superior**, em 09/12/2025, às 10:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flavio Gomes De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 09/12/2025, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rubem Borges Teixeira Ramos, Professor do Magistério Superior**, em 09/12/2025, às 14:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5842013** e o código CRC **68D809DD**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DE JOVENS LGBTQIAPN+ EM HISTÓRIAS
EM QUADRINHOS**

ADORANDO RIBEIRO DA SILVA NETO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudio Aleixo Rocha
(FAV/UFG)

Orientador(a) e Presidente da banca

Prof. Dr. Rubem Borges Teixeira Ramos
(UFG)

Membro externo

Prof. Dr. Flávio Gomes de Oliveira
(FAV/UFG)

Membro interno

Prof. Dr. Gazy Andraus
(UFG)

Suplente externo

Prof. Dr. Edgar Silveira Franco
(FAV/UFG)

Suplente interno

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo explorar a criação e os processos envolvidos na produção de uma história em quadrinhos que aborda temáticas LGBTQIAPN+ no contexto escolar. As histórias em quadrinhos são muito populares e promovem a democratização e a acessibilidade da arte. Elas conseguem abordar uma variedade de temas de maneira simples e de fácil compreensão. Nesse contexto, destacamos o uso das HQs como uma ferramenta para representar positivamente a comunidade LGBTQIAPN+, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e apresentando diversas formas de expressões de identidade e sexualidade. A necessidade de representação de pessoas LGBTQIAPN+ se mostra mais evidente quando percebemos o número reduzido de representações positivas desse grupo minoritário, especialmente nas escolas. Nesses espaços, temas, representações e imagens LGBTQIAPN+ são negados e ocultados com o intuito de apagar sua existência e evitar que os jovens não sejam “desviados” de uma norma heteronormativa. Esse apagamento dificulta o processo de identificação do sujeito LGBTQIAPN+, que não encontram um espaço seguro para questionamentos e dúvidas nem referências positivas. No entanto, as escolas não precisam ser assim. Uma escola que promove uma educação inclusiva, respeitando a pluralidade cultural e estabelecendo uma cultura de paz, pode exercer uma influência significativa na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse contexto, o foco desta pesquisa é representar jovens LGBTQIAPN+ em histórias em quadrinhos, buscando facilitar sua identificação e apoiar a construção de suas identidades. Para isso, serão utilizadas as metodologias de pesquisa em arte e a metodologia de design aplicada à criação de histórias em quadrinhos. Assim, a HQ terá como protagonista um jovem gay e abordará suas vivências em ambiente escolar, retratando tanto suas experiências felizes quanto as infelizes, expondo as brincadeiras, piadas e *bullying* enfrentados pelos jovens LGBTQIAPN+. Além disso, a narrativa apontará, através das reações dos personagens, maneiras de se defender do *bullying* e da homofobia e, mostrará como reivindicar respeito e ações apropriadas dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos; representação; poética; educação; LGBTQIAPN+.

ABSTRACT

This work aims to explore the creation and processes involved in producing a comic book that addresses LGBTQIAPN+ themes within the school context. Comic books are highly popular and promote the democratization and accessibility of art. They manage to tackle a variety of topics in a simple and easily understandable way. In this context, we highlight the use of comics as a tool to positively represent the LGBTQIAPN+ community, contributing to the deconstruction of stereotypes and presenting diverse forms of identity and sexuality expressions. The need for representation of LGBTQIAPN+ individuals becomes more evident when we recognize the limited number of positive representations of this minority group, especially in schools. In these spaces, LGBTQIAPN+ themes, representations, and images are often denied and hidden to erase their existence and prevent young people from being "diverted" from a heteronormative standard. This erasure complicates the process of identification for LGBTQIAPN+ individuals, who lack a safe space for questions and doubts as well as positive references. However, schools do not have to be this way. A school that promotes inclusive education, respects cultural diversity, and establishes a culture of peace can significantly influence the construction of a fairer and more supportive society. In this context, the focus of this research is to represent LGBTQIAPN+ youth in comic books, aiming to facilitate their identification and support the construction of their identities. To achieve this, research methodologies in art and design methodologies applied to comic book creation will be used. The comic will feature a gay young man as the protagonist and will depict his experiences in a school environment, portraying both his joyful and challenging moments, including teasing, jokes, and bullying faced by LGBTQIAPN+ youth. Moreover, the narrative will highlight, through the characters' reactions, ways to defend against bullying and homophobia and demonstrate how to demand respect and appropriate actions from education professionals.

Keywords: Comics; representation; poetics; education; LGBTQIAPN+.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Arthur	38
Figura 2: Bruno.....	39
Figura 3: Saymon	41
Figura 4: Matheus.	42
Figura 5: Elder.....	43
Figura 6: Luísa.	44
Figura 7: Carlos.....	45
Figura 8: João.	46
Figura 9: Isabeli.....	47
Figura 10: Fernanda.....	48
Figura 11: Melissa.	49
Figura 12: Paula.	50
Figura 13: Sarah.....	51
Figura 14: Ludmila.....	52
Figura 15: Jéssica.	53
Figura 16: Mariano.	54
Figura 17: Figura 18: <i>Heartstopper</i> , Charlie desenvolve transtornos alimentares e psicológicos.....	58
Figura 18: Charlie sofrendo homofobia na escola.....	59
Figura 19: Nick sendo compelido a se afastar do menino gay.	60
Figura 20: Grupo de agressores retratados em projeções maiores às da vítima	61
Figura 21: Nick contando à sua mãe sobre sua sexualidade	62
Figura 22: professora de educação física combate comentários indelicados.	63
Figura 23: Professora compartilhando suas experiências pessoais com Nick	64
Figura 24: Pai sendo homofóbico com o filho.....	65
Figura 25: mãe de Arlindo o apoiando e o defendendo da homofobia de seu pai.....	66
Figura 26: Avó de Arlindo o benzendo	67
Figura 27: Arlindo e Pedro alugando um DVD	68
Figura 28: Uniforme escolar Estado de Goiás.....	70

Figura 29: gráfico indicando os motivos de alunos se sentirem inseguros na escola.	75
Figura 30: gráfico representando número de faltas de alunos LGBTs por se sentirem inseguros na escola.	77
Figura 31: Arthur sofrendo homofobia na escola.....	78
Figura 32: Arthur sofrendo homofobia na escola.....	79
Figura 33: gráfico indicando a frequência com que estudantes ouvem comentários LGBTfóbicos.....	80
Figura 34: gráfico indicando a frequência com que estudantes ouvem comentários LGBTfóbicos proferidos por profissionais escolares.	81
Figura 35: professora sendo homofóbica em sala de aula.....	82
Figura 36: professor sendo homofóbico em sala de aula.....	83
Figura 37: gráfico indicando a frequência com que profissionais educacionais ou estudantes intervêm ao ouvir comentários LGBTfóbicos.	84
Figura 38: professor combatendo homofobia.	85
Figura 39: professor combatendo homofobia.	86
Figura 40: professor combatendo homofobia.....	86
Figura 41: gráfico indicando a percentagem de estudantes que aprenderam sobre questões LGBTs em sala de aula.	87
Figura 42: CYBERB Cyberbullying e homofobia disfarçada de brincadeira.	89
Figura 43: cyberbullying e rechaço social disfarçado de insentivo.	90
Figura 44: propagação de boatos e cyberbullying.....	91
Figura 45: Composição II em Vermelho, Azul e Amarelo.....	100
Figura 46: Cena do episódio 6 da animação “ <i>Dance dance danseur</i> ”.....	102

LISTA DE ABREVIÇÕES E SIGLAS (SE APLICÁVEL)

UFG Universidade Federal de Goiás

FAV Faculdade de Artes Visuais

PPGACV Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual

LGBTQAPNI+ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis, Queer, Interssexuais, Assexuais (ou Arromânticos/Agênero), Pansexuais (ou Polisssexuais), e Não-binários. O sinal de + no final abrange outras identidades de gênero e orientações sexuais não explicitamente listadas.

LGBT Lésbicas, gays, bissexuais e transexuais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1. Aprendizagens excludentes.....	15
1.1. Identidade e o processo de identificação e seus percalços.	17
1.2 Estereotipação LGBTQIAPN+.....	20
1.3 A arte educação e a educação da cultura visual: potenciais transformadores da educação e da escola.....	23
1.4. A escola como agente transformador.....	25
CAPÍTULO 2. Processos de criação da História em quadrinhos “Nas entrelinhas”.....	28
2.1. Problema de Design.....	30
2.2. Coleta de Dados.....	31
2.3. Análise de Dados.....	31
2.4. Criatividade Conceitual.....	32
2.5. Criatividade Conceitual para Roteiro da HQ.....	33
2.6. Narrativa.....	34
2.7. <i>Concept Art</i>	55
2.8. Estudo de <i>Layout</i> e Arte Final.....	70
2.9. Verificação do Projeto.....	71
2.10. Implementação do Projeto.....	71
2.11. Protótipo.....	72
CAPITULO 3. LGBTFOBIA NÃO É QUESTÃO DE OPINIÃO.	73
3.2. LGBTfobia na roteirização de “Nas entrelinhas”.	96
3.3. Kadê eu na pesquisa?.....	98

Conclusão.....	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A: roteiro da HQ "Nas entrelinhas".....	113
APÊNDICE B: HQ "Nas entrelinhas".....	159

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca mostrar a construção e os processos de construção de uma história em quadrinhos que explora temáticas LGBTQIAPN+ desempenhadas em espaços escolares.

Histórias em quadrinhos são, segundo Scott McCloud (1995), “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada, destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” (p.9). Essa arte passou por muitos processos e desenvolvimentos até ser, atualmente, valorizada e, entre outras coisas, integrada às formas de ensino formal definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Cagnin (1975) afirma que as HQs, utilizando-se de “dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelo desenho e a linguagem escrita” (p. 26) se justifica por diversas perspectivas, podendo ressaltar a contribuição sociológica pelo “...consumo em larga escala como material de lazer ou mesmo de cultura de massas; o problema de reprodução e a democratização da arte; a influência sobre a sociedade e a orientação ideológica que exerce ou que pode exercer” (p.22). Assim, apontamos que podemos representar, de forma positiva a comunidade LGBTQIAPN+ através das HQs contribuir para a identificação de jovens como LGBTQIAPN+.

A promoção dessa identificação se mostra importante uma vez que referências LGBTQIAPN+ ou estudos sobre este grupo são quase inexistentes no contexto escolar. Louro (2014) afirma que “representações são apresentações’, isto é, são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito” (p. 102). Em direção semelhante, o sociólogo Stuart Hall (2016) aponta que representação

significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas (...) Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos (p.31).

Sobre representação, Louro (2014) cita Griselda Pollock (1990) para afirmar que as representações exercem “papel ativo” na formação do sujeito e,

assim sendo, todas as representações "fazem" sentido. "Elas produzem efeitos, elas fazem os sujeitos e não são apenas pistas ou indicações de outras formas ou determinações sociais" (LOURO, 2014, p. 107).

As representações são fundamentais na construção da identidade uma vez que a construção da identidade se dá na relação com o outro e "da relação com aquilo que não é" (HALL, 2008, p.110). Para saber o que se é, é preciso saber o que não se é. E aqui se instaura outro problema para jovens que estão no processo de identificação como LGBTs:

Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa? (LOURO, 2014, p. 87).

Ter acesso a representações LGBTQIAPN+ positivas torna mais fácil o processo de identificação e de construção de identidade de jovens LGBTQIAPN+, assim como para pessoas heteronormativas, uma vez que a identidade e a identificação também se valem da percepção daquilo que "não se é". Esses processos ganham ainda mais intensidade quando essas representações são trabalhadas nas escolas. Para Alice Martins (2014) a educação e a aprendizagem são indissociáveis da cultura e, ambas ocorrem tanto dentro dos muros da escola quanto fora deles. As aprendizagens, Para Raimundo Martins (2013), jamais ocorrem na

ausência de corpos, emoções, lugar, tempo, som, imagem, auto experiência, história. Sempre se desvia através da memória, dos esquecimentos, o desejo, o medo, o prazer, a surpresa, a reescritura. Porque a aprendizagem sempre acontece em relação, seus rodeios nos levam até e, às vezes, através dos limites do hábito, o reconhecimento e as identidades socialmente construídas que habitamos. A aprendizagem nos leva até e através das fronteiras entre nós e os outros e através do lugar da cultura e o tempo da história (p.62).

Assim, quando há uma educação que respeita a pluralidade cultural e trabalha com tais temas, a aprendizagem ocorre de forma naturalizada, sem

impor ao jovem LGBTQIAPN+ situações vexatórias, *bullying* ou piadas discriminatórias, o que facilitaria seu processo de identificação.

Seguindo essa linha de raciocínio, será criada a história em quadrinhos “Nas entrelinhas” que abordará as vivências de personagens LGBTQIAPN+ em espaços educacionais. A HQ será desenvolvida seguindo a metodologia de design aplicada a criação de histórias em quadrinhos.

CAPÍTULO 1. APRENDIZAGENS EXCLUDENTES

De acordo com Toni Reis (2009) “a escola é um ambiente detentor de um potencial que pode tornar a sociedade mais solidária e justa, por meio de uma educação voltada para a cultura da paz e ao respeito aos direitos e diversidade humana” (p. 247). Ao mesmo tempo, esse ambiente está repleto de preconceitos e violências, “reproduz valores que estigmatizam quem é diferente do padrão convencionalmente aceito pela sociedade” (p. 247) e que ela enraíza, na concepção de seus alunos e alunas, preconceitos e distinções.

O autor ressalta que a escola pode ser encarada como um reflexo da sociedade e que, a forma como ela lida com o alunado está diretamente relacionada com os padrões estabelecidos e exigidos pela sociedade. Toni Reis alerta que, para muitos, o papel da escola é o de “perpetuar os valores e ‘bons costumes’ que acreditam serem corretos” (p. 247). Estes valores a serem perpetuados partem do discurso hegemônico de normalidade e exclui os indivíduos ou grupos que não se encaixam no padrão imaginado, e assim, “dependendo do grau de não-conformidade - podem sofrer diferenciação, humilhação e até rechaço social” (REIS, 2009, p. 247).

Com um pensamento semelhante, Margaret Arroyo (2007), afirma que o espaço escolar, muitas vezes exclui de seus currículos e do próprio espaço escolar, a cultura e vivências do alunado, ignorando toda sua aprendizagem e experiências extraescolar. A autora ainda aponta que, devido a esse processo de negação do conhecimento aprendido pelos alunos e alunas além dos muros da escola, causa afastamento, sentimento de não pertencimento entre estudantes e escola.

Para Martins (2013), quando a escola e seus profissionais focam apenas nas referências visuais canonizadas e legitimadas, sem se preocupar em criar espaços de diálogos e desconsidera

esse processo de reflexividade que nos ajuda a tomar consciência da posição de onde falamos e, ao mesmo tempo, a experienciar outros modos de ver, reduzimos nossa curiosidade de aprender com a experiência do ‘outro’, neste caso, a experiência dos estudantes. Adicionalmente, desmobilizamos atitudes e interesses sobre outras possibilidades de aprender

sobre o nosso cotidiano, o cotidiano da escola e dos estudantes (p.64).

Sobre esse processo de educação que não valida as experiências e conhecimentos aprendidos fora da escola, Louro (2014), ainda salienta que a linguagem empregada, em especial nas escolas, “demarca os lugares. No entanto, o que não é dito é ainda mais determinante. “Aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados” (LOURO, 2014, p. 71), esses são os mais negados pela escola e, nesse sentido, o maior exemplo de ocultamento nos espaços escolares são os/as homossexuais e a homossexualidade.

Em se tratando do poder da linguagem, Fayga Ostrower (1978) afirma que “realmente pensa-se falando” (p.20). E que o pensar e falar estão condicionados ao quadro de ideias de uma determinada língua, que por sua vez, está inserida e condicionada aos complexos sistemas de afetividade e inteligibilidade próprios de tal cultura. Assim sendo “orientado por um propósito básico seletivo e qualificador, o falar torna-se mais do que um assinalar, torna-se um representar as coisas com seus conteúdos, torna-se um avaliar e um significar” (OATROWER, 1978, p. 21). E o que acontece com aquele tema que se é vedado, em especial dentro das escolas?

Para Dias (2006) estudantes e professores LGBTQIAPN+ “frequentemente experimentam perseguições, intimidações e alienações” (p.121). Na mesma direção, Feitosa (2020) afirma que as experiências vividas por pessoas LGBTQIAPN+ nas escolas, especialmente nas áreas interioranas, é marcada por violências, “seja por meio da ofensa, do *bullying*, seja por meio do silenciamento dos profissionais da escola e dos pais, que não tratam adequadamente da questão” (p.315).

Nessa constituição escolar excludente, jovens que fogem aos padrões de normatividade social, dentre estes/as os/as LGBTQIAPN+, são as mais atingidas, se tornando párias excluídas ou alvo de violência e *bullying*, sendo vistas como “falhas do desenvolvimento ou impossibilidade lógica” (Butler, 2016, p. 44). Com um posicionamento semelhante, Junqueira (2013) coloca que essas práticas pedagógicas heteronormativas não são inocentes e desejam manter o

comportamento desviante enclausurado, oculto. A essas práticas pedagógicas silenciadoras do comportamento desviante da heteronormatividade, Junqueira chama de pedagogia do armário:

As “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Essa pedagogia do insulto se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do “armário”. Uma pedagogia que se traduz em uma pedagogia do armário, que se estende e produz efeitos sobre todos(as) (JUNQUEIRA, 2013, p.484).

Por esse apagamento se pretende “evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento - a ausência da fala - aparece como uma espécie de garantia da ‘norma” (LOURO, 2014, p. 72).

Dias (2006) não concorda com esse conceito que atribui aos jovens uma influenciabilidade passiva ao poder das imagens e referências LGBTQIAPN+. Para Dias (2006)

este conceito, limitado, de estudantes como jovens dependentes, passivos e vulneráveis aos efeitos prejudiciais da cultura visual não reconhece o poder da interação entre espectadores e os objetos que estão sendo vistos; e não admite o poder do imaginário de nossas vidas diárias em influenciar as noções de identidade, da consciência das questões sociais e do desenvolvimento cognitivo dos estudantes (p.120).

1.1. Identidade e o processo de identificação e seus percalços.

A prática pedagógica que exclui referências e temas LGBTQIAPN+ dificulta o processo de identificação do sujeito. Como aponta Hall (2008), a identificação é “uma construção, uma ação nunca completada — algo sempre ‘em processo’. Ela não é, de maneira alguma, completamente determinada — no sentido de que se pode, a qualquer momento, ‘ganhá-la’ ou ‘perdê-la” (p. 106). Hall (2008) também destaca que a identificação opera por meio da

"différance", envolvendo um trabalho discursivo que estabelece e marca fronteiras simbólicas, criando "efeitos de fronteira". Para que ocorra a identificação, é necessário considerar "aquilo que é deixado de fora — o exterior que o constitui" (p. 106).

Em direção semelhante, Fayga Ostrower (1978), ressalta que "a percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos". Essa percepção articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos reconhecemos, estabelecendo uma relação entre nosso ser e o não-ser (OSTROWER, 1978, p.13).

Assim, tanto Hall quanto Fayga evidenciam como a identificação e a percepção estão interligadas, moldando a forma como nos entendemos e nos posicionamos no mundo. Tanto no processo de identificação, HALL (2008) quanto na percepção, apontada por Ostrower (1978), entender a *"différance"* é fundamental. É entendendo a *"différance"* que compreendemos o que somos e o que não somos e como desejamos nos posicionar no mundo. Assim sendo, ter referências LGBTQIAPN+ presentes nos currículos e assuntos escolares é pertinente ao processo de identificação tanto para estudantes LGBTQIAPN+ quanto para heteronormativos.

A comunidade LGBTQIAPN+ conta com pouca referência positiva a cerca de sua própria representação. Pela falta de referências e de representação, jovens LGBTQIAPN+ enfrentam diversos conflitos no processo de construir-se como sujeitos, de construírem suas identidades. Hoje, compreendemos as identidades como múltiplas, plurais e, por isso mesmo, mutantes (MARTINS, 2013, p.67). Podemos também, entender as identidades como "modos de performances culturais, formas de comportamento que atendem/cumprem funções sociais" (MARTINS, 2013, p.68). Assim, o sujeito assume diferentes identidades de acordo com o momento, lugar ou situação, sem possuir uma única identidade coerente e fixa. Para Stuart Hall (2006), há muitas identidades dentro de nós e essas identidades são contraditórias,

empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (p.13).

Entendendo as identidades como múltiplas, entende-se que elas compõem a personalidade ou comportamento, ou seja, compõem as “características psicológicas que definem nossos modos de pensar, sentir e agir. As identidades configuram, também, os modos como vemos o mundo, como nos relacionamos com ele e com as pessoas com as quais convivemos” (MARTINS, 2013, p.68). Assim sendo, para se entender, se conscientizar de si mesmo ou mesmo se interrogar sobre si, o ser humano é conduzido a interpretar todos os fenômenos. Nesse processo de conscientização do indivíduo,

a cultura influencia também a visão de vida de cada um. Orientando seus interesses e suas íntimas aspirações, suas necessidades de afirmação, propondo possíveis ou desejáveis formas de participação social, objetivos e ideais, a cultura orienta o ser sensível ao mesmo tempo que orienta o ser consciente (OSTROWER, 1978, p.17).

Levando-se tudo isso em conta, pode-se apontar que a exclusão de alunos LGBTQIAPN+ nas escolas e na sociedade é profundamente influenciada pelo processo de autoconscientização, que, como afirma Ostrower (1978), é conduzido pela cultura. Essa cultura orienta não apenas os interesses e aspirações íntimas dos indivíduos, mas também suas necessidades de afirmação e participação social. Quando a cultura predominante marginaliza identidades LGBTQIAPN+, essa exclusão se reflete na formação de ambientes escolares, tornando-os hostis, onde a diversidade é negada e os alunos não se sentem incluídos nem tão pouco seguros ou apoiados.

Por esse viés, a percepção e a identificação de alunos LGBTQIAPN+ são afetadas pela falta de representação e a exclusão dessas identidades. A ausência de representação dificulta a formação de um sentido de pertencimento, levando à internalização de barreiras que limitam suas experiências e oportunidades de desenvolvimento. Além disso, essa aprendizagem excludente pode criar barreiras que isolam esses alunos, dificultando sua compreensão e

aceitação, por si mesmos e pelos outros, dentro de um ambiente que deveria ser inclusivo, causando frequentemente, a evasão escolar.

Portanto, a cultura não só influencia a visão de vida dos indivíduos, mas também molda a realidade escolar e social, perpetuando ciclos de exclusão e limitando a capacidade dos alunos LGBTQIAPN+ de se afirmarem plenamente em suas identidades. Essa interconexão entre cultura, conscientização e exclusão revela a necessidade urgente de promover um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos possam se sentir valorizados e respeitados, ao mesmo tempo, a educação deve voltar sua atenção e dialogar sobre as faces, as intenções e o poder da cultura sobre o indivíduo e sobre a coletividade.

Contudo, ainda há mais um fator contribuinte à perpetuação da prática homofóbica. A cultura hegemônica heteronormativa, além de não permitir ou dificultar a repercussão de imagens positivas LGBTQIAPN+ ainda dissemina estereótipos caricatos a respeito da comunidade LGBTQIAPN+. Esses estereótipos são criados com o intuito de ridicularizar a comunidade LGBTQIAPN+ e aumentar a aversão e distanciamento entre estes e a comunidade heteronormativa.

1.2 Estereotipação LGBTQIAPN+

Estereótipos são uma forma de representação que produz significados específicos e têm o intuito de reduzir uma pessoa a “algumas poucas características simples e essenciais, que são representadas como fixas pela natureza (HALL, 2006, p.190).

O processo de estereotipação, ou a construção de estereótipos, se baseia em algumas características “simples, vívidas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas” (HALL, 2006, p.191) de uma pessoa ou de grupos minoritários ou étnicos. Essas poucas características são utilizadas para reduzir a complexidade de indivíduos ou grupos, exagerando e simplificando seus traços, muitas vezes com a intenção de torná-los objeto de zombarias. Amossy (2003), entende o estereótipo como “representações

cristalizadas, esquemas culturais pré-existentes, através dos quais cada pessoa filtra a realidade do entorno” (AMOSSY & HERSCHBERG-PIERROT, 2003, p. 32 in DE ALMEIDA, 2011, p. 4).

É comum que os estereótipos em relação a LGBTQIAPN+ povoem o imaginário da população brasileira. Daniel De Almeida (2011) apoiado em Muñoz (1996), aponta que a cultura popular demonstra uma desinformação, ou estereotipação, muito específica sobre o homossexual:

1- *Homogeneidade*: o homossexual tem sempre as mesmas características, o que desconhece o fato de que os homossexuais são tão variados quanto os heterossexuais.

2- *Hipersexualização*: o homossexual é sempre definido em termos de sua sexualidade, é sempre promíscuo e está sempre em busca de presas sexuais.

3- *Infelicidade*: esta sexualidade é mostrada como necessariamente insatisfatória, pois os homossexuais são vistos sempre como pessoas solitárias e de aparência ridícula.

4- *Promiscuidade*: o homossexual orienta sua atração para homens heterossexuais, que invariavelmente o rechaçam. Esta atração não parece estar relacionada ao fato de que o heterossexual em questão seja mais ou menos atrativo que o homossexual, e sim que o homossexual carece de um critério de seletividade.

5- *Afeminado*: o homossexual é invariavelmente afeminado. Esse estereótipo é bem difundido pelos programas de comédia da televisão. Muñoz (1996, p. 30) reconhece que realmente há homossexuais afeminados, mesmo que nunca tão estereotipados como na ficção. E lembra: “mesmo nestes casos, devemos ter em conta que os personagens televisivos não são uma mera ‘representação’ de uma realidade prévia, e sim que, muitas vezes, também os homossexuais afeminados aprenderam seus códigos pela televisão”.

6- *Sexo anal*: com frequência as práticas homossexuais são aludidas com piadas de duplo sentido e se referem ao sexo anal, prática que não é exclusiva dos homossexuais e que tampouco é definidora da relação sexual homossexual. Desta maneira, o esquema se adapta à interpretação tradicional que define a masculinidade e a feminilidade através do sexo penetrativo (DE ALMEIDA, 2011, p.4)

Assim, mostra-se como os estereótipos relacionados à comunidade LGBTQIAPN+, em especial aos homens gays, reduzem essas pessoas a algumas poucas características. Essas características são difundidas e representadas pela mídia de uma forma exagerada, fazendo com que as pessoas LGBTQIAPN+ pareçam ridículas, como falhas, seres inaceitáveis. Isso

dificulta ou impede que pessoas heteronormativas aceitem essas pessoas pois, as percebem como desviantes e estranhas.

A estereotipação do grupo LGBTQIAPN+ impacta ainda mais às pessoas que estão se descobrindo como indivíduo LGBTQIAPN+. O processo de autodescoberta é bastante complexo e, muitas vezes, doloroso. Perceber-se homossexual perpassa o processo de identificação e, é muito difícil se identificar com algo que quase não tem referências ou pior, quando grande parte das poucas referências que se tem são estereotipações exageradas e jocosas. Para De Almeida (2011), perceber-se homossexual, em geral, é um processo lento de luto, com revolta, culpa e negação, bem como de tentativas para cumprir seu devir de macho viril e reprodutor a que está condicionado (p.7).

Outro ponto a ressaltar é o posicionar-se como LGBTQIAPN+. Quando alguém se posiciona como LGBTQIAPN+ essa pessoa se torna apenas um LGBTQIAPN+. Tudo o que ela faz ou é, passa a ser condicionado ou relacionado a isso. Ele é legal, mas é gay, ela é bonita, mas é lésbica. Nesse sentido, quando uma pessoa se posiciona como LGBTQIAPN+, em específico o homossexual, ou quando possui características facilmente identificadas como homossexuais, esse indivíduo homossexual “visível” é eclipsado por sua homossexualidade (DE ALMEIDA, 2011, p.7)

Tendo isso em mente, é importante ressaltar que a estereotipagem não ocorre de forma natural e ingênua. Segundo Hall (2006) ela acontece com as intenções de diferenciar, segregar e demarcar poder. Primeiramente os estereótipos simplificam, reduzem e fixam a “diferença” (p.191). Em seguida “divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável” (HALL, 2006, p.191) para, enfim, excluir ou expelir tudo o que foge aos padrões hegemônicos.

Hall (2006) entende que na estereotipagem existe uma relação entre representação, diferença e poder. Para ele, a estereotipagem ocorre, geralmente, onde existe um desequilíbrio muito grande de poder, em que os estereótipos são dirigidos a partir dos grupos hegemônicos sobre os grupos subordinados ou excluídos. Nesse sentido, o poder é entendido, não apenas em termos de exploração econômica ou “coerção física, mas também em termos simbólicos ou culturais mais amplos, incluindo o poder de representar alguém ou

alguma coisa de certa maneira – dentro de um determinado ‘regime de representação’” (p.193). Nesse sentido, Hall (2006) entende a estereotipagem como um elemento chave de “violência simbólica” e um mecanismo da manutenção de poder.

A partir disso, é fundamental compreender o poder que os estereótipos exercem sobre a forma como percebemos e entendemos o mundo. É preciso entender que os símbolos, imagens e representações presentes em nosso cotidiano influenciam nossas maneiras de pensar e entender a realidade e que essa influência não é aleatória nem espontânea, mas sim, está inserida em um jogo de poder entre grupos hegemônicos e subalternizados. Reconhecer essa dinâmica é crucial para promover uma sociedade mais justa e igualitária, livre de opressões e domínios.

Nesse contexto, uma educação libertadora, que investiga símbolos, imagens e estereótipos, além de abordar as relações de poder, torna-se essencial para o processo de emancipação simbólica. Dessa forma, a arte educação e a educação da cultura visual podem operar um papel de compreensão e transformação na forma pela qual entendemos e somos influenciados pelas imagens, símbolos, representações e estereotipagens.

1.3 A arte educação e a educação da cultura visual: potenciais transformadores da educação e da escola.

A arte-educação pode ser apresentada como a interação entre as concepções de arte e as de educação e se caracteriza pela aplicação pedagógica da arte no espaço educativo (RÚBIO, 2010, p.82). Para Claudete Rúbio (2010), a arte-educação deve buscar uma relação dinâmica entre “o sentir, o pensar e o agir” e a interação entre conhecimento e prática da história, sociedade e cultura, possibilitando uma relação ensino/aprendizagem de forma efetiva, a partir de experiências vividas, múltiplas e diversas. Considera-se também nesta proposta a vertente lúdica como processo e resultado (2010, p.76).

Na mesma direção Rodrigues (2017), aponta que a arte-educação busca utilizar a arte no processo ensino-aprendizagem na

formação humana para dar sentido ao sentir e a percepção de mundo do ser, utilizando-se das emoções e referências simbólicas (cultura, memória, criatividade) do indivíduo. Com isto pretende educar respeitando a cultura herdada e acrescentando conhecimento a fim de dar instrumentos ao aluno para que ele venha desenvolver uma capacidade intelectual para saber ser crítico dentro desta mesma cultura (p.117).

Belidson Dias (2006), apresenta a arte-educação como “qualquer prática de ensino e aprendizagem em artes visuais, em qualquer relação de tempo e espaço” (p.102). No entanto, Dias, distingue a arte-educação da arte-educação contemporânea, conceituando esta última como práticas de ensino e aprendizagem em artes visuais recentes. Para Dias (2006), essas práticas ainda estão em processo de investigação e experimentação e, portanto, ainda não se fixaram ou se estabeleceram.

No campo das artes visuais contemporâneas, Dias (2006), traz a educação da cultura visual, uma concepção pedagógica que aborda as “representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça” (DIAS, 2006, p.103). Com isso a cultura visual move sua atenção das Belas artes ou cultura de elite para as visualidades do cotidiano, de imagens presentes nas grandes mídias, no cinema e na vida dos grupos subalternizados.

Para Dias (2006), um dos pontos distintivos entre arte-educação tradicional e a educação da cultura visual é que esta última “conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e, então, à ação” (DIAS, 2006, p.104). Em suma, para Dias (2006), a educação da cultura visual não busca formar consumidores passivos, observadores contemplativos, mas sim incentiva a se tornarem produtores da cultura ao mesmo tempo que resistem aos processos discursivos das visualidades que partem das classes e culturas hegemônicas.

Nesse sentido, “a educação da cultura visual é inclusiva de todas as formas de relações de ensino e aprendizagem da visualidade e seus produtos

culturais” (DIAS, 2006, p.112) amo mesmo tempo que se caracteriza como uma abordagem “transdisciplinar que se fundamenta e põe em perspectiva conceitos de descontinuidade, deslocamento, instabilidade e mutabilidade” (MARTINS, 2013, p.63).

Assim, podemos concluir que a educação não ocorre de forma isolada. A educação contemporânea, em especial a educação da cultura visual, entende que a aprendizagem ocorre por meio e nos corpos, em todos os espaços, lugares, tempos e perpassa por imagens, sons, auto experiências e histórias. A aprendizagem acontece em relação, entre nós e os outros (MARTINS, 2013).

De maneira semelhante, Alice Martins (2014), estabelece uma conexão entre aprendizagem e cultura afirmando-as indissociáveis, independentemente se ocorrem nas escolas ou fora delas. Para a autora “é nos processos de socialização e de subjetivação que as aprendizagens de diferentes ordens e naturezas se tornam indissociáveis, interconectadas, transdisciplinares, partícipes ativas nas dinâmicas de constituição do sujeito” (MARTINS, 2014, p.8), refletindo o contexto sociocultural em que estão inseridos.

1.4. A escola como agente transformador

Diante disso, é fundamental questionar a afirmação de que as imagens influenciam os jovens a se identificarem como LGBTQIAPN+. A justificativa mais comum para a ausência de imagens, símbolos ou representações LGBTQIAPN+ nas escolas é a crença de que essas representações “são perigosas”. Argumenta-se que o contato com essas imagens poderia levar as crianças a se tornarem LGBTQIAPN+. Nesse tópico discutiremos essa afirmação, o papel e interesses da arte-educação, além do poder e impacto da imagem.

Essa afirmativa se torna inválida quando percebemos o caráter formativo emancipatório da educação contemporânea, em especial da educação da cultura visual. Não se pretende negar o poder das imagens, pelo contrário, elas possuem fundamental relevância na aprendizagem e formação de identidade do sujeito. Nesse sentido, Martins (2013), afirma que estamos em constante contato

com as imagens, sejam elas imagens em Outdoors, televisão ou imagens midiáticas e publicitárias, e que aos poucos

essas imagens vão consolidando sentidos, determinando valores e significados de maneira quase imperceptível. Não nos damos conta disso. Quando começamos a perceber o efeito dessas interações com o mundo imagético, essas influências já estão evidentes no comportamento de crianças, adolescentes, jovens, e, sem dúvida, de adultos (p.66).

Com isso em mente, não se pretende questionar o poder das imagens, mas sim a maneira como são trabalhadas na educação e, sobretudo, como são recebidas pelos estudantes. Segundo Martins (2006), a educação da cultura visual trabalha com interpretação crítica da imagem, promovendo a compreensão de seus significados culturais. Na educação da cultura visual é fundamental reconhecer o poder das imagens, “identificar e destacar a dimensão social da própria imagem explorando as relações de poder inerentes ao contexto no qual foram produzidos” (MARTINS, 2013, p.62).

Nesse processo de transformação e promoção da identificação e valorização da pluralidade identitária a arte/educação e, em especial, a educação da cultura visual pode contribuir significativamente. Para Dias (2006), a educação da cultura visual busca promover uma pedagogia plural, primando pela construção da “identidade individual e a justiça social na educação” (p.109) ao mesmo tempo que “integra a visualidade do cotidiano ao currículo” (p.109).

Nessa direção, o papel da arte e das imagens na cultura e em espaços educacionais não é refletir a realidade, “mas sim articular e colocar em cena uma diversidade de sentidos e significados” (MARTINS, 2006, p.74). O indivíduo se constrói em espaços de diversidade, no jogo entre identificação e diferença. “Isto explicita que conhecimento, consciência e verdade não são realidades fixas e não se encontram em espaços delimitados” (MARTINS, 2006, p.76).

Em complemento, Martins (2006), aponta que o que define a arte, imagens e a cultura visual é a forma como construímos relações entre elas, como as interpretamos e as olhamos. Nesse sentido o artefato artístico só tem significado quando nós os observamos, os relacionamos e olhamos tais artefatos. Para Martins (2006), faz parte do papel do docente e do pesquisador conseguir aproximar o objeto artístico à realidade dos estudantes, suas

experiências e vivências. Só assim pode-se promover uma aprendizagem realmente significativa tendo em vista que “o objeto de estudo da cultura visual não é especificamente a arte ou a cultura popular, mas a interpretação crítica da arte, da imagem, do visual” (p.77).

