

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social

Ubirajara de None Caputo

Bullying escolar LGBTfóbico não é brincadeira: escutando sujeitos e
perscrutando sentidos implicados na violência
(versão corrigida)

São Paulo
2024

Ubirajara de None Caputo

Bullying escolar LGBTfóbico não é brincadeira: escutando sujeitos e
perscrutando sentidos implicados na violência
(versão corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutor em Ciências.

Programa: Psicologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Fábio de Oliveira

São Paulo
2024

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação Biblioteca
Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de None Caputo, Ubirajara

Bullying escolar LGBTfóbico não é brincadeira: escutando sujeitos e
perscrutando sentidos implicados na violência / Ubirajara de None Caputo;
orientador Fábio de Oliveira; co-orientadora Liliana / Conceição Rodrigues / de
Oliveira. -- São Paulo, 2024.

163 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social) -- Instituto
de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Assédio. 2. Bullying. 3. Homofobia. 4. LGBT. 5. Violência escolar. I. de
Oliveira, Fábio, orient. II. Rodrigues / de Oliveira, Liliana / Conceição, co-orient.
III. Título.

Nome: Caputo, Ubirajara de None

Título: Bullying escolar LGBTfóbico não é brincadeira: escutando sujeitos e perscrutando sentidos implicados na violência

Tese apresentada ao Programa de Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Aprovado em: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Fábio de Oliveira (presidente)

Instituição: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IP/PST

Assinatura:

Nome: _____

Instituição: _____

Assinatura:

Desde pequeños, a través de los proceso de socialización, les enseñamos a distinguir entre la actividad y la pasividad, la autosuficiencia y la dependencia, la razón y la emoción, la fortaleza y la debilidad, el honor y la vergüenza, la valentía y la cobardía, el éxito y el fracaso, la dominación y la subordinación. Mientras que los primeros términos de estas dicotomías se construyen como deseables y masculinos, los segundos definen la otredad femenina, y es mostrando una férrea oposición a ella que los hombres construyen su identidad. El acoso escolar [*bullying*] es una forma de relación social mediada por la violencia que se articula de manera compleja entre los hombres jóvenes. La homosocialidad está estrechamente regulada por las normas, valores y conductas de la masculinidad hegemónica, donde la homofobia [LGBTfobia] interviene como una forma de control condicionando las relaciones y expresiones de género. (Barbero, 2017)

PREFÁCIO

Estes anos de minha vida que dediquei ao doutorado foram intensos. Minha mãe faleceu, peguei COVID-19 mais de uma vez, fui demitido com pouca ou nenhuma chance de conseguir outro emprego, surpreendi-me com algumas “boladas nas costas” de colegas, morei alguns meses fora do Brasil, estive às vésperas de ter um infarto e precisei fazer uma cirurgia para desobstruir uma artéria, emagreci 18 quilos e tornei-me oficialmente idoso. Não tenho dúvidas de que o melhor destes anos foi o encontro com pessoas adoráveis: alguns professores e colegas generosos e fraternais, do Brasil e de Portugal (onde fiz meu estágio sanduíche/sandwich* e onde tomei as melhores margaritas de minha vida), com as quais seguirei me divertindo.

Mas também conheci gente mesquinha e oportunista e, se as evoco neste breve momento de protagonismo, de muita alegria e realização, é tão somente para convidar a Academia a refletir sobre alguns de seus hábitos. Conheci pessoas que se empenham menos em melhorar a qualidade de sua produção intelectual do que em estabelecer relações de interesse com pessoas prestigiadas na Academia, das quais possam se beneficiar. Com isso, tendem a se desenvolverem como intelectuais pouco críticos e pouco inovadores e são creditados por vários trabalhos que mal conhecem e que não têm suas marcas. São essas pessoas que, provavelmente, receberão os estudantes que chegarão na Academia e poderão fazê-los crer que essa é a melhor estratégia para suas carreiras, em prejuízo do desenvolvimento de suas potencialidades. Não obstante, a pós-graduação é um momento da vida acadêmica em que se estabelecem relações, com destaque para aquelas entre orientadores/as e orientandos/as, e penso que elas devem alinhar expectativas e possibilidades de parte a parte. Se não for assim, a Academia estará perpetuando uma concepção jesuítica de educação, que ela própria discute e a qual diz se contrapor.

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Caputo, U. N. (2024). *Bullying escolar LGBTfóbico não é brincadeira: escutando sujeitos e perscrutando sentidos implicados na violência*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O *bullying* escolar é um tipo de violência entre pares caracterizada por atos hostis recorrentes contra estudantes com menor força/poder no grupo. Todos os anos, centenas de milhões de crianças e adolescentes são vitimadas em todo mundo, sendo que lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTs), ou presumidos/as como tal, são mais atingidos/as do que os/as demais. Na perspectiva psicossocial adotada nesta tese, o *bullying* escolar LGBTfóbico é uma atividade de dominação entre pares fundamentada na diferenciação de gêneros, na forma em que esta é preconizada pelo sistema patriarcal, isto é, de modo que homens ocupem a posição dominante e mulheres a de subordinação. Para compreender que sentidos estão implicados nessas situações de violência, realizei cinco longas entrevistas semiestruturadas com adultos LGBTs que foram vítimas desse tipo de *bullying* em seus percursos escolares. Como quadro teórico, utilizei a Estrutura Socioecológica do Bullying na Juventude, e para interpretar os relatos provenientes das entrevistas utilizei a abordagem teórico-metodológica denominada Produção de Sentidos em Práticas Discursivas. Foi possível apreender sete sentidos articulados entre si que aparecem reiteradamente nos relatos dos entrevistados: (des)esperança; desumanização; estado de alerta; inadequação; prevaricação; solidão; violência gratuita.

Palavras-chave: Assédio. Bullying. Homofobia. LGBT. Violência escolar.

ABSTRACT

Caputo, U. N. (2024). *Bullying escolar LGBTfóbico não é brincadeira: escutando sujeitos e perscrutando sentidos implicados na violência*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

School bullying is a type of violence among peers characterized by continuous hostile acts against students with less strength/power within the group. Every year hundreds of millions of children and adolescents are victimized around the world, being the (presumed) lesbian, gay, bisexual, and transsexual (LGBT) ones more targeted than others. In the psychosocial perspective adopted in this thesis, LGBTphobic school bullying is an act of domination among peers based on gender differentiation, as proclaimed by the patriarchal system, i.e., in a way that men occupy the dominant position and women, the subordinate one. To understand the implicated meanings in these situations of violence, I conducted five long semi-structured interviews with LGBT adults who were victims of this type of bullying in their educational journeys. I used the socioecological structure of bullying in youth as theoretical background. Moreover, I made use of a theoretical-methodological approach called Meaning Production in Discursive Practices to interpret the accounts in the interviews. It was possible to apprehend seven meanings articulated to one another that repeatedly appear in the interviewees' accounts: (lack of) hope; dehumanization; alert state; inadequacy; prevarication; solitude; senseless violence.

Keywords: Harassment. Bullying. Homophobia. LGBT. School violence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pessoas entrevistadas	15
Quadros de Luiz	
Quadro L1: Dois períodos, duas causas para o <i>bullying</i>	56
Quadro L2: Dentro e fora do armário	58
Quadro L3: Amigos e confiança	60
Quadro L4: Agressores, liderança e formas variadas de agressão	64
Quadro L5: Testemunhas e o temperamento dos portugueses	68
Quadro L6: Adultos	70
Quadros de Walter	
Quadro W1: Família, religião e o vai e vem do armário	76
Quadro W2: Escola, Zé-povinho e ajuda	79
Quadro W3: Bullying recreativo	83
Quadro W4: Racismo	85
Quadro W5: Referências e a vida roubada	86
Quadros de Patrícia	
Quadro P1: Coisa de menino	90
Quadro P2: A professora	93
Quadros de Carlos	
Quadro C1: Família e as referências sobre masculinidades	98
Quadro C2: Waldorf e a professora lésbica	99
Quadro C3: Waldorf	100
Quadro C4: Troca de escola	103
Quadro C5: Colegas da Waldorf	104
Quadro C6: Judicialização	106
Quadros de Rita	
Quadro R1: Pré-escola ao 8º ano	111
Quadro R2: Ensino médio	113
Quadro R3: Após transições de gênero	115
Quadro R4: Família	119

LISTA DE SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Etec	Escola Técnica Estadual
EUA	Estados Unidos da América
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
GLSEN	<i>Gay, Lesbian & Straight Education Network</i>
HBSC	<i>Health Behaviour in School-aged Children</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IST/HIV	Infecções Sexualmente Transmissíveis / <i>Human Immunodeficiency Virus</i>
KiVA	<i>Kiusaamista Vastaan</i> (finlandês) / <i>Against bullying</i> (inglês)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Questionando, Intersexos, Assexuais, Arromânticos, Agêneros, Pansexuais, Polisssexuais, Não-binários e outras/os/es mais.
OBPP	<i>Olweus Bullying Prevention Programme</i>
OMS(WHO)	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde Escolar
PSPD	Produção de Sentidos em Práticas Discursivas
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WHO(OMS)	<i>World Health Organization</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	18
2.1 BULLYING: UM CONCEITO EM DISCUSSÃO.....	18
2.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA SOBRE BULLYING NO CENÁRIO INTERNACIONAL.....	22
2.2.1 Primeira fase.....	23
2.2.2 Segunda fase.....	24
2.2.3 Terceira fase.....	25
2.2.4 Quarta fase.....	25
2.3 BULLYING ESCOLAR: UM ESBOÇO.....	26
2.3.1 Idade.....	27
2.3.2 Gênero.....	27
2.3.3 Prevalência.....	28
2.3.4 Agressores (<i>bullies</i>).....	30
2.3.5 Intervenção.....	31
2.3.6 Situação no Brasil.....	32
2.4 BULLYING E LGBTFOBIA.....	35
3 QUADRO TEÓRICO.....	42
4 MÉTODO E PROCEDIMENTOS.....	45
5 ENTREVISTAS.....	48
5.1 LUIZ.....	48
5.1.1 Quadros de Luiz.....	56
5.2 WALTER.....	72
5.2.1 Quadros de Walter.....	76
5.3 PATRÍCIA.....	88
5.3.1 Quadros de Patrícia.....	90
5.4 CARLOS.....	95
5.4.1 Quadros de Carlos.....	98
5.5 RITA.....	108
5.5.1 Quadros de Rita.....	111