Toni Reis (2009) comenta que para a educação voltada para uma “Cultura da paz” (p. 247), o papel do professorado é de fundamental importância. Assim, é indispensável “a capacitação dos profissionais da educação, o que lhes dará mais segurança para lidarem com esses assuntos em sala de aula” (p. 259). Para essa capacitação o autor sugere duas alternativas: a primeira é a disponibilização de especializações em educação sexual que envolva, não somente conteúdos sobre reprodução humana, como também ofereça respaldos a questões da sexualidade e da diversidade sexual; a segunda alternativa proposta por Toni Reis é a inclusão da temática da diversidade “nos currículos de formação de professores” (p. 259).

CAPÍTULO 2. PROCESSOS DE CRIAÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS “NAS ENTRELINHAS”.

Essa seção do trabalho é dedicada à apresentação dos processos de criação da HQ “Nas Entrelinhas”. O objetivo principal da HQ “Nas entrelinhas” é representar personagens LGBTQIAPN+. A HQ se passa em uma cidade do interior de Goiás e foca nas experiências vividas por pessoas desviantes da heteronormatividade, em especial em Arthur, um menino gay que tem sua orientação exposta para toda a escola, resultando em episódios de *bullying* e agressão física. Com a HQ, pretende-se mostrar como a escola pode ser seletiva em certos pontos, e sugerir formas de pessoas LGBTQIAPN+ se defenderem da homofobia escolar.

A representação de grupos minoritários é algo difícil de se realizar sem cair nas armadilhas das estereotipações tão presentes no imaginário popular. Para guiar esse processo de representação, Stuart Hall (2016), em sua obra “Cultura e representação”, sugere três caminhos: a inversão de estereótipos, imagens positivas e negativas e através do olhar da representação. Hall (2016), apresenta essas estratégias direcionadas à representação negra nos cinemas, más elas poderiam, até certo ponto, serem utilizadas de forma genérica para jogar com todas as estruturas de estereotipação.

A primeira estratégia, a “inversão de estereótipos”, propõe uma representação que “valoriza positivamente todas as características que normalmente seriam vistas como estereótipos negativos” (HALL, 2016, p. 212). Nessa representação, utiliza-se os mesmos estereótipos que geralmente são disseminados pelas mídias, mas nesse caso, a forma como se entende e se analisa esses estereótipos é alterada ou invertida. Trata-se de uma estratégia de representação objetivando “inverter a avaliação dos estereótipos populares” (HALL, 2016, p.214).

A segunda estratégia de representação utiliza “imagens positivas e negativas”, jogando com as imagens negativas e adicionando outras imagens positivas do grupo representado. Essa estratégia aumenta o referencial de imagens presentes no imaginário da população, inserindo referências positivas. Onde só havia imagens estereotipadas e negativas, agora também habitam

imagens positivas. Esta abordagem se pauta na aceitação da diferença e “inverte a oposição binária, privilegiando o termo subordinado, às vezes lendo o negativo de forma positiva” (p. 216). Ela trabalha com a diferença, não busca os pontos semelhantes, mas busca maneiras de se reinterpretar as características do grupo representado e mostrá-las de forma positiva, invertendo os padrões de interpretação hegemônicos.

A terceira contra estratégia apontada por Hall (2016), “através do olhar da representação”, entende que, nas representações e na sociedade em geral, o significado tem caráter instável e mutável e “entra, por assim dizer, em uma luta pela representação, embora reconheça que não haverá vitória final, pois não existe possibilidade de fixar o significado” (p. 219). Essa abordagem representativa joga com o olhar, ou com as representações dominantes e as imagens estereotipadas, e “tenta torná-lo estranho por meio de sua própria atenção – isto é, tenta desfamiliarizá-lo e, então, tornar explícito o que normalmente está escondido” (p.219).

Buscando construir uma representação contra hegemônica, a HQ “Nas entrelinhas” levará em consideração as ponderações feitas anteriormente, representando a comunidade LGBTQIAPN+ através das três estratégias traçadas por Hall (2006). Para o desenvolvimento da HQ, será utilizada a metodologia de design aplicada a criação de história em quadrinhos.

A metodologia do design aplicada à criação de Histórias em quadrinhos é uma metodologia que guia os passos na construção de uma HQ. Aqui entendemos que as histórias em quadrinhos são “mídias criativas cujo conteúdo pode ser de entretenimento, informativo, formativo, educativo, cultural, político, histórico e socialmente engajado” (ROCHA, 2022, p.13). O processo de criação acontece entre ideias racionalizadas e ideias espontâneas e intuitivas uma vez que

toda experiência possível ao indivíduo, também a racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos. As diversas opções e decisões que surgem no trabalho e determinam a configuração em vias de ser criada, não se reduzem a operações dirigidas pelo conhecimento consciente. Intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhes damos uma forma (OSTROWER, p.10).

A proposta de metodologia de design voltada à criação de histórias em quadrinhos propõe, ou se divide, nas seguintes etapas/ estrutura metodológica:

“Problema de Design, Coleta de Dados, Análise de Dados, Criatividade Conceitual, Criatividade Conceitual para Roteiro da HQ, Criatividade Conceitual para Personagens e Cenários da HQ, *Concept Art*, Estudo de *Layout* e Arte Final, Verificação do Projeto, Implementação do Projeto e Protótipo” (ROCHA, 2023, p.57).

No entanto, para a criação da história em Quadrinhos “Nas entrelinhas” não será seguido todas as etapas. A partir disso, o artigo seguirá, em partes, essa estrutura metodológica descrevendo os elementos escolhidos e adicionando referenciais teóricos que contribuam para as escolhas e construção da narrativa.

2.1. Problema de Design

Segundo Cláudio Rocha (2023), refere-se a

uma necessidade que precisa ser resolvida. Ele é a principal finalidade do projeto e, portanto, o objetivo central a ser alcançado. Nessa etapa introdutória de apresentação do problema, o pensamento é criar uma estrutura de *briefing* com perguntas, informações e indicações que ajudarão a conduzir a elaboração do projeto (ROCHA, 2023, p.57).

Assim sendo, o problema desta história em quadrinhos envolve questões de gênero, orientações sexuais e suas expressões em ambientes escolares. A história em quadrinhos terá como protagonista um jovem gay e explorará suas experiências felizes e infelizes, expondo as brincadeiras, piadas e *bullying* que jovens LGBTQIAPN+ experimentam nas escolas. Apontará, através das reações dos personagens LGBTQIAPN+, formas de se defender do *bullying* e da homofobia e, mostrará também, como cobrar respeito e atitudes dos profissionais da educação.

A história também se propõe a mostrar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais de educação ao lidar com as situações de *bullying* e homofobia e como essas situações muitas vezes ultrapassam os limites da escola, envolvendo também, os pais e responsáveis do corpo discente.

2.2. Coleta de Dados

É uma fase que busca definir e escolher quais dados informacionais serão explorados para conseguir resolver e alcançar a finalidade do projeto. No caso dessa proposta de História em quadrinhos, a coleta de dados seria:

- A) pesquisar HQs que abordem o tema das vivências LGBTQIAPN+ em espaços escolares. As HQs selecionadas foram *Hartstopper* e *Arlindo*.
- B) O segundo passo caracteriza-se por verificar os gêneros de HQ que mais se enquadra ao público-alvo, mas como esse projeto se trata de uma HQ autoral, o objetivo não é comercial, não sendo necessário cumpri-lo.
- C) Em seguida, aprofundar-se no estudo sobre a temática proposta.

O aprofundamento no estudo sobre o tema, ou seja, as experiências que pessoas LGBTQs passam nas escolas, já foi realizado no capítulo anterior e será continuado no capítulo 3, estudando dados coletados na “Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais” (REIS, 2016).

2.3. Análise de Dados

Nessa etapa ocorre a apresentação e análise dos dados colhidos na etapa anterior. “Essa conclusão da investigação pode ser apurada por tabelas ou quadros comparativos de análises de produtos similares, que apontam pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças” (ROCHA, 2023, p.59).

Tendo como referências as HQs *Heartstopper* e *Arlindo*, podemos perceber que ambas falam sobre protagonistas gays, com personagens secundários que contemplam outras letras da sigla LGBTQIAPN+. Ambas tocam no contexto escolar e familiar, sendo que *Heartstopper* se detém mais nas vivências e relações afetivas em contexto escolar enquanto a HQ *Arlindo* foca principalmente nas relações familiares. Pode-se dizer que esses são os dois centros de maior relevância na vida da maioria de todas as crianças e jovens. Nessas fases da vida, as vivências se resumem em maior parte a esses dois lugares.

A proposta de criação da HQ “Nas entrelinhas” englobará os dois centros de convivência, destacando principalmente os ambientes educacionais.

Outro ponto que vale ser ressaltado é a delicadeza com que as duas obras abordam as vivências, tanto as felizes quanto as infelizes. As duas mostram momentos dolorosos para as pessoas LGBTQIAPN+, mas mostram de forma visualmente poética e, de certa forma, eufemizada. Isso ajuda a tornar a história mais atrativa e sensível, mas também diminui o impacto e o peso das agressões sofridas por pessoas LGBTQIAPN+.

A ideia para a HQ “Nas entrelinhas” é potencializar a reflexão sobre essas violências, mostrando o início e o foco desse tipo de agressão LGBTfóbica; mostrar como as pessoas que sofrem LGBTfobia tendem a se sentir e apresentar algumas formas de se proteger desses ataques. Não se pretende deixar a delicadeza de lado, mas mostrar também a força das pessoas LGBTQIAPN+ e outras faces, além da face “estereotipada” de uma pessoa pacífica e frágil. Intenciona-se mostrar que somos frágeis e delicados, mas que também somos fortes, vingativos, pessoas cheias de qualidades e defeitos, assim como as pessoas heteronormativas.

2.4. Criatividade Conceitual

Na fase da criatividade conceitual são pensados os possíveis processos de criação que farão parte da resolução do problema. É aqui onde se decide o que deve ser feito para se transmitir o conceito, a mensagem, a ideia, pela linguagem visual. Para isso, apoiado em Rocha (2023, p.62) aponto as seguintes diretrizes já direcionadas ao processo criativo da HQ “Nas entrelinhas”:

A) Criar uma HQ sobre as vivências de pessoas LGBTQIAPN+ em espaços escolares e seus desdobramentos.

B) Estruturar uma narrativa não linear para a HQ;

C) Explorar a linguagem narrativa mais informal, adequada ao público Jovem e adultos.

D) Experimentar a ilustração analógica, em papel para aquarela com gramatura 300g, e colorido com aquarela.

F) Organizar a estrutura narrativa de forma direta e objetiva;

G) Desenvolver personagens envolventes, cujos conflitos tenham resoluções surpreendentes e não previsíveis. De acordo com a pesquisa de Rocha (2023) “o recurso mais utilizado para isso é o *plot twist*”;

H) Inserir na narrativa da HQ fatos pouco ou nunca tratados na mídia sobre o tema. Esses fatos serão citados no capítulo 3, e foram retirados da “Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais” (REIS, 2016), a qual traz relatos verídicos de experiências LGBTQIAPN+ em ambientes escolares de todo o Brasil.

I) Priorizar como protagonistas LGBTQIAPN+, que representem várias possibilidades de existências e, experimentam contextos diferentes dentro das escolas.

J) A premissa conceitual ou conceito-síntese para a coerência visual da ilustração dos quadrinhos deve seguir o estilo dos cartuns por ser a proposta inicial deste trabalho.

2.5. Criatividade Conceitual para Roteiro da HQ

Segundo Rocha (2023) o roteiro pode ser formatado em dois modos: o roteiro em T e o roteiro corrido. Para essa HQ, o modo escolhido foi o modelo de roteiro corrido, o qual “são descritas as cenas, e, abaixo, insere-se o texto correspondente. A organização do roteiro corrido inicia-se com a inserção do título, nome do quadrinista, número da página, e finaliza com a descrição dos quadrinhos” (ROCHA, 2023, p. 64).

Além do formato, na criatividade conceitual para roteiro se decide os seguintes pontos:

2.5.1. Tema.

É o assunto a ser trabalhado na história em quadrinhos e “pode ser criado a partir dos interesses pessoais do próprio quadrinista” (ROCHA, 2023, p.64). O tema da HQ “Nas entrelinhas” é a vivência de jovens LGBTQIAPN+ em espaços escolares.

2.5.2. Os Três Atos do Roteiro

Muitos roteiros são divididos em três atos. Assim, a história é organizada e dividida em três momentos específicos ou atos. Dessa forma a história ganha mais clareza e se desenvolve de uma forma mais envolvente. Os três atos são, segundo ROCHA (2023):

- Primeiro ato: é o momento em que são apresentados os personagens e o ambiente onde estão inseridos. “Essa parte tem a importante função de situar o receptor e fazê-lo simpatizar com o protagonista. No final do primeiro ato o conflito é desencadeado. O conflito é o problema que gera e motiva o desenvolvimento da história” (ROCHA, 2023, p.65).
- Segundo Ato: O segundo ato é o momento em que os desafios são desdobrados. Nesse momento “o protagonista irá vivenciar desafios, entreves e dificuldades em busca de solucionar o conflito estabelecido” (ROCHA, 2023, p.65).
- Terceiro Ato: é o ato de resolução, solucionamento do problema, “é o momento em que é revelado como o conflito é resolvido” (ROCHA, 2023, p.66).

2.6. Narrativa

Se trata do planejamento de como uma história será contada. A narrativa da história pode se dar de forma linear e não linear (ROCHA, 2023). A escolhida para o desenvolvimento da HQ “Nas entrelinhas” foi a Narrativa Não Linear. Esse tipo de narrativa ocorre quando o desenvolver da história não acontece de forma cronológica. Há algumas táticas para se escrever uma narrativa não linear. As escolhidas para desenvolver a narrativa desta HQ foram:

a) *Flashback*: São lembranças do personagem. Todos os acontecimentos que não passam no tempo presente ou cronologicamente real da história.

b) *Tramas Paralelas*: Ocorre quando a história de um personagem secundário é narrada concomitantemente com a do personagem protagonista. As histórias se entrecruzam, se completam, se contradizem, ajudam a montar um quebra-cabeças e passam a dividir e somar a atenção do leitor. No entanto esta tática só será utilizada mais à frente.

c) *Plot Twist (Virada)*: Trata-se do momento em que a história tem uma reviravolta inesperada e surpreendente, conferindo uma outra compreensão do todo ao leitor. (ROCHA, 2023, p.66).

Segue, em apêndice, o roteiro criado seguindo as orientações citadas acima.

2.6.1 Criatividade Conceitual para Personagens e Cenários da HQ.

É nessa etapa em que é descrito a conceituação dos personagens. A conceituação dos personagens é muito importante pois “toda HQ precisa de personagens, mesmo que sejam um gato, um dinossauro ou uma pedra rolando por um despenhadeiro.” (DANTON, 2010, p. 31 in ROCHA, 2023, p.67).

Para a conceituação dos personagens e de suas personalidades serão seguidos os seguintes caminhos:

2.6.2. Criação de personagem.

Para a criação de cada personagem deve-se pensar em quem é o personagem e o que ele(a) representa, qual o seu objetivo ou o que a sua criação irá solucionar na trama. Para isso, algumas perguntas devem ser feitas:

Qual o nome do personagem? Quem ele é? Será o protagonista? Herói? Vilão? Qual sua idade? Qual sua altura? Qual seu porte físico? Qual seu sexo/gênero? Como é sua índole? Quais são suas características psicológicas? O que faz na vida? Qual sua profissão? Sobrevive de quê? Qual sua classe social? É um ser humano normal ou tem superpoderes? Quais suas habilidades? Como se veste? Qual seu perfil cultural? Quais suas manias? Cacoetes? Medos? Qual seu grau de instrução? Qual seu humor? Qual sua etnia? Estado civil? É humano? Animal? Objeto? Criatura? Ser? Espírito? É um humanoide? Antropomórfico? É desse mundo? De outro? (ROCHA, 2023, p.68).

Sobre a construção de um personagem, Pizarro (2015) aponta que se deve torna-los mais reais possíveis, com qualidades e defeitos e, sobretudo, com contradições. A autora ainda ressalta a necessidade de o personagem ser mutável, sofrer transformações no decorrer da história, “assim como os humanos são em relação à vida” (PIZARRO, 2015, p.30)

De acordo com Rocha (2023), outro ponto importante a se considerar na criação da “personalidade de um personagem é a informação sobre o que ele representa ou significa na história... Ele está ali para personificar ou denotar o quê?” (ROCHA, 2023, p.69). Sobre o processo criativo e a forma de se representar ou construir uma representação de alguém, Haake diz que:

Olhamos para uma pessoa e imediatamente uma certa impressão de sua personalidade se forma em nós. A ideia de que traços específicos podem ser atribuídos a um indivíduo apenas pela sua aparência foi feita clara em vários estudos. A aparência física de uma pessoa cria expectativas sobre suas qualidades: como elas costumam agir, que tipo de atitudes ou opiniões é mais provável que tenha, etc. (HAAKE, GULZ, 2008: 9).

Sobre o significado que determinado personagem representa na história, podemos considerar a relação que o público cria com estes:

Vínculos emocionais podem ser baseados no reconhecimento pessoal que o público sente pelo personagem, enxergando a si mesmos em sua personalidade; na fascinação (o personagem é divertido de assistir e usa atitudes e abordagens incomuns a fim de alcançar seus objetivos, criando uma curiosidade no público); ou no mistério (há mais sobre o personagem do que aparece à primeira vista, ele pode ter um segredo importante e o público quer todos os seus pensamentos revelados) (PIZARRO, 2015, p.36).

Ao criar personagens para uma HQ, podemos moldá-los dentro de três tipos diferentes, sendo eles os personagens unidimensional, bidimensional e tridimensional. Podemos criar, dentro da mesma história, os três tipos de personagens que contribuirão de maneiras diferentes no decorrer da trama. Rocha (2023) conceitua os três tipos de personagens da seguinte forma:

Personagem Unidimensional é um personagem com uma única característica e essa característica domina seu comportamento.

2.6.3. Personagem Bidimensional

Apresentam, em relação aos personagens unidimensionais, “uma camada a mais de características comportamentais e/ou psicológicas”, o que os tornam mais humano. (ROCHA, 2023, p.69).

2.6.4. Personagem Tridimensional

Apresentam características e personalidades mais complexas e “impossíveis de serem definidas a partir de uma ou duas características apenas” (ROCHA, 2023, p.69). Essa complexidade e proximidade com as características e personalidades do ser humano real é responsável por promover uma aproximação, identificação e/ou simpatia do público com o personagem.

O público tem de sentir empatia ou simpatia pelo personagem, ou achá-lo tão intrigante, interessante e divertido, que tem a necessidade de continuar acompanhando a sua vida... Personagens podem ser definidos através de suas falhas, atitudes, hábitos e padrões, traços característicos, talentos e habilidades, gostos, interesses e valores. A este respeito, estereótipos devem ser evitados por fornecerem um grande potencial para uma personalidade clichê e, conseqüentemente, desinteressante e não real... Antecedentes, objetivos, motivações e necessidades ajudam a adicionar profundidade ao personagem. (PIZARRO, 2015, p.36)

Levando essas informações em conta, segue os personagens criados para a HQ “Nas entrelinhas”:

- 1- Arthur: é um garoto ingênuo, com uma altura mediana. É Magro e tem o cabelo um pouco longo, dividido ao meio. Seus olhos são castanhos e a pele clara. É um jovem Tranquilo e um pouco introvertido. É bonito e inteligente e tem como melhor amigo o seu vizinho, Bruno. Arthur é romântico e paciente, difícil de tirar do sério, mas quando perde a paciência se mostra bastante irritado e até agressivo. Não gosta de dar muitas explicações. Não é de falar muito, menos ainda de puxar assunto, mas quando está conversando com um amigo próximo ou, quando fala de um assunto que o interessa, ele matraqueia sem parar.

Figura 1: Arthur



Acervo pessoal (2024)

- 2- **Bruno (atlético) é do tipo pular.** É alto e tem a pele parda. Seus cabelos são escuros e curtos. Seus olhos são escuros com cílios longos. Tem porte atlético e gosta de praticar esportes, se saindo bem e vários. Tem personalidade expansiva e, quando contrariado, demonstra comportamento agressivo e explosivo.

Figura 2: Bruno



Acervo pessoal, 2024.

- 3- **Caio é um garoto** sedutor. É alto e tem pele e cabelo claros e olhos são escuros. É um aluno do terceiro ano. É uma pessoa confiante e atenciosa, especialmente quando deseja conquistar algo. Caio não se preocupa excessivamente com os sentimentos alheios e dedica-se intensamente à sua meta. Embora busque não prejudicar ninguém, não hesita quando julga que isso é fundamental. É um pouco narcisista.

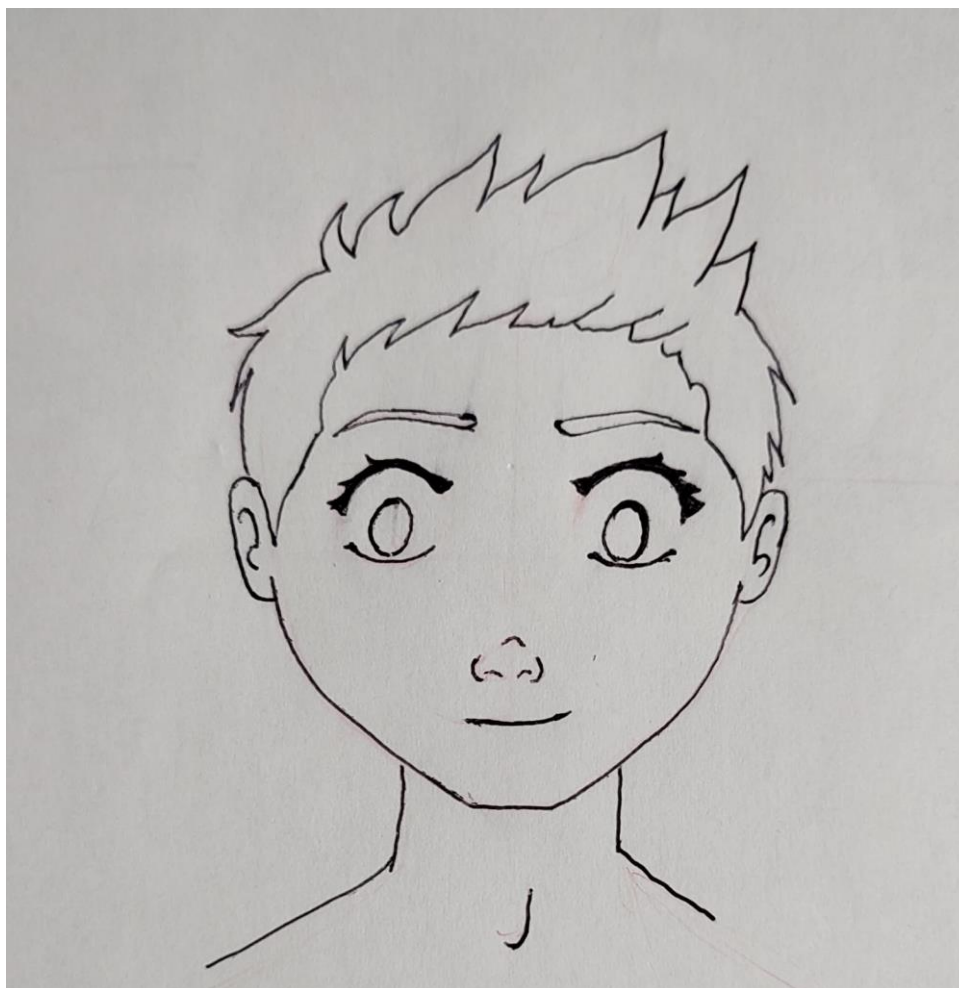
Figura 4: Caio.



Acervo pessoal, 2024.

- 4- Saymon é um garoto peculiar e imprevisível. É legal, divertido e extrovertido. Salteia quando sente vontade, conversa sozinho etc. Em geral é bonzinho e paciente, mas quando fica com raiva ele não age como os outros esperam. Ele pode machucar os outros sem se importar. Quando um colega machuca um amigo seu, ele se vinga. É magro, mas sabe lutar muito bem. Se vinga sem demonstrar raiva, tristeza ou pena. É extremamente calculista, escolhe se vingar de forma semelhante ao que o agressor fez e planeja tudo para não ser pego.

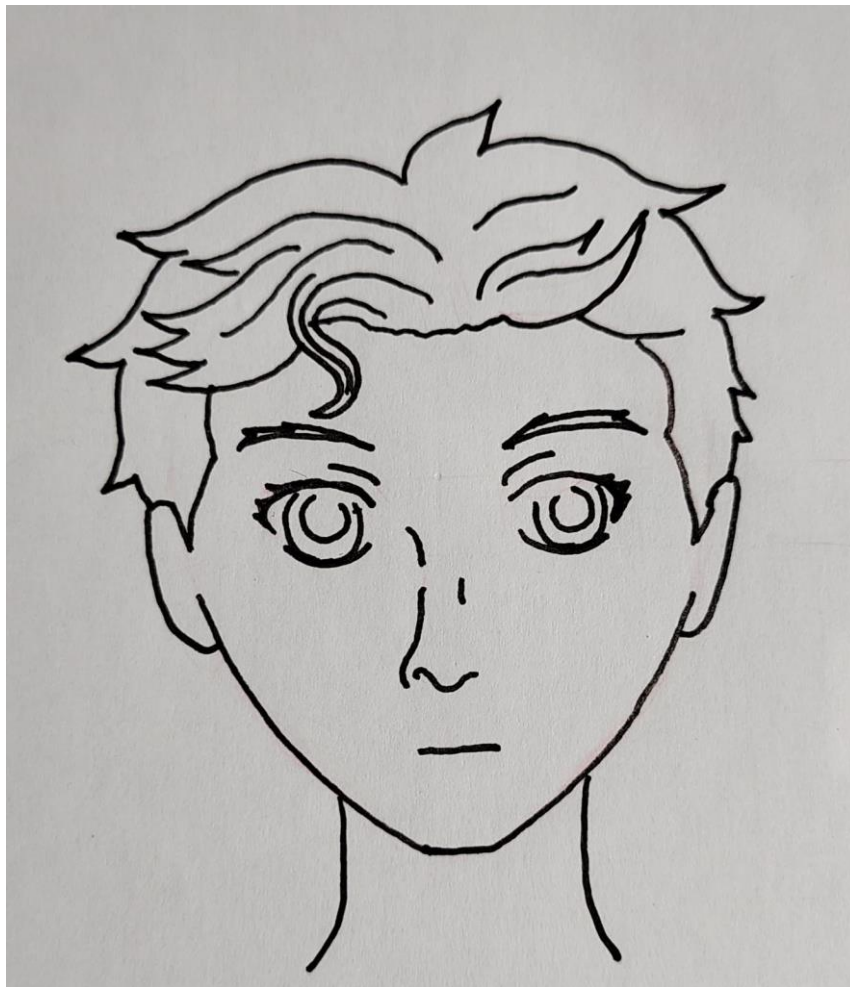
Figura 3: Saymon



Acervo pessoal, 2024.

- 5- Matheus é ardiloso, magro e alto, tem a pele parda e cabelo liso e escuro. Seu nariz é fino e seus olhos são escuros, com cílios longos. Matheus finge de bom moço para os professores, mas faz *bullying* com seus colegas, debocha deles e diz coisas muito ofensivas. Quando alguém chama sua atenção ele faz cara de coitado e diz que não foi a intenção dele ou que foi só uma brincadeira. É bom em matemática e em futebol.

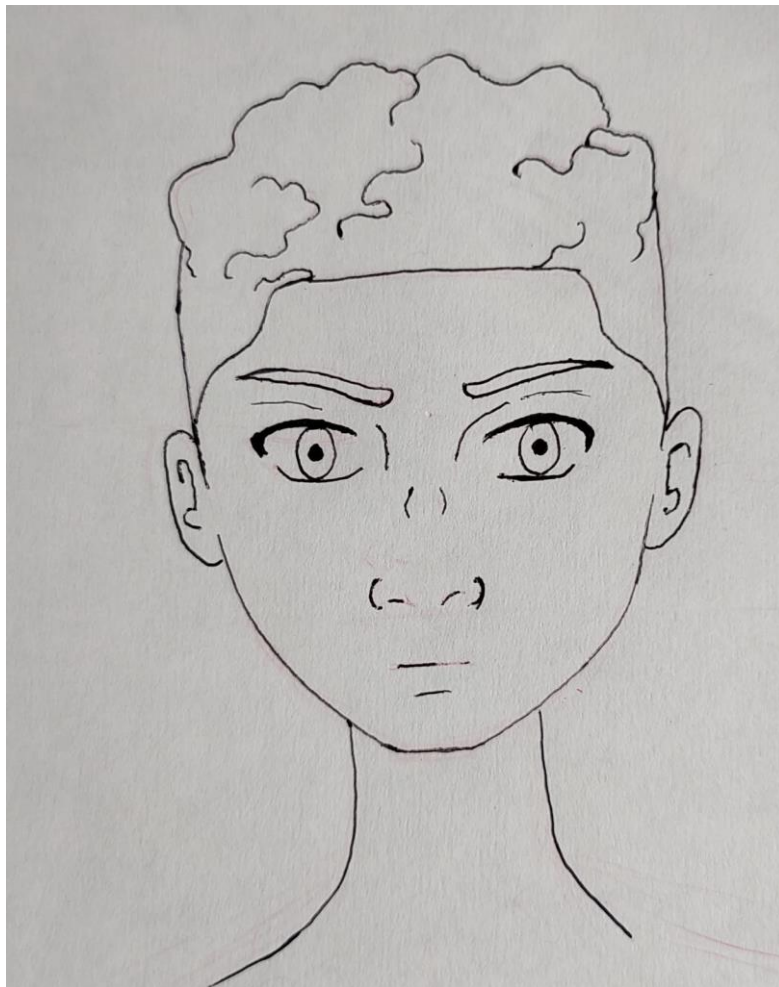
Figura 4: Matheus.



Acervo pessoal, 2024.

- 6- Elder (despojado) é um garoto gay, negro, alto e magro. Tem os olhos e cabelos escuros. É debochado e divertido, mas se tentam intimidá-lo ele retruca de forma bastante agressiva e debochada. Ele é inteligente e bem-humorado. Conversa muito, principalmente com Eduarda. Ele é péssimo em matemática e em ciências, mas se dá bem nas outras disciplinas. Seus pais são empresários e ele trabalha com eles às vezes. Ele se dá muito bem com seu professor de artes. Gostam de provocar um ao outro com bastante ironias e deboches. Elder é melhor amigo de Luísa e Caio. Ele entende bastante de redes sociais e é popular nas redes sociais da escola.

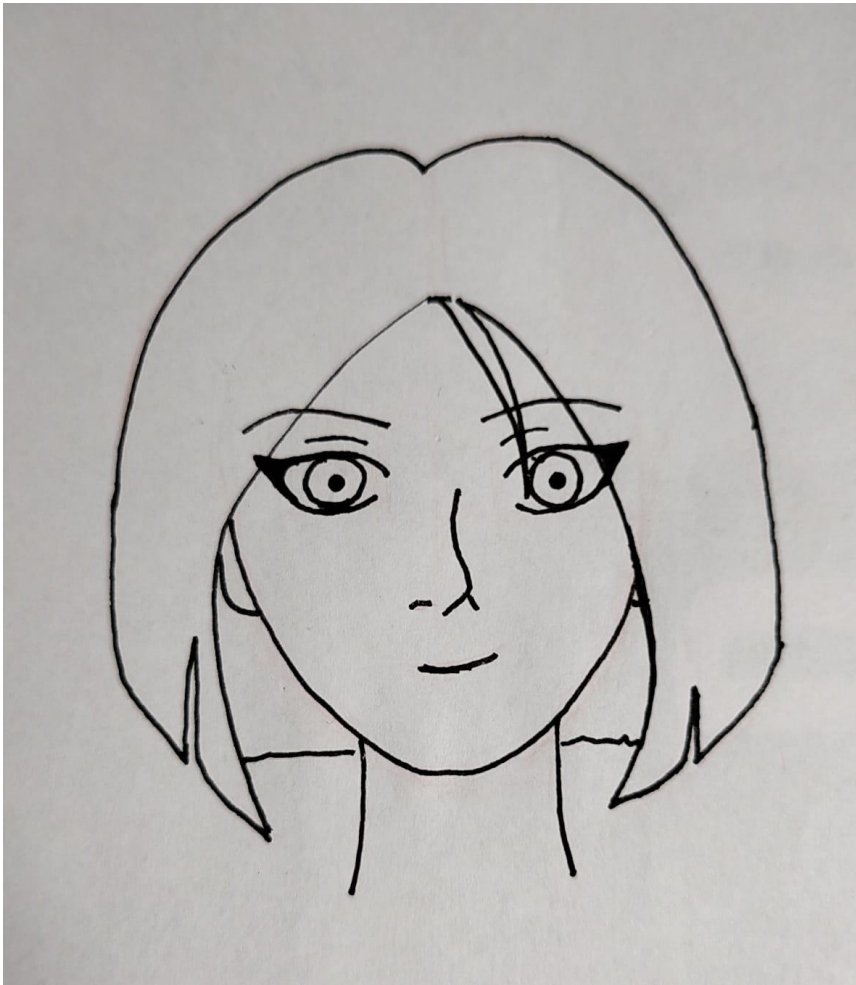
Figura 5: Elder.



Acervo pessoal, 2024.

- 7- Luísa é uma garota misteriosa e autossuficiente. é uma menina alta, magra e torneada. Sua mãe é marombeira e faz com que ela também seja. Sua mãe só compra comidas saudáveis e sempre vai buscá-la na escola vestida com roupas de academia. Luísa tem baixa autoestima e depressão, mas junto de Elder e Caio, ela fica mais animada. Ela tem muitos parentes e conhecidos na escola e, por isso, consegue saber de várias fofocas.

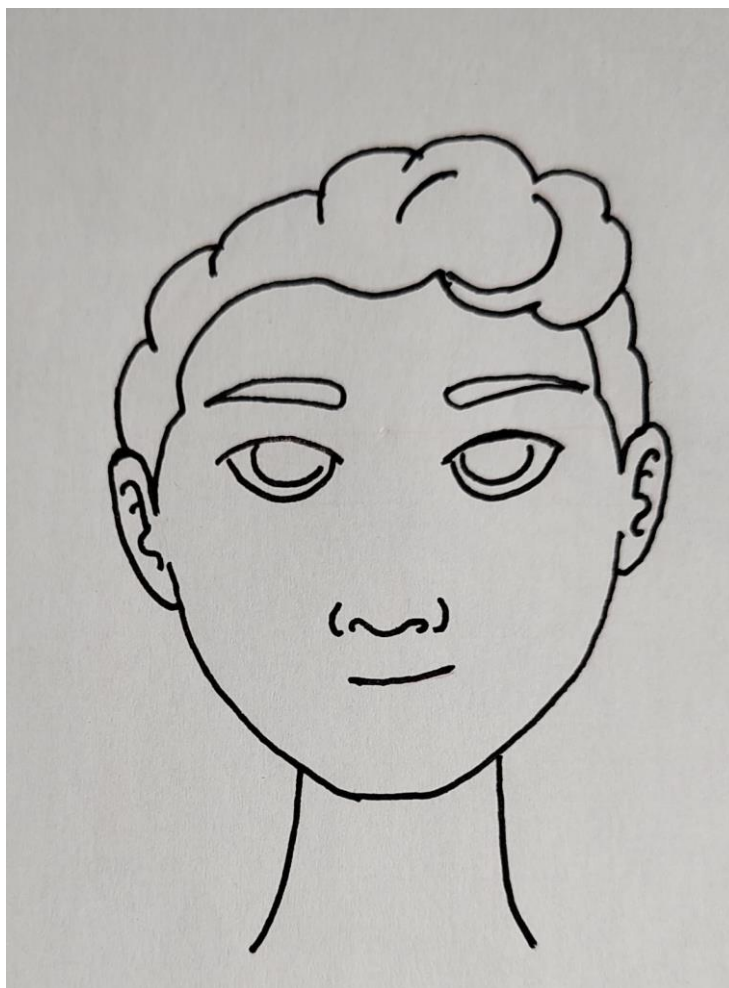
Figura 6: Luísa.



Acervo pessoal, 2024.

- 8- Carlos é arrogante e descolado. Ele intimida seus colegas menores. Está sempre com cara de entediado. É rico e mimado e adora exhibir que tem dinheiro. Consegue as coisas com malandragem e, quando não consegue o que quer, faz drama ou se faz de vítima. Tenta persuadir seus colegas a fazerem o que ele quer de forma agradável, mas quando ele não consegue, os humilha e os rebaixa. Faz o mesmo com as meninas com quem ele quer namorar, flerta com elas de forma educada e suave, mas quando elas não cedem, ele as diminui e tenta fazê-las se sentirem culpadas.