5.6 SENTIDOS RECORRENTES IMPLICADOS NAS SITUAÇÕES DE BULLYING ESCOLAR LGBTFÓBICO RELATADAS.....	121
5.6.1 Violência gratuita.....	122
5.6.2 Inadequação.....	123
5.6.3 Estado de alerta.....	125
5.6.4 (Des)esperança.....	126
5.6.5 Solidão.....	128
5.6.6 Prevaricação.....	129
5.6.7 Desumanização.....	131
6 CONCLUSÕES.....	133
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A – LITERÁRIO.....	146
APÊNDICE B – CENAS DO COTIDIANO.....	155
ANEXO A – FORMULÁRIO DE SELEÇÃO.....	158
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	163

1 INTRODUÇÃO

O *bullying* escolar é um tipo de violência por pares que afeta cerca de 250 milhões de crianças e jovens em todo o mundo, conforme relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2019). Ele se caracteriza por um comportamento danoso recorrente de um ou mais colegas da escola com a intenção de intimidar, depreciar ou excluir alguém que presumivelmente tenha menos força/poder no grupo. Essa caracterização baseia-se na conceituação desenvolvida por Olweus (1993), mas agrega elementos do debate – em curso - sobre o conceito de *bullying*, que pode ser conhecido na sessão “Bullying: um conceito em discussão” desta tese.

A substancial produção acadêmica sobre fatores de risco para *bullying* não deixa dúvidas de que o potencial de vitimização das crianças e jovens varia de acordo com inúmeros fatores, entre os quais, homossexualidade, bissexualidade ou transgeneridade, mesmo que presumidos, das vítimas (e.g. Henderson et al., 2022; Hong & Garbarino, 2012; Magalhães et al., 2019; Rodrigues et al., 2016). Estudantes LGBTs¹ correm maior risco de serem vítimas de *bullying* do que os estudantes heterossexuais e cisgêneros, conforme demonstra relatório da *Gay, Lesbian, and Straight Education Network* (The 2015 National School Climate Survey, 2016). Segundo esse relatório, a prevalência de abusos verbais contra estudantes LGBTs é de mais de 85% e a de ataques físicos chega a 27%, enquanto a prevalência dos casos de *bullying* contra estudantes em geral é de 20%. Além de serem vítimas preferenciais de *bullying*, o relatório informa que estudantes LGBTs sofrem agressões quase todos os dias.

O *bullying* escolar LGBTfóbico é um tipo de *bullying* vinculado à orientação sexual ou identidade de gênero real ou percebida da vítima (Unesco, 2013) e, conseqüentemente, tem como base a LGBTfobia, entendida como a aplicação de um ideário que defende a hegemonia do modelo cisgênero-heteronormativo (Borrillo, 2010; Caputo, 2018). Contudo, como um fenômeno complexo, que se dá em um ambiente socioecológico (Espelage & Swearer, 2010) em que interagem fatores individuais, familiares, institucionais, sociais e culturais (ver sessão Quadro Teórico desta tese), não se pode garantir que o *bullying* sofrido por um jovem LGBT

¹ A sigla LGBT, que originalmente se referia a lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, vem sofrendo ampliação em seu significado e forma. Ela é utilizada aqui para se referir a pessoas cujo gênero autopercebido não coincide com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer, pessoas intersexuais e/ou que não se consideram exclusivamente heterossexuais. É cada vez mais frequente o uso da sigla LGBTQIAPN+ referindo-se a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers, questionando, intersexos, assexuais, aromânticos, agêneros, pansexuais, polisssexuais e não-binários. O sinal de adição indica “e outros/as/es mais”. Neste trabalho, optei por utilizar a forma reduzida “LGBT” para propiciar melhor fluência à leitura.

não se deva também a outros motivos, tais como: compleição física, raça/etnia ou condição socioeconômica da vítima; leniência/incompetência de adultos responsáveis por tratar do problema etc. O risco aumentado para sofrerem *bullying* (Kosciw et al., 2020) influi no absenteísmo e na evasão escolar (Fry et al., 2018) e faz com que estudantes LGBTs sejam especialmente vulneráveis a depressão, sintomas de ansiedade, baixa autoestima, stress pós-traumático, abuso de substâncias psicoativas, isolamento (D’Augelli et al., 2002) e ideação suicida (Espelage & Holt, 2013; Marraccini et al., 2022). Essa grave situação tem convocado pesquisadores/as de todo mundo a investigar o fenômeno para embasar estratégias de enfrentamento. Muitos trabalhos sobre fatores preditores de *bullying* utilizam metodologias qualitativas baseadas em depoimentos de estudantes (e.g. Thornberg, 2010), em que se procura identificar elementos relacionados aos perpetradores (e.g. Álvarez-García et al., 2015; Burns et al., 2008) ou características das vítimas que as tornam vulneráveis ao *bullying* (Rodrigues et al., 2016; Thornberg, 2011). No entanto, há uma lacuna na literatura sobre aspectos subjetivos das vítimas em relação à violência, cuja compreensão é necessária para que elas sejam reconhecidas como sujeitos envolvidos no processo, e não apenas como alvos passivos dos perpetradores.

Para contribuir com a compreensão desses aspectos subjetivos, elegi o *bullying* escolar LGBTfóbico como objeto de regência desta tese e, para estudá-lo, desenvolvi pesquisa qualitativa com o *objetivo de apreender sentidos implicados em situações de bullying escolar LGBTfóbico com base em entrevistas com vítimas*. Entrevistei cinco pessoas LGBTs, conforme Quadro 1. O grau de instrução dos/as entrevistados/as é superior completo e todos/as se consideram pertencentes à classe média. Todas as pessoas entrevistadas foram vítimas de *bullying* escolar LGBTfóbico durante suas infâncias e/ou adolescências e/ou juventudes.

Quadro 1 - Pessoas entrevistadas

Nome fictício	Identidade de gênero	Orientação sexual	Cor autodeclarada	Idade na data da entrevista	Nacionalidade
Luiz	homem cisgênero	homossexual	branca	23 anos	portuguesa
Walter	homem cisgênero	homossexual	negra	34 anos	brasileira
Patrícia	mulher cisgênero	homossexual	branca	38 anos	brasileira
Carlos	homem transexual	bissexual	negra	28 anos	brasileira
Rita	mulher transexual	heterossexual	branca	41 anos	brasileira

Fonte: o autor

Para interpretar as entrevistas e responder que sentidos implicados em situações de *bullying* escolar se pode apreender desses relatos, utilizei a abordagem teórico-metodológica denominada Produção de Sentidos em Práticas Discursivas (Spink, 2013) (ver sessão Método e Procedimentos). Os resultados da pesquisa e sua respectiva discussão encontram-se na sessão Entrevistas e permitiram desenvolver algumas recomendações para melhorar a eficiência de programas de prevenção e enfrentamento ao *bullying* escolar. Tais recomendações encontram-se na sessão Conclusões.

O percurso que me conduziu a estudar o *bullying* escolar LGBTfóbico contém elementos que ajudam a entender minha pesquisa e, por isso, o apresento resumidamente a seguir. Uma das vias desse percurso vincula-se ao âmbito acadêmico e a outra ao pessoal. Em meu mestrado, estudei violência contra pessoas trans no Brasil a partir de denúncias de violações de direitos humanos e verifiquei que parte significativa dessa violência acontece em contexto escolar. Já naquela ocasião eu me perguntava: Que acolhimento esses/as alunos/as/es têm?; O que pensam?; O que sentem? E essa inquietação despertou meu interesse pelo *bullying* escolar. Além disso, nos primeiros anos de meu período de doutorado, trabalhei voluntariamente para um projeto que tinha como objetivo avaliar a influência de uma intervenção baseada em direitos humanos para prevenir IST/HIV e violência entre jovens estudantes. Ele envolvia nove escolas estaduais de ensino médio, sendo cinco regulares e quatro técnicas (Etec), localizadas em dois bairros da periferia da cidade de São Paulo e nas regiões das cidades de Santos, no litoral, e Sorocaba, no interior do estado. Já nas primeiras reuniões com os estudantes observaram-se queixas e debates sobre assédio, *bullying* e *cyberbullying*. O projeto realizou um estudo estatístico transversal, com uma amostra de conveniência (N=719) obtida por meio de um questionário respondido pelos estudantes dos terceiros anos do ensino médio, em que se fez uma análise de fatores associados ao *bullying* (modelo de *Poisson* com variância robusta). O estudo concluiu que ser LGBT constitui associação positiva ao *bullying*, isto é, que estudantes LGBTs têm mais chance de sofrer *bullying* do que estudantes cisgêneros e heterossexuais. Essa conclusão, que mais tarde eu saberia ser ratificada pela literatura, motivou-me a estudar *bullying* escolar LGBTfóbico. No

âmbito pessoal, por ser homossexual e ter sido vítima de *bullying* escolar durante minha infância e parte da adolescência, e considerando que essa experiência pode ter efeitos positivos na pesquisa, encontrei mais um motivo para me dedicar ao tema. Resolvi relatar essa experiência no Apêndice A - Literário, e sugiro sua leitura antes das próximas sessões, pois talvez ele propicie uma atmosfera que beneficie o entendimento de meu trabalho.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 BULLYING: UM CONCEITO EM DISCUSSÃO

A palavra *bullying* é uma unidade lexical da língua inglesa que, no entanto, soa familiar para falantes de diversos outros idiomas. Ela se encontra associada a um comportamento agressivo, algumas vezes também denominado assédio entre pares. Como a língua é um elemento vivo da cultura de um povo ou nação, o significado dessa palavra – que era utilizada ocasionalmente por alguns psicólogos para indicar comportamentos agressivos genéricos desde o início do século XX (Furlong et al., 2010) – ganhou precisão e relevância acadêmica desde que o psicólogo sueco-norueguês Dan Olweus utilizou o termo em seu livro *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing* [*Hack Chicks and a bully. Research on school bullying*], publicado na Suécia em 1973 e, numa versão ampliada, nos EUA em 1978, com o título *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys* (Olweus, 2010a). A concepção da palavra inspira-se no verbo inglês “*to bully*” (ameaçar/intimidar) e no substantivo “*bully*” (valentão), e desde que foi utilizada por Olweus vem se impondo sobre termos correlatos em diversas línguas, constituindo um anglicismo amplamente aceito em países lusófonos. Para testar essa aceitação, apenas por curiosidade, procurei no *Cambridge Dictionary* (<https://dictionary.cambridge.org/>) a expressão inglesa “*school bullying*” e a tradução oferecida *para o português* foi *bullying* escolar².

Em 1969, um pouco antes do trabalho seminal de Olweus, o médico sueco Peter-Paul Heinemann publicou o artigo “*Apartheid*”, em que dizia que o comportamento agressivo entre crianças na escola era prenúncio de fenômenos sociais indesejáveis, tais como a discriminação racial. Para referir-se a esse comportamento, Heinemann inspirou-se na etologia e lhe tomou emprestado o termo “*möbbning*”³, que vem da palavra sueca “*mob*” (turba, multidão), e nomeia ataques de grupos de animais a um inimigo comum. No caso das crianças, esse termo se aplicava ao comportamento agressivo de um grupo contra uma criança desviante, também chamada de “*whipping boy*” (bode expiatório). De acordo com Boge e Larsson (2018), a palavra “*mobbing*” foi rapidamente apropriada pelo debate público e implicou uma

2 A palavra “*bullying*” está grafada sem itálico em textos oficiais brasileiros e em trabalhos publicados em português consultados. Por isso, pode ser que ela esteja grafada sem itálico em algumas citações diretas desta tese. Optei por mantê-la sem itálico quando utilizada em títulos, sempre que possível.

3 Em inglês, “*mobbing*”.

conceituação radicalmente nova sobre violência entre crianças em idade escolar nos países escandinavos.

Segundo o próprio Olweus (2010a), suas discordâncias à conceituação proposta por Heinemann o levaram a procurar um novo termo – que veio a ser “*bullying*” – para designar “the phenomenon of peer harassment or victimization [o fenômeno do assédio entre pares ou vitimização]”⁴ (Olweus, 2010a, p. 9), que ele procurava esboçar. Olweus entendeu que não era devido afirmar que o ataque provém de um grupo porque, além de haver casos em que um único agressor ataca a vítima, enfatizar o grupo podia esmaecer a atenção devida a elementos intrassubjetivos dos agressores e se corria o risco de responsabilizar a vítima por irritar, desagradar ou provocar o grupo. Além disso, era preciso enfatizar que não se tratavam de agressões episódicas, temporárias, mas sistemáticas e por períodos prolongados (Olweus, 2010a). Evidentemente, ao longo de sua obra, as maneiras como Olweus expressou o conceito de *bullying* variaram discretamente, mas é provável que a mais conhecida delas seja: “*A person is bullied when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on part of one or more other persons, and he or she has difficulty defending himself or herself* [Uma pessoa sofre *bullying* quando ele ou ela é exposta, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de uma ou mais pessoas, e ele ou ela tem dificuldade em se defender]” (Olweus, 1993). Olweus (2010a) destaca que os três critérios utilizados por ele para caracterizar o *bullying*: intenção de causar dano, repetitividade e desnível de poder, são bem aceitos por pesquisadores e profissionais (professores, psicólogos etc.) envolvidos no tema. Mas há considerações importantes a serem feitas.

Para alguns autores, o critério da intencionalidade ao dano está implícito no conceito de *bullying* porque ele o define como um comportamento *agressivo* e que, portanto, já é projetado para causar mal a alguém (e.g. Smith, 2016). Segundo esse autor, o conceito de *bullying* pode ser expresso sucintamente como *um abuso de poder sistemático*. Para outros, o critério da intencionalidade ao dano serve para diferenciar o *bullying* de casos em que há estima entre as partes, como quando amigos estão fazendo “zoação” (*playful behavior*) entre si (Cornell & Bandyopadhyay, 2010) e, para sublinhar essa diferenciação, alguns autores propõem definir *bullying* como um comportamento *agressivo e indesejado*. Finkelhor et al. (2012) lembram que há casos em que ocorrem agressões físicas não intencionais, como

4 Todas as traduções de citações diretas de inglês para português desta tese foram feitas por mim. As citações diretas em espanhol não foram traduzidas para português devido a semelhança entre os idiomas.

durante a prática de esportes, e que nesses casos há vitimização, mas não *bullying*. Há também os que se preocupam com a aplicabilidade do conceito, já que é complexo identificar se houve ou não intenção de causar dano, ou mesmo se houve a consciência do risco de causá-lo, e questionam se o critério da repetitividade já não asseguraria que houve intencionalidade (Menesini & Nocentini, 2009). Há ainda os que preferem ajustar o critério da intencionalidade, utilizando a expressão “*agressive goal-direct behavior* [comportamento agressivo orientado a objetivos]” (Volk et al., 2017, p. 35) por entenderem que isto dá concretude à definição e facilita a mensuração do fenômeno e de suas consequências. A questão mais interessante, contudo, parece-me a levantada por Nocentini et al. (2010): *é necessário haver intenção para que haja dano?* Essa questão relembra que o *bullying* acontece numa relação intersubjetiva e que é preciso trazer a vítima para a cena, pois mesmo que o agressor considere que sua atitude é inócua, ou que deveria ser assim percebida, ela pode causar danos às vítimas. Para Nocentini et al. (2010), o impacto ou a intenção do perpetrador *percebida* pela vítima deve ser um critério para identificar uma situação de *bullying*. Sobre isso, sugiro a leitura da Cena 1 do Apêndice B - Cenas do Cotidiano.

O critério da repetitividade é questionado por alguns autores (e.g. Finkelhor et al., 2012) que consideram que mesmo uma ocorrência isolada de agressão implica vitimização e que, portanto, deva ser considerada como *bullying*, já que o critério da repetitividade não é utilizado em outros tipos de vitimização por pares, como agressão sexual, violência por parceiro íntimo etc. Olweus (1993) admite que mesmo que uma ocorrência de agressão séria possa ser considerada *bullying*, a definição criada por ele quis enfatizar o caráter repetitivo e duradouro, para diferenciar o *bullying* de ações negativas menos sérias que são direcionadas ora a um, ora a outro estudante. Já Cornell e Bandyopadhyay (2010) entendem *bullying* como uma atividade crônica, estabelecendo-o como um *processo* de humilhação. O que se observa na prática é que quase sempre a agressão referente ao *bullying* se repete por certo período, o que faz com que o critério da repetição seja utilizado por muitas pesquisadoras e pesquisadores. Em alguns casos prefere-se usar “The behavior is repeated, or has the potential to be repeated, over time [O comportamento é repetido, *ou tem potencial para ser repetido*, ao longo do tempo]⁵”. Monks et al. (2009), propõem que a quantidade das agressões seja considerada menos relevante do que a duração temporal em que a pessoa vitimada se sentiu

5 Ver <https://www.stopbullying.gov/bullying/what-is-bullying>.

“[coagida, degradada, humilhada, ameaçada, intimidada ou amedrontada]” (p. 147) e, com isso, dirigem seu olhar ao que está acontecendo com a vítima e não apenas à agência dos agressores.

Quando Olweus (1993) deixa claro que numa situação de *bullying* a vítima tem dificuldade em se defender, impõe ao conceito o critério do desnível de poder. Esse sim, parece ser um critério consensual entre os pesquisadores a fim de diferenciar o *bullying* de situações como discussões e brigas entre estudantes com aproximadamente igual força/poder. No entanto, se *bullying* implica desnível de poder, nem toda situação de agressão em que há desnível de poder pode ser considerada *bullying*. Olweus (2010a; 2010b) esclarece que o *bullying* pode ser considerado uma forma de *abuso entre pares* e o que o diferencia de outros abusos, como o abuso infantil ou o abuso doméstico, é o contexto em que ele ocorre e as características da relação entre os envolvidos.

Note-se que o *bullying* é quase sempre referido como um fenômeno que ocorre entre pares e, segundo Frick e Zechi (2020), quando se está falando de uma situação semelhante ao *bullying* mas em relação que envolve autoridade pré-determinada, como professor/aluno ou chefe/subordinado, deve-se referi-la como assédio. Smith (2013), por outro lado, entende que pode ocorrer *bullying* numa relação professor/aluno e que considerar essa possibilidade é uma tendência nos estudos recentes.

Embora a grande maioria das pesquisas sobre *bullying* tenha foco no contexto escolar, nas últimas décadas é possível encontrar trabalhos com foco em diversos contextos, incluindo *bullying* entre adultos. Monks et al. (2009), por exemplo, estudaram o *bullying* em prisões, ambientes de trabalho, casas de acolhimento para crianças e entre irmãos. É prudente, portanto, especificar quando se está tratando de *bullying* entre *pares da escola* referenciando-o como *bullying* escolar. Uso a preposição “da” escola e não “na” escola porque cada vez mais o *bullying* entre os estudantes se prolonga para fora e/ou vem de fora dos muros da escola, por meio de tecnologias digitais de comunicação (*cyberbullying*).