Figura 7: Carlos

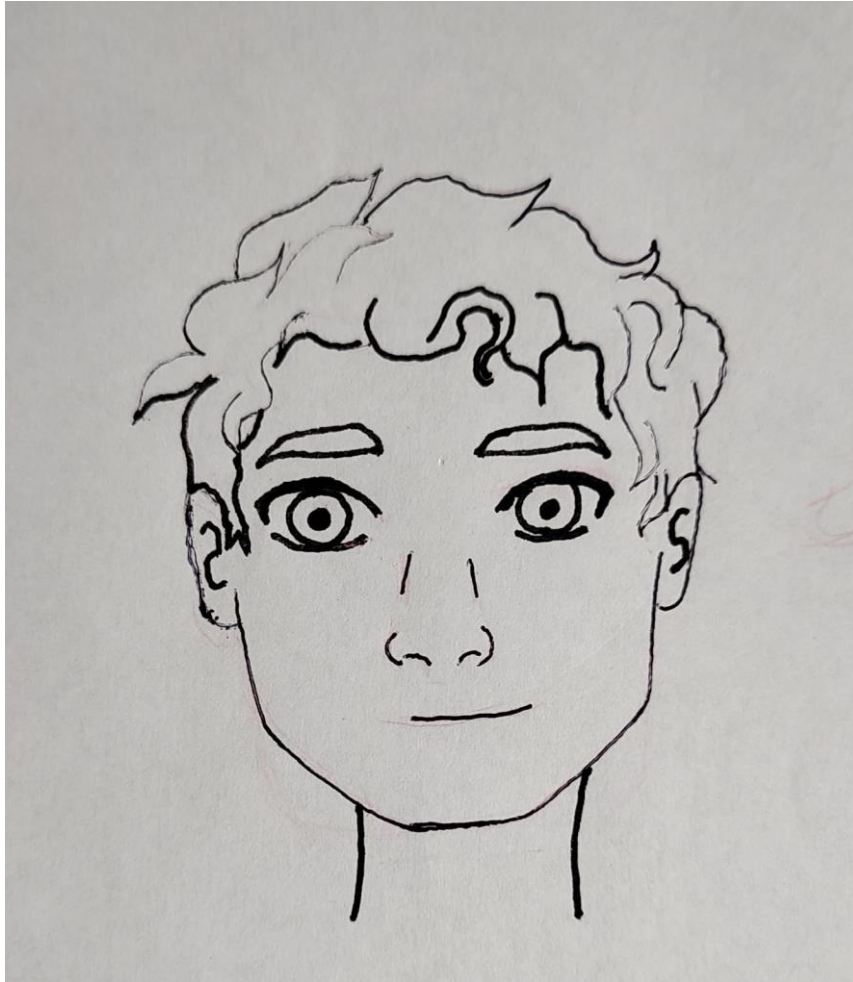


Acervo pessoal, 2024.

- 9- João e Isabeli: Comediante. Tem a pele e cabelo claros, olhos castanhos, estatura mediana. É muito inteligente e extremamente irônico e debochado. É um aluno que gosta de chamar a atenção de forma criativa. Alfineta os colegas e professores com ironias e piadas ácidas. É irmão gêmeo da Isabeli. Isabeli tem cabelos loiros e cacheados. Seus olhos são escuros e sempre usa um delineador bem-marcado. Isabeli é perfeccionista e tão inteligente quanto seu irmão. Isabeli é tímida e tranquila. Não é tão debochada, mas é extremamente ácida às vezes. Possuem sintonia de gêmeos, como: se comunicar por telepatia, andam sincronizados, terminam as coisas ao mesmo tempo, falam as mesmas coisas ao mesmo tempo, têm medo das mesmas coisas etc. Os irmãos se vestem de forma totalmente diferente. João se veste de forma mais

despreocupada, moletom e capuz e calças largas. Isabeli se veste de forma mais planejada, variando ou combinando entre roupas fofinhas e roupas no estilo gótico.

Figura 8: João.



Acervo pessoal, 2024.

Figura 9: Isabeli.

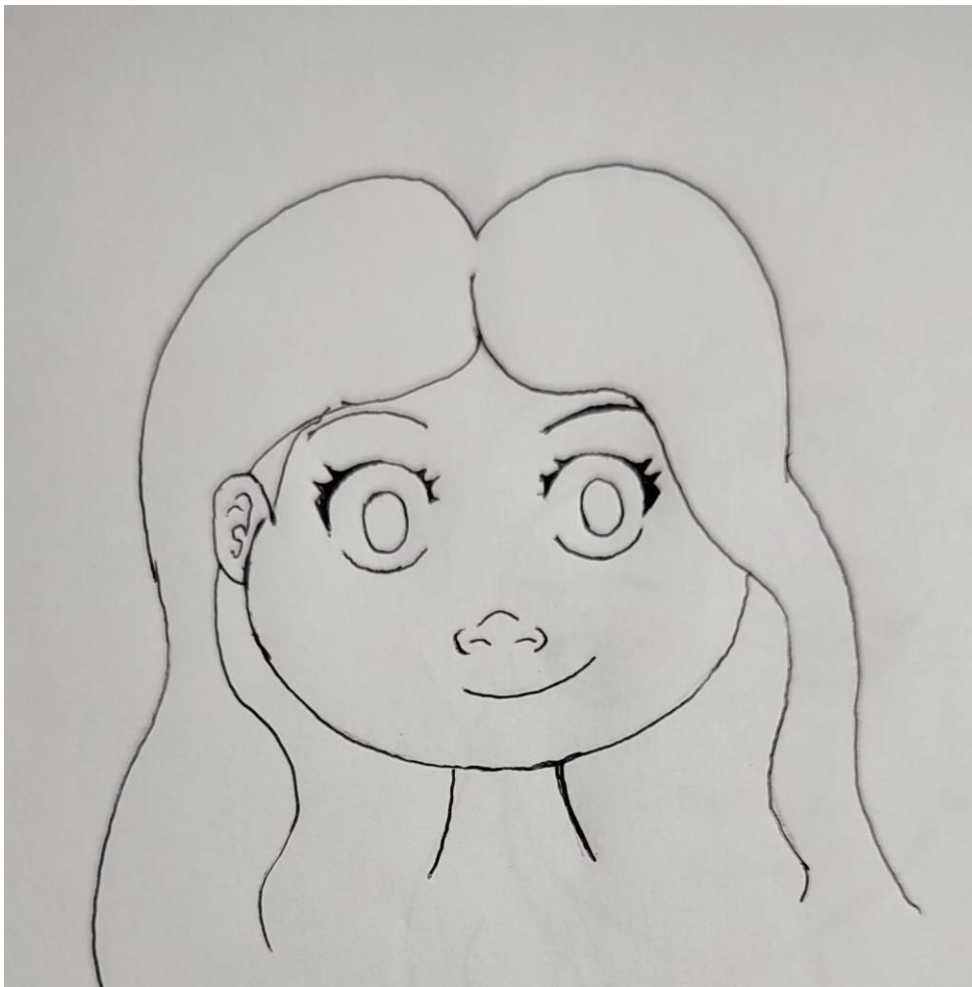


Acervo pessoal, 2024.

10-Fernanda Tem a pele clara, olhos azuis e cabelos loiros. Seu rosto é arredondado.

Fernanda é popular e faz amizades facilmente. É debochada e brincalhona, trata todos de forma superficialmente educada e arrogante. É muito amiga de Talita, Juliana e Melissa. As quatro tem personalidades parecidas. São populares por serem bonitas, só não são mais populares por serem desagradáveis com os colegas. Fernanda é a que se sai melhor nas disciplinas escolares, mas não se esforça muito para não ser taxada como nerd. É a mais comunicativa do grupo.

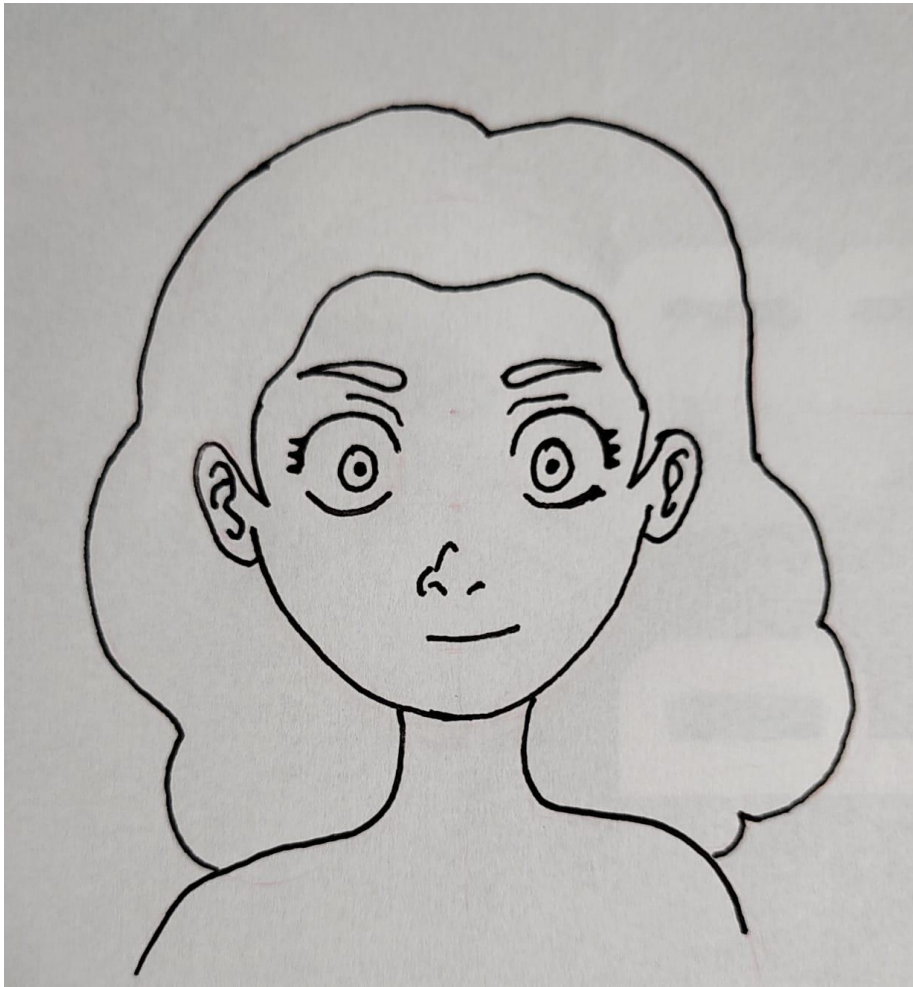
Figura 10: Fernanda.



Acervo pessoal, 2024.

11-Melissa (radiante) tem os cabelos lisos e escuros. Tom de pele pardo, olhos escuros e usa óculos. É alta, com o corpo em formato ampulheta. Se une ao grupo (Fernanda e Paula) posteriormente e tem dificuldades em se integrar ao grupo. Ela é inteligente e manipuladora. Se faz de burra para conseguir se aproximar de Arthur e de Bruno. Faz *bullying* quando não consegue controlar seus colegas/amigos. Muitos a respeitam para não se tornarem alvo de *bullying*.

Figura 11: Melissa.



Acervo pessoal, 2024.

12-Paula (traíçoera) é amiga de Melissa. É alta e acima do peso. Cabelos cacheados e pele parda. Comunicativa e gosta de fazer intriga só para ver as coisas se agitarem. É animada e irresponsável. (olhos arredondados).

Figura 12: Paula.



Acervo pessoal, 2024.

13-Sarah: Brava e tímida. Ela tem o cabelo escuro e curto. Tem a pele parda e sardas no rosto. Sarah é lésbica, mas ainda não teve nenhum relacionamento. Por se vestir e se portar de forma diferente do esperado, por não ser delicada e frágil, ela passa por muitos momentos de exclusão e situações vexatórias. Talvez por isso ela aprendeu a reagir de forma agressiva. Ela é brava e não tolera desrespeito ou piadinhas de mal gosto.

Figura 13: Sarah.



Acervo pessoal, 2024.

PROFESSORES

14- Neto é professor de artes e é tímido. É calmo e controlado. Se irrita fácil, mas geralmente consegue se controlar e não deixa transparecer isso. Não gosta de brigar com os alunos, mas também não gosta que façam desordens demais. Neto é idealista e busca fazer da escola um ambiente mais acolhedor, pacífico e que respeite a pluralidade e diversidade. Em suas aulas, transmite os valores de respeito e fraternidade. É um professor que percebe as dificuldades dos alunos, sendo mais próximo dos alunos mais reservados e tímidos. Neto consegue se aproximar mais das pessoas reservadas, tendo um pouco de dificuldades em lidar e entender pessoas expansivas e invasivas.

15-Ludmila: Alegre. Professora de Educação física. É negra e tem cabelos ondulados e escuros. Seus olhos são amarelados e com longos cílios. É extrovertida e alto-astral. Está um pouco acima do peso e é criticada por ser professora de educação física e ainda assim estar acima do peso. Tem a personalidade meio explosiva, mas se esforça para se controlar.

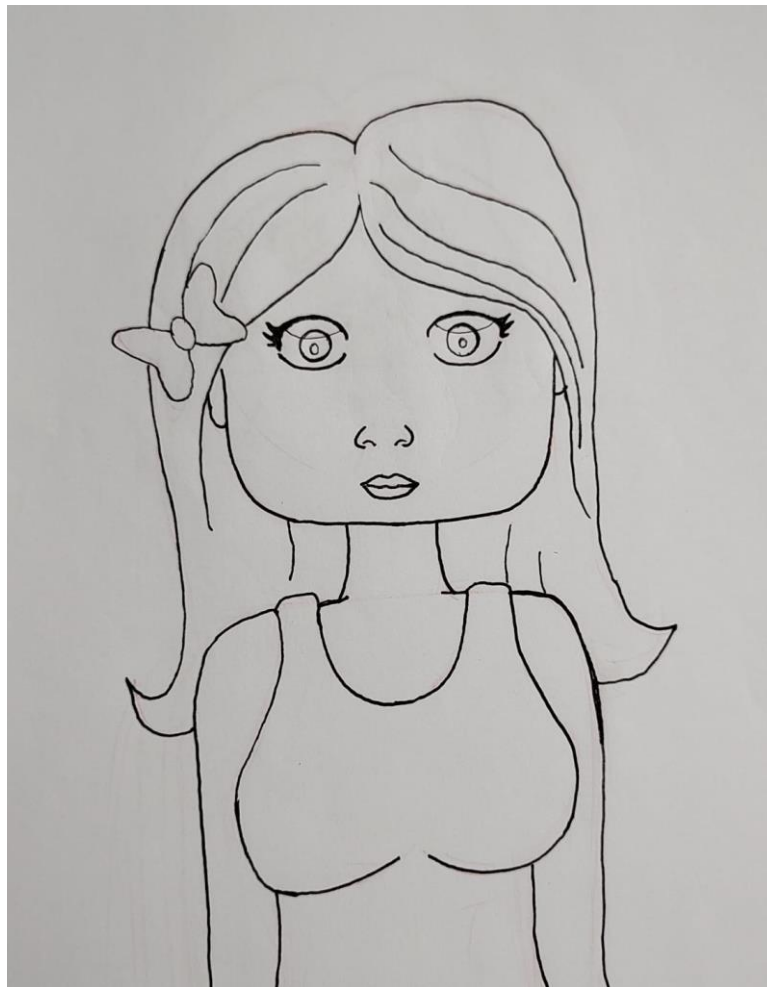
Figura 14: Ludmila.



Acervo pessoal, 2024.

16-Jéssica (autoconfiante) é professora de português. É evangélica, alta e torneada, com cabelos e olhos escuros e pele parda. Se faz de moderna e amigável, mas prega os preconceitos do velho testamento. É homofóbica e racista. Gosta de usar cores vibrantes e associadas ao feminino. Gosta de cantar.

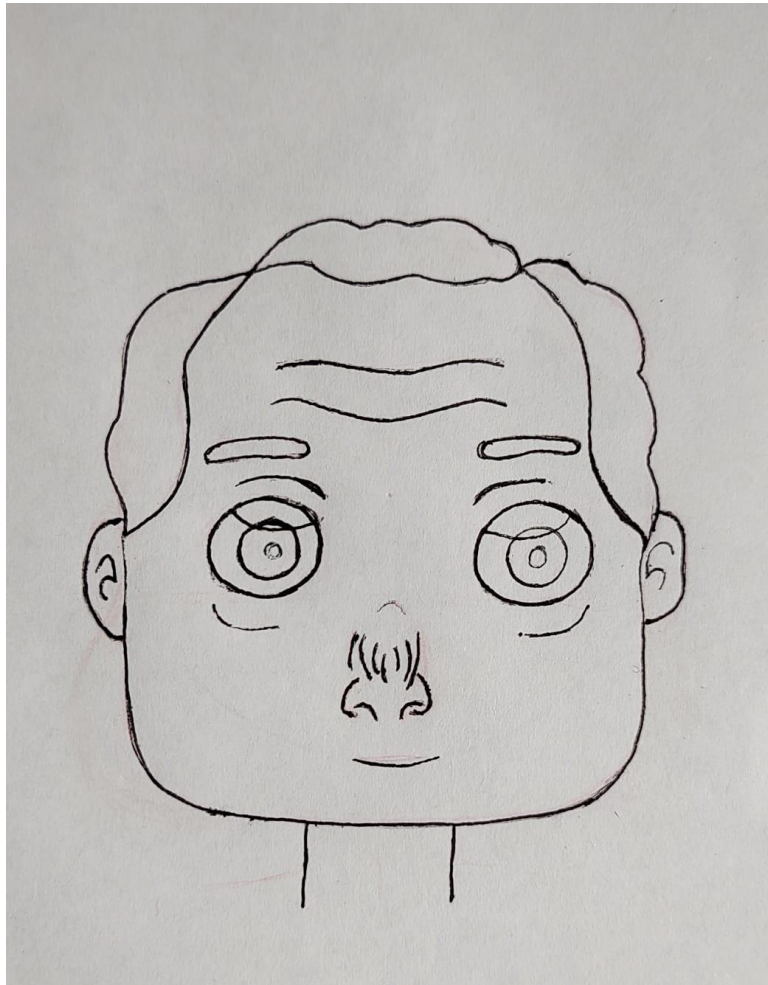
Figura 15: Jéssica.



Acervo pessoal, 2024.

17-Mariano (fanático) é professor de ciências. Altura mediana, magro, mas com barriga saliente, negro com cabelos curtos e alisados. É evangélico e julga que a ciência e bíblia andam juntas. Prega conceitos científicos deturpados em sala de aula.

Figura 16: Mariano.



Acervo pessoal, 2024.

2.6.5. Motivação

É o que move um personagem, o que ele busca. “ Nenhum personagem age sem algo que o motiva” (ROCHA, 2023, p.70). Na HQ “Nas entrelinhas” a motivação inicial do protagonista é simplesmente ter uma passagem saudável e proveitosa pelo ensino médio. No entanto, ao avançar do tempo, a motivação do protagonista passa a ser vencer o *bullying* e reconstruir sua autoestima.

2.6.6. Descrição da Ambientação e Cenários da HQ

É nessa etapa onde se situa o leitor em que local se passa a trama. “É importantíssimo que seja informado de onde vem o personagem, onde mora, quem faz parte de seu convívio, onde trabalha etc. É interessante considerar que a forma de pensar e viver depende muito do local onde se está inserido. Para Fayga Ostrower (1978) “o comportamento de cada ser humano se molda pelos padrões culturais, do grupo em que ele, indivíduo, nasce e cresce” (FAYGA, p.11). A HQ “Nas entrelinhas”, se passa em uma cidade do interior de Goiás. Isso se torna relevante quando pensamos principalmente nas vivências LGBTs, visto que os modos de vida de um LGBT no interior ou na cidade grande são muito diferentes. Sobre esse assunto, Feitosa (2020), aponta que

Nos interiores do Brasil, as vidas “sexo-sociais” são muito mais complexas do que possamos imaginar, lugares onde o tradicional beija o subversivo num rito religioso cristão, “homossexuais de respeito” e poligamia legitimada, por exemplo. Os interiores são campos férteis para entender a sexualidade humana e as disputas em torno das identidades dissidentes com alto grau de relatividade. Afinal, não podemos cair na armadilha que viver a liberdade sexual é estar preso na cosmo política urbana (p.313).

2.7. Concept Art

Na etapa de *concept art* a identidade visual do projeto é elaborada e, a partir de então, estabelece-se a linguagem visual a ser adotada para o desenvolvimento de todo projeto (ROCHA, 2023, p.71).

2.7.1. Design de Personagens

Trata-se do tão aguardado momento de criar, conceber, tangibilizar, desenhar o design visual do personagem a partir da descrição e interpretação de suas características físicas, psicológicas, motivacionais e outras descritas nas etapas anteriores (ROCHA, 2023, p.71). Além da verossimilhança no modo de pensar e agir, é importante que o visual do personagem passe a mesma credibilidade ao espectador (PIZARRO, 2015).

Muito do psicológico pode ser adaptado no *design*, não necessariamente no tipo de corte de cabelo ou na escolha de

roupas de um personagem, mas pela sua expressão. O rosto é o canal primário para expressar a emoção de uma pessoa, mas muito pode ser dito com sua postura e linguagem corporal (PIZARRO, 2015, p.18).

Também é importante salientar que, as formas transmitem mensagens explícitas na criação de um personagem. A personalidade e caráter do personagem pode ser transmitido pela forma de seu corpo, cabeça detalhes. Sobre o uso sistemático das formas na composição de personagens, Pizarro (2015), considera que:

- Formatos circulares são considerados os mais amigáveis, já que não têm pontas ou quinas perigosas. Na natureza, círculos têm uma tendência a serem suaves e inofensivos, conseqüentemente evocando personagens fáceis de serem amados pelo público.
- Formas quadriculadas, com suas linhas horizontais ou verticais retas, comunicam força, estabilidade e confiança. Quadrados podem ser grandes e intimidantes, mas também reconfortantes e até mesmo desajeitados. “São a escolha de formato para os personagens que retratam lealdade e confiança, mais comumente usados em super-heróis” (BANCROFT, 1996).
- Triângulos têm relação com linhas diagonais e angulares - as mais dinâmicas das três formas. “Antagonistas e vilões são muitas vezes baseados em *concepts* dominados por formas triangulares, fazendo-os parecerem maliciosos, sinistros e agressivos” (BANCROFT, 1996). Este é o formato oposto ao circular, mas, se usado em combinação com os outros, pode indicar muito mais dinamismo do que malícia, como mostra o exemplo abaixo (PIZARRO, 2015, p.19).

2.7.2. Expansão do Repertório Visual

Essa etapa contribui para enriquecer as ideias e inspirações criativas para a criação do design visual dos personagens e para a ambientação e cenários expostos na história. A etapa de expansão do repertório visual é dividida em 2 subetapas: “Estudo de Similares e Painéis de Referências Visuais” (ROCHA, 2023, p.72). O objetivo dessas subetapas é identificar os materiais similares que já foram produzidos e coletar destes, referências e recursos visuais que poderão ser utilizados como referências para a elaboração dos personagens e dos cenários.

2.7.3. Estudo de Similares

Nessa subetapa é realizada uma pesquisa sobre obras similares ao projeto de HQ idealizado. As referências visuais coletadas dessas obras similares são organizadas em um painel e, então, é feita uma descrição das características observadas nos designs de personagens e cenário, como: “estilo visual dos traços, cores, formas, texturas, expressões corporais, posições, posturas, formato e proporção do corpo, entre outras” (ROCHA, 2023, p.72).

2.7.3.1. Estudo de similar: *Heartstopper*

A primeira obra similar selecionada para essa etapa é *Heartstopper* (OSEMAN, 2019). Será utilizado como referência de *Heartstopper* o uso das cores, mas com um pouco mais de intensidade e de variações tonais. Nessa HQ as cores são aplicadas suavemente, como uma aquarela, havendo pouca distinção entre as cores dos personagens e as cores do fundo da imagem.

Figura 17: Figura 18: *Heartstopper*, Charlie desenvolve transtornos alimentares e psicológicos.



Oseman, 2023.

Alem disso, será levado em conta a forma como *Heartstopper* retrata as relações interpessoais de jovens LGBTQIAPN+ e a homofobia em espaços escolares. Em *Heartstopper*, o preconceito, a discriminação e o *bullying* são abordados, assim como as amizades, companheirismo e partilha.

Heartstopper foi criado por Alice Oseman e teve sua primeira publicação em 7 de fevereiro de 2019 e foi lançada no Brasil em 14 de setembro de 2021. A história conta, de forma leve, a descoberta da sexualidade de Nick e sua relação amorosa com Charlie. Parte da trama se passa na escola onde estudam, evidenciando o *bullying* e o processo de exclusão que jovens LGBTQIAPN+ costumam passar, como ilustrado na figura 18, a seguir.

Figura 18: Charlie sofrendo homofobia na escola



OSEMAN, 2021, v. 1, p. 105

Heartstopper também ressalta como os indivíduos LGBTQIAPN+ são excluídos em ambientes escolares e que, mesmo pessoas que se encaixam nas normas, se desafiarem a decisão de isolar o indivíduo diferente, também podem sofrer exclusão e/ou rechaço social, como ilustrado na figura 19 a seguir.

Figura 19: Nick sendo compelido a se afastar do menino gay.



OSEMAN, 2021, v. 1, p. 229.

Um terceiro ponto em que a HQ Heartstopper é usada como referencial é a forma como Oseman (2022) potencializa e dramatiza algumas cenas. Na figura 4, a autora mostra o peso destes atos com ilustrações dinâmicas ressaltando que muitas vezes o *bullying* acontece em grupo. Na figura 20, a autora exagera o tamanho dos agressores mostrando que aqueles que se enquadram nas exigências normativas e, enquanto praticam as ofensas, se sentem maiores ao diminuir o “outro”, o desviante.

Figura 20: Grupo de agressores retratados em projeções maiores às da vítima



OSEMAN, 2022, v. 3, p. 201.

Essa potencialidade da imagem também pode ser percebida na figura 21, quando o personagem Nick, se posiciona como bissexual para sua mãe. A imagem expõe, com linhas divergentes e flores saltando, como o personagem se sente bem em finalmente poder mostrar parte de sua identidade que permanecia escondida.

Figura 21: Nick contando à sua mãe sobre sua sexualidade



OSEMAN, 2021, v. 2, p. 290.

Por último, é analisado a representação do professorado e do papel que este exerce no meio escolar e no combate ao *bullying*, ou, como em alguns casos, na prática do *bullying*. Na figura 22, a professora de educação física se mostra atenta ao acompanhar seus alunos e, ao perceber sinal de diálogo indelicado, corta o assunto, direcionando-os às atividades.

Figura 22: professora de educação física combate comentários indelicados.



OSEMAN, 2021, v. 2, p. 98.

Percebe-se, na figura 23, que esse preparo e sensibilidade da professora provém de sua própria trajetória. Dessa forma, a HQ além de mostrar que os/as professores/as podem contribuir de forma significativa na vivência escolar dos/as alunos/as, também evidencia que os/as profissionais da educação possuem vidas extraescolares e que também possuem suas histórias românticas.

Figura 23: Professora compartilhando suas experiências pessoais com Nick



OSEMAN, 2020, v.32, p. 47.

Já um ponto em que a HQ “Nas entrelinhas” se distanciará de Heartstopper é a sutileza. “Nas estrelinhas” focará no *bullying* e exclusão sofridos pelo protagonista Arthur, e isso será mostrado com bastante peso, sem traços leves ou cores suaves.

2.7.3.2. Estudo de similar: “Arlindo”

Outro referencial similar é a HQ *Arlindo*, de Luiza Souza (2021). *Arlindo* também retrata a fase de descoberta da sexualidade de um jovem chamado *Arlindo*. A história também apresenta conflitos escolares e como as amizades são importantes para superar o *bullying* e a exclusão. Outro ponto importante

retratado em Arlindo é que, em muitos casos, a família é a instituição precursora da homofobia e da violência e que, ao mesmo tempo, também pode oferecer os recursos e aportes necessários para superar esses desafios. Isso também será explorado em “Nas entrelinhas”.

Figura 24: Pai sendo homofóbico com o filho.



Figura 25: mãe de Arlindo o apoiando e o defendendo da homofobia de seu pai.



A HQ Arlindo também servirá como referência para a visualidade dos textos e imagens. Luiza Souza (2021), em alguns quadros, mescla o texto com a imagem causando mais impacto e transmitindo a mensagem de uma forma mais dinâmica. Ela quebra a norma do uso de balões para diálogos em HQs.

Figura 26: Avó de Arlindo o benzendo



SOUZA, 2021.

Em “Arlindo” os diálogos também são mostrados de uma forma fluida, facilitando a identificação do locutor e a interpretação do texto. Durante os diálogos, os balões aparecem com uma cor específica para cada personagem e estes ainda são ligados por uma fina linha, guiando a ordem e sequência das falas:

estilos de cabelo, estilos de esboços para rostos, estilos de esboços para corpos de personagens cartuns. Para isso, utilizei referências visuais de cartuns e animes, como: *Heartstopper*, *Arlindo*, *Steven Universo*, *Star versus as forças do mal*, *X-Men*, *Teen Titans*, *Avatar*, *Boku no Hero Academia* e *Demon Slayer*. Em cada pasta criei subpastas referentes a alguns personagens destes cartuns e animes; na pasta de Steven universo criei subpastas com os nomes dos personagens desse cartoon, e nessas subpastas coloquei imagens deste personagem em ângulos diferentes, detalhes para os olhos, cabelo etc.

Á partir dessas pastas e subpastas, criadas na etapa de estudo de similares, criei pastas para os personagens da HQ que está em desenvolvimento, seguindo o roteiro que já estava em processo de finalização. Pensando na personalidade de cada personagem, fui escolhendo os elementos que mais se assimilariam a ele e reagrupando as imagens de referências que já havia recolhido.

2.7.5. Materiais e Tecnologias para o Processo Criativo

Consiste na escolha de materiais a serem utilizados. “Esses itens vão desde técnicas manuais de criação com lápis e tintas, até os mais avançados *softwares* de criação e manipulação imagens digitais” (ROCHA, 2023, p.73). Para a criação da HQ “Nas entrelinhas” será utilizada as tecnologias: desenho manual, pintura com aquarela e *photoshop*.

2.7.6. Estudo de Vestuário e acessórios

Nessa etapa são pensados os elementos, adornos e vestimentas ideais para a “identificação da personalidade do personagem. Eles dizem muito sobre suas origens, profissão ou ocupação, seus valores, etnias, religião, gostos, estilo de vida entre outros” (ROCHA, 2023, p.75).

Para a HQ “Nas entrelinhas”, como a história se passa, em sua maioria, no interior da escola, o figurino se constituirá principalmente de um uniforme escolar. Para diferenciar e expressar a personalidade e especificidade de cada personagem será necessário desenvolver adornos e adereços específicos para cada personagem.

A respeito dos elementos necessários para expressar a personalidade de determinado personagem, Pizarro (2015) afirma que “sua linguagem corporal (tanto quanto postura quanto gestual), expressão facial, roupas, corte de cabelo, maquiagem ou itens que geralmente levam consigo podem nos dar dicas de quem eles são, do que gostam e que tipo de estilo de vida preferem” (p.30).

Figura 28: Uniforme escolar Estado de Goiás



Comunicação Setorial da Seduc, 2020.

2.7.7. Estudo de Cores

É nessa etapa onde se escolhe as cores que comporão a estética e design do personagem. Para decidir qual cor usar na composição do design de um personagem é importante levar em conta as características e personalidade do personagem. Faz parte desse processo um estudo sobre teoria e psicologia das cores e, assim, justificar as escolhas “a partir das questões de harmonia, equilíbrio e contraste, mas também pelas sensações que as cores transmitem” (ROCHA, 2023, p.75).

2.8. Estudo de *Layout* e Arte Final

É no estudo de *layout* que se planeja a dinâmica das páginas, a composição dos quadros, ritmo e fluidez da leitura. É nesse momento que se define onde serão inseridos os espaços para inclusão de textos e se pensa o contraste, a estética e o equilíbrio entre as páginas. Após o *layout*

chega o momento da arte final ou da diagramação da HQ. Nessa etapa serão utilizados os *softwares*, aplicativos ou materiais de criação indicados anteriormente para o planejamento visual do *layout*, acabamento dos esboços do *layout*, inserção do letreiramento da HQ, arte finalização da *line art* e pintura dos desenhos, além do estudo de paginação e diagramação final da HQ (ROCHA, 2023, p.78).

2.9. Verificação do Projeto

A validação do projeto consiste em verificar se todos os requisitos das etapas de Problema de Design e Criatividade Conceitual foram atendidos. Faz parte da validação a impressão de um boneco do “projeto da HQ e examinar se está tudo adequado com sua funcionalidade, legibilidade, fidelidade de cores, sequência e numeração das páginas, margens de segurança, formatos, gramatura do papel e outros” (ROCHA, 2023, p.78).

2.10. Implementação do Projeto

Nessa etapa são apresentadas as questões técnicas de produção e reprodução por impressão, ou hospedagem da HQ (caso seja um quadrinho digital). Entre as possíveis informações técnicas da HQ estão as questões sobre as dimensões das páginas em centímetros ou milímetros, assim como o tipo de papel da capa, o tipo de encadernação da capa, se será brochura ou capa dura; qual revestimento, se plastificação ou laminação fosca, rugosa, brilhosa; se terá aplicação de cores especiais, verniz localizado, revestimentos, se terá acabamento especial como o *hot stamping*, relevo seco, relevo americano, alto relevo, baixo relevo; a quantidade de cores para a capa e para o miolo da HQ; tipo de papel para o miolo e sua gramatura; se sua encadernação será grampeada, lombada quadrada; qual será o sistema de impressão, verificar se o número de página é múltiplo de 4, etc.

Além dessas questões importa também preparar o arquivo para a impressão, para isso as imagens devem ter sido tratadas e em alta qualidade. Também é preciso organizar pastas com todas as fontes utilizadas no letreiramento da HQ. Para as histórias em quadrinhos digitais é fundamental saber qual é o limite máximo de *megabytes* (MB) que o site disponibiliza; qual é o sistema de interação que o site ou aplicativo oferece para passar ou rolar as páginas; tipo de extensão e resolução de

imagem aceita pelo site; tamanho da área para visualização das páginas em dispositivos móveis e *desktop*; o limite de *megabytes* (MB) que cada página terá entre outras descrições (ROCHA, 2023, p.79).

2.11. Protótipo

Trata-se da conclusão do projeto com a apresentação definitiva do seu protótipo físico impresso ou hospedado *online* (ROCHA, 2023, p.80).

CAPITULO 3. LGBTFOBIA NÃO É QUESTÃO DE OPINIÃO.

Será tratado nesse capítulo, assuntos que se perpassam: duas pesquisas nacionais que buscam investigar as experiências de estudantes LGBTs em espaços escolares (PESQUISA NACIONAL SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL NO BRASIL 2016 e PESQUISA NACIONAL SOBRE O *BULLYING* NO AMBIENTE EDUCACIONAL BRASILEIRO (2024)) ; A pedagogia do armário, termo cunhado por Rogerio Junqueira (2012); e, por último, será comentado como esses assuntos fomentam e integram a HQ “Nas entrelinhas”, proposta artística vinculada a essa dissertação.

Muitos no Brasil negam a existência de LGBTfobia no país. Dizem que é vitimismo, mimimi. E assim conseguem desviar a atenção à violência constante que assola esse grupo minoritário e garantem a naturalização desse comportamento excludente. No entanto, em 2016 já havia sido publicado uma PESQUISA NACIONAL SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL NO BRASIL 2016 que expõe questões relevantes sobre violências cometidas contra jovens LGBTs nas escolas.

O relatório apresenta análises e resultados de pesquisa realizada virtualmente em todo Brasil com adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). A pesquisa investiga as experiências que estes jovens tiveram, em relação a sua orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero, nas instituições educacionais (2016, p.13)

A pesquisa foi realizada através de um questionário disponibilizado e respondido online. O questionário interroga sobre violências verbais e físicas, *bullying*, comentários preconceituosos, sentimento de in/segurança nos espaços escolares, frequência e rendimento escolar e acolhimento para estudantes LGBTs na escola.

Para a coleta de dados, foram analisadas as respostas de estudantes que

tinham pelo menos 13 anos de idade, ter frequentado o ensino fundamental ou médio no Brasil durante o ano letivo de 2015, e se identificar como lésbica, gay, bissexual, ou ter uma orientação sexual diferente da heterossexual (ex. queer) ou se descrever como transgênero ou com outra identidade de gênero que não seja cisgênero (“cisgênero” descreve uma pessoa cuja identidade de gênero está em consonância com o sexo/gênero atribuído ao nascer). A coleta dos dados ocorreu entre dezembro de 2015 e março de 2016 e terminou no início do ano letivo de 2016 (2016, p.18).

Após a filtragem e análise dos dados, a pesquisa chegou às seguintes conclusões e percentuais:

60% se sentiam inseguros/as na escola no último ano por causa de sua orientação sexual.

43% se sentiam inseguros/as por causa de sua identidade/expressão de gênero.

48% ouviram com frequência comentários LGBTfóbicos feitos por seus pares.

55% afirmaram ter ouvido comentários negativos especificamente a respeito de pessoas trans.

73% foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual.

68% foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero.

27% dos/das estudantes LGBT foram agredidos/as fisicamente por causa de sua

orientação sexual.

25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero.

56% dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente na escola.