Além das eventuais divergências sobre o conceito de *bullying* entre os pesquisadores, os estudantes têm compreensões diferentes do fenômeno dependendo da faixa etária, sexo e experiências prévias (Byrne et al., 2016). É indispensável, portanto, que pesquisas envolvendo diretamente estudantes utilizem uma definição sobre ele que seja explícita, clara e consensualizada com os envolvidos (Volk et al., 2017). No questionário utilizado para

selecionar os depoentes que contribuíram com este trabalho, lê-se a seguinte instrução aos respondentes: considere *bullying* um comportamento danoso recorrente de um ou mais colegas da escola com a intenção de intimidar, depreciar ou excluir alguém que presumivelmente tenha menos poder/força no grupo. Por exemplo: dar apelidos indesejados, zombar, ridicularizar, ameaçar, excluir de atividades do grupo, maltratar, forçar a vítima a fazer algo ou destruir objetos da vítima propositalmente. Essa definição baseia-se na ampla conceituação de Olweus (1993), mas substituí a expressão “comportamento agressivo”, usada por Olweus, por “comportamento danoso” por entender que há algumas situações em que a prática de *bullying* pode não ser agressiva (*stricto sensu*), embora cause dano, como em casos em que pares excluem vítimas do convívio social qualificando-as como indesejadas ou quando causam prejuízos materiais roubando ou destruindo objetos da vítima a fim de demonstrar poder.

Há um trabalho para o qual Olweus colaborou discutindo, precisamente, a relação entre agressão e *bullying* (Smith et al., 1999). Nele, Olweus se refere a comportamento agressivo como sendo “*behavior intended to inflict injury or discomfort upon another individual* [comportamento intencional para ferir ou causar desconforto a alguém]” (p. 12). Não sabemos se Olweus pensou em exclusão por pares quando formulou essa conceituação, mas é necessário admitir que excluir a vítima do convívio com o grupo e depredar seus bens materiais são exemplos de atitudes que causam desconforto. Contudo, é preciso ter em mente que naqueles anos os estudos não enfocavam formas pouco sutis de *bullying* e que a enunciação de Olweus não favorece o entendimento de desconforto psicológico. Uso a expressão “comportamento danoso” por entender que ela abarca todo comportamento agressivo, dá nitidez a formas sutis de *bullying* e chama mais atenção para o efeito sobre a vítima – que é também sujeito do fenômeno – do que para a agência do perpetrador, como é comum em abordagens comportamentais.

2.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA SOBRE BULLYING NO CENÁRIO INTERNACIONAL

O século XXI assiste um crescimento exponencial de publicações sobre *bullying*. Smith (2016) pesquisou a quantidade de documentos publicados na base de dados da *Web of Science* com o excerto “bully” nas palavras-chave até 2015 e eu, utilizando o mesmo critério,

pesquisei a quantidade de publicações de 2016 a 2022. Os resultados demonstram que o total de publicações no século passado foi de 724 e que, neste século, já são mais de 19 mil. De acordo com Hymel & Swearer (2015), o interesse pelo tema aumentou dramaticamente a partir do conhecido massacre de Columbine, em 1998, e tem sido marcado por diversas tragédias semelhantes. A média anual de publicações por quinquênio cresce de forma sustentada: 218, no período 2001-2005; 431, no período 2006-2010; 1219, no período 2011-2015; 1388, no período 2016-2020. Nestes primeiros anos da terceira década do século, publica-se mais de 1700 trabalhos sobre *bullying* a cada ano.

Smith (2013, 2016) identifica quatro fases nas quais a produção acadêmica sobre *bullying* vem se desenvolvendo que, embora sejam sucessivas, continuam operando simultaneamente.

2.2.1 Primeira fase: à procura de entender o que é bullying, descrever como ele acontece e medir sua prevalência nas escolas

Em 1982, a população da Noruega assistia estarecida a noticiário sobre três garotos, entre 10 e 14 anos, que haviam se suicidado em consequência dos maus-tratos que sofriam de colegas da escola. No ano seguinte, o Ministério da Educação daquele país lançou uma campanha de enfrentamento à violência escolar que envolveu 130 mil estudantes de 85% das escolas primárias (6 a 13 anos) e secundárias, que compreendem o ciclo secundário inferior (13 a 16 anos) e o ciclo secundário (16 a 19 anos), em todo território nacional. Também convidou o professor e psicólogo Dan Olweus (Universidade de Bergen), que já vinha estudando o fenômeno desde os anos 1970, a encontrar respostas que pudessem embasar políticas de prevenção. Olweus desenvolveu um programa de intervenção que envolvia professores e familiares, e que tinha como objetivo reestruturar o ambiente social da escola, e realizou um estudo longitudinal para avaliá-lo. A amostra do estudo foi composta por 2.500 estudantes, entre 8 e 16 anos, de 42 escolas norueguesas localizadas em Oslo, Bergen e Trondheim, três cidades de porte médio. O estudo, cuja primeira edição foi publicada em 1991, identificou antes da intervenção 9% de vítimas de *bullying* e 7% de agressores. Já no primeiro ano houve queda no número de casos de *bullying* e ao final do segundo ano, as taxas frequenciais caíram entre 50-70% (Olweus, 1997). Na mesma época, a Suécia realizou estudo

utilizando o questionário criado por Olweus e o aplicou a 17.000 estudantes das cidades médias Goteborg, Malmo e Vasteras.

A metodologia usada nesses estudos pioneiros baseou-se em autodeclaração dos estudantes e dirigiu sua atenção às manifestações físicas (por exemplo, chutes, socos, empurrões, rasteiras) e verbais (por exemplo, zombar, atribuir apelidos indesejados, ameaçar) de *bullying*. Tais estudos identificaram que os casos de *bullying* tendem a diminuir com o aumento da idade dos estudantes; que há mais garotos agressores (*bullies*) do que garotas; que garotas se envolvem mais frequentemente em modalidades sutis de *bullying* (caluniar, por exemplo); que os professores não conhecem bem o problema e tendem a subestimá-lo e a não propor soluções adequadas quando são acionados; que as famílias geralmente não se envolvem ou discutem o tema e que os pais nem sempre sabem quando um de seus filhos está sofrendo *bullying* na escola; entre outros elementos importantes para orientar o desenvolvimento de planos nacionais de prevenção à violência nas escolas da Escandinávia (Elamé, 2013).

2.2.2 Segunda fase: disseminação do interesse em pesquisar bullying e uso de novas concepções para categorizá-lo

Os resultados obtidos pelas intervenções nas escolas da Noruega e Suécia encorajaram pesquisadoras e pesquisadores em todo o mundo. Pesquisas importantes passam a acontecer em toda a Europa, Estados Unidos, Canadá, Japão, Austrália e Nova Zelândia (Smith et al., 1999). Além de pesquisas baseadas em autodeclaração, passou-se a utilizar também declarações obtidas diretamente dos pares, em que cada estudante pôde identificar agressores e vítimas e descrever suas atitudes. Talvez em decorrência dessa inovação metodológica, pôde-se refinar o entendimento sobre a agressividade envolvida em situações de *bullying*. Björkqvist et al. (1992), estudando a influência do gênero do agressor no *bullying*, identificou uma forma indireta de agressão, que consiste na manipulação do meio social para causar sofrimento à vítima. Crick e Grotpeter (1995), investigando formas variadas de agressividade envolvida no *bullying*, valeram-se de abordagem psicossocial para concluir que o *bullying* pode ser também relacional, quando se tenta prejudicar as amizades da

vítima, excluí-la de atividades ou isolá-la do grupo. Essas modalidades de *bullying* (indireta e relacional) hoje são também referidas como *bullying* social (Hymel & Swearer, 2015).

2.2.3 Terceira fase: ênfase nos atores

Nesta fase, o *bullying* torna-se tema de grande interesse em todo o mundo. Smith et al. (2004) publicaram uma análise de 13 programas de intervenção que aconteciam em 11 países, os Estados Unidos avançaram nas pesquisas sobre vitimização e *bullying* (Espelage & Swearer, 2004) e um estudo realizado na Finlândia (Salmivalli et al., 1996) foi responsável por uma importante inovação metodológica ao buscar compreender quais são e como operam os papéis dos estudantes envolvidos em situações de *bullying*, categorizando-os em: vítimas; agressores; assistentes do agressor, que são os que se unem aos líderes agressores para auxiliá-los; reforçadores, que são os que riem e encorajam o *bullying*; defensores, que tentam defender a vítima; observadores, que apenas observam a situação de *bullying* sem se envolver.

Os estudos desta fase tendem a enfatizar menos os aspectos interpessoais das agressões em favor de abordagens focadas em estrutura social, como o modelo socioecológico (Espelage & Swearer, 2004) ou as relações entre grupos (Salmivalli et al., 1997) em que o *bullying* acontece.

2.2.4 Quarta fase: novas tecnologias de comunicação

A utilização maciça de tecnologias de informação e comunicação (TICs), especialmente por meio das redes sociais, tem tido enorme impacto no modo como construímos e vivemos relações interpessoais. Inescapável, portanto, que se encontrassem modos de expressar comportamento agressivo nesse ambiente digital que, em alguns casos, podem ser denominados *bullying* digital ou, mais comumente, *cyberbullying*. Kowalski et al. (2014) enfatizam as seguintes características que diferenciam o *cyberbullying* do *bullying* presencial: a possibilidade de anonimato do perpetrador; maior audiência dos ataques; possibilidade da vítima sofrer ataques a qualquer tempo, mas há outras diferenciações que podem ser feitas, como a desimportância da diferença de força física entre o agressor e a

vítima, por exemplo, a depender da abordagem adotada (Li, 2007; Wendt & Lisboa, 2014; Thomas et al., 2015; Pereira Neto & Barbosa, 2020).

Pari passu com o aprimoramento das tecnologias de comunicação, o número de publicações sobre *cyberbullying* aumenta (e.g. Rivers & Noret, 2010; Cappadocia et al., 2013; Aboujaoude et al., 2015; Zych et al., 2015) e, segundo Hymel & Swearer (2015), enquanto o *bullying* tradicional parece estar diminuindo, as ocorrências de *cyberbullying* parecem estar aumentando em razão da crescente ubiquidade no uso de tecnologias de comunicação.