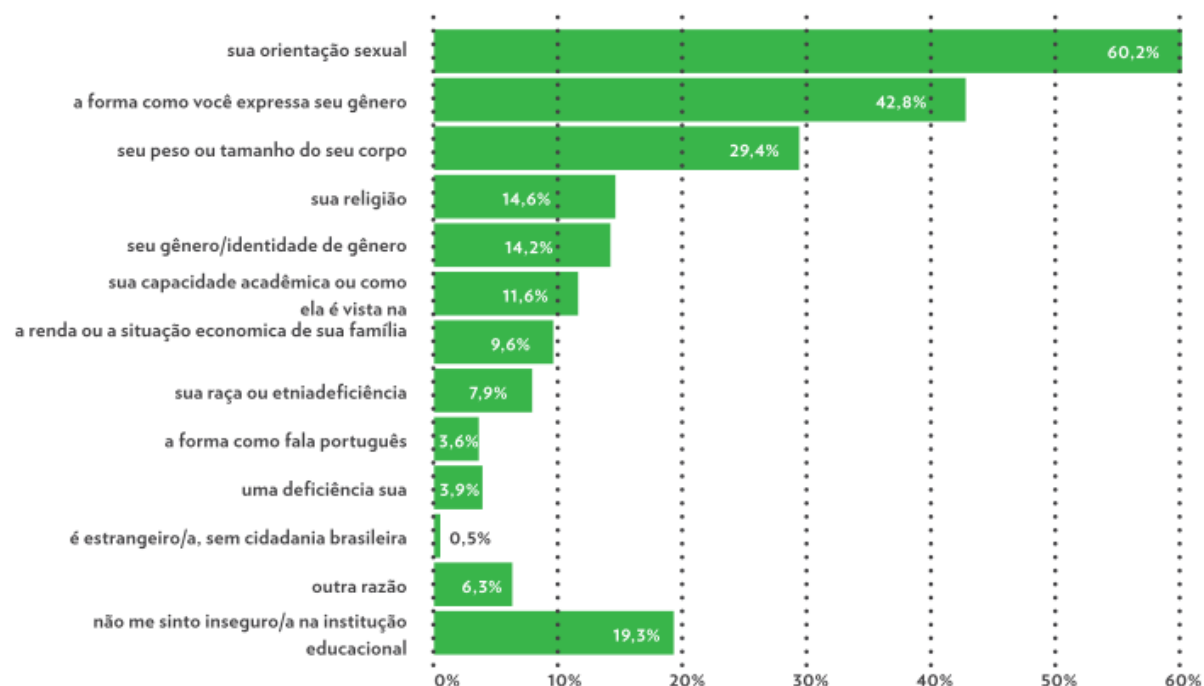
36% dos/das respondentes acreditaram que foi “ineficaz” a resposta dos/das profissionais para impedir as agressões.

39% afirmaram que nenhum membro da família falou com alguém da equipe de profissionais da escola quando o/a estudante sofreu agressão ou violência (2016, p.19).

Figura 29: gráfico indicando os motivos de alunos se sentirem inseguros na escola.

FIGURA 1.1. PERCENTAGEM DE ESTUDANTES QUE SE SENTEM INSEGUROS/AS NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL POR CAUSA DE UMA CARACTERÍSTICA PESSOAL

“Você se sente inseguro/a na sua instituição educacional por causa de...”



ABGLT¹, 2016, p.28.

Analisando esses dados, podemos perceber que as escolas são espaços de conflitos, produção, contestação e disputas, relações de poder, de conformismo, resistência e transformação, em especial para pessoas LGBTQTs. Nesse contexto, Junqueira (2013) nos lembra que a formação da escola brasileira se estruturou a partir de

valores, normas e crenças responsáveis por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e “saudável”. A escola tornou-se um espaço onde o “currículo em ação” faz rotineiramente circular preconceitos que colocam em movimento discriminações e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade (JUNQUEIRA, 2013, p.482).

¹ Sigla para: Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

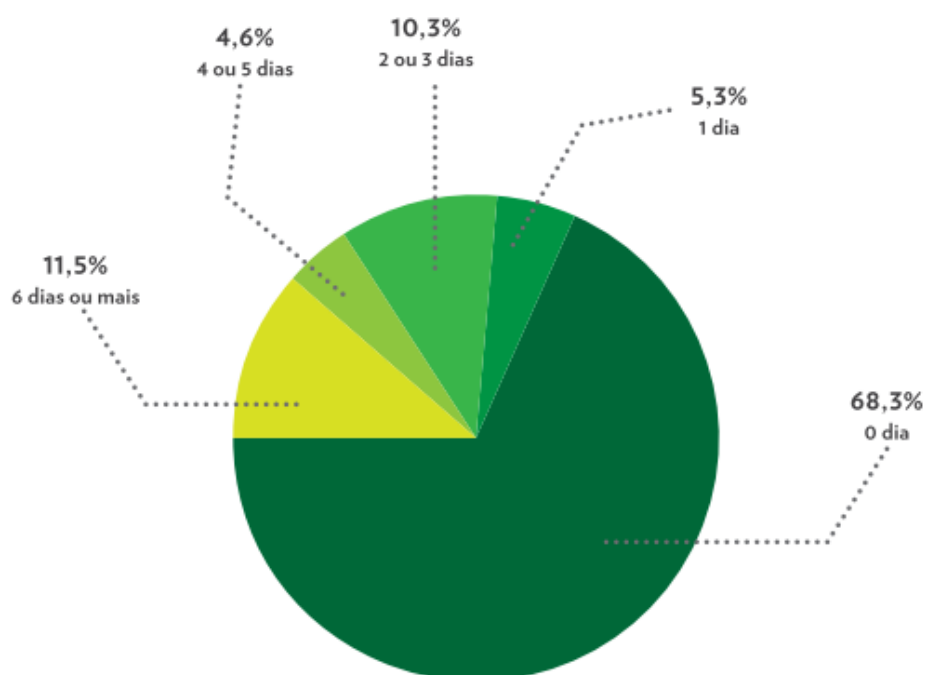
Nesse sentido o autor alerta que, em muitas situações, a escola assume o papel de manter e atualizar os padrões da heteronormatividade. Assim, a escola reproduz, através de seu currículo em ação, a exigência de padrões de comportamento na qual a heterossexualidade é a única possibilidade natural e aceitável, punindo o “outro”, ou melhor, punindo os transgressores. Essa punição, na maioria das vezes, não se dá de forma clara e explícita, embora algumas vezes ela realmente ocorra de forma evidente. Ela ocorre por meio do currículo em ação, que age pelo silenciamento, invisibilização, humilhação, por chacotas, brincadeiras jocosas e anulação de tudo o que é transgressor.

Dessa forma, Junqueira (2023) considera “currículo em ação” como as pluralidades de situações que ocorrem nas escolas, sejam essas situações as ideais ou não, estejam elas dentro das normas regulamentadas ou não. Enfim, currículo em ação é o que “ocorre de fato nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas [...], e não o que era desejável [...] ou o que era institucionalmente prescrito.” (GERALDI, 1994, p. 117 in JUNQUEIRA, 2013, p.494).

A pesquisa também apurou que os estudantes LGBTs tem níveis de faltas mais elevados do que estudantes que se enquadram na norma. Também foi apurado que o nível e recorrências de agressões está diretamente proporcional ao nível de faltas destes estudantes e, “quase um terço (31,7%) dos/das estudantes LGBT afirmaram ter faltado na instituição educacional pelo menos um dia no último mês” (2016, p.30).

Figura 30: gráfico representando número de faltas de alunos LGBTs por se sentirem inseguros na escola.

FIGURA 1.3
NÚMERO DE DIAS QUE ESTUDANTES LGBT NÃO FORAM À INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL NO ÚLTIMO MÊS, PORQUE SE SENTIAM INSEGUROS/AS OU CONSTRANGIDOS/AS



ABGLT, 2016, p.30

Segue abaixo dois relatos de estudantes LGBTs coletados na pesquisa que expõe como suas experiências negativas na escola corroboraram para que atingissem um alto nível de faltas e/ou baixo rendimento escolar:

Eu passei a tirar só notas baixas, e parei de frequentar a escola, o que acabou fazendo com que eu reprovasse de ano. (depoimento de uma estudante lésbica, 16 anos, estado de São Paulo) (2016, p.30).

Não gosto mais de ir pra escola porque é lá que tenho minhas piores lembranças. Ano passado me zuaram só porque eu gostava de uma professora. Eles me chamavam de sapatão, me xingavam, eu me sentia infeliz (...), as amigas que pouco tinha perdi quando souberam que eu me apaixonei por uma professora. A diretora tentava resolver meu problema, mas nada resolvia. Minhas aulas este ano já começaram e só fui 3 dias. Bom, durante esses únicos 3 dias que fui sofri *bullying*, assédio, xingamento e brincadeira de mau gosto. Tentei me ajuntar a um menino popular pra ver se conseguia sofrer menos. Bom, eu consegui, mas não adianta de nada porque ainda sim olham

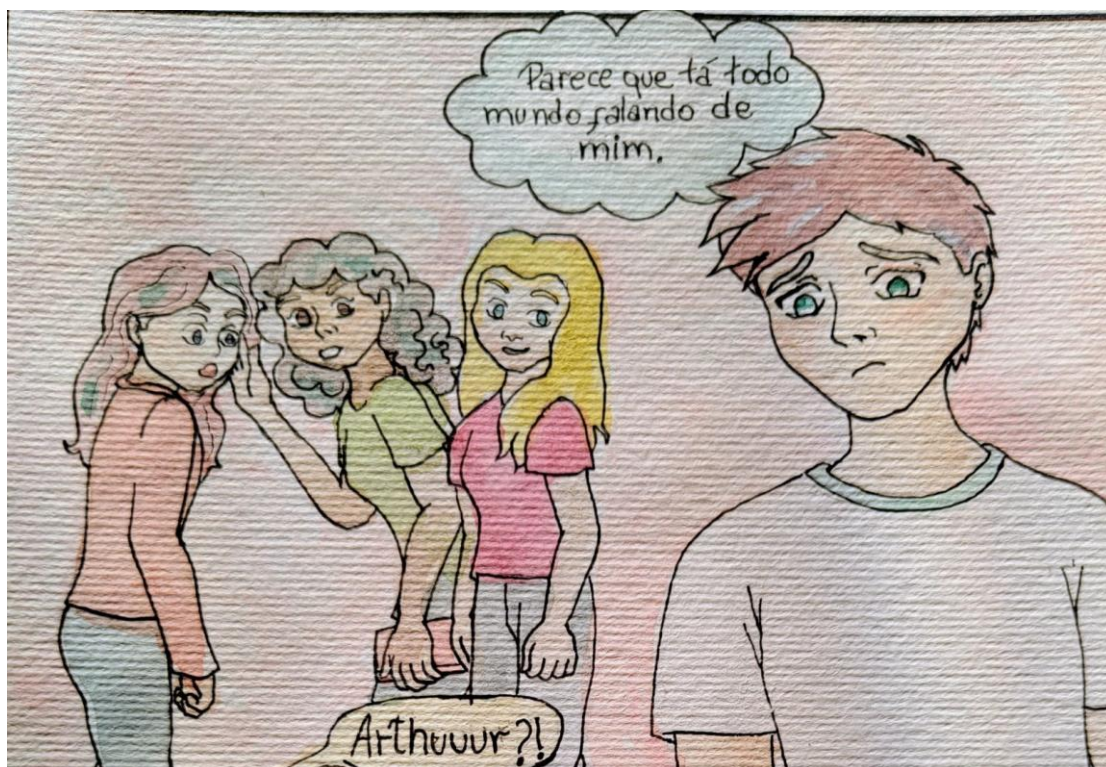
pra mim como se fosse um E.T., como se fosse um estranho. Tento desmentir minha sexualidade porque se já sofro *bullying* sem assumir, imagina se assumisse. Minha mãe tenta me fazer ir pra escola, mas não adianta. Penso em até suicídio, mas ela tenta me dar forças. (...) Bom eu já sou tão infeliz comigo que não quero mais ver ninguém, já pedi pra minha mãe morar bem longe de família e qualquer pessoa que possa me julgar, mas não tem como. Não sou mais feliz e há 4 anos que vivo numa angústia sem fim. E como minha cidade é pequena, tem poucas pessoas LGBT aqui, e na minha idade não tem nenhuma menina lésbica, é triste porque nunca vou poder sair pra rua com minha namorada ou falar que tenho uma porque o preconceito é grande e porque não tem. Bom, eu já falei muito e se fosse pra conta tudo eu passaria uma semana, mas meu conceito sobre a vida é que ela não tem valor quando você é alvo de *bullying*, a infelicidade é sua vida e raramente você é feliz. (depoimento de estudante lésbica, 14 anos, estado do Ceará) (2016, p.30).

Isso foi tratado na HQ Nas entrelinhas, evidenciando como estudantes LGBTs são tornados alvos de piadas, fofocas e humilhações, como nas cenas a seguir:

Figura 31: Arthur sofrendo homofobia na escola.



Figura 32: Arthur sofrendo homofobia na escola.

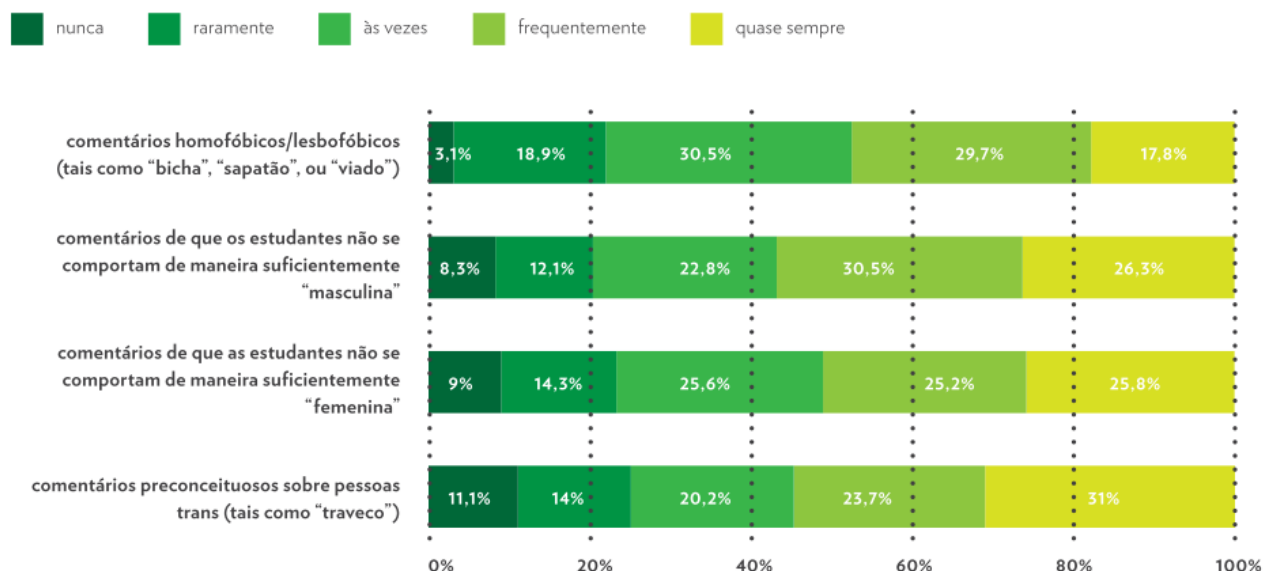


NETO, 2026, p.23.

Como já foi pontuado, quase metade dos respondentes (43%) se sentiam inseguros/as, nos limites das instituições escolares, por causa de sua identidade/expressão de gênero.

Figura 33: gráfico indicando a frequência com que estudantes ouvem comentários LGBTfóbicos.

FIGURA 1.4.
FREQUÊNCIA COM QUE OS/AS ESTUDANTES OUVEM COMENTÁRIOS
CONTRA LGBT NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL



ABGLT, 2016, p.33.

Os locais onde esses estudantes se sentem mais inseguros ou constrangidos e, por isso, evitam com frequência, são as instalações esportivas e os banheiros (38,4% e 36,1%, respectivamente) (2016, p.27). A seguir, um relato de como uma ação simples, como usar o banheiro da escola, pode se tornar algo constrangedor:

A atividade que mais incomodava na instituição educacional era usar o banheiro, pois eu era frequentemente confundida com alguém do gênero masculino. As pessoas não tinham tato, saíam correndo do banheiro quando eu estava lá dentro, davam risadas e gritavam. Já aconteceu dezenas de vezes, passei a evitar esse lugar, e quando precisava usar, esperava até que estivesse vazio...(depoimento de uma estudante lésbica, 17 anos, estado de Minas Gerais) (2016, p.27).

Eu fui perseguida pela coordenadora, chegou um período em que não podia abraçar, nem ir com minhas amigas ao banheiro que os funcionários implicavam ou me seguiam. (depoimento de uma estudante bissexual, 17 anos, estado da Bahia).

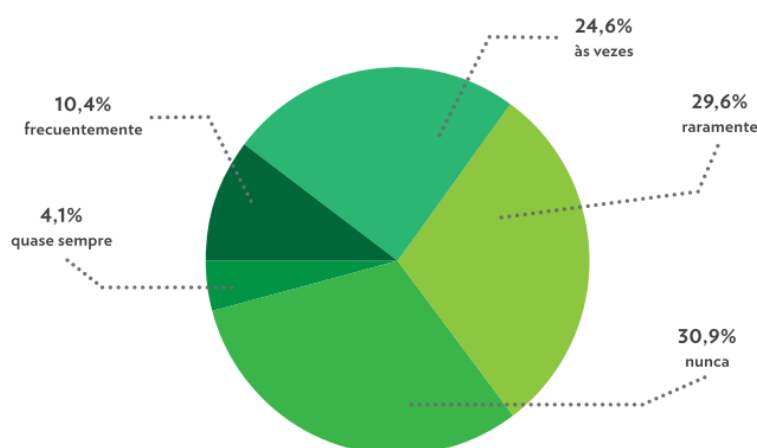
É difícil entender a lógica utilizada pelas gestões LGBTfóbicas. Se mostram contrários ao uso dos banheiros convencionais por pessoas gays ou lésbicas. Fiscalizam quando uma menina lésbica utiliza o banheiro feminino e fazem o mesmo quando um aluno gay utiliza o banheiro masculino, mas querem forçar estudantes

transexuais ou não binários², a utilizarem os banheiros que, supostamente³, é o mais adequado ao seu sexo biológico atribuído pelo nascimento. Em suma, dificultam o quanto podem que pessoas LGBTQs utilizem banheiros. É um ato simples, que poderia ser resolvido com uma ação muito, mas muito simples mesmo, que seria a implantação de um banheiro específico para pessoas LGBTQs ou um banheiro não binário, mas a isso chamam de privilégio, de desigualdade. Isso pode ser considerado como um ato simbólico com o intuito de mostrar que pessoas LGBTQs não têm um lugar ou, que não merecem os mesmos direitos que os demais cidadãos, como usar um banheiro. Em suma, desumanizam todos aqueles que fogem da normativa heterossexual.

Outro ponto sensível é que as pessoas responsáveis pela educação formal dos e das jovens, muitas vezes se mostram tão ou até mais preconceituosos do que o público discente. A pesquisa aponta que cerca de 69,1 % dos estudantes LGBTQs que participaram da pesquisa já “ouviam comentários LGBTQfóbicos feitos por professores/as ou outros/as funcionários/as da instituição educacional” (2016, p. 31).

Figura 34: gráfico indicando a frequência com que estudantes ouvem comentários LGBTQfóbicos proferidos por profissionais escolares.

FIGURA 1.6. FREQUÊNCIA COM QUE FORAM OUVIDOS COMENTÁRIOS LGBTQFÓBICOS FEITOS POR PROFESSORES/AS OU FUNCIONÁRIOS/AS DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL



ABGLT, 2016, p.35.

² o termo descreve uma identidade que transcende as definições de homem e mulher (Educamaisbrasil, Postado por Adriele Oliveira em 06/11/2024, disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/identidade-de-genero-o-que-e-ser-uma-pessoa-naobinaria>).

³ Como exposto no relato de @sapovi, disponível no link: <https://www.instagram.com/p/DO6TJS4jhmp/>

No colégio reinava o machismo, a misoginia, a lgbtfobia e a gordofobia. Qualquer fuga do estereótipo padrão de gênero, sexualidade ou/e beleza era motivo de “piadas”. Não ocorreram agressões físicas, porém as verbais eram diárias. O pior de tudo é que as agressões mais graves vinham dos professores. O de história desrespeitava identidades de gênero ou sexualidade (que não se adequassem à heteronormatividade), as quais o mesmo não sabia diferenciar. Chamava mulheres “masculinizadas” “de machorra”, fazia comentários hipersexualizando mulheres e fazia discurso de ódio disfarçado contra lgbs. Mas o grande pesadelo era o professor de matemática, fui perseguido pelo mesmo após reclamar à direção sobre seus discursos de ódio contra lgbs (dizendo que “traveção” tinha que apanhar até virar homem, que os gays impunham seu estilo de vida demoníaco, etc.), e suas “piadas” sobre violência doméstica. Além de me perseguir em sala de aula, ameaçou bater se encontrasse na rua. (depoimento de um estudante gay, 16 anos, estado do Paraná) (2016, p.31).

Um professor interrompeu a aula para dizer que eu iria pro inferno, porque sou bissexual e umbandista. (estudante bissexuais negra, 15 anos, estado da Bahia) (2016, p.35).

Isso foi abordado na HQ Nas entrelinhas, onde dois professores tecem comentários homofóbicos em sala e, para piorar, utilizam argumentos “científicos” e bíblicos para justificarem seus ódios e preconceitos:

Figura 35: professora sendo homofóbica em sala de aula.

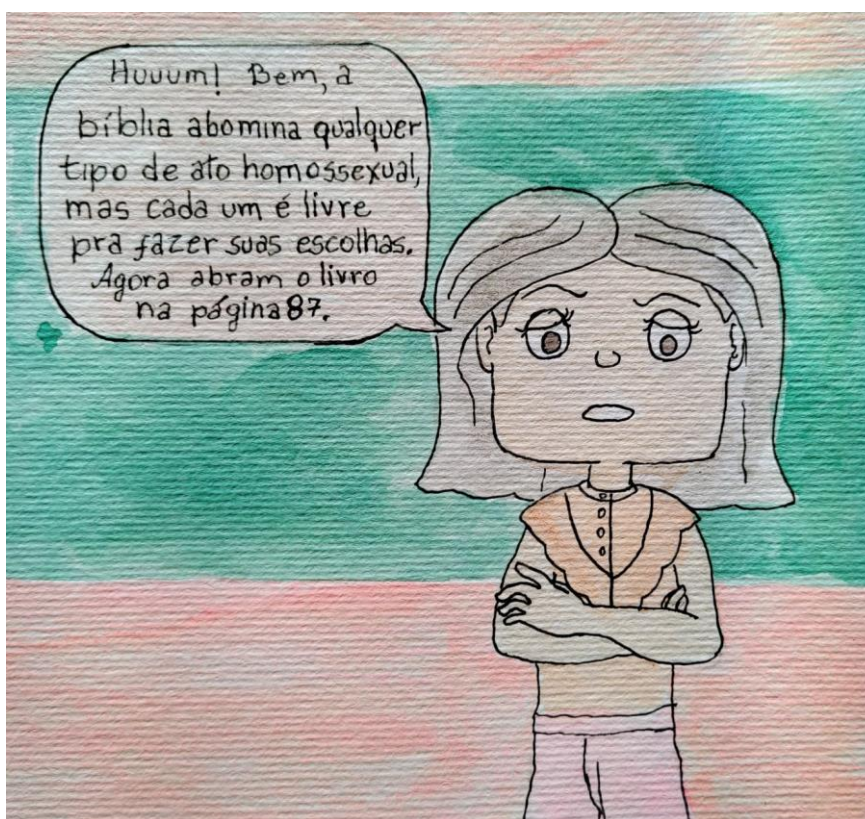
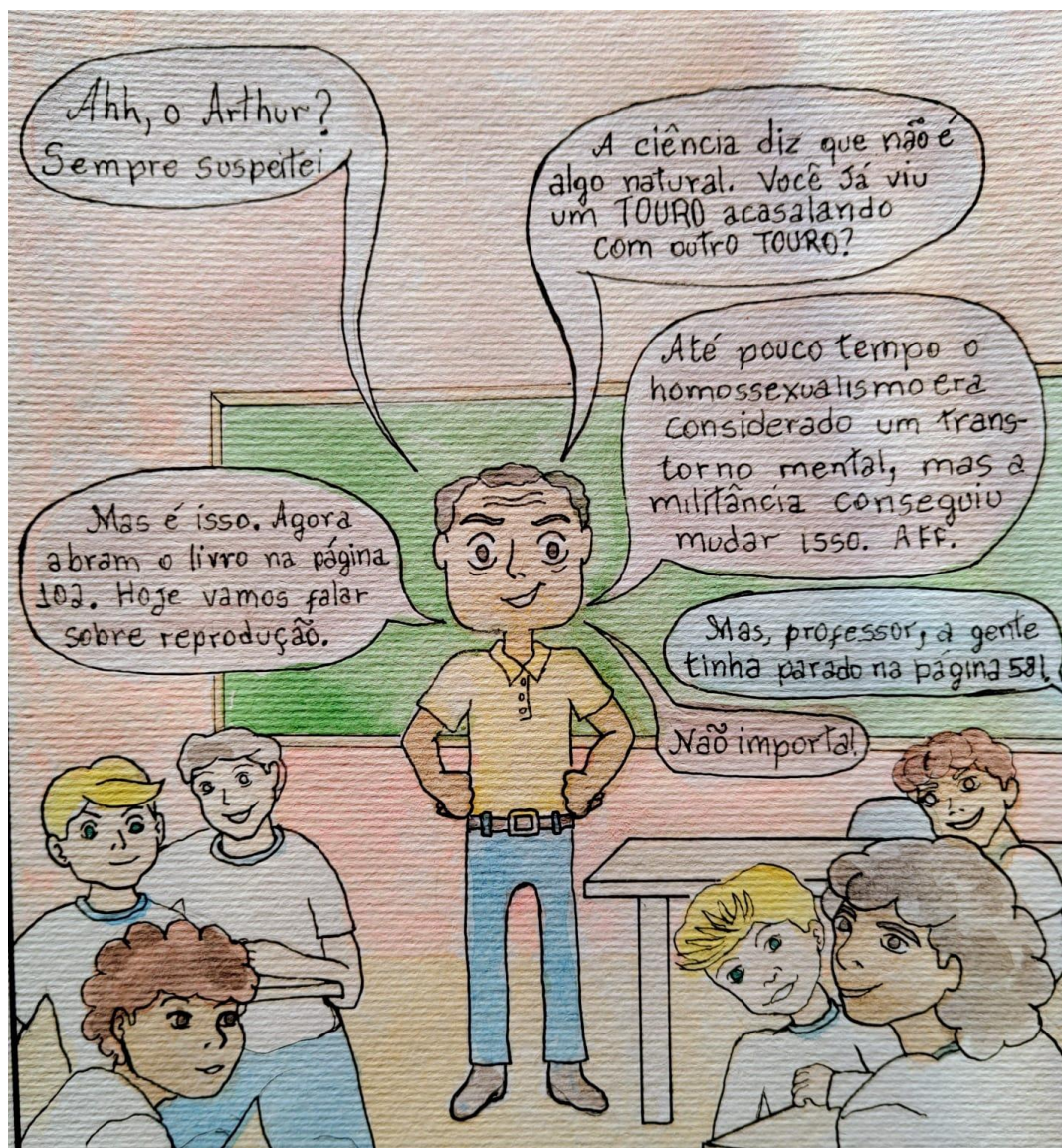


Figura 36: professor sendo homofóbico em sala de aula.

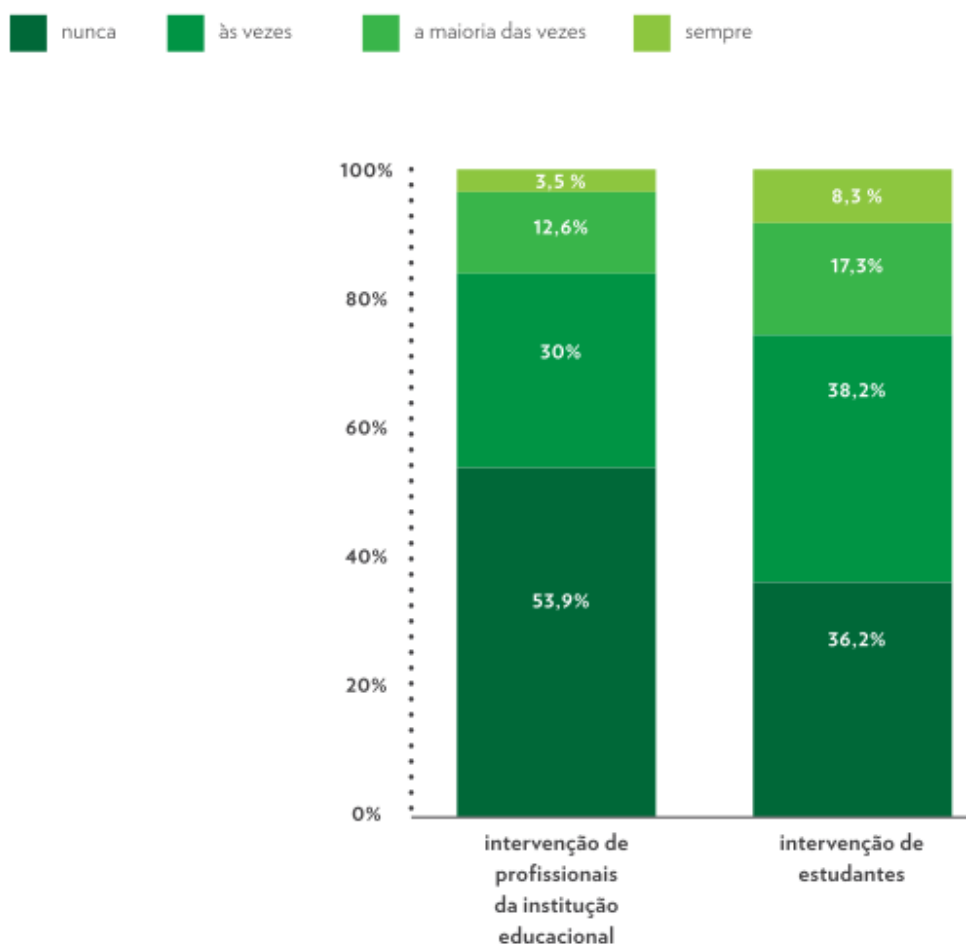


NETO2026, p.13.

Mas é claro que também há professores e profissionais de educação que lutam contra a ignorância e a discriminação. Esses professores são sempre lembrados nos relatos dos jovens LGBTs. Mas provavelmente o número desses profissionais ou o poder que exercem nas instituições é bem menor que o poder opressor e LGBTfóbico.

Figura 37: gráfico indicando a frequência com que profissionais educacionais ou estudantes intervêm ao ouvir comentários LGBTfóbicos.

FIGURA 1.8. FREQUÊNCIA DA INTERVENÇÃO POR PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL OU ESTUDANTES QUANDO COMENTÁRIOS LGBTFÓBICOS FORAM FEITOS



ABGLT, 2016, p.36.

Segue relatos de jovens LGBTs que receberam apoio, especialmente de professores, na luta contra a discriminação:

Meu professor de história foi demitido por ter me ajudado quando sofria muito *bullying*. Os outros pais e estudantes fizeram abaixo assinado contra ele porque ele começou a propor trabalhos com temas lgbt. (depoimento de um estudante gay, 17 anos, estado de São Paulo) (2016, p. 23)

Contei a um de meus professores que era bi, depois de muitos colegas da sala insistirem sobre o modo “não tão feminino” que me vestia/agia. Não aguentei quando no final do ano recebi um áudio pelo whats da turma, no qual todos “cantando” me xingavam de várias coisas. No dia do áudio não fui à aula pois estava doente (vomitava muito por causa do nervosismo), mostrei à minha mãe, que imediatamente foi a escola

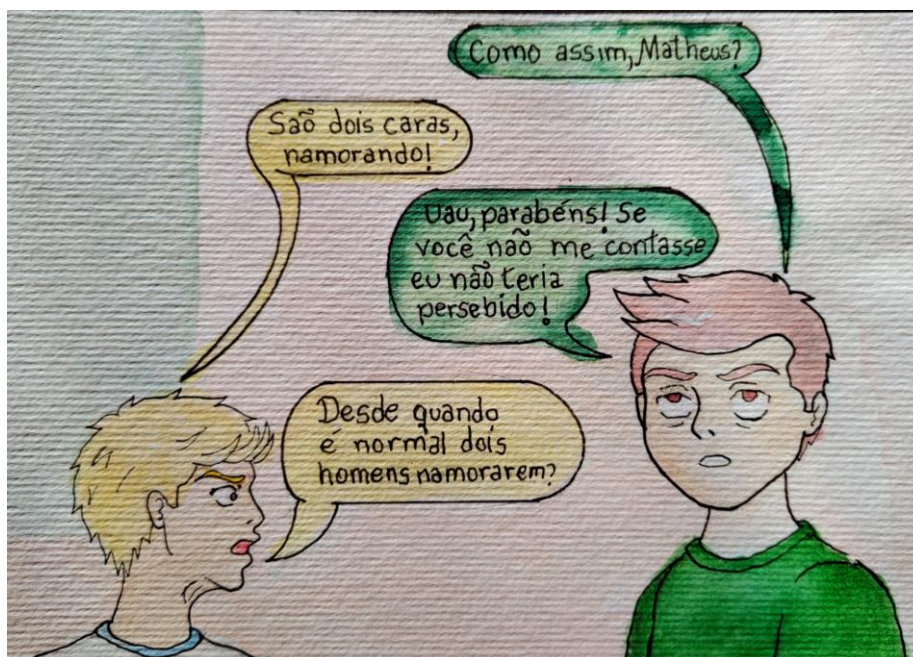
reclamar. Logo depois do dia, recebi olhares de ódio, empurrões e diversas ofensas. Riscaram no meu caderno. Fiquei quieta com receio de fazerem algo pra mim ou para meus amigos. Eram muitos da sala que desde sempre não gostavam de mim. E esses muitos tinham a maioria de amigos da escola nos dois turnos (manhã/tarde). Recebi apoio de quase todos meus professores. Mas descobri que reprovei mais um ano (é o terceiro seguido que reprove), o motivo foram as faltas (por medo), mesmo alguns professores tentando aumentar minhas notas já altas para não reprovar. (depoimento de estudante bissexual, 17 anos, estado do Rio Grande do Sul) (2016, p.47)

A HQ Nas entrelinhas ilustra esses profissionais da educação que não perpetuam a heteronormatividade e a discriminação LGBTQIAPN+ em ambiente escolar através do professor de artes, o qual rebate os comentários maldosos do aluno Matheus:

Figura 38: professor combatendo homofobia.



Figura 39: professor combatendo homofobia.



NETO, 2026, p.19

Figura 40: professor combatendo homofobia.



NETO, 2026, p.19.

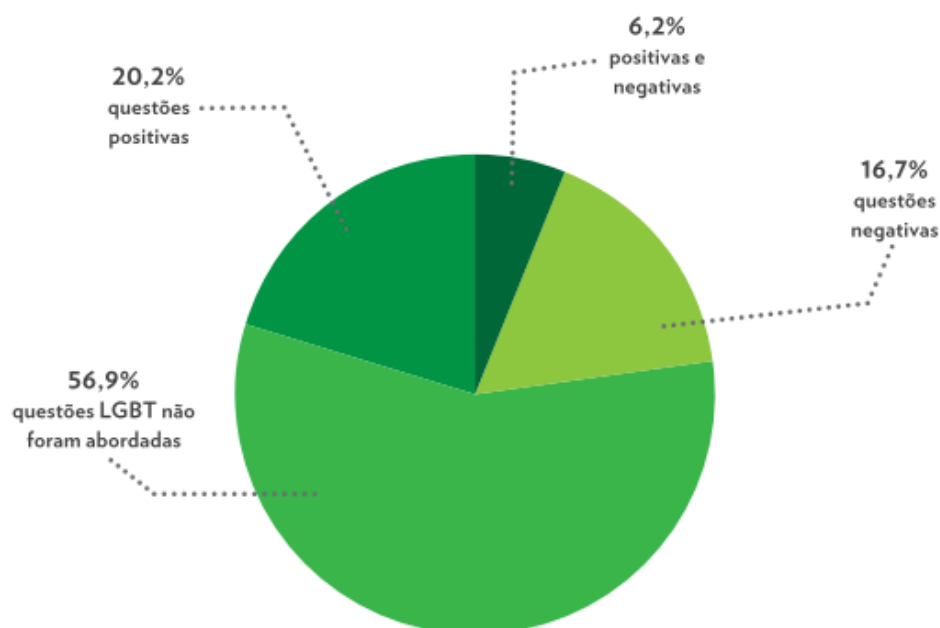
Com todas essas informações, não é difícil perceber que jovens LGBTs tem seu bem-estar comprometido em ambientes escolares. São agredidos pela ignorância

e pelo preconceito que, em grande parte, se mantém pela ausência de discussões a respeito da temática LGBT nas escolas. Não se fala sobre personalidades LGBTs notáveis, criativas, revolucionárias e/ou geniais. Esse apagamento não é ingênuo, é intencional. A pesquisa de 2016 destaca que 56,9% dos alunos entrevistados não presenciaram discussões, em espaço escolar, referentes a sobre eventos históricos LGBT e exemplos positivos de pessoas LGBT e

16,7% afirmaram que foram ensinadas apenas informações negativas. Cerca de um quarto (20,2%) dos/das estudantes disseram que tópicos LGBT foram discutidos apenas de maneira positiva em uma ou mais aulas – 16,7% afirmaram que foram ensinadas apenas informações positivas e 6,2% afirmaram que foram ensinadas informações positivas e negativas. Entre os/as estudantes que afirmaram que foram ensinadas coisas positivas sobre tópicos LGBT na sala de aula, sociologia foi a matéria mais frequente, seguida de história e português (2016, p.57).