Embora possuam técnicas e estratégias específicas para promover dano, *bullying* e *cyberbullying* se interpenetram constituindo um fenômeno híbrido, em que hostilidades podem começar numa rede social e continuarem na escola ou vice-versa. As agressões se realizam em ambientes distintos (digital, onde o espaço/tempo são relativizados, e presencial), cada um com seus limites e possibilidades, mas não necessariamente ocorrem em um *ou* outro ambiente, mas sim, em um *e* outro. Sobre isso, Olweus (2013) afirma que há uma sobreposição (*overlap*) de *bullying* tradicional e *cyberbullying* de 88% em escolas estadunidenses e de 93% em escolas norueguesas, e conclui que a maioria dos episódios de *cyberbullying* têm origem no ambiente escolar. Além de simples sobreposição, Ševčíkova et al. (2012) concluíram que quando o *cyberbullying* se conecta ao ambiente escolar, adquire maior importância para os estudantes e pode aprofundar suas consequências.

Smith (2016), analisando o percurso da literatura sobre *bullying*, percebe que os estudos, que inicialmente tinham como objetivos descrever e medir a prevalência do fenômeno, passaram também a prospectar fatores de risco e de proteção, investigar efeitos, elaborar e avaliar intervenções e a utilizar métodos mistos, incluindo estudos qualitativos (e.g. Patton et al., 2015; Thornberg, 2011). Complementarmente à análise de Smith, destaco estudos atentos à potência a vitimização em razão de preconceito, isto é, à vulnerabilidade social das vítimas ao *bullying*, cujo objeto principal é comumente denominado *bias based bullying*.

2.3 BULLYING ESCOLAR: UM ESBOÇO

À medida em que os estudos sobre *bullying/cyberbullying* se multiplicam, cresce a preocupação de alguns pesquisadores (e.g. Furlong et al., 2010; Volk et al., 2017) com a validade, transparência e compatibilidade das pesquisas. Volk et al. (2017) ainda salientam o

risco dessa proliferação dificultar, ao invés de facilitar, consenso sobre questões importantes. Olweus (2010a), p.e., alerta que uma conceituação imprecisa pode levar pesquisadores a medirem vitimização, que ocorre sempre que há dano ou tentativa de dano, juntamente com *bullying*, que também implica dano mas só ocorre se houver desnível de poder entre agressores e vítimas. Outro exemplo refere-se à comparabilidade de pesquisas voltadas a diferentes faixas etárias e a situações agressivas que acontecem com variadas frequências e em períodos de tempos diferentes.

Embora seja frequente encontrar trabalhos que sublinham a necessidade de aprender mais sobre *bullying*, é possível oferecer ao leitor um esboço de certas características do fenômeno, baseado em revisões de trabalhos quantitativos, qualitativos, em meta-análises e em relatórios de pesquisas de grande abrangência.

2.3.1 Idade

É comum que os primeiros casos de *bullying* aconteçam ainda nos primeiros anos do percurso escolar (estudantes com 7 ou 8 anos de idade). Nessas ocasiões, o *bullying* físico é prevalente e as causas das agressões parecem confusas aos próprios envolvidos (Monks & Smith, 2006), porque as crianças têm dificuldade em diferenciar atos agressivos genéricos dos de *bullying* em específico. Eslea & Rees (2001) basearam-se na memória de adultos que foram vítimas de *bullying* na infância/juventude e concluíram que o número de casos de *bullying* atinge seu ápice no final do primeiro ciclo escolar, com estudantes entre 13 e 15 anos aproximadamente, e que após essa faixa etária, começa a declinar. Os dados coletados pelo estudo não apresentaram variações nem pelas idades, nem pelos sexos dos entrevistados. Nessa faixa etária aparecem também formas indiretas, como espalhar boatos sobre as vítimas e tentar prejudicar sua imagem perante os demais, e relacionais de *bullying*, em que se tenta excluir a vítima do convívio com o grupo.

2.3.2 Gênero

Há consenso das pesquisas sobre o fato dos garotos se envolvem mais em *bullying* do que as garotas. O relatório da PREVNet (Canada's Healthy Relationships Hub), *Gender*

Differences in Bullying (2023), concluiu que os garotos são maioria entre os agressores e estão mais ligados às formas de agressão física do que as garotas, em todos os 40 países investigados e em todas as faixas etárias. Por sua vez, as garotas tendem a praticar formas indiretas de *bullying*. Os estudos apontam que não há diferença, ou que ela é muito pequena, entre o número de garotos e de garotas que praticam *bullying* verbal (Smith, 2016). Não há consenso sobre qual gênero pratica mais *cyberbullying*, pois há revisões que afirmam que as garotas tendem a ser as agressoras mais prevalentes em meio virtual (Smith, 2016), enquanto outros afirmam que não há diferenças significativas. O gênero da maioria das vítimas de *bullying* varia com a idade. Nas faixas etárias menores, os garotos tendem a ser a maioria das vítimas e conforme a idade aumenta, as garotas passam a ser os maiores alvos de *bullying* (*Gender Differences in Bullying*, 2023). Essa diferença na vitimização de garotos e garotas é coerente com o fato do *bullying* ser majoritariamente físico nas idades menores, sendo que os garotos são as vítimas mais prevalentes de *bullying* físico, e do aumento de formas sutis de *bullying* em faixa etárias maiores, quando se passa a ter o assédio sexual e emocional como meios de intimidação sistemática – e portanto, *bullying* – majoritariamente contra as garotas.

2.3.3 Prevalência

Estimar a prevalência do *bullying* escolar é uma tarefa a que incontáveis pesquisadoras e pesquisadores vêm se dedicando desde os primeiros estudos sobre o tema, realizados na Escandinávia nos anos 1970 do século passado. Não obstante, os resultados das pesquisas são muito difíceis de comparar. Isso se deve a nuances nos conceitos de *bullying* utilizados, a diferentes faixas etárias dos estudantes, que variam entre as pesquisas, a diferentes frequências de agressões por período exigidas para que as agressões sejam consideradas episódios de *bullying*. Por exemplo, uma pesquisa que contenha a pergunta “Você sofreu *bullying* nos últimos doze meses?” tende a resultar prevalências maiores do que outra que pergunte “Nos últimos 6 meses, você sofreu *bullying* pelo menos 2 vezes por mês?”.

O relatório mais recente que encontrei sobre a prevalência do *bullying* em termos globais foi publicado pela Unesco, em 2019. Segundo ele, estima-se que a violência escolar e o *bullying* vitimizem 246 milhões de crianças, por ano, em todo o mundo, sendo que as taxas

de prevalência de vitimização por *bullying* dos vários estudos analisados variam de menos de 10% a mais de 65% (Unesco, 2019).

Há ainda outros estudos de grande espectro, com foco na Europa. O mais abrangente deles é o estudo intitulado *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*, que é realizado a cada 4 anos, em colaboração com a Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO). Segundo sua edição mais recente – a décima da série –, *Spotlight on adolescent health and well-being Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada International report* (Inchley et al., 2020), que teve a participação de 220 mil estudantes de 11 a 15 anos de 45 países da Europa e América do Norte, a taxa média de prevalência de vitimização por *bullying* é de 10%. O estudo só considera *bullying* quando o estudante é vitimado mais de duas vezes nos dois meses que antecedem a aplicação do questionário. As taxas de prevalência de vitimização por *bullying* variam de acordo com o país e vão de 2% a 31%. O estudo ainda conclui que os percentuais de estudantes agressores (*bullies*) vem diminuindo ao longo do tempo, mas o de vítimas se mantém estável.

Embora ainda não exista um índice global sobre *bullying* escolar, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) disponibiliza uma base de dados com informações recentes sobre prevalência de *bullying* entre jovens de 11 a 15 anos, a partir de pesquisas que cobrem 145 países (Unesco, 2019). Com base nesses dados, tem sido possível estudar a comparabilidade de pesquisas e melhorar a medição e monitoramento do *bullying* escolar em termos globais. Richardson e Hiu (2018) organizaram as pesquisas desses países em oito regiões e concluíram que os países da região referente à Europa Oriental têm a menor média de taxas de prevalência (26,6%) enquanto os da África ocidental e central, a maior das médias (53,1%) e concluíram que o risco de *bullying* está associado a indicadores nacionais de saúde, desigualdade e investimentos em escolas públicas. Há indicação, portanto, *de que exista relação entre índices elevados de bullying escolar e precariedade social*, embora os autores afirmem que são necessárias mais investigações a esse respeito.

2.3.4 Agressores (*bullies*)

De acordo com Salmivalli (2010), as primeiras investigações sobre *bullying* associavam a prática a personalidade agressiva dos *bullies*. O foco era colocado no comportamento dos agressores, sem levar em conta o contexto social. Na atualidade, entende-se que o *bullying* está associado a disputas de posição social (Thornberg, 2011) e pode ser praticado para atingir certas metas, tais como obter liderança, popularidade ou evitar exclusão do grupo. Lam e Liu (2007) enfatizaram razões subjetivas: a prática de *bullying* produz sensações de força e poder que não podem ser atingidas nas relações com os adultos e, segundo Moffitt (1993), pode atrair a admiração dos pares pela coragem de infringir normas disciplinares. Os agressores escolhem vítimas com poder reduzido no grupo (Hodges & Perry, 1999) para evitar confronto e poder repetir sua demonstração de força na presença dos pares, consolidando seu *status*. Entre as garotas, segundo Besag (2006), as disputas por amizades frequentemente levam ao *bullying* indireto (fofocas, por exemplo). Vê-se que o *bullying* também é um dispositivo que serve para fazer e manter amizades, por estabelecer quem pertence e excluir quem não pertence a um certo agrupamento de amigos (Thornberg, 2011).

A pesquisa qualitativa de Lam e Liu (2007) sobre a prática de *bullying* identificou diferentes níveis de envolvimento. Há os estudantes que testemunham e rejeitam o *bullying*, não gostam dos agressores e se solidarizam com as vítimas; há os que estão se iniciando na prática de *bullying* porque sentem que podem se tornar vítimas, sentem-se inseguros na escola e acham que se apoiarem os agressores ficarão a salvo; outros praticam *bullying* porque isso lhes traz sensações de poder, prestígio e segurança, veem no *bullying* uma oportunidade de diversão e sentem uma recompensa emocional e prazerosa ao praticá-lo; alguns estudantes justificaram suas agressões afirmando que as vítimas mereciam as agressões devido a alguma de suas atitudes ou características desviantes. O suporte do grupo ao *bullying* foi visto como um fator encorajador porque cria uma sensação de difusão da responsabilidade sobre as agressões e um sentimento de que apenas se estava seguindo as normas do grupo.