Figura 41: gráfico indicando a percentagem de estudantes que aprenderam sobre questões LGBTs em sala de aula.

FIGURA 2.6. PERCENTAGEM DE ESTUDANTES QUE APRENDERAM SOBRE QUESTÕES LGBT NA SALA DE AULA



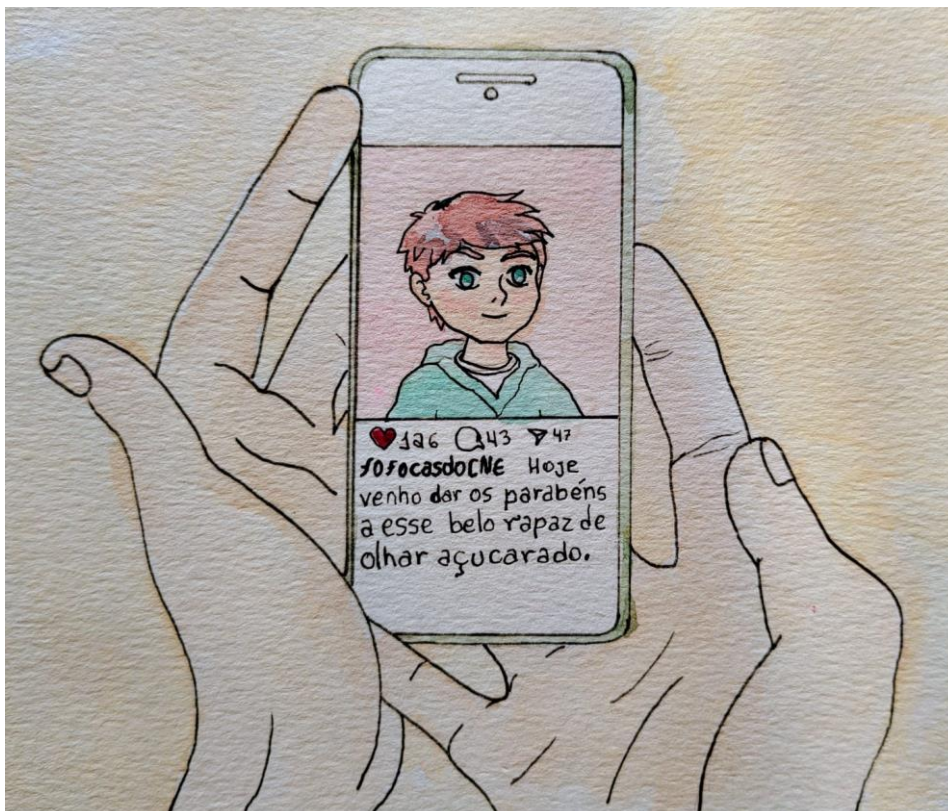
Segue um relato de aluno LGBT, coletado pela pesquisa de 2016, abordando a ausência de visibilidade sobre história e personalidades positivas LGBTs, além da manutenção do preconceito e *bullying*:

Há pouquíssima visibilidade LGBT. Os termos “viado”, “bicha”, “boiola”, “puta”, “traveco” etc. são constantemente usados por professores e estudantes com a intenção de ofender. Tive a oportunidade de apresentar um seminário sobre LGBTs, provei o que eu pensava (muitos eram completamente ignorantes sobre várias questões) e me surpreendi com a mente aberta de alguns. (depoimento de uma estudante queer, 15 anos, estado do Ceará) (2016, p.33).

Outro ponto importante é considerar que, muitas vezes, a única visibilidade LGBT nas escolas é por meio de comparações maliciosas, críticas ou piadas discriminatórias. A essas “brincadeiras” discriminantes, Junqueira (2013) dá o nome de pedagogia do insulto, ocorrendo por meio de “piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes” (p.484), todas com o objetivo de criar uma hierarquia entre o legitimado e o “outro”. o qual se torna alvo.

Isso foi abordado na HQ Nas entrelinhas através do post no Instagram, num “perfil clandestino da escola” em que publicam anonimamente uma foto de Arthur. A foto traz uma legenda à primeira vista positiva, mas que intenciona rotular Arthur de gay e, com isso, promover seu rechaço social.

Figura 42: CYBERB Cyberbullying e homofobia disfarçada de brincadeira.



NETO, 2026, p.11.

Esse apagamento e comportamento discriminatório se ramifica de outras formas. Segundo a pesquisa, 76,8% dos respondentes “relataram que se sentiram propositalmente excluídos/as ou “deixados/as de lado” por outros/as estudantes, e um terço (34,4%) vivenciaram isso frequentemente ou quase sempre” (2016, p.41). Além da exclusão, estudantes LGBTs (76,1% dos respondentes) afirmaram que já foram alvos de boatos maliciosos ou mentiras nas escolas e “(30,2%) vivenciou isso frequentemente ou quase sempre” (2016, p.41). Segue um depoimento de uma aluna que passou por essa situação:

Durante o ano letivo de 2015, eu comecei a gostar de uma menina. Foi recíproco. Mas, na escola, os estudantes começaram a espalhar boatos sobre nós duas que passavam longe da veracidade. Ela inclusive foi xingada anonimamente, através de uma rede social. Doeu em mim, óbvio, mas essa menina foi a mais afetada na situação; ela passou a negar sua orientação sexual e a mãe dela a proibiu de me ver. Foi uma péssima experiência, e a coordenação não se manifestou quanto aos boatos. Ninguém foi punido. (depoimento de uma estudante lésbica, 13 anos, estado do Rio de Janeiro) (2016, p.42).

Os pesquisadores também se preocuparam em questionar se essas violências escolares se expandiam ao *cyberbullying* e/ou exercidos por meios eletrônicos, como mensagens de texto, e-mail, whatsapp, ou posts em redes sociais como Instagram, Twitter, Tumblr ou Facebook. “Cerca de um terço (34,7%) dos/das estudantes LGBT relataram ter vivenciado este tipo de agressão no último ano. 7,7% o vivenciaram frequentemente ou quase sempre” (2016, p.42).

O cyberbullying foi abordado na HQ Nas entrelinhas nas páginas 16 e 22. Na página 16, o escarnio vem disfarçado de elogio e brincadeira. Já na página 22, são exibidos comentários homofóbicos publicados sem nenhum receio, ao mesmo tempo em que quem criou toda essa situação se banqueteia com todos os comentários odiosos:

Figura 43: cyberbullying e rechaço social disfarçado de incentivo.

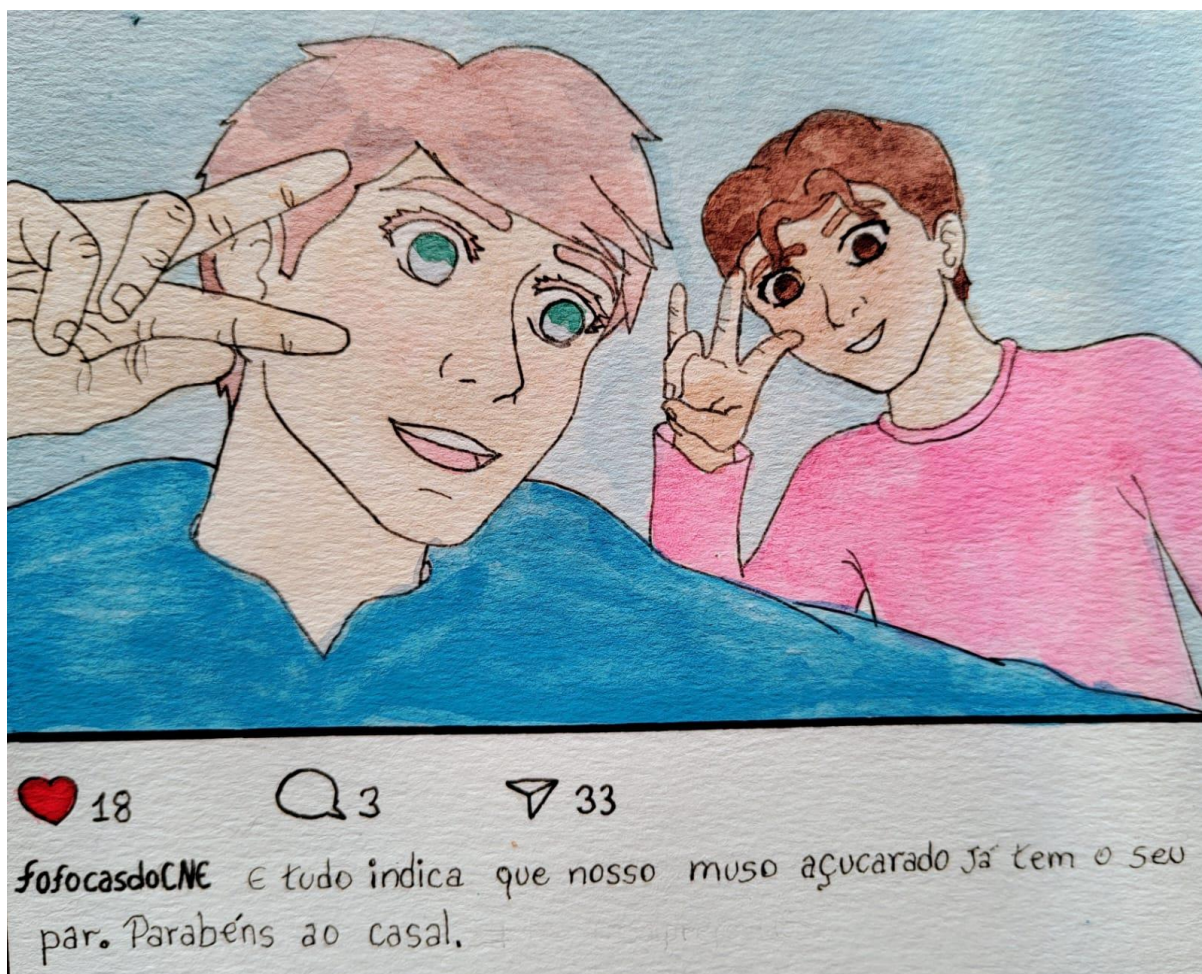
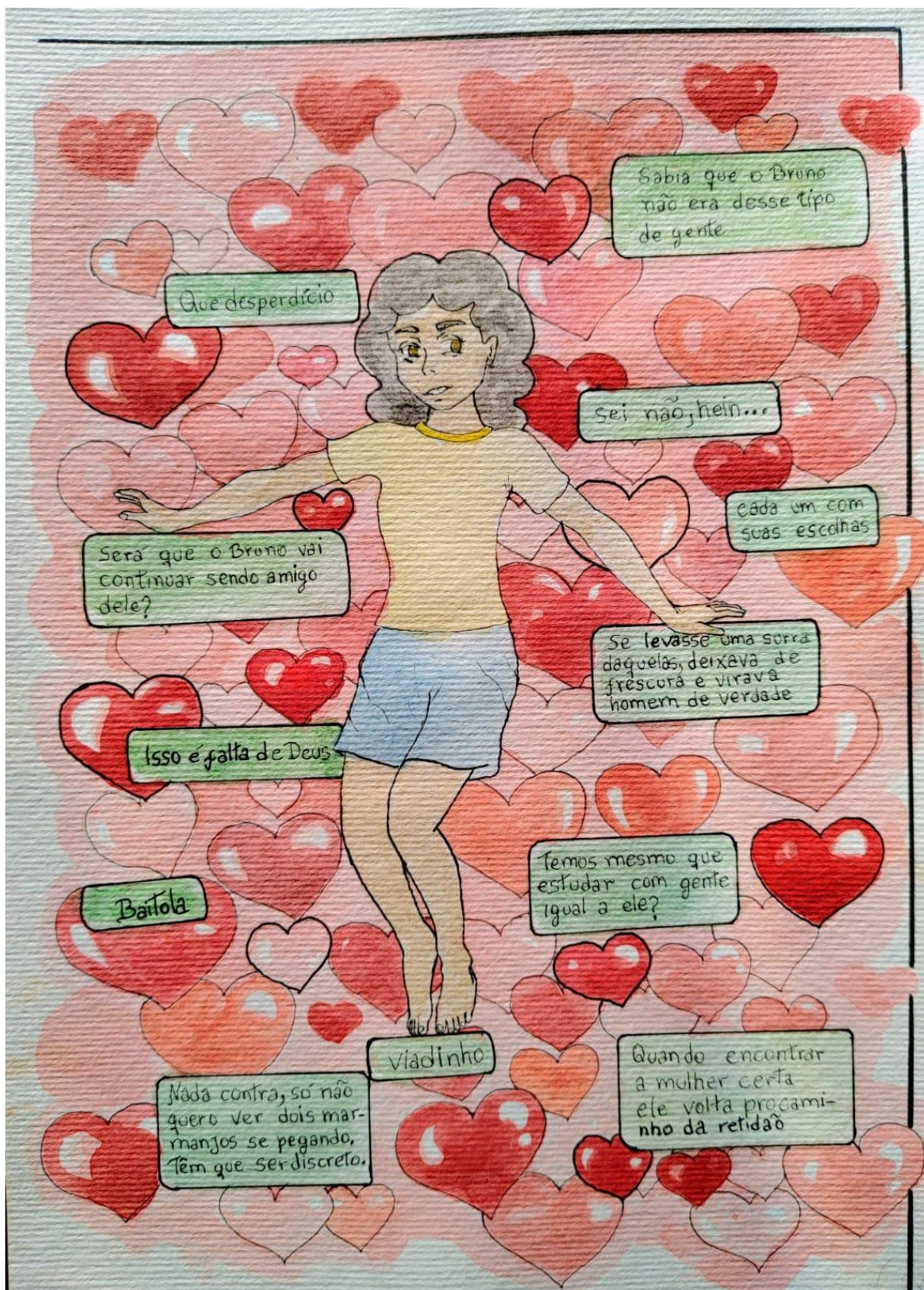


Figura 44: propagação de boatos e cyberbullying.



Esses dados refletem a ausência de medidas tomadas pelas instituições, corroborando para a manutenção de uma educação excludente. Seguindo esse raciocínio, foi perguntado aos respondentes da pesquisa, com que frequência eles comunicaram à gestão escolar as violências sofridas. Apenas 42,4% desses estudantes informaram a equipe da instituição “alguma vez, e apenas cerca de um quinto (18,7%) indicou que informou “sempre” ou “quase sempre” à equipe da instituição educacional sobre incidentes de agressão ou violência” (2016, p. 43).

A justificativa para a ausência de comunicação a respeito das violências sofridas, de acordo com os respondentes, é consequência da falta de confiança na gestão escolar “e da existência de preconceito, vergonha, medo de represálias e exposição pública do fato de ser LGBT, até descrença na possibilidade de a instituição tomar alguma providência efetiva e a denúncia não ser levada a sério” (2016, p. 43). Seguem algumas justificativas, pelos estudantes, para não terem denunciado as violências sofridas:

Porque em anos anteriores eu já denunciei casos até mais graves do que os que ocorreram esse ano e nenhuma medida foi tomada, e eu ainda fui culpabilizado. (depoimento de um estudante gay, 15 anos, estado da Bahia). (2016, p. 43)

Pela ineficácia de se fazer uma denúncia, e por medo de retaliações por parte dos agressores. (depoimento de um estudante gay, 18 anos, estado do Rio de Janeiro). (2016, p. 43)

Porque não adianta, essas pessoas: professores e funcionários são preconceituosos e praticam a violência psicológica e emocional contra a minha identidade de gênero. Não existe apoio, nem acolhimento, a escola é um ambiente hostil, um microcosmo da sociedade. (depoimento de estudante trans, 18 anos, estado de São Paulo). (2016, p. 43).

Aos estudantes que relataram à equipe gestora sobre os incidentes de discriminação, foi perguntado se os gestores foram eficazes em resolver os problemas. Apenas 28,4% destes/destas estudantes responderam que a equipe foi eficaz (“mais ou menos eficaz” ou “muito eficaz”) em relação a suas denúncias de discriminação (2016, p. 43).

Sofro bifobia na frente dos meus professores e eles não falam nada, fingem que não veem, parece que eles gostam. (depoimento de um estudante bissexual, 18 anos, estado do Amapá).

É meio estressante ir à escola quando se tem 15 ou 16 anos e se é gay. Invés de se sentir acolhido e feliz, como muitos se sentem, você

tem que matar um leão por dia e se você reage às opressões e assédios, muitas vezes sexuais, a direção é conivente com o conservadorismo e fazem o possível e o impossível para te silenciar, muitas vezes ignorando as margens da lei ao ultrapassá-la. (depoimento de um estudante gay, 16 anos, estado de São Paulo).

Queria dizer que as instituições educacionais e seus funcionários não estão prontos para qualquer ocasião relacionada ao/à estudante LGBT e até mesmo sobre outros assuntos. Muitos deles impõem seu preconceito principalmente homofóbico e religioso sobre os estudantes (2016, p.43)

Nesse contexto, Junqueira (2013) afirma que, para muitos funcionários e gestores educacionais, o problema não é a agressão/*bullying* sofrido pela criança LGBT, o problema é essa criança ser LGBT:

Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos. É ótimo dançarino! Apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Eu já lhe disse: 'Tu és gay mesmo, tudo bem, eu respeito, mas para de desmunhecar, pois estás atraindo a ira dos outros sobre ti.' Já mandei chamar a mãe. Ele está com seis anos. (Relato de coordenadora pedagógica) (p.485).

Sendo o problema de a instituição ter um aluno LGBT e não sendo um problema o *bullying* que essa criança sofre, quem é chamada à escola é a mãe da criança LGBT e não os pais dos alunos agressores. Essa lógica da perpetuação da heteronormatividade através da violência é aplicada em diversas escolas, como podemos perceber através dos relatos e porcentagens apurados na pesquisa de 2016.

Outro fator importante é conhecer o regulamento escolar. Cada instituição pode escrever seu regulamento com certo grau de especificidades. Assim, apenas 8,3% dos/das estudantes entrevistados "afirmaram que o regulamento da escola tinha alguma disposição sobre orientação sexual, identidade/expressão de gênero, ou ambas" (2016, p.19)

Nesse contexto, os autores e sintetizadores da pesquisa relembram a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*). Essa lei prevê a

capacitação de docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; a implementação e disseminação de campanhas de educação, conscientização e informação; a instituição de práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores; assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores; a promoção

da cidadania, da capacidade empática e do respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua (entre outros) (2016, p.23).

Em complemento, os autores lembram o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014), que tem nas suas diretrizes, entre outras coisas “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, bem como a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade” (2016, p.23).

No entanto, mesmo que essas leis e planos proponham oportunidades e acesso à educação de maneira igualitária, estudantes LGBTs se deparam com uma gama de obstáculos específicos. Em consequência às violências, discriminações, hostilidades, exclusões, apagamentos, silenciamentos, discriminações e LGBTfobias, muitos destes estudantes tem desempenho acadêmico mais baixo.

A pesquisa aponta que, entre os entrevistados LGBTs, há uma relação proporcional entre o nível de discriminação e o desempenho acadêmico. Ou seja, os estudantes LGBTs que sofrem maiores níveis de violência tendem a ter notas menores às notas dos estudantes LGBTs que sofreram menores discriminações, isso tudo considerando apenas o grupo LGBT. Exemplificando apenas com os casos de violência verbal, estudantes LGBTs que foram vítimas em “níveis menores de agressão verbal devido à orientação sexual, 80,2% afirmaram ter notas boas ou excelentes quando comparados aos 72,4% de estudantes LGBTs que vivenciaram níveis maiores de agressão⁴” (2016, p.47). A respeito da relação entre violência e rendimento escolar, a pesquisa traz o seguinte relato:

Não me sinto confortável para ser quem eu sou na minha própria escola. Isso sim atrapalha meus estudos, minhas notas e presença. Tenho muito medo de me expor para todos, tenho medo de sofrer agressões diferentes da que já sofro, tenho medo de ela deixar de ser somente verbal. (depoimento de um estudante gay, 16 anos, estado de São Paulo) (2016, p.49).

Com interesses e metodologia semelhantes, temos também a Pesquisa Nacional sobre o *Bullying* no Ambiente Educacional Brasileiro (2024). Ela já nos apresenta nas primeiras páginas, o contato para a Central de Atendimento Aliança

⁴ A relação entre a Nota Média e a gravidade da discriminação foi examinada por meio de correlações de Pearson. Discriminação motivada por orientação sexual: $r = -,09$, $p < ,01$; discriminação motivada por identidade / expressão de gênero: $r = -,11$, $p < ,001$.

Nacional LGBTI+⁵, que tem como objetivo garantir que as pessoas LGBTs que buscam auxílio encontrem atendimento social e/ou jurídico adequado.

Entre agosto de 2024 e janeiro de 2025, a Aliança Nacional LGBTI+, desenvolveu uma pesquisa sobre *bullying* no ambiente escolar brasileiro. A pesquisa foca em identificar e entender as experiências vividas por pessoas LGBTs nesse ambiente e investigou questões como percepção da segurança, vivências de *bullying* e outras violências e discriminações. A pesquisa também se preocupou em investigar sobre a saúde mental destes estudantes e se estes contam com alguma rede de apoio.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de questionário, disponibilizado virtualmente, com intensa mobilização e difusão em todas as regiões do país. A pesquisa alcançou um total de 1349 participações que passou por um processo de triagem onde apenas as respostas de estudantes que se entendem como LGBTs foram contabilizadas. Assim, a pesquisa atingiu um total de 1170 respondentes que se enquadram no grupo LGBT.

Como resposta, a pesquisa obteve que 86% dos respondentes se sentem inseguros nas escolas, número que cresce para 93% quando analisado apenas o subgrupo de pessoas trans.

90% dos respondentes afirmaram ter sofrido violência verbal em 2024.

34% dos entrevistados alegaram ter sofrido violência física no mesmo ano.

34% sofreram assédio sexual dentro de instituições escolares, sendo que 5% destes afirmaram que o assédio é recorrente.

31% responderam ter sofrido *cyberbullying*

E, para agravar ainda mais a situação, a pesquisa constatou que esse grupo passa por essas situações, na maioria das vezes, sem uma rede de apoio. 39% dos participantes afirmaram que nunca contaram a ninguém sobre o *bullying* q sofreu. 44% procuraram amparo apenas nos amigos, o que não resolve efetivamente a questão.

⁵ Link para a Central de Atendimento Aliança Nacional LGBTI+: <https://aliancalgbti.org.br/central-de-atendimento-lgbti/>

Apenas 10% confiaram em pedir ajuda a seus familiares. Outro dado alarmante é que apenas 39% desses estudantes que sofreram *bullying* no espaço escolar, procuraram profissionais da instituição e, dentre estes, 69% relataram que não receberam nenhum tipo de intervenção.

A pesquisa também questiona se há visibilidade da comunidade LGBTI+ nos espaços escolares. De acordo com os dados obtidos, a maioria dos respondentes nunca tiveram “aulas (68%), palestras (81%) e/ou rodas de conversa (81%) sobre temáticas que envolvem a comunidade LGBTI+ (2024, p.18).

Como consequência dessa invisibilidade, insegurança e violências que assolam aos estudantes LGBTI+ em instituições educacionais, o risco de evasão desse grupo é muito maior que do grupo heteronormativo.

Quando se observa a saúde mental desse grupo, os dados apontam que esses estudantes enfrentam um quadro muito negativo. Dentre os entrevistados “(94%) relataram ter se sentido deprimidos(as) no mês anterior à pesquisa, sendo que 88% afirmaram ter vivenciado esse sentimento com frequência” (2024, p.19).

Para finalizar a observação das duas pesquisas, apresento o depoimento de um aluno gay que escreveu como ele acredita e deseja que as escolas e a educação sejam:

Muitas vezes ameaçado, humilhado, separado e desamparado. Mesmo assim continuei firme e forte determinado a completar os anos em que perdi por medo, insegurança, e mais medo, com a esperança de que um dia as escolas sejam uma segunda casa, onde além de se aprender sobre apenas fazer expressões matemáticas ou poemas arcaicos, mas também sobre igualdade, sobre respeito, sobre amar o próximo, porque é isso o que deveria ser ensinado nas escolas, respeito. (depoimento de um estudante gay, 16 anos, estado do Paraná) (2016, p.29).

3.2. LGBTfobia na roteirização de “Nas entrelinhas”.

Na escola onde eu trabalhava, tinha um aluno com 13 anos de idade, mas que muitos já o apontavam como sendo gay. Chamaremos esse aluno de Kai. Kai ainda

não tinha certeza de sua sexualidade, mas gostava de coisas relacionadas ao universo tido como feminino, como acessórios, moda e música pop. Ao mesmo tempo, ele não conseguia se destacar em nenhum esporte e, por esses fatores, somados a uma linguagem corporal mais “dócil” e não agressiva (tida como masculina), era nomeado como gay.

Kai foi a referência inicial para a criação do personagem Arthur, da HQ *Nas entrelinhas*, a qual também foi influenciada pelos relatos de alunos LGBTs presentes nas pesquisas citadas anteriormente nesse capítulo.

Kai enfrentava vários problemas em casa exatamente pelas características apontadas acima. Seus pais não permitiam sequer a possibilidade de ele não ser heterossexual e, para “corrigi-lo” o agrediram algumas vezes (o que me foi relatado pela coordenadora).

As experiências que Kai passava na escola não eram tão dolorosas quanto as que passava em casa, mas estavam longe de serem boas. Ele era frequentemente insultado e excluído pelos meninos. Com o passar do tempo, as meninas também passaram a excluí-lo. Até mesmo nas atividades em dupla ou grupo, Kai era um dos últimos a ser incluído/escolhido. Ele se esforçava para ser aceito, fazia de tudo para chamar a atenção, principalmente das meninas, mas o seu deslocamento era evidente.

No último ano do ensino fundamental, Kai desistiu de agradar aos colegas e, de certa forma, aceitou ser excluído. Todos esses eventos fizeram com que ele se tornasse um tanto quanto desagradável. Se portava de forma despreocupada, sendo grosseiro as vezes. Mas mesmo que a maioria de seus colegas o ignorassem, um outro aluno, também “excluído”, se tornou amigo dele.

Durante sua passagem no ensino fundamental, Kai ainda passou por situações de *bullying* e de boatos injuriantes. Uma de suas colegas espalhou para a turma que ele estava interessado em um outro menino da turma (chamaremos esse outro aluno de Luan). Luan ficou furioso ao saber que um menino do mesmo gênero que ele teria declarado abertamente que estava interessado nele. Apenas a declaração de que um outro menino pudesse gostar dele, já incomodou muito Luan, o qual ameaçou bater em Kai, o que teria feito se não tivesse sido contido por uma professora.

A história chegou à coordenação da escola que até protegeu Kai e advertiu verbalmente o Luan. Kai não estava entendendo tudo o que estava acontecendo e só foi entender um tempo depois, quando sua colega contou para ele, em tom descontraído e despreocupado, que havia espalhado o boato de que Kai gostava de Luan. Kai ficou tão desorientado com toda a situação que não soube como reagir e, apenas ignorou o ocorrido.

Outro momento de homofobia que Kai passou foi quando ele levou um exemplar de *Heartstopper* para a escola. Uma de suas colegas o viu lendo em sala e contou para a coordenadora. A coordenadora foi até a sala e pediu que Kai a entregasse o livro. O mais curioso é que o livro estava guardado na mochila, e mesmo assim, Kai teve que pegar o livro e entregá-lo à coordenadora. O problema nunca foi uma leitura em momento inoportuno. O problema era a leitura de um título considerado inadequado para o ambiente escolar pela coordenação escolar.

Assim, esses relatos vividos por Kai e presenciados por mim, sendo eu um de seus professores, vão de encontro com os relatos e dados coletados nas pesquisas citadas acima. E essa semelhança entre os relatos e a narrativa da história, concede mais veracidade à HQ “Nas entrelinhas”. Nesse sentido, Kai é a principal referência para a criação do personagem principal da HQ Nas entrelinhas: Arthur.

3.3. Kadê eu na pesquisa?

Durante a minha qualificação do mestrado, a banca me disse que me posicionei pouco ou quase nada no desenvolvimento do capítulo 1. Não quis mexer no texto inicial, pois gostei muito da forma como ficou, mas, venho aqui, por meio deste breve relato, me posicionar quanto a alguns pontos da pesquisa e, também, sobre as minhas motivações e desventuras em me arriscar nas águas turvas, mas coloridas que correm divergentes à norma.

Eu, como pesquisador e também como um homem gay, acho muito relevante apresentar dados da Pesquisa Nacional sobre o *Bullying* no Ambiente Educacional Brasileiro (2024) e da PESQUISA NACIONAL SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL NO BRASIL 2016 pois, apesar de parecer óbvio, ainda há muitas pessoas que negam a existência de homofobia no Brasil. Quando fui apresentar meu TCC, o qual abordava

questões de gênero, orientação sexual e as experiências vividas por pessoas desviantes da heteronormatividade em ambiente escolar, ouvi da minha orientadora que “não sei por quais experiências você passou na sua educação, mas as coisas não são por aí. Você escolheu autores tendenciosos, seu texto ficou tendencioso e sua pesquisa não conseguiu sustentar o argumento de que escolas são ambientes hostis para alunos LGBTs”. Isso me corroeu por dentro por muito tempo. Apesar de apresentar autores consagrados como Toni Reis, Guacira Louro e Judith Butler, ainda puderam dizer que minha pesquisa não sustentava o óbvio: que escolas são ambientes violentos e hostis ao alunado LGBT. Acredito que se eu tivesse encontrado a PESQUISA NACIONAL SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL NO BRASIL 2016, ficaria mais difícil dizerem que o ambiente educacional não é violento com estudantes LGBTs.

Além disso, com a polarização e ideologia política atual, grande parte dos apoiadores de um grupo político específico, negam a existência de homofobia ou LGBTfobia nas escolas. Dizem que nós, LGBTs, estamos fazendo mimimi e/ou pregando “ideologia de gênero”, seja lá o que isso seja.

Sendo assim, apresentar esses dados, essas pesquisas específicas, corrobora para sustentar o que, à primeira vista, é de senso comum: a homofobia na escola. Outro ponto crucial para o desenvolvimento da pesquisa é mostrar o quão violento os espaços escolares são para um grupo específico. Escancarando o óbvio, fica mais fácil exigir intervenções nesses espaços e impor mudanças nas normas retrogradadas e homofóbicas que permanecem firmes nos currículos ocultos estudantis.

As duas pesquisas apresentadas trazem relatos de alunos que sofreram LGBTfobia nas escolas. Agora, eu, como autor dessa dissertação, me permito escrever o meu relato de homofobia. Sou professor de artes e, desde 2022 eu atuava em uma rede de ensino particular na cidade de Anápolis-GO. Nos últimos anos trabalhando, fui vítima de alguns episódios de homofobia.

No primeiro caso, quase no final de uma aula sobre a escola Bauhaus, solicitei à turma que realizassem uma atividade prática, onde deveriam reproduzir uma obra criada por algum aluno ou professor da escola Bauhaus. Eles poderiam pesquisar e reproduzir (ou criar uma releitura) de uma obra desse grupo de artistas. Expliquei que o desenho deles deveria conter semelhanças com a referência e que, em obras

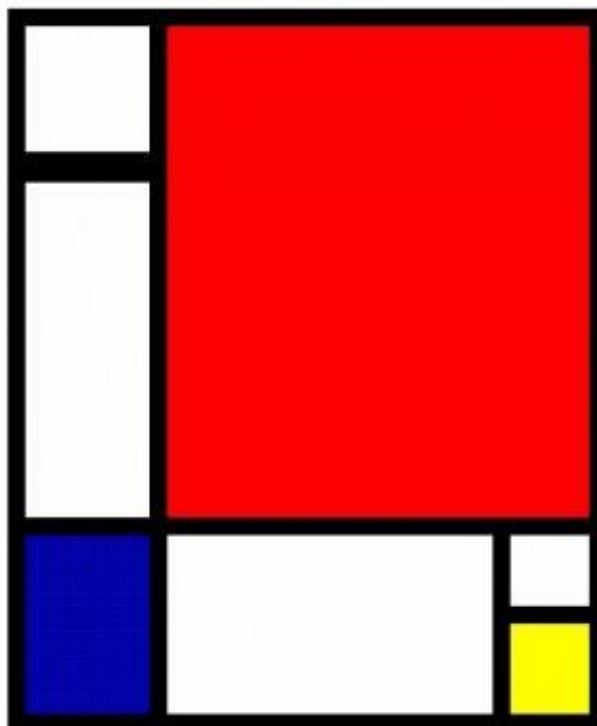
geométricas, precisavam utilizar a régua. Também alertei que não seriam aceitos desenhos com falhas na pintura.

Começada a atividade, alguns alunos pediram para ouvir música enquanto desenhavam. Acatei a ideia, mas adverti que não poderia ser uma música com letra obscena, visto que estávamos na escola. Os meninos sugeriram vários Funks e eletrofunks, todas as indicações com letras pornográficas. As meninas, então, sugeriram músicas do Jão, um artista brasileiro autodeclarado Bissexual.

Coloquei uma música do artista, nada explícita, sem clip, e começou um burburinho. Os meninos reclamaram que era “música de ‘viado’, de baitola etc”. Alguns fizeram gestos jocosos, como se estivessem imitando um homossexual. Logo em seguida, um deles fala que ao ouvir a música, foi se transformando, fez gestos supostamente femininos e disse que estava “com vontade de lavar uma pia cheia de louça”. Interrompi a música, os repreendi e um clima desconfortável se instalou na sala.

Logo em seguida, um aluno me apresenta sua atividade, um desenho reproduzindo uma obra do artista plástico Mondrian.

Figura 45: Composição II em Vermelho, Azul e Amarelo.



Mondrian, 1930.

A obra é simples e fácil de ser “reproduzida”. São formas retangulares preenchidas de forma regular. No entanto, o aluno não utilizou régua para riscar os retângulos e coloriu de forma bastante preguiçosa, sem preencher todas as áreas. Disse a ele que eu não aceitaria tal desenho. Orientei para que utilizasse a régua para que as formas geométricas não ficassem tortas. Ainda mostrei a referência e apontei a diferença entre o preenchimento uniforme da obra e o preenchimento cheio de falhas do desenho dele. Ele saiu descontente e, ao se sentar reclamou com o colega ao lado: “só porque eu não gostei da música de “viado” dele, ele não quis aceitar meu desenho”. Pedi que repetisse o que havia dito e ele repetiu com deboche. Em seguida, mostrei o desenho de uma outra aluna, o qual havia ficado muito bom e disse a eles que, apesar do desenho ser simples, foram cobradas com antecedência algumas condições, e que eu não aceitaria atividades que não correspondessem a elas.

Pouco tempo depois, a supervisora da instituição passa na porta da sala e eu a chamo. Contei o que aconteceu, mostrei o desenho e repeti a fala do aluno. Ela se mostrou chateada, disse que na próxima vez daria uma advertência a ele e ficou por isso mesmo. A aula terminou e eu fui pra outra turma. Passados alguns minutos, me chamam na coordenação. O mesmo grupo que fez os comentários misóginos e LGBTfóbicos aprontou na aula de outra professora e a supervisora achou que seria mais produtivo colocar esse grupo para conversarem comigo e com a outra professora de uma só vez. Os meninos não se sentiram acuados, pelo contrário, se sentiram empoderados uns pelos outros e, como se dissessem coisas banais, repetiram todos os comentários LGBTfóbicos e misóginos e, um deles, repetiu o argumento de que “não era obrigado a gostar de música de baitola”.

Eu disse à supervisora que não havia nada de cunho sexual na música e que, caso ela desejasse, eu poderia reproduzi-la ali mesmo. Ela disse que não era necessário e que acreditava em mim. Que eu sempre fui “um professor respeitoso e discreto”. Aí meu queixo caiu. Não sabia o que era pior, um aluno falando baitola tranquilamente ou a supervisora dizendo que acreditava em mim por que eu sempre fui discreto. Interpretei como se, caso eu não fosse discreto, ou melhor, se eu “desse pinta” ou fosse mais feminino, eu não teria o mesmo aval. Também entendi como um aviso para que eu continuasse sendo contido.

Com o ocorrido, alguns alunos mudaram de turma por conta própria e outros por sugestão da coordenação e as coisas se acalmaram um pouco.