A probabilidade de um estudante envolver-se em *bullying* escolar depende de diversos fatores. Segundo Monks et al. (2009), a prevalência de *bullying* tende a ser maior em organizações não democráticas, autoritárias e com normas rígidas. Smith (2016) afirma que os estudantes levam em conta as normas do grupo a respeito do *bullying* e o suporte que a vítima

possa obter. Ter amigos de alto *status* no grupo é um fator de proteção importante para as vítimas (Fox & Boulton, 2006), embora fazer amizades não seja tarefa fácil. Os estudantes tendem a não querer se associar às vítimas para não cometerem “suicídio social”, e quando as vítimas são aceitas em algum agrupamento de colegas tendem a ocupar posições de submissão (Thornberg, 2011).

2.3.5 Intervenção

Diversos programas de intervenção *anti-bullying* vêm sendo desenvolvidos e implementados em vários países desde meados dos anos 1980. De acordo com a revisão com meta-análise realizada por Gaffney et al. (2019), em que se considerou 100 avaliações de programas *anti-bullying* publicadas entre 2009 e 2016, tais programas reduziram a perpetração do *bullying* em aproximadamente 19-20% e a vitimização em aproximadamente 15-16%. Em revisão com meta-análise de período anterior, que considerou 53 avaliações publicadas entre 1983 e 2009, concluiu-se que o *bullying* diminuiu em média 20-23% e a vitimização em 17-20% (Ttofi & Farrington, 2011). Observa-se uma certa estabilidade na efetividade dos programas *anti-bullying*, a despeito das inovações constantes nas estratégias adotadas por eles.

Smith (2016) destaca dois programas de intervenção *anti-bullying* muito utilizados em todo o mundo. O precursor deles, denominado *Olweus Bullying Prevention Programme* (OBPP), propõe tratar o problema nos níveis escolar, da turma, individual e da comunidade. O outro programa destacado por Smith é o KiVa, desenvolvido na Finlândia por volta de 2006 (Salmivalli & Poskiparta, 2012), que inclui aulas sobre o tema, presenciais e por meio virtual, grupos de adultos dedicados a observar e atuar em casos de *bullying* e envolvimento de estudantes com alto *status* no suporte às vítimas.

Estudantes não envolvidos diretamente no *bullying* (testemunhas) não costumam fazer denúncias aos adultos por não acreditarem em uma resposta efetiva e por temerem represálias dos agressores (Oliver & Candappa, 2007). Não obstante, segundo Polanin et al. (2012), é promissor utilizar estudantes testemunhas como aliados no combate ao *bullying*, especialmente com turmas de alunos mais velhos. De acordo com Yeager et al. (2015), a avaliação desses programas de intervenção *anti-bullying* (OBPP e KiVa) indica que eles são

menos eficientes para estudantes do início do ensino secundário (13 a 15 anos aproximadamente). Smith (2016) atribui esse declínio na eficiência ao fato de que estudantes nessa faixa etária buscam adquirir autoafirmação no grupo por meio da prática do *bullying*. Programas de intervenções anti-*bullying* devem, portanto, ser sensíveis e adaptáveis às diferentes faixas etárias dos estudantes (Smith, 2016) e, a meu juízo, suficientemente dinâmicos para acompanhar as rápidas alterações nos modos de convivência dos jovens na atualidade.

2.3.6 Situação no Brasil

Para ilustrar este item, sugiro a leitura da Cena 2 do Apêndice B - Cenas do Cotidiano.

No Brasil, a pesquisa mais abrangente que inclui *bullying* escolar é a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Até o momento, a pesquisa teve quatro edições: 2009, 2012, 2015 e 2019. Trata-se de uma pesquisa por amostragem probabilística que, na edição de 2019, analisou 125.123 questionários respondidos por estudantes de 13 a 17 anos (últimos anos do ensino fundamental e os três anos do ensino médio) de 4.242 escolas públicas e privadas de todas as regiões do País. A pesquisa contabilizou como sendo caso de vitimização por *bullying* quando o estudante informou que se sentiu magoado, incomodado, aborrecido, ofendido ou humilhado por ter sido esculachado, zoadado, mangado, intimidado ou caçoado pelos colegas, duas vezes ou mais nos últimos 30 dias, ao responder ao questionário. Entre os resultados da pesquisa de 2019, destaco que: a) 23,0% do total dos estudantes sofreram *bullying*, sendo que o percentual foi de 26,5% para as meninas e 19,5% para os meninos; b) não houve diferenças entre os percentuais de vitimização entre os estudantes das escolas públicas e privadas; c) 12% dos estudantes praticam *bullying* contra os colegas, sendo que 14,6% dos agressores são meninos e 9,5% são meninas; d) 13,5% dos agressores estudam em escolas privadas e 11,8% em escolas públicas. Quando perguntados sobre situações semelhantes, mas que ocorreram em redes sociais ou aplicativos de celular, os resultados foram: 13,2% dos estudantes se consideraram vítimas, sendo 16,2% meninas e 10,2% meninos. O intervalo de confiança é de 95%. (*Pesquisa nacional de saúde escolar: 2019, 2021*).

A revisão integrativa de Pigozi e Machado (2015) investigou a produção acadêmica sobre *bullying* entre adolescentes produzida por autores brasileiros filiados a universidades brasileiras desde seu início (final dos anos 1990 e início dos anos 2000) até 2014 e apurou que a maioria dos estudos brasileiros buscam correlações e fatores associados ao *bullying* escolar utilizando métodos quantitativos. Segundo essa revisão, os dados de *bullying* no Brasil se assemelham aos encontrados em estudos internacionais: há significativa incidência de *bullying* entre os adolescentes brasileiros, há relação entre *bullying* e comportamentos de risco, há graves consequências à saúde mental dos jovens mas, no Brasil, há carência de estudos sobre estratégias de manejo (prevenção, tratamento e reparação). Enquanto nos EUA e em países da Europa publicações sobre efetividade de programas de intervenção constituem aproximadamente 30% do total de publicações sobre *bullying*, no Brasil a proporção é de apenas 3,6%. As publicações analisadas pelas autoras ainda relatam que apenas 13% das vítimas procuraram ajuda de adultos e 5,5% delas deixaram de ir à escola por se sentirem inseguras (Pigozi & Machado, 2015).

A decisão de não procurar ajuda de adultos, por descrédito ou por estar “no armário”, e a sensação de insegurança no ambiente escolar é agravada para estudantes LGBTs. Conforme *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* (2016), 60% dos/as estudantes LGBTs se sentiam inseguros/as na escola por causa de sua orientação sexual. Trata-se da primeira pesquisa nacional virtual⁶ realizada no Brasil com adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais sobre as experiências que tiveram nas instituições educacionais relacionadas a sua orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero. Ela foi realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) em parceria com a Gay, Lesbian & Straight Education Network (GLSEN), dos Estados Unidos. O questionário da pesquisa foi disponibilizado pela internet e os/as estudantes foram convidados/as a respondê-lo por ampla divulgação nacional. A pesquisa teve a participação de 1.016 estudantes com idades entre 13 e 21 anos (média 16,3 anos) de todo Brasil, exceto do Tocantins. Os respondentes se identificaram como gays ou lésbicas (70,7%) e os/as demais como bissexuais ou como tendo outra orientação sexual que

6 Está prevista uma próxima edição da pesquisa para o ano de 2024.

não a heterossexual. Como esperado, os resultados da pesquisa mostram que o ambiente escolar para pessoas LGBTs é hostil: 73% foram agredidos verbalmente, 27% foram agredidos fisicamente e 56% foram assediados sexualmente. A intensidade das agressões está diretamente relacionada à probabilidade do estudante LGBT faltar às aulas e aumenta significativamente a probabilidade de relatarem depressão. As respostas dos adultos na escola e na família foram consideradas ineficazes pelos/as estudantes vítimas de *bullying* escolar LGBTfóbico. Quanto ao papel institucional da escola, apenas 8,3% dos/as estudantes afirmaram que o regulamento escolar tinha alguma disposição sobre orientação sexual, identidade/expressão de gênero, e verificou-se que nesses casos os/as estudantes se sentiam mais seguros. Além disso, os respondentes que estudavam em escolas que tratam a questão LGBT de maneira positiva em seus currículos, tendem a procurar mais ajuda dos adultos e esperar que ela seja eficaz, a se sentirem mais seguros e incluídos na escola e a faltarem menos às aulas.

O Brasil conta com a Lei Federal 13.185/15, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) segundo a qual:

[...] Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying).

Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (bullying) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

Art. 7º Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei. [...]

Não obstante, ao investigar quais são as políticas públicas federais e estaduais implantadas para prevenção e contenção do *bullying* e *cyberbullying* no Brasil após a promulgação da Lei Federal 13.185/15, Zafani (2021) encontrou vários problemas, tais como: a maioria dos estados menciona a Lei em seus documentos, porém as ações antibullying propostas são insuficientes por não preverem: mecanismos de denúncia; protocolos efetivos para atender os/as estudantes; sistemas de avaliação permanente; dotação orçamentária para a realização das atividades.