Passado algum tempo, agora numa turma de sexto ano, trabalhávamos o tema balé, tema presente no livro didático. Exibi o primeiro episódio do anime “*Dance dance Danceur*”, pois aborda questões pertinentes do balé. Exibi o episódio para vermos cenas de dança e também para discutir o preconceito existente contra homens que dançam balé. Não demorou e começaram as “brincadeiras homofóbicas”. Repreendi a turma e conversamos um pouco sobre preconceito. Achei que tinha ficado tudo bem, mas algumas semanas depois, recebo a notícia de que uma mãe, a qual chamaremos de “Y”, criou um grupo no whatsapp com os demais pais dos alunos da turma de sexto ano e estavam se articulando para exigirem que eu fosse demitido da escola.

Alegaram que eu estava trabalhando “ideologia de gênero” em sala de aula. Um aluno me mostrou todos os prints do grupo e os compartilhou comigo. Fiquei muito assustado pois aquilo poderia prejudicar minha carreira profissional, mas confiante de que não havia feito nada errado. Nos prints, na primeira tela “Y” dizia que, desde que percebeu que havia um professor gay na escola, pensou em tirar os filhos de lá. Isso deixava claro que o problema nunca foi a metodologia da aula, mas a sexualidade do professor. Logo abaixo, a tal posta uma foto descontextualizada do anime “*Dance dance danseur*”, o qual eu exibi em sala. A imagem é essa:

Figura 46: Cena do episódio 6 da animação “*Dance dance danseur*”.



Asakura, 2022.

A “Y” alega que o desenho exibido, tinha menino usando saia e outras coisas “desviantes”. No caso, a imagem foi descontextualizada e utilizada com interesses

desonestos. A cena retrata um episódio de violência em que os colegas do bailarino o FORÇAM a vestir uma saia e dançar no auditório, na frente da escola toda. A manipuladora utilizou uma imagem do anime exibido em sala, mas alterando totalmente seu sentido, apenas para dizer que eu estava usando “mídias com ideologia de gênero”. Muitos pais se opuseram a ela e outros até saíram do grupo, mas um número considerável de pais marcou horário com a diretora da escola para pedir minha demissão.

Quando fiquei sabendo do ocorrido, tentei falar com a diretora, mas ela se esquivou até o último momento. A diretora apresentou aos pais a BNCC, o livro didático e meu plano de aula. Mostrou que não era como eles pensaram. A diretora conseguiu resolver a situação, mas me deixou no escuro por dias, sem saber sequer o que ela pensava sobre o assunto. Com os prints do grupo, procurei uma advogada especializada em defesa de causas LGBTs e processei a “Y”. O processo ainda se arrasta, mas espero que ela seja punida, pelo menos que perca o réu primário.

Como se não fosse o suficiente, passados alguns meses, tivemos o conselho de classe, onde os professores e a gestão se reúnem para algumas avaliações e planejamentos. Nessa ocasião, alguns professores reclamaram de alguns pontos e, em especial, da indisciplina de algumas turmas e da falta de apoio por parte da gestão. A diretora se levantou, falou que nós professores não ficamos sabendo das ações da gestão, mas que estavam agindo em casos específicos. Em seguida ela alerta para que tenhamos mais cuidado pois, os alunos observam cada passo nosso e cada deslize pode ser reportado aos pais e, isso poderia gerar grandes aborrecimentos.

Nesse momento, ela cita meu caso. Conta como o fato de eu ter colocado uma música de um artista LGBT em sala “gerou tanto desconforto e culminou com o grupo de whatsapp”. Argumentei que eu não gerei situação nenhuma e sim que o preconceito deles gerou. A conversa se arrastou um pouco mais e ela concluiu dizendo que, quando um professor gay fala sobre essa temática, gera muito mais discussão, por parte dos alunos e de seus respectivos pais, do que se uma professora cis- heteronormativa falasse sobre o mesmo assunto. E que ocorre o mesmo quando um negro fala sobre racismo. Enfim, foi um show de horrores. Fui exposto e silenciado no que era pra ser um conselho de classe. E oito meses depois fui demitido com a alegação de que precisavam cortar gastos, o que é uma meia verdade.

Esse é um relato mostrando que a escola é um ambiente hostil tanto para alunos quanto para professores LGBTs. E espero poder utilizar esse relato para construir uma HQ num doutorado, futuramente.

De modo geral, realizar esse trabalho foi extremamente penoso e exaustivo. Interrompi a escrita várias vezes por me sentir mal e exausto. Enquanto escrevia essa dissertação, muitas lembranças vieram à tona e isso foi bastante penoso. Levei dias para concluir a leitura das Pesquisas nacionais sobre o ambiente educacional no Brasil, 2016 e 2024 pois, alguns relatos causavam um mal-estar tremendo. O processo de ilustração da HQ foi ainda pior. Chorei várias vezes enquanto desenhava e coloria a história, o que não foi de todo ruim visto que as lágrimas facilitaram o umedecimento das folhas de aquarela.

Ainda assim, o desenvolvimento desse trabalho me ajudou a entender coisas do meu passado e também comportamentos atuais. Ampliou meu autoconhecimento e, arrisco a dizer que me ajudou a elevar minha autoestima. Mas eu provavelmente não conseguiria concluir esse mestrado se não estivesse fazendo terapia. Inclusive, quando fui procurar um terapeuta, procurei no google terapeutas LGBTs especializados no atendimento ao público LGBT e, por sorte, encontrei o Instituto Pride, com uma equipe de psicólogos voltados ao atendimento ao público LGBT e com equipe composta por terapeutas LGBTs. Ter um terapeuta LGBT, que possivelmente passou situações semelhantes e possui um olhar mais sensível aos problemas recorrentes em pessoas LGBTs, contribui muito para o meu desenvolvimento nas seções.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, é inegável que muitas instituições de ensino brasileiras são ambientes discriminantes e, aqueles que não fazem parte do grupo dominante e idealizado, sofre algum tipo de discriminação ou tentativa de reenquadramento forçado às normas vigentes. O grupo dos homens brancos, cisgênero, heterossexuais e sem deficiência física são vistos como o topo hierárquico. Enquanto isso, todos aqueles que não se enquadram nesse perfil, passam por algum tipo de “punição”. Assim, mulheres, pessoas negras, LGBTs e pessoas com deficiência, passam por momentos discriminantes, tanto na sociedade em geral, quanto nas escolas.

Em se tratando da comunidade LGBT, a discriminação ocorre de formas veladas e/ou explícitas. Há, primeiramente, um silenciamento desse grupo, seja através do constrangimento ou até por outras formas de punição. Esse silenciamento ocorre desde o momento em que pessoas LGBTs não se sentem à vontade para se dizerem homossexuais, por medos justificáveis.

Para se apresentar como LGBT, o estudante precisa estar muito convicto de sua orientação ou identidade de gênero pois as consequências para esse ato são bastante dolorosas. No entanto, é difícil para jovens e crianças se identificarem como LGBTs se a maioria das referências que têm de personalidades LGBTs são negativas, humorísticas ou jocosas. E o ambiente que poderia modificar essa realidade, ou essa ausência de referencial positivo LGBT, prefere se eximir, silenciar ou, pior ainda, reforçar estereótipos negativos.

Em complemento, buscar ajuda contra as injustiças e sofrimentos impostos pela ideologia de gênero heteronormativa não é nada simples. Notificar à gestão escolar que está sofrendo LGBTfobia se torna algo muito constrangedor, pois primeiramente, o aluno terá que assumir a posição de pessoa LGBT para, em seguida, comunicar que sofreu LGBTfobia. Nesse processo, muitas barreiras são impostas, o que faz com que a maioria dos estudantes não notifiquem as violências sofridas.

Assim sendo, notificar aos familiares que está sendo vítima de LGBTfobia na escola também é perigoso. Muitas famílias possuem viés religioso e LGBTfóbico. Com medo de sofrer represálias na escola por parte dos colegas, dos professores e da gestão, e também de seus próprios familiares, muitos estudantes LGBTs sofrem

diversos tipos de *bullying* e homofobia sem nenhum tipo de amparo, proteção ou auxílio.

Isso leva ao resultado de que muitos estudantes LGBTs desenvolvam algum tipo de transtorno mental e, não raras vezes, desistam de estudar ou até mesmo, desistam de viver.

Nesse contexto, o ensino de artes visuais pode ocupar um papel privilegiado de transformação. A arte traz, em suas características, posicionamentos, questionamentos e debate através de múltiplas linguagens e técnicas. O ensino de artes busca preparar o alunado a perceber o poder e influência que as imagens e elementos culturais exercem sobre nossos ideais, valores e percepções de mundo. Assim, a arte nas escolas pode preparar os jovens a entender que as imagens artísticas, comerciais e do cotidiano não são neutras e que trazem um significado de acordo com o contexto em que foram produzidas.

Desenvolvendo essa habilidade interpretativa, o estudante estaria mais preparado para encarar, de forma crítica e não submissa ou vulnerável, o poder das imagens e de elementos culturais e simbólicos.

Pensando em tudo isso, a HQ “Nas entrelinhas” expõe um pouco da realidade experienciada por jovens LGBTs em espaços escolares. A HQ explora momentos de *bullying*, de isolamento social, de desamparo e também, momentos de superação, de auto identificação e reencontro com a auto valorização.

Ao representar pessoas LGBTs na HQ, busco combater estereótipos frequentemente associados à comunidade e apresentar outras possibilidades de existência, livres do peso do preconceito. Para isso, foram usados como base, relatos de jovens LGBTs — coletados nas duas pesquisas mencionadas no capítulo 3 — que compartilharam experiências de violências sofridas ou ainda vivenciadas no ambiente escolar.

Portanto, com esta HQ e com esta dissertação, procuro evidenciar as dificuldades enfrentadas por jovens LGBT nas escolas e, ambiciosamente, que essa HQ seja um referencial positivo para que jovens LGBTs não se sintam inferiores ou como falhas. Desejo que compreendam que há muitas outras pessoas que enfrentam

desafios semelhantes, que tais obstáculos podem ser superados e que o futuro pode, sim, ser melhor.

Em suma, quanto mais a LGBTfobia — especialmente aquela praticada em contextos escolares — for exposta e discutida, mais fácil será reivindicar ações concretas, leis e transformações no sistema educacional brasileiro. Assim, poderemos avançar na garantia de uma educação verdadeiramente digna e inclusiva para todos.

Esta HQ não se encerra com esta pesquisa; pelo contrário, representa um ponto de partida para novas reflexões e desdobramentos. Pretendo dar continuidade tanto à produção da HQ quanto à investigação sobre a LGBTfobia no contexto escolar em um futuro doutorado. Ainda há muitos aspectos a serem explorados e evidenciados, especialmente no que diz respeito às experiências de LGBTfobia vividas por profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. **Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos**. Porto Alegre: Em Pauta, 2007.

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

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidades**. Tradução de Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

COESSENS, K. **A arte da pesquisa em artes - traçando práxis e reflexão**. ARJ – *Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes*, v. 1, n. 2, p. 1-20, 11. 2014. <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5423>

DANTON, Gian. **O roteiro nas histórias em quadrinhos**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2010 in ROCHA, Cláudio Aleixo. Metodologia de design aplicada à criação de história em quadrinhos. **7 A inserção do fanzine em pesquisas da área de Letras no Brasil (1990-2023)**, p. 56, 2023.

DE ABREU, Breno Tenório Ramalho. **Cultura e Representação (Stuart Hall). Chasqui**. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, n. 133, p. 404-407, 2016.

DE ALMEIDA, Daniel Mazzaro Vilar. **“Sou gay, porém totalmente discreto”: os estereótipos e a criação do ethos em um site de relacionamento gay**. *Revele: Revista Virtual dos Estudantes de Letras*, v. 3, p. 39-61, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/henriper,+Gerente+da+revista,+22SOU+GAY,+POR+%C3%89M+DISCRETO+-+DANIEL+MAZZARO+ALMEIDA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/henriper,+Gerente+da+revista,+22SOU+GAY,+POR+%C3%89M+DISCRETO+-+DANIEL+MAZZARO+ALMEIDA%20(1).pdf) com último acesso em 20/10/2024.

DIAS, Belidson. **Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea**. *Visualidades*, v. 4, n. 1 e 2, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18001/10729>. Acesso em: 10/10/2024.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: Princípios e práticas do lendário cartunista**. 4ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. Disponível em:

<https://carlosdamascenodesenhos.com.br/wp-content/uploads/2013/10/Will-Eisner-Quadrinhos-e-Arte-Sequencial.pdf>, visualizado em 09/09/2024.

FEITOSA, Cleyton; DOS SANTOS SILVA, Elder Luan; DA SILVA ZACARIAS, Vinícius Santos. **Reflexões críticas da mesa" Ser'gay'de interior": vivências, existências e resistências político-afetivas**. Cadernos de Gênero e Diversidade, v. 6, n. 2, p. 310-332, 2020. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64697565/Reflexoes criticas da mesa ser gay de interior -libre.pdf?1602870955=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DReflexoes criticas da mesa ser gay de in.pdf&Expires=1729043837&Signature=eBbHMPDeUclNAq-bMEywU3fAEPbVGfjlh1aGh7Kr09dHq8vBxBWGN0pj79Uc6ZCUKVBRNyfzmm5m6XE~U1J-emr-CluYXpCTdr~KnVOcBVcK24tv4wFnB~Uew4cqTL1HE4lcbxrWGQvsUnFSwjfusHZHilCD2rGdzyV0HOy5nzZ8WAaXD~I7Lg73WgPC-OoNS9LZve~XnmIRfkNJVcMMDQzv6935Ru5ed~tQgy1GW4kisB5fdY8M15XAvnIVD0v87c~dMfrg57R3F2pkmN14WuoETrkFJS5nMYeoMKMCyAjTQnfujqkDdFLhcJ---72TPZFUSOtZcwzU7oyWOHQ8Wg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

GERALDI, Corinta M. G. **Currículo em ação**: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica in JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do armário: A normatividade em ação. Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013. **Proposições**, v. 5, n. 3/15, nov. 1994.

HAAKE, Magnus; GULZ, Agneta. **Visual Stereotypes and Virtual Pedagogical Agents**. *Journal of Educational Technology and Society*. 2008.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In. SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008. cap.3, p.103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do armário: A normatividade em ação. Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013.

KIBBY, Marj. Representing masculinity. The University of Newcastle@ Australia, <http://www.newcastle.edu.au/departament/so/represen.htm> (uttryckt från nätet 2001)(8 s), 1997. In: LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. (6ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MUÑOZ, Carlos Basilio. **Uruguay homosexual: culturas, minorías y discriminación desde una sociología de la homosexualidad**. Ediciones Trilce, 1996; in DE ALMEIDA, Daniel Mazzaro Vilar. **“Sou gay, porém totalmente discreto”**: os estereótipos e a criação do ethos em um site de relacionamento gay. *Revele: Revista Virtual dos Estudantes de Letras*, v. 3, p. 39-61, 2011.

OSEMAN, Alice. **Heartstopper, volume 1: dois garotos, um encontro**. 1. ed. Tradução Guilherme Miranda. São Paulo: Seguinte, 2021.

OSEMAN, Alice. **Heartstopper, volume 2: minha pessoa favorita**. 1. ed. Tradução Guilherme Miranda. São Paulo: Seguinte, 2021.

OSEMAN, Alice. **Heartstopper, volume 3: um passo adiante**. 1. ed. Tradução Guilherme Miranda. São Paulo: Seguinte, 2022.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 1978, disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/ana.martins/MaterialDidatico/P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Gest%C3%A3o%20Educativa/CriatividadeeProcessosdeCria%C3%A7%C3%A3o-FaygaOstrower.pdf>

PIZARRO, Mariana Rezende. **Quem tem medo do escuro?: a criação da identidade visual para personagens animados**. 2015.

POLLOCK, Griselda. Missing women: rethinking early thoughts on images of women. *The critical image: Essays on contemporary photography*, v. 1990, p. 202-216, 1990. In: LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. (6ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REIS, Toni. Homofobia e a escola. In: LUZ, N. S. da (Org); CARVALHO, M. G. de (Org). CASAGRANDE, L. S. (Org). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

REIS, Toni; HARRAD, David; KOSCIW, Joseph. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Último acesso em: 8 de outubro de 2025.

REIS, Toni. **Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro (2024)**: As experiências de estudantes nos ambientes educacionais, com especial atenção a adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexos e outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero (LGBTI+). Curitiba, PR: IBDSEX, 2025. Disponível em: https://aliancagbti.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Relatorio_Pesquisa-Nacional-sobre-o-Bullying_Alianca-LGBTI-1.pdf. Último acesso: 8 de outubro de 2025.

ROCHA, Cláudio Aleixo. Metodologia de design aplicada à criação de história em quadrinhos. **7 A inserção do fanzine em pesquisas da área de Letras no Brasil (1990-2023)**, p. 56, 2023.

ROCHA, Cláudio Aleixo. **Design gráfico social e ativista e o engajamento narrativo nas histórias em quadrinhos**: relato de uma experiência didática e reflexiva, IMAGINÁRIO! 24, Junho 2022.

ROCHA, Cláudio Aleixo. **HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, ESTUDOS CULTURAIS E O DESIGN SOCIAL: NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA COMICS, CULTURAL STUDIES AND SOCIAL DESIGN: NARRATIVES OF RESISTANCE**, 2021

Disponível em: https://www.educacaografica.inf.br/wp-content/uploads/2022/01/04_HIST%C3%93RIAS-EM-QUADRINHOS.pdf. Acesso em 13/10/2024.

SILVEIRA, Sandra Terezinha Rey Guedes da. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em Artes Visuais. **O meio como ponto zero. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002. p. 123-140**, 2002. (também é possível encontrar a citação assim: REY, S. **Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais**. In BRITES, Blanca;)

SOUZA, Luiza. **Arlindo**. Editora Seguinte, 2021

STANCKI, Nanci da Luz; CARVALHO, Marilia Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Construindo a Igualdade na diversidade**. Curitiba, editora UTFPR, 2009.

APÊNDICE A: ROTEIRO DA HQ “NAS ENTRELINHAS”.**CENA 1****EXT. ESCOLA- MANHÃ**

(V.O.) Minha vida no ensino fundamental foi muito tranquila, nada de difícil aconteceu, mas também não houve nada de interessante. Sempre fui muito dedicado aos estudos e me destaquei na escola. Como o primeiro da turma, tive um bom acompanhamento dos professores e apoio de minha mãe. Agora, no ensino médio, espero continuar progredindo nos estudos, mas também quero algo mais. Sempre gostei de programas de tv e os filmes e séries de romance são os meus favoritos, ao lado do gênero de fantasia, é claro. Espero que esse ano eu encontre alguém que faça meu coração palpitar, como eu vejo nas séries de tv e nos doramas. No ensino fundamental isso era impossível. A coordenação e os professores ficavam sempre de olho em nós. Mas agora, no ensino médio, há mais liberdade para relacionamentos nas escolas. Olha só quantos casais de mãos dadas ou paquerando. No entanto, não vejo ninguém como eu.

Mesmo que tenham muitos casais de jovens de mãos dadas no pátio, para mim será mais difícil de encontrar o amor. Eu sou gay e casais gays não costumam andar de mãos dadas em público. A sociedade ainda é muito preconceituosa para isso. Mas quem sabe, mesmo que em segredo eu consiga namorar. E pensando bem, talvez eu já tenha alguém em mente.

(Arthur olha para o lado. A câmera gira 45 graus e vemos outro personagem se aproximando). Bruno sempre foi meu amigo. Somos vizinhos e sempre nos demos muito bem, mas recentemente tenho sentido coisas além de amizade por ele, e talvez ele também sinta isso.

Bruno se aproxima e coloca o braço sobre os ombros de Arthur. Os dois entram juntos no pátio da escola.

Os dois amigos, apesar de possuírem a mesma idade e de terem crescido juntos, têm personalidades muito diferentes. Arthur é mais tranquilo e introvertido. É bonito e inteligente. Enquanto isso seu amigo é um atleta exibido e expansivo, popular.

CENA 2

INT. SALA DE AULA- MANHÃ

Em sua nova classe, Arthur e Bruno estão sempre próximos. Apesar de ser uma nova escola para eles, muitos dos colegas já se conheciam e isso dificulta para os dois fazerem novas amizades.

BRUNO

Que bom que ficamos na mesma sala. Eu odiaria ficar em uma turma sem você.

ARTHUR

Ainda bem. Eu estava super preocupado com isso.

MELISSA

Oi. Vocês são novos na escola?

ARTHUR E BRUNO

Sim. Você já estudava aqui no ano passado?

MELISSA

Não. Não conheço ninguém. E pelo visto, muitos dos nossos colegas já se conheciam.

ARTHUR E BRUNO

Pois é.

MELISSA

Já que somos os três novatos, posso andar com vocês?

ARTHUR E BRUNO

Claro. Sem problemas. Prazer, eu sou o Bruno e esse aqui é o Arthur.

MELISSA

Prazer. Eu me chamo Melissa. Vocês se conhecem a muito tempo?

BRUNO

Sim. Nos conhecemos há anos. Somos vizinhos e amigos.

MELISSA

Que legal. Assim a escola fica mais fácil né, quando temos alguém com quem contar.

CENA 3

INT. QUADRA DE ESPORTES- MANHÃ

Durante uma aula de educação física, enquanto Bruno jogava futebol, Melissa o observa atenta. Os dois amigos jogam no mesmo time. Arthur fica na defesa e Bruno no meio de campo. Arthur joga bem, mas Bruno se destaca muito.

Arthur faz um passe muito bem colocado para Bruno que aproveita a chance e marca um gol. O time comemora e Bruno abraça Arthur dizendo que o seu passe possibilitou a jogada.

No segundo tempo, Arthur escolhe não jogar e fica no banco. Ele se senta ao lado de Melissa. Os dois observam o jogo atentamente. Na verdade, os dois observam Bruno atentamente. Enquanto fitava Bruno com admiração, Melissa olha para o lado e percebe que Arthur também observava a Bruno com quase o mesmo olhar. Melissa fica incomodada. Faz perguntas a Arthur tentando entender até onde vai a relação dos dois.

MELISSA

O Bruno joga muito bem né?!

ARTHUR

Sim, ele é ótimo em esportes.

MELISSA

E você joga muito com ele?

ARTHUR

Não muito. Não tenho o mesmo desempenho nos esportes quanto o Bruno. Eu gosto mais de coisas mais tranquilas, cinema, tv, desenho animado, essas coisas.

MELISSA

Más parece que vocês estão sempre juntos.

ARTHUR

Na maior parte do tempo, sim, mas nem sempre. Somos vizinhos e colegas de classe há muitos anos. Somos bem próximos.

MELISSA

Más próximos como irmãos ou próximos como... outra coisa?

ARTHUR

O que você quer dizer com isso?

MELISSA

Você entendeu. Vocês são namorados?

ARTHUR

Não somos.

MELISSA

A vai, não se preocupe. Eu não tenho nada contra isso. Se forem namorados pode me contar.

ARTHUR

Nós realmente não somos namorados.

MELISSA

Nesse caso... pode me ajudar?

ARTHUR

Haaan?

MELISSA

É que eu gosto do Bruno. Você poderia me ajudar a ficar com ele?

ARTHUR

Você quer que eu te ajude a ficar com o Bruno?

MELISSA

Isso.

ARTHUR

Bem, eu não posso fazer isso.

MELISSA

Por quê? É por que você também gosta dele? Se for isso me fale que eu paro.

ARTHUR

Não é isso. Eu só não posso ajudar.

MELISSA

Se você não me ajudar eu vou achar que você gosta dele.

ARTHUR

Faça e pense o que você quiser, mas eu não vou ajudar.

CENA 3

INT. QUARTO DE MELISSA- TARDE

Com ciúmes, Melissa cria um perfil anônimo numa rede social, adiciona os colegas de turma e lança um boato nas redes sociais de que Arthur era gay. Ela queria, com isso, que os dois amigos se afastassem.

CENA 4

INT. DA ESCOLA - MANHÃ

Melissa corre até os amigos e mostra a eles o post que falava sobre a sexualidade de Arthur.

MELISSA

Meninos, vocês viram isso?

Toda a escola só fala sobre isso.

BRUNO

Isso não é verdade. O Arthur não é gay, não é, Arthur?

Arthur, envergonhado, nega.

CENA 5

INT. SALA DE AULA- MANHÃ

Uma turma de garotos cerca Arthur:

COLEGAS

Ei, Arthur, o post falava a verdade sobre você? Você é gay? Hehe!

ARTHUR

Não sou não.

BRUNO

Vamos lá, pessoal, vocês conhecem o Arthur. Ele não é desse tipo.

COLEGAS

Sério? Que bom. Seria muito estranho ter um gay na turma. Nada contra, mas ficaríamos desconfortáveis. Hehe!

Arthur faz uma cara pensativa.

ARTHUR

“Como minha sexualidade poderia deixá-los desconfortáveis? Eu não estou dando em cima deles nem nada! O que isso mudaria pra eles?”

Mesmo com os boatos, os dois amigos continuam próximos e isso desagrada a Melissa. Frustrada, ela planeja outro ataque.

CENA 6

INT. BANHEIRO - MANHÃ

Melissa aproveita o intervalo e, no banheiro, ela lança outro post falando que Arthur e Bruno são namorados.

CENA 7

INT. SALA DE AULA- MANHÃ

Ela segue o mesmo padrão e vai ao encontro dos dois amigos.

MELISSA

Meninos, vocês viram o novo post?

ARTHUR E BRUNO

Sim, nós vimos.

MELISSA

E é verdade o que fala no post?

BRUNO

Claro que não. Já dissemos que Arthur não é gay. Eu também não sou. Somos apenas amigos.

COLEGAS

Huuuum! Então Arthur não é gay, mas os dois são namorados?! É tipo aquela trend do Ticktok: eu não sou gay, mas meu namorado é? Hehe!

BRUNO

Parem de palhaçada. Não somos namorados. Eu não sei quem está inventando essas mentiras, mas vai pagar caro por isso.

COLEGAS

Apenas amigos... apenas amigos que se beijam. Kkkkkk.

PROFESSOR MARIANO

Pessoal, vamos lá! A aula já vai começar. Sentem-se. Que bagunça é essa aí no fundo?

COLEGA

Professor, estamos conversando sobre o novo casal da sala. O senhor não vai dar os parabéns?

PROFESSOR MARIANO

E quem são o casal? Vocês ainda estão muito novos para namorar.

COLEGA

São o Bruno e o Arthur. Eles estão namorando. Já saiu até no perfil anônimo da escola.

PROFESSOR MARIANO

Huuuum, sempre suspeitei de vocês. Estão sempre juntinhos. Mas vamos lá, gente, a aula hoje é sobre modelos atômicos. Deixem para falar de namoro do lado de fora da escola.

Bruno fica extremamente irritado. Ele não consegue disfarçar a cara feia. Por causa das brincadeiras, ele nem consegue olhar para Arthur. Na aula seguinte, a professora de português, Jessica, entra na sala:

JESSICA

Bom dia, turma. Vamos nos sentar.

COLEGAS

Professora, a senhora já ficou sabendo sobre o novo casal da sala?

JESSICA

Não. Quem são?

COLEGAS

Bruno e Arthur. Eles estavam namorando escondido, mas foram expostos por um perfil anônimo. O que a senhora acha disso?

JÉSSICA

Eu não tenho que achar nada. Cada um faz o que quiser com sua vida. Mas a bíblia diz que: Romanos 1:26-29: E os homens, em vez de terem relações sexuais naturais cada qual com sua mulher, arderam em paixão uns pelos outros, homens praticando coisas

vergonhosas com outros homens, e, como resultado disso, receberam o castigo merecido pela sua perversão.

CENA 8

EX. NO PÁTIO DA ESCOLA - MANHÃ

No intervalo, Melissa vai até Arthur, enquanto ele está sozinho,

MELISSA

Vocês realmente não são namorados?

ARTHUR

Já disse que não.

MELISSA

Então me ajude a ficar com ele. Isso vai encerrar os rumores. Vai ser bom pra mim e pra você também.

ARTHUR

Pode até ser, mas isso é algo que você tem que fazer sozinha. Eu não vou me meter.

Essa atitude deixa Melissa irritada. Ela esperava que Arthur a ajudasse apenas para fugir das suspeitas sobre sua sexualidade.

CENA 9

INT. DA SALA DE AULA - MANHÃ

De volta à sala de aula, Arthur se aproxima de Bruno e coloca a mão no ombro dele enquanto conversam. Bruno, discretamente, tira a mão de Arthur. Melissa percebe isso e decide intensificar o boato de que os dois são namorados e posta foto no perfil anônimo do Arthur com olhar apaixonado enquanto observa Bruno.

Bruno, ao verificar a notificação fica irritado e questiona a Arthur por que desses boatos estarem aumentando.

BRUNO

Ei, você sabe por que esses boatos não param de aparecer?

ARTHUR

Eu não faço ideia.

BRUNO

Eu não gosto disso. Esses boatos vão nos prejudicar. Como eu vou conseguir uma namorada com esse tanto de fofoca dizendo que sou gay?

CENA 10

INT. NO BANHEIRO DA ESCOLA - MANHÃ

Um aluno do terceiro ano chaga em Bruno.

ALUNO DO TERCEIRO ANO

Você é o Bruno né?

Bruno

Sim (com um tom de indiferença).

ALUNO DO TERCEIRO ANO

Você é o garoto gay do primeiro ano.

BRUNO

o que?

ALUNO DO TERCEIRO ANO

Já que você curte homem, por que você não se ajoelha aí, vai.

Bruno dá um soco na cara dele.

CENA 11

INT. COORDENAÇÃO - MANHÃ

Por causa da briga, a escola chama os pais de Bruno. Seu pai é agressivo. Fica furioso com o boato. Sua mãe parece ser mais calma, mas concorda com tudo o que seu marido fala.

Arthur passa em frente à sala da direção.

PAI DE BRUNO

O que foi que aconteceu?

DITEROR

Seu filho agrediu um colega no banheiro da escola.

PAI DE BRUNO

Más por que você fez isso, Bruno?

BRUNO

Pai, é que eu estava...

PAI DE BRUNO

Eu já te ensinei isso, Bruno? Eu te ensinei a bater nos seus colegas?

BRUNO

É que ele me chamou de gay.

PAI DE BRUNO

O que?

BRUNO

Ele disse que ficou sabendo que sou gay e me mandou ajoelhar.

PAI DE BRUNO

Más isso é um absurdo! O meu filho é chamado de gay e revida a agressão e a escola me convoca com urgência? Cadê o pai desse menino? Desse assediador? Por que eu não estou vendo-os?

ALUNO

Más é a verdade. Toda escola está sabendo que o Bruno e o Arthur são namorados. Aí eu só fiz uma zoação com o Bruno e ele me agrediu.

DIRETOR

Assédio dentro do banheiro não é uma brincadeira. Fique quieto e espere até que seus pais cheguem. Aí nós vamos conversar.

O diretor volta a atenção ao pai de Bruno.

DIRETOR

Más voltando ao assunto, senhor Cleber, o seu filho agrediu um aluno nas dependências da escola. Foi por isso que o senhor foi chamado aqui. Mesmo que o seu filho tenha sido provocado, reagir com violência não é aceitável.

PAI DE BRUNO

Ele não foi provocado, ele foi assediado... no banheiro da escola. É muito diferente. E não vou aceitar você dizer que não se deve reagir a assédios com violência. Não reagir a assédios pode causar uma violência muito maior. Ele reagiu ao assédio e não vou aceitar que punam ele por isso. Se for necessário, eu procuro os meios para garantir que meu filho não seja punido por se defender.

DIRETOR

Bem, não é apenas esse o caso. O seu filho está envolto em vários boatos. E está difícil evitar que ele ouça alguns tipos de comentários. E ele não pode sair por aí agredindo a todos que o ofenderem.

PAI DE BRUNO

Em que tipo de comentários meu filho está envolvido?

DIRETOR

A escola toda tem comentado sobre o namoro dos dois. E a opção sexual do seu filho não me diz respeito, mas está difícil. Eu corrijo meus alunos a pararem com os boatos e comentários, mas está cada vez mais difícil.

O pai de Bruno o olha com uma cara ameaçadora. Bruno tenta argumentar, mas seu pai o silencia.

PAI DE BRUNO

Em casa nós vamos conversar. Agora fique quieto. Bom, senhor diretor, eu já disse o que eu queria dizer. É seu papel garantir a integridade dos alunos dentro da escola. Espero que cumpra com seu dever. Quanto às punições, eu vou punir meu filho como eu achar certo. Como eu já disse, não aceito punições da escola e espero que faça algo a respeito do aluno assediador e também em relação aos boatos.

DIRETOR

Faremos, então, o nosso melhor para resolver essa situação.

CENA 12

EXT. NO PORTÃO DA CASA De BRUNO - NOITE

Arthur chama por Bruno. Quando Bruno sai, ele tenta esconder o rosto. Seu pai o deu um soco. Disse que não aceita filho gay. Arthur fica abalado.

"CAMPAINHA TOCANDO"

ARTHUR

Bruno, como foi? Seu pai parecia muito irritado... O que aconteceu com seu rosto?

BRUNO

Não é nada... Meu pai estava furioso. Me deu um murro e disse que não aceita filho gay. Eu disse a ele que é só um boato e que não somos gays. Ele ficou mais calmo, mas está possesso com a escola. Disse que iria voltar lá e fazer um barraco. Minha mãe que o convenceu a não ir. Agora eu tenho que voltar. A gente se fala amanhã na escola. Falou.

ARTHUR

Falou.

CENA 13

INT. ESCOLA - MANHÃ

Durante o intervalo, um grupo de meninos está mexendo com uma garota. Querem que ela use uma flor na cabeça, dizem que ela ficará bonita com isso. Ela se recusa e, quando percebe Arthur e Bruno passando por ela, ela grita:

FERNANDA

Não quero usar isso, é chamativo e ridículo. Pede para o Arthur usar isso.

Bruno e Arthur se olham sem entender.

BRUNO

E por que o Arthur usaria isso?

FERNANDA

Porque ele é gay! gays não gostam dessas coisas chamativas?!

Arthur fica constrangido, abaixa a cabeça e sai.

BRUNO

Você é muito sem noção!

Bruno pronuncia alguns palavrões e sai atrás de Arthur.

Melissa aproveita a confusão para se aproximar de Arthur.

CENA 14

INT. DA ESCOLA, PÁTIO - MANHÃ.

MELISSA

Não fica chateado assim não! Ela é uma babaca sem noção. Você não precisa se sentir mal por quem você é. Eu sei que você é gay e está tudo bem!

Arthur permanece em silêncio.

MELISSA

Você pode sempre contar comigo. Não vou te julgar, e posso até socar quem te intimidar. Posso até te ajudar com o Bruno, se você quiser. Amigos são pra isso. Agora vamos voltar pra sala.

ARTHUR

Humhum!

Arthur, por um momento, se sente aliviado e não nega o pressuposto.

CENA 15**INT. DA ESCOLA, PORTÃO - MANHÃ**

Na saída da escola, enquanto Melissa planejava seu próximo passo, Paula pergunta a ela, pelo WhatsAppP.

PAULA

Amiga! Preciso te perguntar uma coisa!

MELISSA

Diga.

PAULA

Você, que é amiga do Arthur e do Bruno, sabe se eles estão realmente namorando?

MELISSA

Eu não sei de nada e não quero levantar falso testemunho.

PAULA

Acho que os dois estão namorando e têm medo de assumir. Eles são muito carinhosos um com o outro e o Arthur mal fala com outras pessoas. Ele não se comporta tão carinhosamente com mais ninguém. Acho os dois fofos. Super apoiaria os dois.

MELISSA

Ai amiga, se é assim, eu vou te contar, mas porque somos amigas e eu confio em você. Não fala pra ninguém. Os dois não estão namorando. Bruno é hétero, mas o Arthur gosta dele, só que nunca se declarou. Bruno ainda não sabe sobre isso.

PAULA

Entendi. Não vou falar nada, mas adoraria ajudar o Arthur a se declarar.

(V.O.) Melissa: Sei, não vai falar nada né!? Quem não te conhece até acreditaria nisso.

CENA 16

NO DIA SEGUINTE, NA ESCOLA - MANHÃ

Bruno foi para a escola mais cedo para evitar Arthur.

Quando Arthur chega, nota que todos estão o encarando. Melissa vem correndo para pedir desculpas.

MELISSA

Arthur, me desculpa, de verdade, não foi minha intenção.

ARTHUR

O que não foi sua intenção? O que está acontecendo?

Melissa

Eu estava conversando com a Paula no WhatsApp e, surgiu o assunto. Aí contei pra ela que você gosta do Bruno.

Eu pedi a ela pra guardar segredo. Não sei o que aconteceu. Me desculpa.

ARTHUR

Depois de ver por todas as coisas que eu venho passando você ainda teve coragem de falar isso pra alguém? E quando foi que eu te disse que gostava do Bruno?

MELISSA

Más quando eu perguntei, você não negou.

ARTHUR

E por isso você achou que tinha o direito de espalhar isso pra escola toda?

MELISSA

Não, eu só contei pra Paula por que ela disse que queria ajudar. Não pensei que isso poderia acontecer.

ARTHUR

A Paula? Me ajudando? Em que mundo você vive?

Arthur olha para os lados, todos estão o encarando. Bruno se aproxima.

BRUNO

Por que você está falando assim com a Melissa? Não desconta nela suas frustrações.

Melissa começa a chorar.

ARTHUR

Coitadinha da Melissa neh!

Arthur está em um misto de raiva e vergonha e volta correndo e volta pra casa.

INT. CASA DE ARTHUR, NO DIA SEGUINTE - MANHÃ

Arthur inventa uma gripe para que sua mãe o deixe faltar aula. Ela permite

CENA 18**EXT. PORTÃO DA CASA DE BRUNO - NOITE**

Ao final da tarde, Arthur vai até a casa de Bruno explicar a situação. Bruno abre o portão, quase que se escondendo.

ARTHUR

Oi. Me desculpa, eu não queria que as coisas acabassem assim.

BRUNO

Oi. Eu sei. Mas você realmente gosta de mim ou é só mais um boato?

Timidamente, Arthur acena com a cabeça que sim.

BRUNO

Hum. Então... eu gosto de meninas. Nada contra, mas eu não gosto de caras.

Arthur

Tudo bem. Eu meio que já sabia. Por isso nunca falei nada. Mas podemos continuar sendo amigos?

BRUNO

Meu pai pediu para que não nos víssemos mais. Então...

Antes que Bruno terminasse a frase, Arthur sai cabisbaixo.

CENA 18**INT. QUARTO DE ARTHUR - MANHÃ**

Quando sua mãe vai acordar Arthur, percebe que ele está com febre. Arthur ficou tão abalado com toda a exposição que ficou doente. Arthur fica em casa descansando.

Dois dias depois

Já sem febre, Arthur pede para sua mãe para não ir à escola. Ela fica brava e pergunta por quê. Ele diz que ainda não está bem. Ela responde que ele já perdeu muitas aulas. Ela percebe que ele está abatido e pergunta o por que.

ARTHUR

Você vai ficar sabendo mesmo,
então vou te contar.

Depois de ouvir toda a história, a mãe de Arthur faz cara de espanto. Respira fundo e diz:

MÃE DE ARTHUR

Tudo bem, meu filho. Eu sempre vou te
amar. Isso não importa pra mim.

Arthur, com os olhos marejados, dá um abraço apertado em sua mãe.

MÃE DE ARTHUR

Mas você ainda precisa ir à escola
hoje. Você já perdeu muitos dias de
aula.

ARTHUR

Ok, tudo bem.

CENA 19

INT. ESCOLA, NO PÁTIO - MANHÃ

Bruno continua evitando Arthur. Arthur ainda está confuso com tudo o que está acontecendo. Durante o intervalo, os dois se cruzam no corredor. Arthur tenta puxar assunto e, alguns garotos o interrompe:

MATHEUS e CARLOS

lá vai os dois namoradinhos. Já
perceberam que eles vivem juntinhos?
Acho que o anônimo estava enganado
sobre Bruno.

Bruno fica irritado e grita com Arthur:

BRUNO

Para de me seguir! Sai de perto de mim.

Arthur fica magoado e sai de perto.

CENA 20

NA SALA DE AULA - MANHÃ

Algumas garotas cercam Arthur e o perguntam:

TALITA, JULIANA E FERNANDA

então é verdade que você é gay? Olha, nós te apoiamos. Não achamos nada estranho isso, afinal, todo mundo pode gostar de quem quiser né?! Mesmo q a bíblia diga q isso é pecado, nós nem sabemos o que vai acontecer depois de mortos. Vai que não exista nada depois da morte, aí você nem vai pro inferno por ser gay. Hihhi

Arthur fica tão irritado com aquilo e ao mesmo tempo tão constrangido que não sabe o que fazer. Seus olhos começam a lacrimejar e ele se segura para não chorar, ou gritar de raiva.

SARAH

Idiotas!

Diz uma voz no fundo da sala.

TALITA, PAULA E FERNANDA

O que? Por que nos chamou de idiotas? sua pobretona nojenta!

SARAH

Vocês não falam nada que presta. Pensem um pouco antes de balbuciar tanta coisa sem sentido.

TALITA, PAULA E FERNANDA

O quê?

O professor entra na sala de aula e manda que todos se sentem. Arthur olha para Sarah e acena com a cabeça.

Após o ocorrido, Arthur se pergunta como as coisas chegaram a esse ponto. Ele busca na memória onde toda a confusão começou e se lembra que a primeira pessoa a perceber e perguntar sobre sua sexualidade foi Melissa. Ele pensa no que eles conversaram e percebe que ela já estava interessada em Bruno desde o dia em que ela perguntou a ele sobre seus sentimentos em relação a Bruno.

ARTHUR (V.O.) Por isso ela percebeu que eu gostava dele, porque ela também gostava do Bruno. Ela espalhou toda essa fofoca sobre mim de propósito, pra me diminuir, e para que o Bruno se afastasse de mim.

Enquanto Arthur estava absorto em seus próprios pensamentos, o sino toca.

CENA 21

INT. ESCOLA, CORREDOR - MANHÃ

Após o toque, Bruno saiu quase que correndo. Arthur foi de encontro a Bruno, mas foi parado por alguns colegas.

MATHEUS

Ei, seu viadinho, já que você gosta de homens, não quer ir ali atrás da escola?! Hehehe!

Sai da frente, disse Arthur empurrando-o. O garoto fica irritado

MATHEUS

Ei, seu merdinha, não fale assim comigo.

ARTHUR

Merdinha? Só por que descobriu que sou gay agora você quer me tratar com inferioridade? Se você quer brigar então vamos brigar. Eu posso ser gay, mas não pense que eu não sei brigar.

Arthur diz isso se aproximando do outro garoto, cerrando os punhos e as sobrancelhas. O garoto dá um passo para trás.

CENA 22

EXT. CASA DE ARTHUR - TARDE.

Arthur sai e vai atrás de Bruno. Quando Arthur consegue alcançar Bruno, eles já estavam quase em casa. Arthur o puxa pelo braço.

ARTHUR

Espera, podemos conversar? Tenho algo a falar sobre a Melissa.

BRUNO

Eu não quero ser visto com você

ARTHUR

Por que não? Não somos amigos?

BRUNO

Porque eu não quero que pensem que eu sou gay como você.

-Arthur solta o braço dele com uma expressão de desapontamento.

Arthur

Isso não é uma doença contagiosa.
Você não precisa manter distância.

Ele adentra os portões de sua casa.

CENA 23

NO DIA SEGUINTE, NA ESCOLA - MANHÃ

Arthur chega atrasado. Ele tem que esperar para entrar no segundo horário. Quando ele entra na sala, seus colegas fazem piada.

MATHEUS

Olha só, chegou atrasado só para chamar atenção. Gay gosta disso né.

Arthur se senta ao lado de Bruno, como sempre. Os colegas de turma afirmam que os dois são namoradinhos. Melissa aproveita a chance e dá um beijo em Bruno para provar que ele não é gay. Bruno se aproveita disso para afirmar sua masculinidade.

CENA 24

EX. PÁTIO DA ESCOLA- MANHÃ

MATHEUS

Então você e Melissa estão namorando?

BRUNO

Sim!

PAULA

E por que vocês não nos contaram isso antes? Deixaram que pensássemos que você e o Arthur estavam namorando.

MELISSA

Começamos a namorar a pouco tempo e eu não queria que a notícia se espalhasse.

BRUNO

É, e nós não nos importávamos com o boato. Eu nunca namoraria outro rapaz, eu não sou gay. Na verdade, tudo isso do Arthur ser gay é novidade para mim. Eu não fazia ideia. Por isso fiquei sem saber como reagir.

MATHEUS

Más, e agora que você já sabe que Arthur é gay, você vai continuar sendo amigo dele?

BRUNO

Então, né cara, apesar de sermos amigos desde infância, eu tenho um pouco de nojo de gays. Vou manter distância.

ARTHUR

Você tem nojo de mim, Bruno?

Arthur parte pra cima de Bruno e o agarra pelo colarinho.

BRUNO

Vai me desculpar, Arthur, mas todo mundo tem nojo de vocês gays.

Arthur fica extremamente irritado e dá um soco na cara de Bruno. Bruno revida. Então, Matheus e outro colega de turma seguram Arthur.

MATHEUS

Vai, Bruno, pode bater. Mostra que você está cortando amizade com ele. Prova que você é homem.

Bruno começa a socar Arthur. Seus colegas se amontoam ao redor entoando coro incitativo

COLEGAS

Briga, briga, briga.

Dois garotos de outra turma entram na roda para acabar com a briga.

CAIO

Parem com isso agora. Eu já chamei a coordenadora.

Matheus, que estava segurando Arthur, o joga no chão com desprezo. Caio estende a mão e ajuda Arthur a se levantar.

CAIO

Você está bem?

ARTHUR

Estou sim, obrigado. Não sei o que eu teria feito se vocês não tivessem aparecido.

CAIO

Não foi nada. A propósito, qual seu nome?

ARTHUR

É Arthur, é os seus?

CAIO

Prazer, eu me chamo caio, e este é o Daniel. E por que aqueles garotos estavam te agredindo.

ARTHUR

Na verdade, fui eu quem comecei a briga. Eles falaram algumas coisas desagradáveis e eu perdi a cabeça.

CAIO

Deve ter sido algo bem desagradável, mas me conta, para que caso a coordenadora me pergunte, eu possa te defender.

ARTHUR

Aquele grandão que estava me batendo é meu amigo de infância, apesar de não parecer.

CAIO

Cara, você precisa de novas amizades. Mas continue.

Arthur

Ele estava falando pros colegas que tem nojo de gay e, por isso, vai se afastar de mim, mesmo que sejamos amigos de infância.

CAIO

Eu devia ter socado a cara dele ou tê-lo segurado pra você dar uns socos nele.

Arthur fica surpreso com a resposta. Ele estava esperando que Caio também se afastasse dele quando soubesse do motivo da briga.

ARTHUR

Imagina. Você fez o bastante. Muito obrigado, de novo. Agora deixa eu ir. Espero que a coordenadora não apareça por aqui.

CAIO

Ela não vai, ninguém a chamou, foi um blefe. Até mais.

CENA 25

EXT. CASA DE ARTHUR - NOITE

Bruno vai até a casa de Arthur e o pede desculpas. Diz

BRUNO

Me desculpe. Eu só fiz aquilo porque me sentiu forçado. Fiquei com medo de que nossos colegas me agredissem também. Más peço desculpas e espero que possamos continuar sendo amigos.

Arthur fica comovido. Apesar de tudo, Bruno é uma das pessoas mais importantes para ele. E quando ele está prestes a perdoá-lo:

Bruno

só temos que evitar de sermos vistos juntos na escola. Lá nós fingimos que ainda estamos brigados.

Aquilo ressoou na cabeça de Arthur.

Arthur

O que? Teremos que fingir que ainda estamos brigados na escola? Por que temos que fingir alguma coisa?

Bruno

para evitar fofoca e esses comentários desagradáveis.

Arthur

Mas por que temos que fingir alguma coisa? Não precisamos fingir...

BRUNO

Maaas...

ARTHUR

...Já que ainda estamos brigados.

Arthur fecha o portão e entra em casa em silêncio. Bruno fica do lado de fora.

BRUNO

Espera, por que você está tão bravo? Você não vai me desculpar? Já disse que não foi minha intenção.

CENA 26

INT. QUARTO DE ARTHUR - NOITE

Arthur (V.O.) por que o que ele disse me doeu tanto? Eu mesmo já havia pensado em propor isso a ele. Por que quando ele me propôs, me doeu tanto? Ah! Me senti desprezado, indigno de ser associado a alguém. Eu não sou assim. Eu não preciso me sujeitar a isso. Se ele não quer ser visto comigo, então que assim seja.

CENA 27**EXT. CASA DE ARTHUR - MANHÃ**

No outro dia Bruno vai para o portão de Arthur para irem juntos à escola. Ele espera por um bom tempo e, vendo que já estava em cima da hora ele toca a campainha. A mãe de Arthur sai no portão.

MÃE DE ARTHUR

Olá, Bruno.

BRUNO

senhora, cadê o Arthur? Vamos nos atrasar.

MÃE DE ARTHUR

Ué, ele já saiu faz tempo.

BRUNO

A sim, ok.

CENA 28**EX. RUA. MANHÃ.**

Agora é Arthur quem está o evitando. Bruno corre para não se atrasar.

CENA 29**IN. SALA DE AULA. MANHÃ.**

Quando chega na sala de aula, Arthur não está lá. Bruno fica pensativo. Onde estará o Arthur? Os garotos da sala quebram sua introspecção para o elogiar por ter batido em Arthur. Bruno sorri sem graça, se perguntado se fez a coisa certa.

CENA 3°**EX. CASA DE ARTHUR. TARDE.**

Bruno vai para casa de Arthur e chama por ele. Sua mãe aparece no portão novamente e diz que ele ainda não chegou. Bruno espera por mais algum tempo, mas decide encontrá-lo no dia seguinte.

CENA 31**EX. EM FRENTE À CASA DE ARTHUR. MANHÃ.**

Bruno acorda mais cedo, vai procurar por Arthur novamente e sua mãe responde novamente que ele já saiu.

CENA 32**IN. NA ESCOLA. MANHÃ.**

Bruno chega na escola e Arthur não está. Quantos dias Arthur ainda vai matar aula? Se pergunta Bruno. Mas assim que toca o sinal para a entrada do professor, Arthur surge na porta com um novo corte de cabelo, com um brinco na orelha, sobrancelhas feitas, pele lisinha e uma camisa de arco-íris. Bruno pensa consigo mesmo: (V.O.) ah, então foi por isso que ele não veio ontem. Depois disso todos ficam surpresos. Acharam que Arthur se encolheria, mas ao contrário, Arthur volta ainda mais ativo.

CENA 33**EX. NA VOLTA PARA CASA. TARDE.**

Alguns alunos seguem Arthur. Quando chegam em uma rua menos movimentada, os meninos cercam Arthur e começam a ofendê-lo. Arthur tenta fugir e eles o seguram e partem para agressão física. Uma mulher passa, vê a situação e não faz nada. Passa um homem e diz que vai chamar a polícia. Arthur aproveita para correr.

Em casa, cheio de machucados, Arthur procura na internet, formas de combater as agressões. (trabalhar melhor essa cena)

Quando sua mãe chega em casa ela fica assustada com os ferimentos e pergunta o que aconteceu. Arthur conta.

MÃE DE ARTHUR

Isso é porque você é gay. Você devia ter escondido melhor, assim, você não estaria apanhando na escola. Amanhã vou lá conversar com o diretor.

ARTHUR

Não foi na escola, foi na rua.

MÃE DE ARTHUR

Então não tem o que fazer. Como você vai se proteger agora?

NO OUTRO DIA, NA ESCOLA:

Caio, um garoto de outra turma tenta se aproximar de Arthur. Arthur fica com medo de ser só mais uma tentativa de humilhá-lo e se afasta. Esse menino continua seguindo Arthur e conta que foi ele quem o ajudou quando Bruno estava o agredindo. Arthur resolve ouvir o que ele tem a dizer. O garoto diz: eu preciso comprar um presente pra minha mãe. Você pode vir comigo? Preciso de ajuda pra escolher.

Enquanto eles estão comprando o presente, Caio é muito gentil e agradável. Eles escolhem uma bolsa como presente. Caio chama Arthur para um lanche. Arthur recusa. Caio faz drama.

CAIO

Poxa, eu te salvei de uma surra e você não pode nem tomar um lanche comigo?

Arthur resmunga, mas aceita. Os dois vão em uma sorveteria e pedem açaí. Os dois São intolerantes a lactose. Isso dá margem para uma nova conversa. Eles comentam sobre momentos constrangedores que passaram por causa da intolerância. Por coincidência, Elder e Luísa, amigos de Caio, também estavam na sorveteria. Os dois vem cumprimentar Caio e dizem que estavam os observando de longe, mas não quiseram atrapalhar. Arthur fica com medo de espalharem mais boatos sobre ele ou sobre Caio. Ele abaixa a cabeça e fica quieto. Os dois se sentam e conversam amistosamente com Caio. Elder, então, pergunta de forma descontraída:

ELDER

E então, o que está rolando entre vocês dois?

ARTHUR

Somos só amigos. Nos conhecemos recentemente. Não está rolando nada, eu juro.

Elder

(bufa) que sem graça, achei que você finalmente tivesse desencalhado, Caio. Mas vejo que eu estava enganado.

CAIO

Será mesmo que se enganou?

ARTHUR

O que? Como assim?

LUÍSA

Relaxa cara. Estamos só brincando. Se bem que seria muito bom que algum de nós desencalhasse!
(suspira.

Arthur fica sem entender, mas fica mais aliviado. Com o passar da conversa ele percebe que Elder também é gay e que Caio realmente estava tentando flertar com ele. No fim do lanche Caio acompanha Arthur até em casa e pede o número dele. Quando chegam na casa de Arthur, Bruno vê os dois juntos.

NO DIA SEGUINTE

Bruno pergunta a Arthur quem era aquele cara. Arthur o ignora e segue seu caminho. Bruno fica impaciente e grita com ele:

BRUNO

com que tipo de pessoa você está andando?

Arthur se irrita, encara Bruno e fala alto e firme:

ARTHUR

Eu não te devo satisfações da minha vida, nem amigo nós somos mais. Vê se me deixa em paz e vai cuidar da tua vida.

BRUNO

Más...

Arthur bufa e sai a passos largos.

NA ESCOLA:

Ao chegar na porta da sala, Arthur percebe que Caio está lá parado.

Caio vem ao seu encontro e diz: oi, podemos conversar? E o puxa para o lado, um pouco mais distante da porta. Arthur fica meio sem jeito.

CAIO

Eu queria te convidar para um passeio no parque de diversões. Vamos?

ARTHUR

Você não fica com vergonha? Eles estão olhando pra gente. Logo vão surgir rumores de que você também é gay. Você não fica preocupado?

CAIO

Não dou a mínima. Por você vale a pena!

Arthur fica impressionado com a resposta, se sente valorizado. Arthur aceita o convite e volta pra sala com um leve sorriso no rosto. Bruno o vê entrar sorrindo e aquilo o incomoda. Ele vai atrás de Caio para confrontá-lo.

Bruno

Ei, o que você quer com Arthur. Está o intimidando?

CAIO

Pelo que eu me lembro é você quem faz isso.

BRUNO

O que?

CAIO

Não se lembra de mim?! Fui eu quem salvou o Arthur de levar uma surra de você e de seus amigos.

BRUNO

Você ainda não respondeu minha pergunta. O que você quer com ele?

CAIO

Eu não te devo satisfações. Mas já que você está tão curioso eu posso responder. Eu o chamei para sair. Satisfeito?!

BRUNO

Se você estiver apenas brincando com meu amigo eu vou quebrar sua cara.

CAIO

Preocupe-se com sua vida. Vocês são namorados por acaso?

Bruno fica nervoso e responde com a voz trêmula:

BRUNO

Isso não tem nada a ver, eu só me preocupo com meu amigo?

CAIO

Preocupação? O que eu vi aquele dia foi preocupação com um amigo? Se aquilo é preocupação, não se preocupe mais com os outros, você é péssimo nisso.

Bruno volta pra sala. Ele não consegue se concentrar na aula. Sem perceber ele encara Arthur por um longo tempo. Quando

Arthur percebe que Bruno está o encarando ele encara de volta com uma cara feia.

ARTHUR

O que foi agora?

BRUNO

Nada não.

Arthur levanta a mão e pergunta para o professor se pode mudar de lugar.

O professor pergunta por que e, em seguida, o autoriza.

Arthur vai para o outro canto da sala e se senta ao lado de Sarah. Bruno fica extremamente incomodado com isso. Na aula de Educação física, Arthur escolhe um esporte diferente que Bruno. Bruno vai atrás de Arthur.

Após perceber a insistente presença de Caio, Fernanda, uma de suas melhores amigas espalhará para a escola que Arthur disse coisas obscenas sobre Bruno. Soarão como assédio. Ela fez isso junto de Melissa. Ela dirá a Arthur que não foi ela, foi a Melissa. Arthur acreditará nela, porque não acredita mais em Melissa. No entanto, depois de algum tempo, Fernanda pergunta a Arthur se ele acha Carlos bonito. Ele responde que sim. Ela pergunta se ele ficaria com Carlos. Arthur diz que, pela aparência sim, mas não pela personalidade. Ela novamente espalha rumores maliciosos sobre ele e diz que foi a Michele novamente. Dessa vez Arthur não acredita nela e se afasta.

Ao ouvir o rumor de que Arthur está interessado em outro garoto, Bruno fica com ciúmes. Cerca Arthur tentando fazê-lo se sentir mal, se sentir promíscuo

BRUNO

Você disse que gostava de mim e já está dando em cima de outro? Você é muito descarado e safado.

ARTHUR

Fala como se tivesse sido traído. Isso ofendeu sua masculinidade? Não precisa se sentir traído, afinal nunca tivemos nada! Não tem como você ser traído por alguém que nunca foi seu namorado

Essas palavras fazem Bruno se sentir ainda pior. Além do sentimento de perda ele não consegue deixar de sentir que foi traído, como se Arthur devesse ficar sempre ao seu lado. Bruno criará uma relação ainda mais tóxica com Arthur.

Após ouvir os boatos, Carlos se sente ofendido com o suposto interesse de Arthur e busca reparação. Carlos vai à coordenação e explica o que houve. Diz que se Arthur falar dele novamente ele agredirá Arthur.

Arthur é chamado pela coordenação e conta sua versão, porém a coordenação fica de mãos atadas e não tomará providências. Enquanto Arthur espera pela liberação para voltar pra sala, seu professor de artes se aproxima.

NETO (professor de artes)

Arthur, eu queria falar com você. Podemos?

Então, Arthur, eu fiquei sabendo, por alto, de algumas coisas e quis vir falar com você.

Não sei de todos os detalhes e talvez nem me interessem. Se você quiser falar sobre, eu estou aqui para te ouvir, mas se não quiser falar, tudo bem. Antes de qualquer coisa eu quero dizer algumas coisas a seu respeito.

Você é muito educado, gentil e atencioso. Você se porta sempre muito bem. Trata todos à sua volta muito bem. É estudioso, dedicado, entre muitas outras coisas. E às vezes eu sinto que você se esforça demais. E sobre isso, eu queria dizer que você não precisa provar nada pra ninguém. Você não precisa compensar nada. Você não cometeu nenhum erro por ser quem você é, e por isso não precisa reparar nada. Ser gay ou ser qualquer uma das outras letras não te torna uma pessoa errada ou suja, como gostam de dizer. Seja quem você é, e busque ser quem você quer ser. Não se importe com o que os outros falem. Ninguém nunca satisfaz totalmente aos outros e nem sei se isso seria bom. Viva sua vida. Seja feliz. Os outros são os outros. O que pensam não é problema seu. Vá viver

Eu bem sei que a vida de uma pessoa LGBT não é fácil, pelo contrário, é cheia de obstáculos. Mas também é cheia de belezas e prazeres. A nossa percepção de mundo é única e muito valiosa. Temos qualidades que apenas pessoas como nós podem ter. Por isso não devemos desperdiçar nossas preciosas vidas tentando agradar aos outros ou tentando recompensar algo.

Bem, é isso. Agora vou falar com a coordenadora pra você voltar pra sala.

Após os ocorridos, Arthur decide revidar aos ataques. Arthur procura Caio e seus amigos. Pede que o ajudem a dar o troco em Melissa e em Fernanda. Elder e Luísa, amigos de Caio, são influentes na escola e conhecem muitas pessoas. Eles buscam informações sobre as duas e logo descobrem alguns segredos que Arthur poderá usar. Eles se encontram no Shopping, onde buscam informações e bolam um plano.

Após isso, aproveitam para passear, compram roupas legais e tingem o cabelo, todos de forma semelhante. Elder é rico e, paga para todos a pintura de cabelo.

No dia seguinte, ao chegar com o cabelo colorido:

Melissa se sente ameaçada. Pensa que deve controlar a situação e, fazendo-se de amiga, tenta fazer com que Arthur se sinta pequeno novamente.

MELISSA

Nossa, amigo, como você está bonito. E esse cabelo?! Que brinco lindo. Que masculino. Nem parece que você é gay. Dá uma risadinha discreta e inocente.

ARTHUR

Pois é né amiga, as aparências enganam. Como a sua por exemplo.

MELISSA

O que disse?

ARTHUR

Com essa carinha de santa, mas já ficou até com um moleque do oitavo ano, isso não é pedofilia? Será que você não será presa?

E faz uma cara debochada de preocupação.

Melissa

Isso não é verdade.

Arthur

Não sou eu quem está dizendo, são os oitavos anos. Parece que alguém da sua antiga escola viu você se atracando com um guri do oitavo ano e a fofoca já está correndo. Tem até foto. Foi publicada em um perfil anônimo. Veja! Mas não se preocupa amiga, eu não julgo as pessoas por suas preferências, afinal, quem sou eu para julgar.

Melissa fica desolada. De repente ela se tornou o alvo de fofocas.

DURANTE O RECREIO

Todos fofocavam sobre Melissa. Arthur já não era mais o assunto.

Bruno tenta falar com ele. Arthur o ignora. Bruno o segura pelo braço.

Arthur

Me solta, eu não quero ser visto com vc. Não quero que pensem que estamos namorando.

NA SALA DE AULA

O diretor da escola aparece de surpresa. Ele ficou sabendo de todos os boatos e está investigando a situação. Arthur o enviou um e-mail, com o perfil de sua mãe, denunciando as agressões sofridas e cobrando soluções. Arthur ainda ligou para o "Disque 100", um serviço do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania destinado a denúncias de violências e homofobia, o qual ligou de volta para a escola a fim de averiguar o ocorrido.

DIRETOR

A gestão escolar recebeu diversas denúncias quanto a cyberbullying e bullying. Estamos averiguando as denúncias e investigando os perfis e grupos anônimos de alunos da escola em redes sociais. Caso venhamos a comprovar a veracidade das denúncias, buscaremos os meios legais e eficazes para punir os responsáveis. Essa escola não tolera nenhum tipo de violência.

Melissa procura Arthur.

MELISSA:

Foi você que espalhou esses boatos?

ARTHUR:

Por que eu faria isso? Nós não somos amigos?

MELISSA:

Se foi você, é melhor parar. Eu não vou pegar leve com você.

ARTHUR:

Amiga, eu nem comecei ainda.

Melissa prepara um contra-ataque.

Arthur procura Caio e seus amigos durante o intervalo e acaba ouvindo Elder conversando com sua amiga:

ELDER:

Será que dessa vez Caio vai conseguir? Se ele ganhar a aposta, eu vou ter que desembolsar uma grana, mas acho que ficarei feliz pelo meu amigo. Ele realmente precisa desencilhar.

ARTHUR:

Que aposta? Eu sou a aposta?

Elder tenta negar, mas não consegue convencer. Arthur fica muito decepcionado e irritado. Elder conta o que houve para Caio, que corre atrás de Arthur para se explicar.

CAIO:

Espera. Não é o que parece. Realmente eu fiz uma aposta com Elder,

mas isso não significa que eu esteja brincando com você. Eu realmente gosto de você. Não foi pela aposta que eu fui atrás de você. A aposta foi só uma coisa boba. Por favor, não me exclua só por essa coisa idiota.

ARTHUR:

Muito idiota mesmo. Não sei se consigo lidar com isso agora. Mais uma vez eu sendo feito de idiota. Mais uma vez eu criando expectativas infundadas.

CAIO:

Não são infundadas. Eu realmente gosto de você.

ARTHUR

Bem, por agora eu só sei que você fez uma aposta idiota de que me conquistaria. Esse é o fato.

Arthur sai. Ele se esconde em um canto até o recreio terminar. Enquanto isso ele reflete. (v.o.) Por que isso está acontecendo? Eu não fiz nada de errado. Eu me deixei enganar. Talvez eu estivesse desesperado demais por aceitação e não percebi os sinais. Por que isso dói tanto? Logo agora que eu estava reconstruindo minha autoestima. Caio e seus amigos fizeram eu me sentir muito melhor. Me mostraram que eu não precisava me envergonhar pelo que sou. Mas também não preciso me envergonhar pelo que Caio fez. Quem errou foi ele, não eu. Não preciso voltar a me sentir pra baixo. Agora eu já sei que não

sou um lixo. E eles ainda são meus amigos. Até posso continuar sendo amigo do Caio.

O sinal para o encerramento do recreio toca. Arthur volta para sala ainda pensativo. Enquanto caminha desatento, um outro rapaz esbarra nele. Ele pede desculpas, mas Arthur está tão concentrado em seus pensamentos que sequer olha no rosto do rapaz. Este continua olhando enquanto Arthur se afasta. Arthur volta pra sala. O caos reina no ambiente, mas Arthur permanece tranquilo pois, recuperou sua confiança e sente que não precisa mais (tanto) da aprovação dos outros.

APÊNDICE B: HQ “NAS ENTRELINHAS”



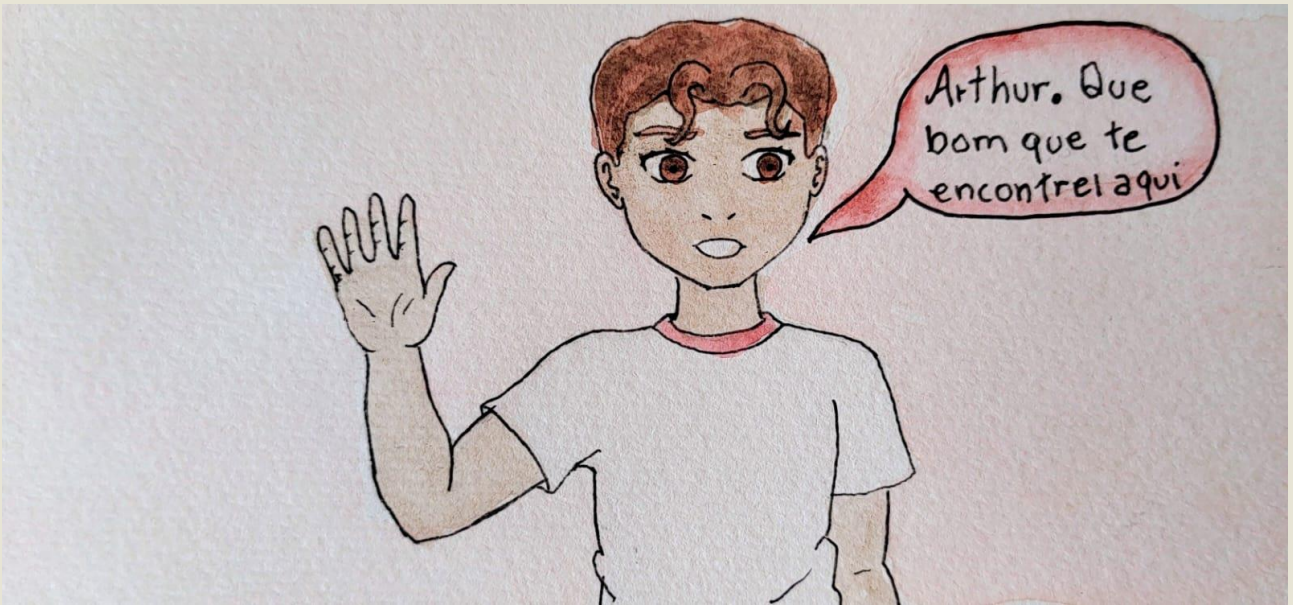
Adorando

SILVA NETO, Adorando Ribeiro
Nas entrelinhas [manuscrito] / Adorando Ribeiro SILVA NETO. -
2026.
XXVI, 26 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Aleixo Rocha.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte
e Cultura Visual, Goiânia, 2026.