2.4 BULLYING E LGBTFOBIA

O *bullying* escolar é um fenômeno multifacetado e, como tal, investigado por diferentes ângulos. Pesquisas utilizando métodos variados e com diversos objetivos são desenvolvidas em todo mundo. Desse contexto amplo, destaco uma categoria de pesquisas que se dedica a compreender o *bullying* motivado por estigma social: *bias based bullying*. De acordo com Earnshaw et al. (2018), o *bias based bullying* representa o imbricamento (*overlap*) de *bullying* com discriminação social (p. 179) e envolve comportamentos como assediar garotas sexualmente, atribuir apelidos depreciativos a jovens LGBTs ou insultar pessoas não-brancas. O *bias based bullying*, portanto, não é direcionado apenas à vítima, mas a um grupo social que, no caso do *bullying* escolar LGBTfóbico, é o grupo de pessoas LGBTs, embora possa atingir pessoas que não são, ou não sabem se são, LGBTs. E ele as atinge gravemente, tanto em termos de sua prevalência quanto da intensidade de seus efeitos. Quanto à prevalência, a revisão de Moyano e Sánchez-Fuentes (2020) apurou que estudantes LGBTs têm 91% mais probabilidade de serem assediados ou intimidados por seus pares e são 3 vezes mais propensos a serem agredidos sexualmente. Quanto à intensidade dos danos, Swearer et al. (2008) afirmam que estudantes que sofrem *bullying* LGBTfóbico experimentam mais sofrimento psicológico e percepções mais negativas de suas experiências escolares do que os estudantes que sofreram *bullying* por outros motivos. Em resumo, “*while the consequences of bullying are very negative, these are even worst for LGBTQ students* [embora as consequências do *bullying* sejam muito negativas, estas são ainda piores para estudantes LGBTQ]” (Moyano & Sánchez-Fuentes, 2020, p. 2).

Das inúmeras perspectivas disponíveis na literatura para compreender o *bullying* escolar LGBTfóbico, tais como: prevalência, fatores preditores, efeitos deletérios, eficiência de programas de enfrentamento etc., decidi enfatizar as condições sociais que atuam nos sujeitos vinculados a esse tipo de *bullying*, por entender que essa perspectiva é a que melhor contribui com o objetivo de *apreender sentidos implicados em situações de bullying escolar LGBTfóbico*.

O âmbito mais abrangente da Estrutura Socioecológica do Bullying na Juventude (ver Quadro Teórico desta tese) é a cultura. Ela tem influência sobre a comunidade, a escola, os colegas, as famílias e os atores do *bullying* escolar e, sendo assim, é preciso admitir que o nível de LGBTfobia de uma certa cultura cause impacto na prevalência de *bullying*

LGBTfóbico. Como explicar, então, que em países cuja cultura respeite a diversidade sexual, com legislações que favorecem a plena integração de pessoas LGBTs às suas sociedades, tenham altas taxas de *bullying* escolar LGBTfóbico⁷? É evidente que a cultura exerce papel importante na decisão de um jovem insultar recorrentemente um colega da escola, e atua também nas reações dos pares que testemunham os insultos, nas respostas dos adultos e até mesmo sobre quem é vitimado/a. No entanto, combater a LGBTfobia – entendida como um elemento da cultura – é apenas uma das providências necessárias para mitigar o *bullying* escolar LGBTfóbico.

Tendo por base principal Horton (2019), penso que para enfrentar o *bullying* escolar eficientemente é preciso compreender, sobretudo, *para que ele serve*. A escola é o primeiro ambiente de socialização em que pares têm liberdade – em certa medida – para estabelecer relações entre si. Antes dela, no ambiente familiar, as relações costumam obedecer modelos predeterminados, baseados no poder de uns sobre outros: adultos têm poder sobre crianças/adolescentes; irmãos mais velhos têm poder sobre os mais novos; adultos vigiam e regulam as relações entre crianças/adolescentes com idades aproximadas. Foucault (1982) afirma que o exercício do poder depende do lugar que se ocupa em um sistema de diferenciações que permite que uns se sobreponham a outros, e que tais diferenciações são determinadas por estruturas como tradição, cultura, política, legislação e por distinções relacionadas a classe social, etnicidade, habilidades, gênero, sexualidade, entre outras. A escola, que convive com “*una cultura mediática saturada de violencia*” (Barbero, 2017, p. 19), herda esse sistema de diferenciações e, segundo Jacobson (2010a), contribui para sua consolidação por meio de práticas educativas divisionistas, tais como testes em que se compete para ser melhor do que os demais. Jacobson esmaece a atenção no comportamento agressivo e enfatiza uma abordagem psicossocial ao considerar que o *bullying* pode ser usado como “*a means of attempted self-construction through public domination [uma tentativa de construir a si mesmo por meio de dominação pública]*” (2010b, p. 444, grifo meu). Indo nessa mesma direção, e também amparando-se em Foucault, Walton afirma que “*bullying can be reconsidered as an expression of power mediated by constructs of social difference and as a mechanism of social control [bullying pode ser reconsiderado como uma expressão de poder*

7 A revisão de Moyano e Sánchez-Fuentes (2020) cita Suíça e Espanha com taxas acima de 80%. Contudo, não é prudente comparar prevalências de *bullying* escolar LGBTfóbico obtidas por estudos que utilizam conceitos e métodos diferentes entre si, tampouco localizei pesquisa específica que permitisse comparar essas taxas entre diferentes países.

mediada por construção social da diferença e como um mecanismo de controle social]” (2011, p. 140). De fato, é o que Swearer et al. (2008) verificaram: estudantes, mesmo que não gostem dos agressores, se impressionam com sua bravura, força e autoconfiança, e consideram que eles têm mais *status* no grupo do que suas vítimas, que lhes parecem diferentes e fracas.

Segundo Søndergaard (2012), o *bullying* pode ser usado como uma estratégia para aplacar o medo de ser excluído do grupo de pares, na qual é necessário fabricar/produzir (*manufacturing*) o desprezo e a condenação do outro, seja este um indivíduo ou outro grupo. Horton (2019), recorrendo a Agamben (1998), avalia que a vítima de *bullying* não é apenas excluída do grupo de pares, mas incluída no grupo dos excluídos, do “outros”, em relação ao qual, por contraste, os membros do grupo de pares se definem. A estratégia de produzir o outro, além de potencialmente proteger aquele que se sente ameaçado, reforça seu grupo por meio da oposição ao outro produzido. Horton ainda considera que por meio da produção do outro é que as vítimas de *bullying* são desumanizadas e que, portanto, violências contra elas passam a ser aceitáveis pelos membros do grupo:

Through this othering process, the individual is stripped not only of their social rights but also of their dignity and their status as fully human. They are dehumanized and rendered hybrid, as that which is not quite human, and can thus be subjected to behavior that would not otherwise be considered acceptable by the members of the group. [Através desse processo de produzir o outro, o indivíduo é despojado não só dos seus direitos sociais, mas também da sua dignidade e do seu estatuto de ser completamente humano. Eles são desumanizados e tornados híbridos, como aquilo que não é exatamente humano, e podem, portanto, ser submetidos a comportamentos que de outra forma não seriam considerados aceitáveis pelos membros do grupo] (2019, p. 6).

A produção do outro integra o processo de dominação pública ao qual Jacobson (2010b) se refere. Esse processo de dominação, que está implícito no *bullying* escolar, é compulsório, contumaz e contínuo. Compulsório porque o estudante-vítima não tem a opção de abandonar o contexto escolar, e contumaz porque cada insulto, intimidação, escárnio, empurrão etc. constitui um gesto simbólico de dominação que serve para reforçar, manter ou ajustar uma ordem social hierarquizada e reduz a possibilidade de resistência da vítima (Scott, 1990, p. 45). Além disso, mesmo durante o silêncio dos agressores, há a ameaça potencial de suas ações, tornando o processo contínuo. Essas características pressionam fortemente vítimas de *bullying* escolar a procurarem saídas. Vossekuil et al. (2002) apuraram que 71% dos

atiradores que cometeram massacres em escolas estadunidenses foram vítimas crônicas de *bullying* escolar. Horton alerta:

*If not allowed public outlet, the frustrations engendered by a relation of domination may build up over time until they find outlet in expressions of violence, such as physical reprisals or even extreme cases of bloodletting such as school shootings. Resistance may also find public expression through the exercising of power over one's own life through acts of suicide or attempted suicide. In such tragic cases, the life of homo sacer may no longer only be deemed a life 'devoid of value' by those doing the bullying but the one being bullied may also adopt this perception of self. [Se não for permitida uma saída, as frustrações engendradas por uma relação de dominação podem acumular-se ao longo do tempo até encontrarem saída em expressões de violência, como represálias físicas ou mesmo casos extremos de derramamento de sangue, como tiroteios em escolas. A resistência também pode encontrar expressão pública através do exercício do poder sobre a própria vida através de atos de suicídio ou tentativa de suicídio. Em casos tão trágicos, a vida da vítima pode não ser considerada uma vida 'sem valor' apenas por aqueles que praticam o *bullying*, mas aquele que está sendo intimidado pode também adotar essa percepção de si mesmo] (2019, p. 7).*

Mas como a LGBTfobia e essa perspectiva sociopsicológica do *bullying* escolar se conectam? A ideia de que a diferenciação, implícita na produção do outro, é requisito ao exercício do poder (Foucault, 1982) e participa da constituição do *self* (Agamben, 1998), é retomada – de certa maneira – na formulação de Butler (1993) sobre o processo de realização do gênero. Para ela, gênero é produzido por meio de “*a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being* [um conjunto de atos repetitivos dentro de um quadro regulatório altamente rígido que se solidifica ao longo do tempo para produzir a aparência da substância, de um tipo natural de ser]” (Butler, 1999, p. 43) e se realiza pela citação e repúdio permanentes a um “exterior constitutivo” que abriga tudo o que está fora de uma categoria de gênero socialmente reconhecível, e no qual habitam identidades abjetas, irreconhecíveis e inaceitáveis (Butler, 1993). Nessa formulação, observa-se a ideia de diferenciação, no sentido de oposição, entre identidades reconhecíveis socialmente e identidades abjetas e, mais uma vez, a produção do outro como condição de existência. A abjeção designada a pessoas LGBTs está, portanto, entranhada na própria realização do gênero e isso faz com que, ao começarem a

pensar em expectativas relacionadas a gênero - o que acontece na adolescência (Barbero, 2017; Espelage et al., 2018) -, jovens estudantes entendam que pessoas presumidas como LGBTs são automaticamente elegíveis ao *bullying* e tendem a não oferecer resistência aos atos de violência, o que facilita a tarefa dos agressores.