1. Histórias em Quadrinhos. 2. representação. 3. LGBTQIAPN+. 4.
educação. I. Aleixo Rocha, Cláudio, orient. II. Título.

CDU 7



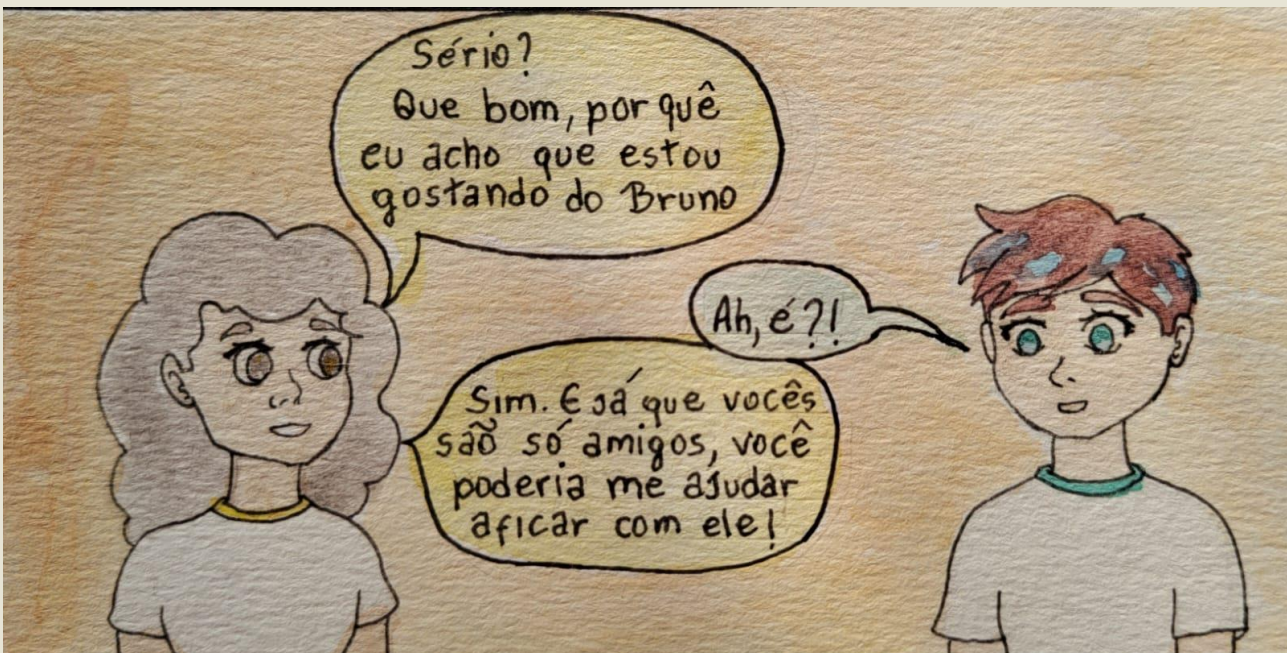


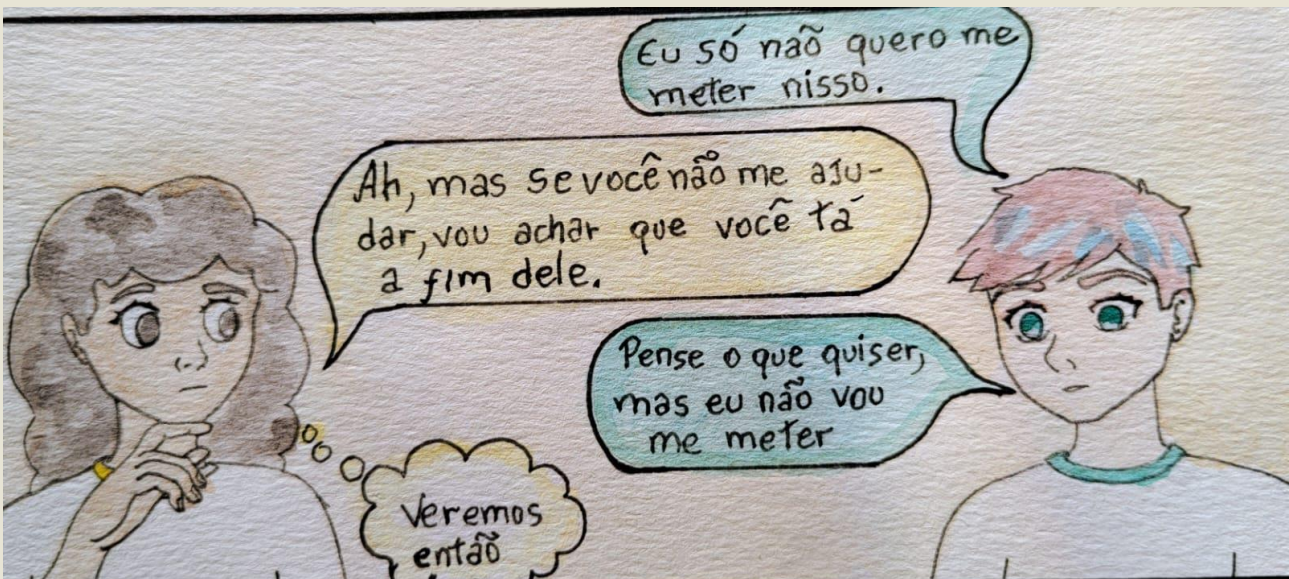
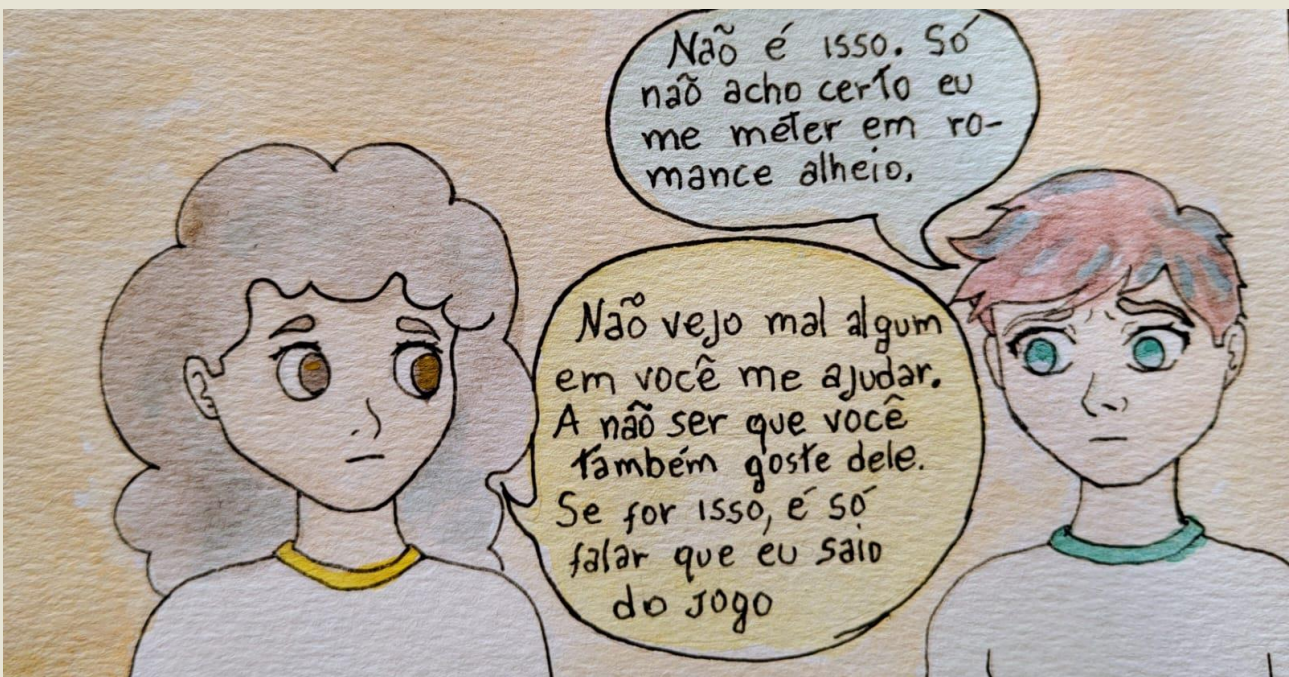
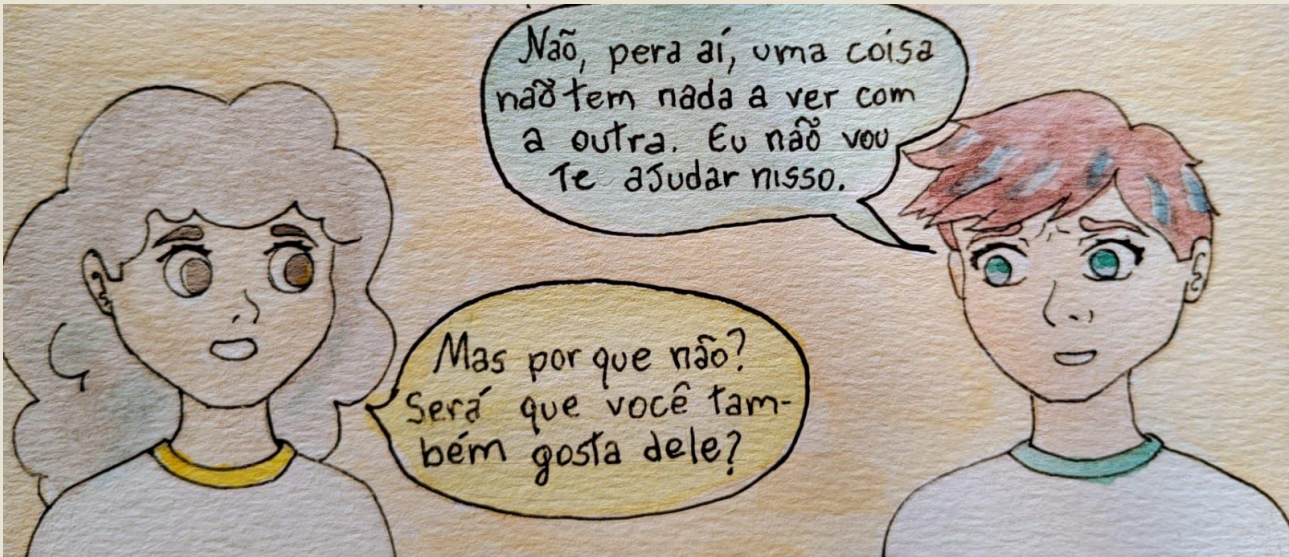




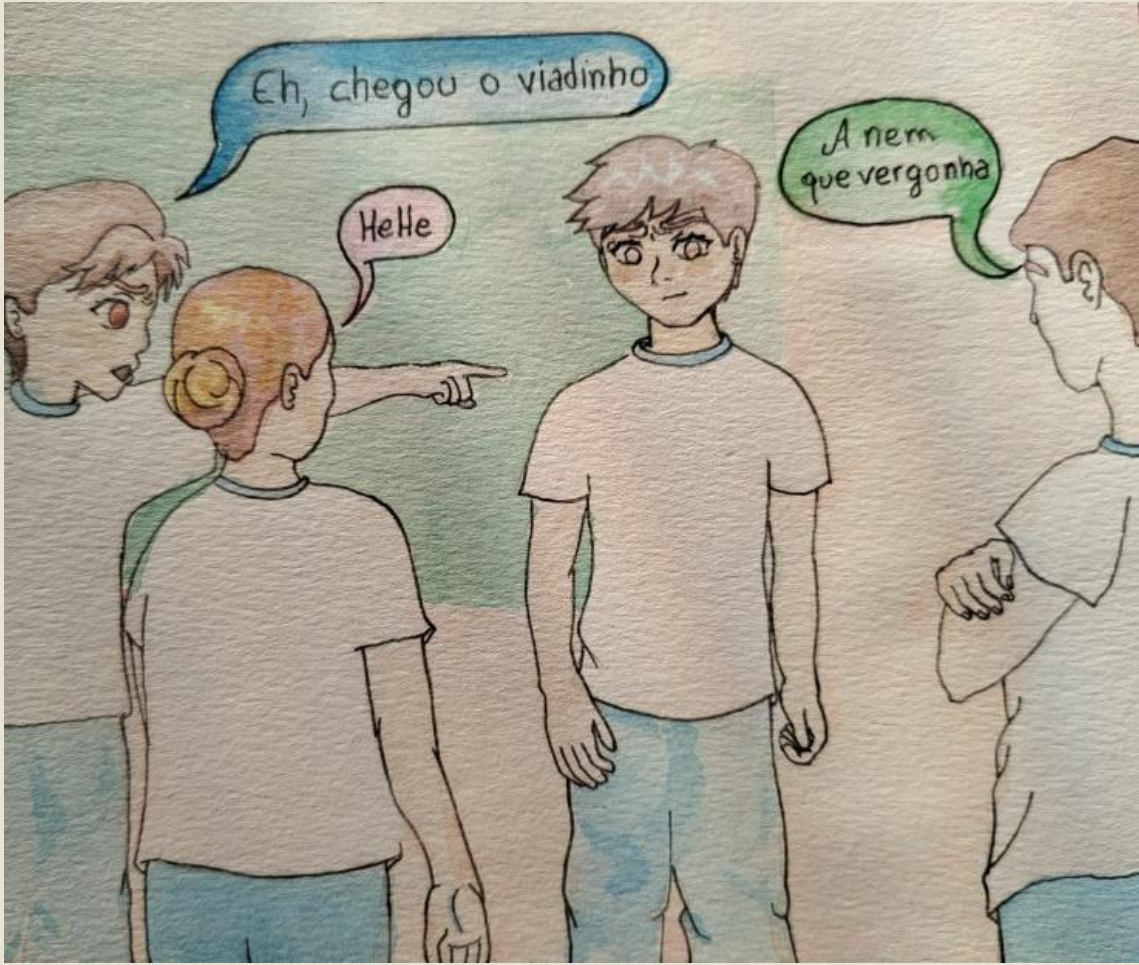


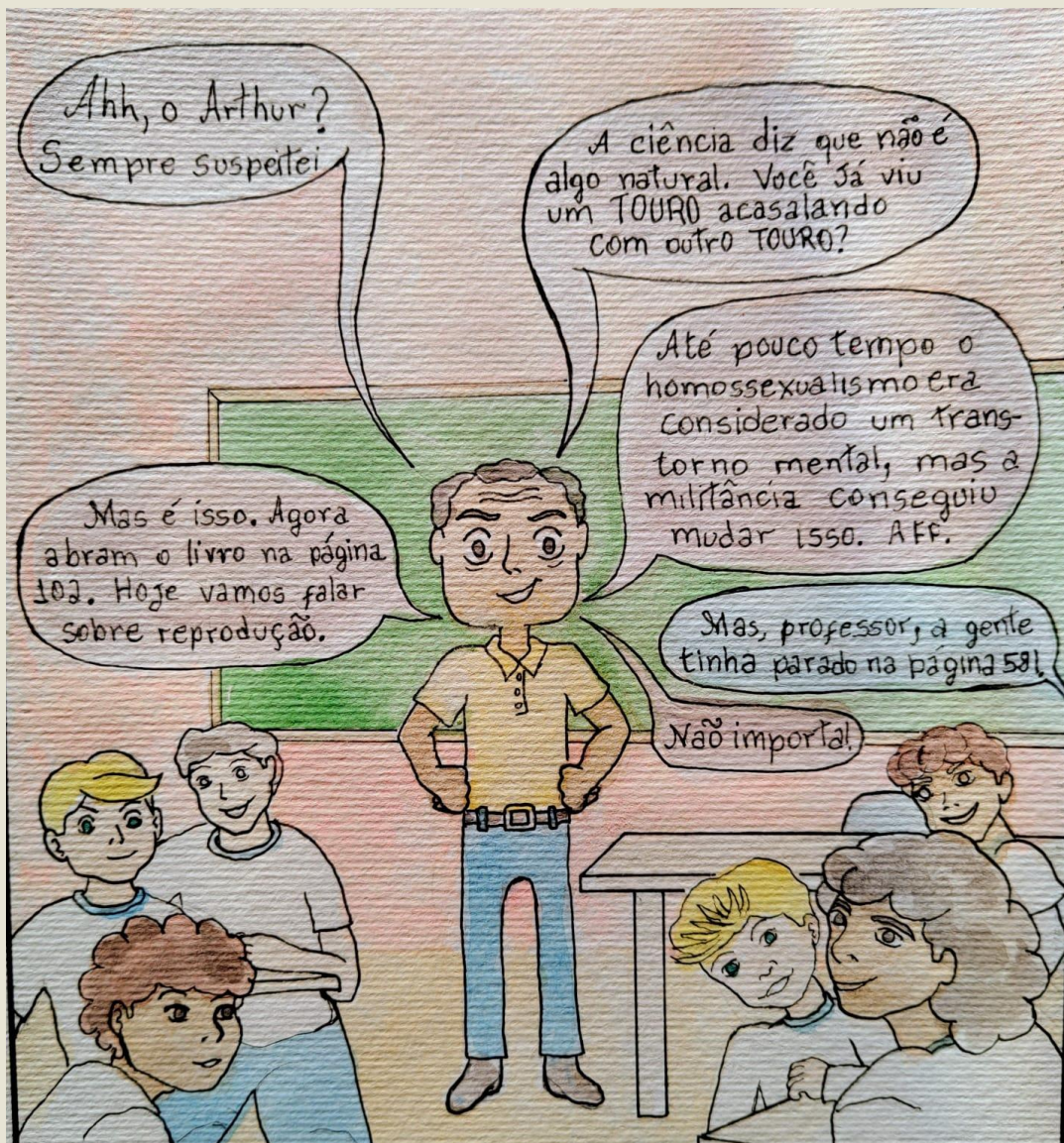


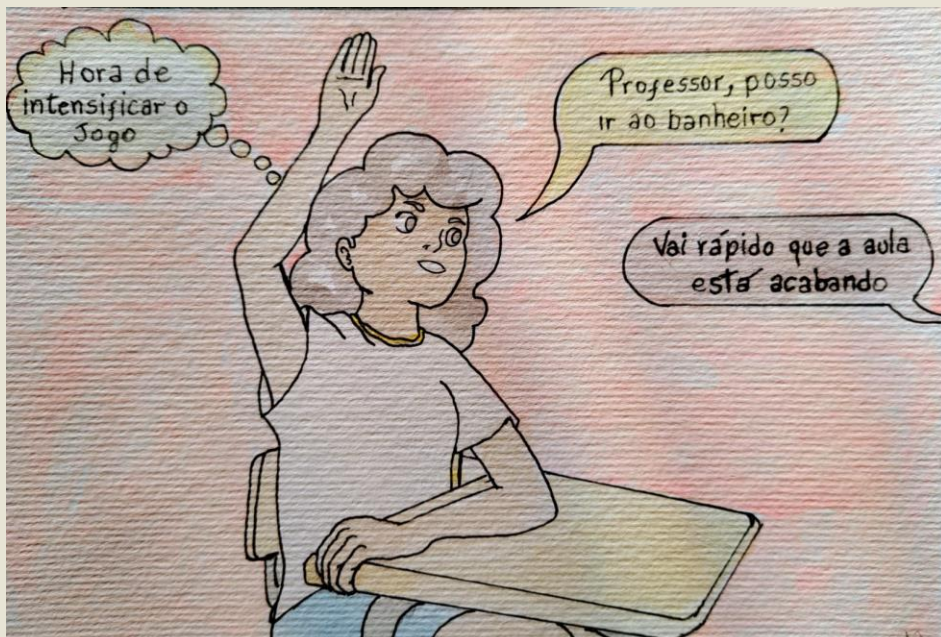




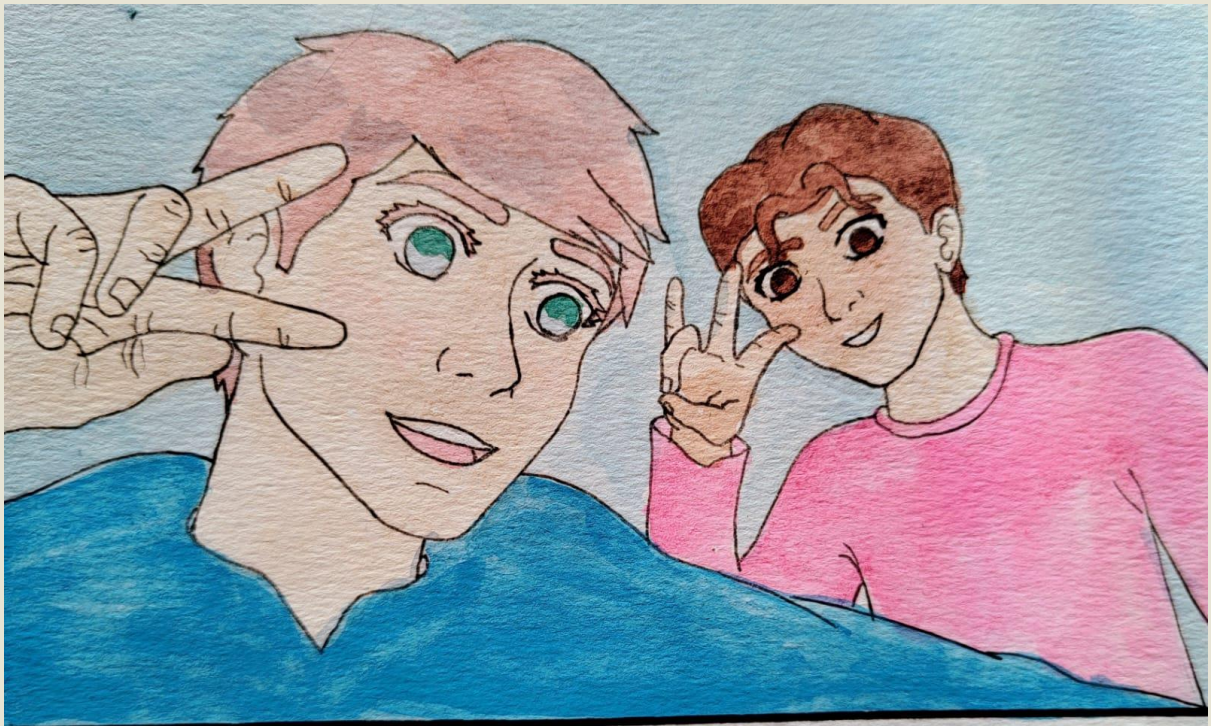










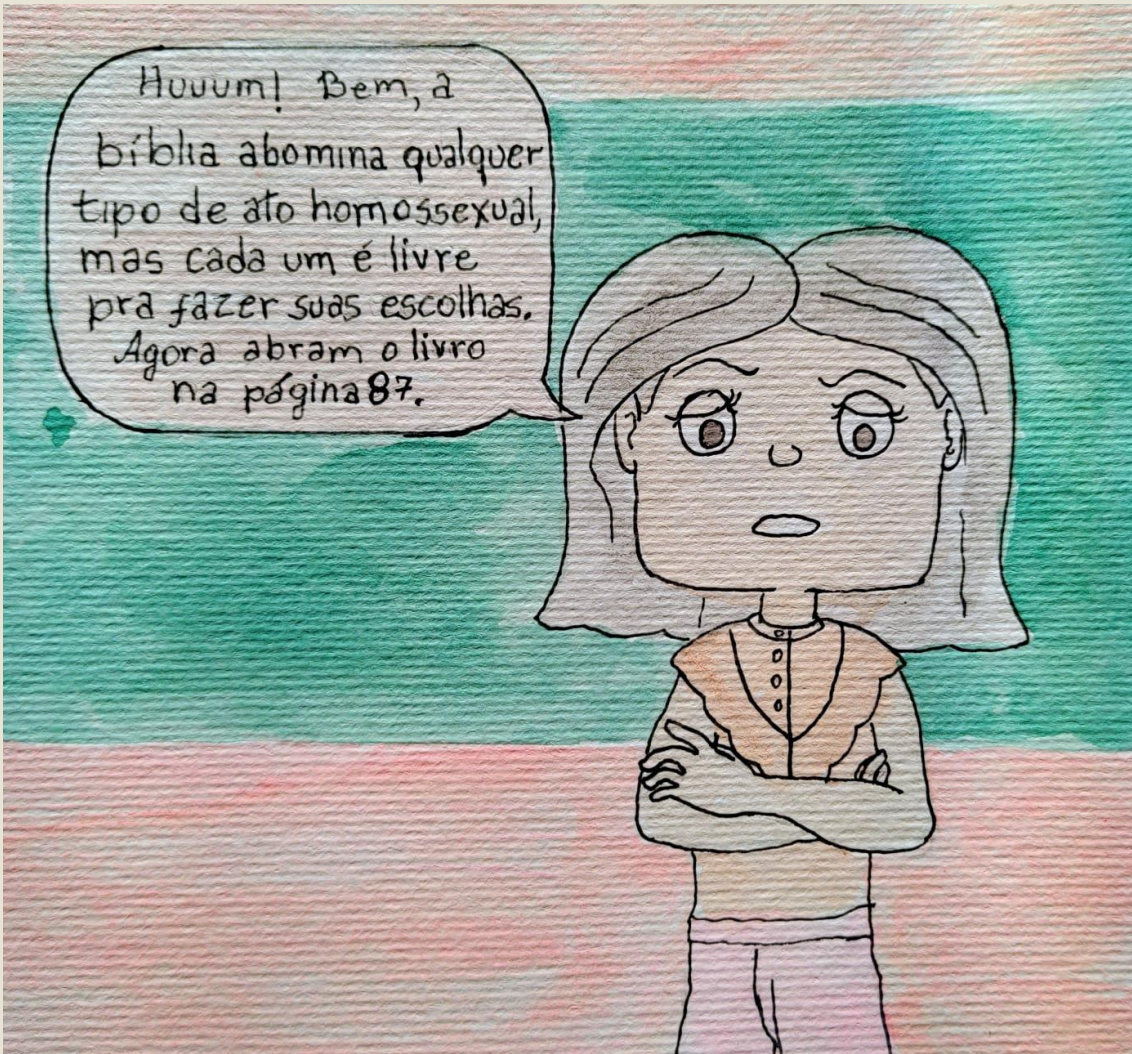
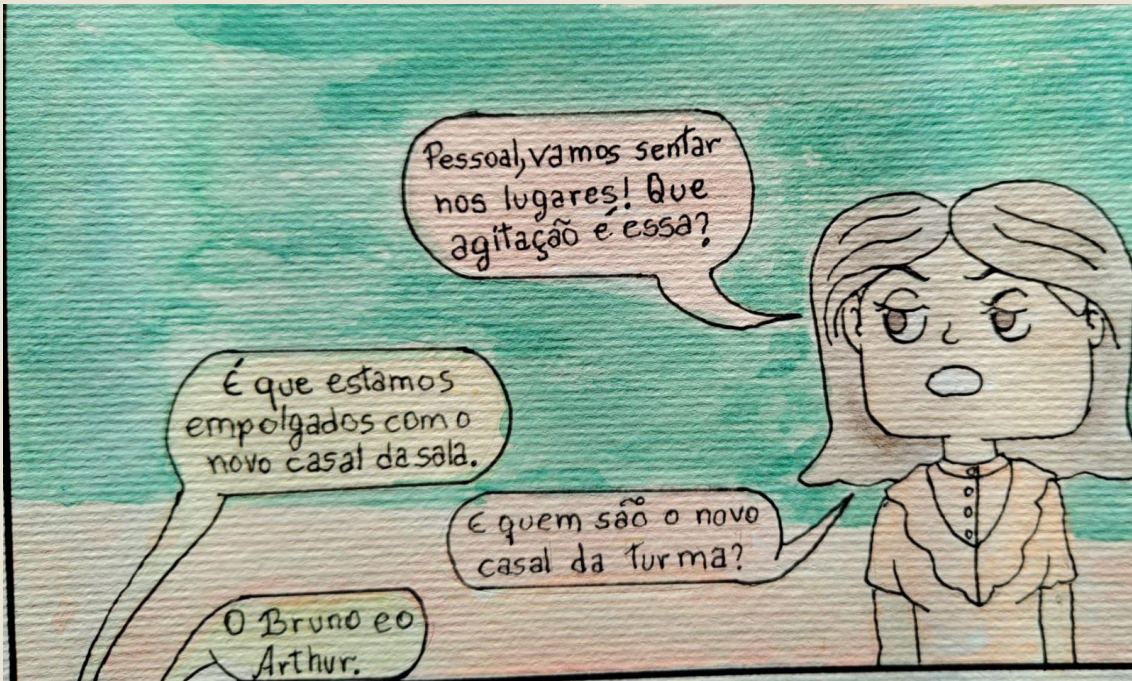


❤️ 18

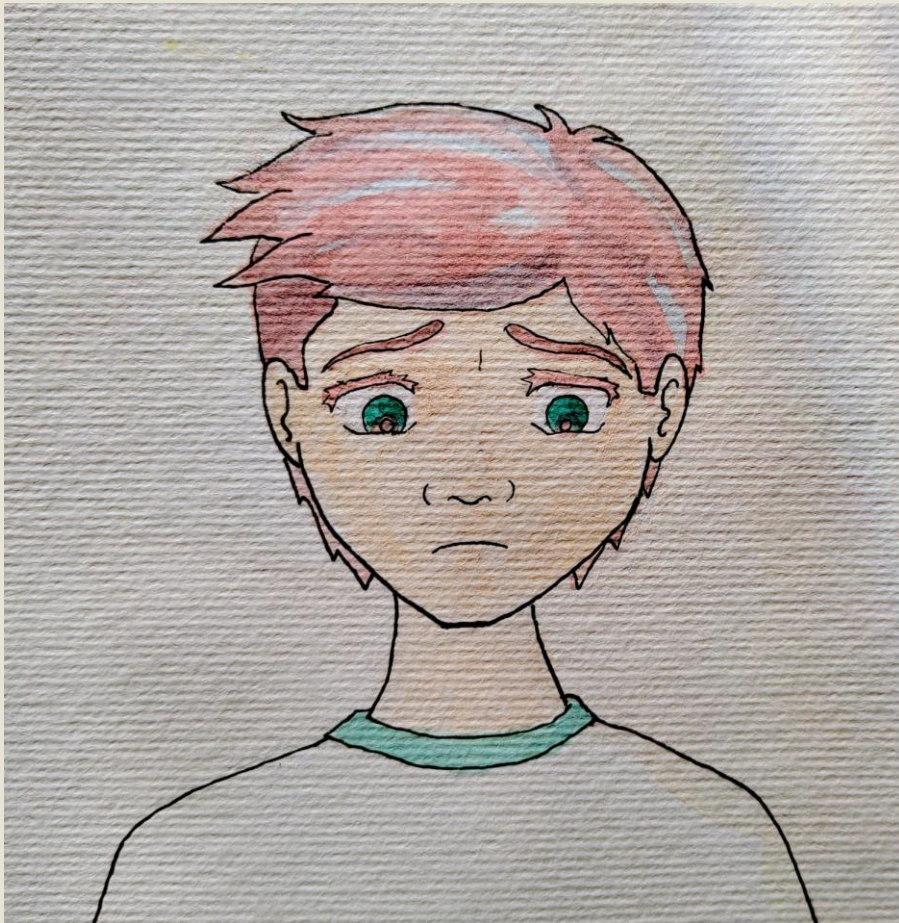
💬 3

📍 33

focascdoCNE e tudo indica que nosso muso açucarado já tem o seu par. Parabéns ao casal.



Na aula seguinte





Oi, amiga. Então, eu não sei de nada 😬

Ahh! Não sabe mesmo? É que eu shipo muito os dois. Se for verdade, eu quero apoiar eles.

Entendi, mas eu realmente não sei de nada.

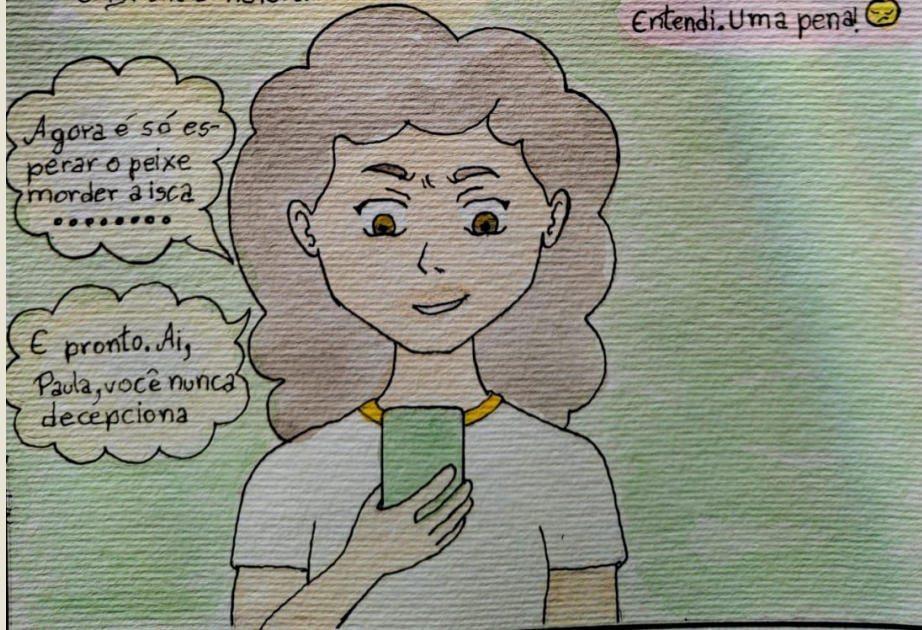
Amiga, me confia, vai. Eu juro que não falo nada pra ninguém! Só quero apoiar eles.

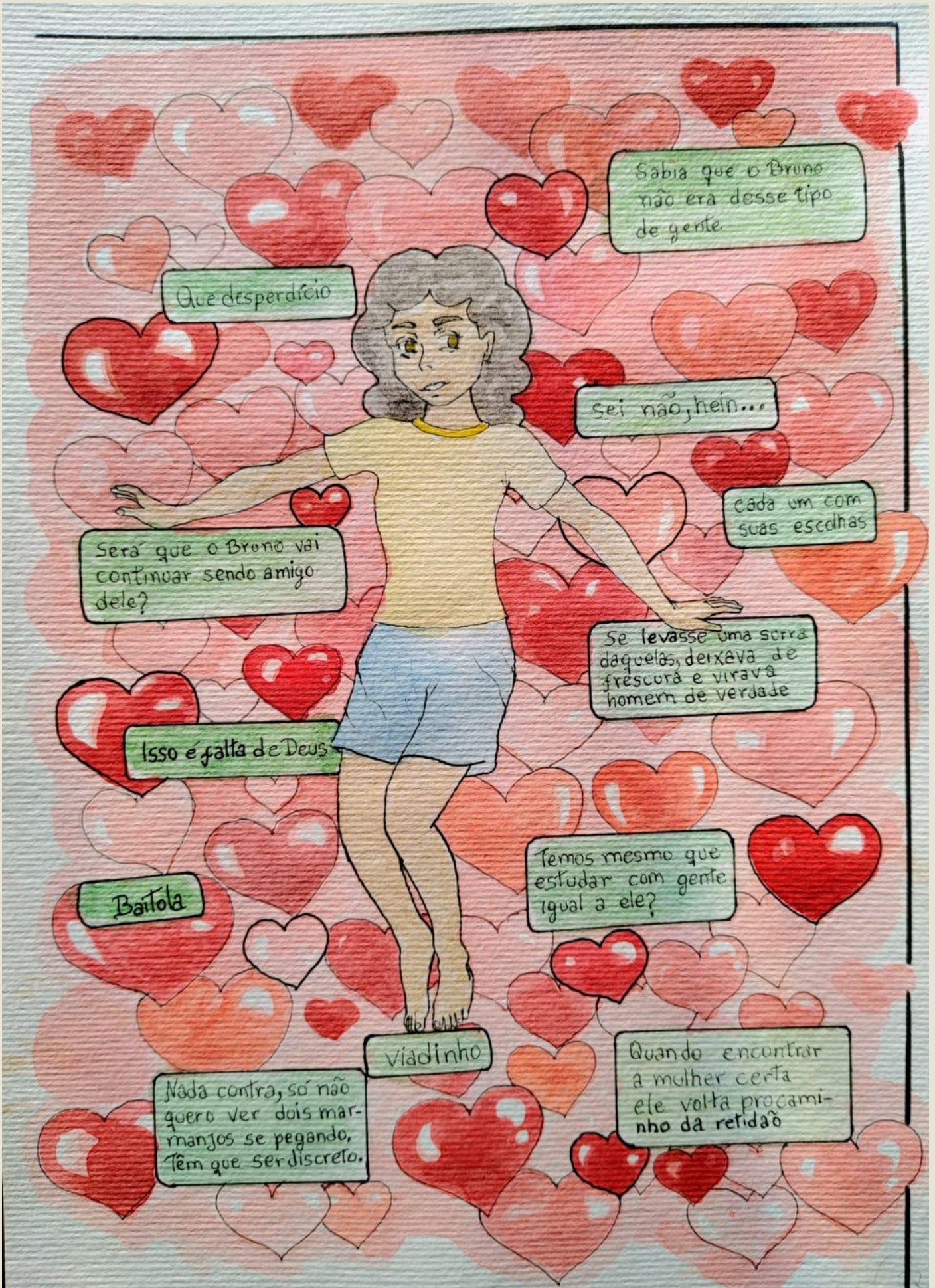
Promete que não vai falar pra ninguém?

Prometo!

Tá bom. Eles não são namorados. O Arthur gosta do Bruno, mas o Bruno é hétero.

Entendi. Uma pena! 😞





Sabia que o Bruno não era desse tipo de gente

Que desperdício

Sei não, hein...

Cada um com suas escolhas

Será que o Bruno vai continuar sendo amigo dele?

Se levasse uma sorra daquelas, deixava de frescura e virava homem de verdade

Isso é falta de Deus

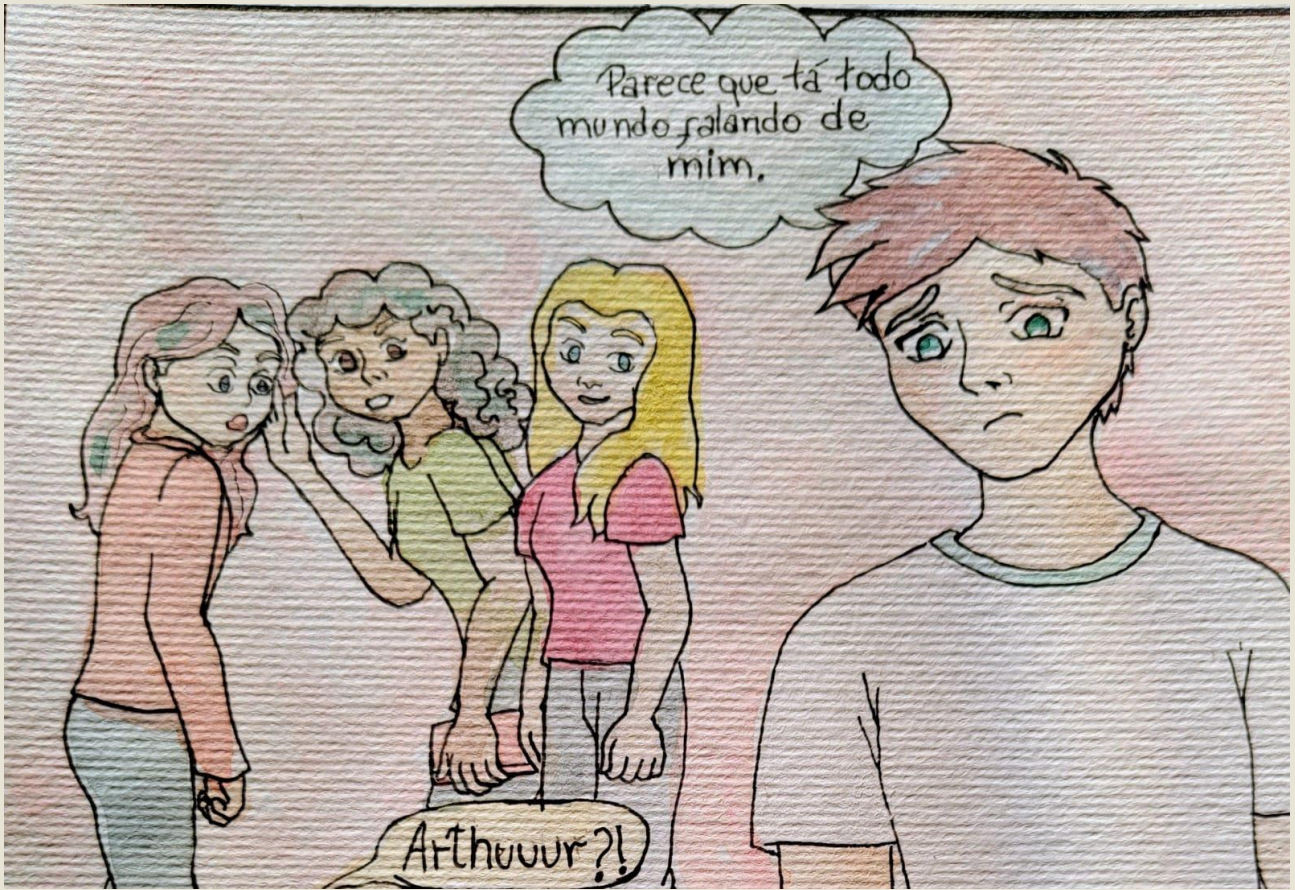
Temos mesmo que estudar com gente igual a ele?

Batola

Viadinho

Nada contra, só não quero ver dois marmanjos se pegando, têm que ser discretos.

Quando encontrar a mulher certa ele volta pro caminho da retidão



Só pode tá me zutando.

Ela prometeu que não ia falar nada pra ninguém.

E você acreditou que a Paula, a maior fofqueira da escola, guardaria segredo?

Ela jurou!

E você acreditou? Tem que ser muito burro mesmo. Ou falsa.

Ela disse que só queria te ajudar.

A Paula? Me ajudar? Com o que?

A ficar com o Bruno

E quando foi que eu disse que queria ficar com o Bruno?





Ei, não grita com ela

Não gritar com ela? você nem sabe o que aconteceu e já está defendendo ela?

Não sei?! É só você descontando suas frustrações nela. A Melissa é nossa amiga. Sei que ela não faria nada ruim.

Descontando minhas frustrações?

Que ótimo amigo você é. Ah, chega. Vocês dois se merecem. Eu tô fora!





Fim... do primeiro capítulo