Já é possível arriscar uma explicação para as altas taxas de *bullying* escolar LGBTfóbico mesmo em sociedades conhecidas por acolherem a diversidade sexual: quando um jovem xinga de “viado” um estudante que lhe parece ser LGBT, ele o faz menos pela qualidade de seu afeto pela vítima e mais para *produzir masculinidade* para si e para seu grupo, que dela usufruem. A essa conclusão também chegaram Barbero, ao afirmar que “*los jóvenes recurren al acoso escolar [bullying escolar] como una forma de hacer género y recurren a la violencia para hacerse hombres*” (2017, p. 24); e Pascoe que, ao estudar o insulto homofóbico entre jovens estadunidenses (*fag discourse*), diz: “*Homophobia [LGBTfobia] is indeed a central mechanism in the making of contemporary adolescent masculinity [A LGBTfobia é, de fato, um mecanismo central na formação da masculinidade adolescente contemporânea]*” (2005, p. 330). O nível de LGBTfobia presente na estrutura socioecológica em que esses jovens estão inseridos pode ter influência sobre esse comportamento, mas não é capaz de coibi-lo. Além disso, se o malquerer à vítima e a influência do contexto social fossem determinantes à prática do *bullying* escolar, seria razoável esperar que crianças com deficiências fossem menos afetadas. Ao contrário disso, relatório sobre a situação mundial da violência escolar e *bullying* afirma: “As crianças e os adolescentes mais vulneráveis, incluindo [...] *pessoas com deficiências físicas, apresentam maiores riscos de sofrer violência escolar e bullying*” (Unesco, 2019, p. 8, grifo meu).

Embora seja consenso que o *bullying* escolar LGBTfóbico é mais praticado por homens cisgêneros e heterossexuais e que a maioria das vítimas sejam pessoas LGBTs, essa conformação de agressor-vítima pode variar. Ao considerar que mulheres cisgêneros e homens que não são gays também podem ser vítimas de *bullying* escolar LGBTfóbico, a ideia de produzir masculinidade parece perder o sentido. Contudo, trata-se aqui do conceito de masculinidade hegemônica, proposto por Connell e Messerschmidt (2005), em que ela é entendida como um dispositivo do patriarcado para garantir e controlar a subordinação do feminino ao masculino. De acordo com essa proposição, existe uma multiplicidade de masculinidades atravessadas por relações de poder onde se podem identificar duas formas de

hegemonia: a externa, de dominação masculina sobre as mulheres, e a interna, de dominação de uns homens sobre outros. É na luta pela legitimidade e poder masculinos que se configura a masculinidade hegemônica, entendida como uma prática de gênero para legitimar o patriarcado e garantir a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres (Connell & Messerschmidt, 2005).

Sob o prisma da masculinidade hegemônica, portanto, faz sentido que um jovem heterossexual considerado pouco viril, uma mulher cisgênero que não pareça ser suficientemente feminina e pessoas de todo espectro transgênero sejam alvos de *bullying* escolar LGBTfóbico. No entanto, esses alvos podem ser afetados de maneiras diferentes. Barbero (2017) entende que a masculinidade é atraente para os homens na medida em que representa uma promessa de poder e êxito mas que, ao mesmo tempo, é ameaçadora porque implica automutilação emocional e constante vigilância de si, por si e pelos demais. Essa vigilância, segundo Kimmel (2013), acontece homosocialmente, isto é, precisa de um espaço público em que se julgam homens para que sejam aceitos ou não no reino da masculinidade. Nesse contexto, quando garotos publicamente aprovados nesse reino (heterossexuais, másculos etc.) fazem “zoeira” amistosa entre si baseada em LGBTfobia (chamar de viado, de bicha, imitar voz e trejeitos femininos etc.), estão estreitando laços de intimidade e reforçando a masculinidade hegemônica. Mas, e quando o alvo da zoeira é um homem efetivamente delicado, talvez homossexual ou em dúvida sobre sua orientação sexual? As mesmas palavras se tornam insultos, a mesma imitação deixa de ser uma encenação bem humorada e passa a ser escárnio. As duas situações parecem idênticas, mas se pode argumentar que na primeira delas não houve intenção de causar dano e, conseqüentemente, não pode ser considerada *bullying* LGBTfóbico. Contudo, a primeira situação causa: a) dano à vítima da segunda situação, na medida em que ataca o grupo excluído da masculinidade hegemônica ao qual ela pertence; b) invisibiliza a violência contra esse grupo fazendo-a parecer “apenas” humor, contribuindo para sua naturalização e legitimação (Pichardo Galán & Puras, 2009; Barbero, 2017; Santos et al., 2017).

Para Kehily e Nayak (1997), o humor é um princípio organizador que pode ser usado para disciplinar e condicionar relações e expressões de gênero: “*homophobic jokes are targeted at homosexuality, to draw an emotional line between the homosocial male bond and homosexual relationships [...] they not only consolidate the identities of heterosexist*

individual but speak to the wider masculinity of the peer group [piadas homofóbicas são direcionadas à homossexualidade para traçar uma linha emocional entre o vínculo homosocial masculino e as relações homossexuais [...] elas não apenas consolidam as identidades do indivíduo heterossexista, mas falam à masculinidade mais ampla do grupo de pares]” (p. 143). O humor empregado em situações de *bullying* LGBTfóbico, mais do que divertir os pares, pode funcionar como um agente silenciador:

O que torna os epítetos homofóbicos tão poderosos é a possibilidade de serem mobilizados com a desculpa constante da sua não-homofobia [não-LGBTfobia]. Como não existe um imaginário “heterofóbico” que funcione como uma contraposição simbólica, há um grupo que é interpelado sem possibilidade de contestação (Santos et al., 2017, p. 126).

Embora o pretexto para insultar, em uma situação de *bullying* escolar LGBTfóbico, costume ser o divertimento (“ah, mas é só brincadeira!”), as vítimas não se divertem. Diferentemente, as vítimas de *bullying* escolar LGBTfóbico enfrentam dificuldades específicas. A maioria das vítimas desse tipo de *bullying* não pede ajuda aos adultos por não acreditar que isso possa ajudar ou que possa piorar a situação (Moyano & Sánchez-Fuentes, 2020). A inação dos adultos serve de suporte e manutenção das agressões (Swearer et al., 2008). Muitas vezes, as vítimas se calam por medo de parecerem fracas, que é justamente algo de que são acusadas. O medo e o silêncio levam à legitimação e realimentam o ciclo de violência (Barbero, 2017). Há vítimas que estão questionando sua sexualidade ou mantêm sua orientação sexual em segredo, o que as impede de pedir ajuda a familiares e amigos, por vergonha e/ou medo de rejeição (Barbero, 2017). Pichardo Galán (2006) refere-se ao medo das testemunhas de ajudarem as vítimas em razão de “contágio del estigma”, isto é, de serem presumidas como LGBTs. Em síntese:

El acoso escolar [*bullying*] es una forma ritualizada de violencia con una gran eficacia social entre los hombres jóvenes, donde la homofobia [LGBTfobia] juega un papel fundamental: a través del miedo, invisibiliza y normaliza la violencia, silencia y aísla a las víctimas y perpetúa la legitimidad de las burlas, insultos y amenazas como una forma válida de relación entre pares. (Barbero, 2017, p. 24).

3 QUADRO TEÓRICO

Monks et al. (2009) descrevem algumas teorias por meio das quais o *bullying* vem sendo estudado desde que Olweus, em 1973, vinculou o conceito a um comportamento agressivo entre pares. A trajetória dessas teorias deixa claro que, no campo da psicologia, o que foi inicialmente tratado por uma abordagem comportamental focada na relação vítima-agressor, vem incorporando elementos socioculturais, tais como: regras do grupo de pares, ambiente escolar e situação familiar. Muitos autores (e.g. Monks et al., 2009; Espelage & Swearer, 2010; Thornberg, 2011; Elamé, 2013; Pascoe, 2018) enfatizam a necessidade de um tratamento multidimensional do problema. Além disso, há uma produção substancial sobre o assim chamado *bias based bullying*, que entende o *bullying* como uma violência contra um grupo identitário representado pela vítima, como o das pessoas não-brancas, dos homossexuais, dos transexuais e das pessoas com deficiências. Esses movimentos epistemológicos indicam que o campo da psicologia social é muito, se não o mais, adequado para estudar o *bullying* escolar, e é nesse campo que localizo este trabalho.

O título desta tese afirma uma das coisas que o *bullying não é*. Digo que *bullying não é brincadeira* porque, numa perspectiva leiga, às vezes ele é associado a uma fase “natural” das relações entre pares da escola e que pode/deve ser resolvido sem a intervenção dos adultos responsáveis. Na perspectiva teórica adotada para esta tese, o *bullying* é entendido como um fenômeno social que constitui uma violação de direitos, especialmente dos Direitos Humanos. O artigo 19 da Convenção sobre os direitos da criança⁸, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e subscrita e ratificada pelo Brasil em 1990, em seu primeiro parágrafo, diz:

States Parties shall take all appropriate legislative, administrative, social and educational measures to protect the child from all forms of physical or mental violence, injury or abuse, neglect or negligent treatment, maltreatment or exploitation [Os Estados participantes tomarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança de todas as formas de violência física ou mental, lesão ou abuso, negligência ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração - grifo meu].

O artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988⁹ (CF/88), promulgada em 5 de outubro de 1988, diz:

8 Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

9 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de *colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão* [grifo meu].

Deriva do artigo 227 da CF/88 a lei infraconstitucional n. 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁰ (ECA). A lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹¹ (LDB), no artigo 11, inciso IX, fala em “promover medidas de conscientização, de prevenção e de *combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying)*, no âmbito das escolas [grifo meu]”. Em 6 de novembro de 2015, foi promulgada a lei n. 13.185, chamada Lei Antibullying¹², que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Portanto, não faltam leis que estabeleçam que a dignidade das crianças e jovens deva ser reconhecida e respeitada, e que seu processo educacional deva ser saudável e livre de violências, o que implica reconhecer o *bullying* escolar como uma violação de direitos.

O título da tese ainda expressa a necessidade de *escutar os sujeitos*. Eu utilizo o termo “sujeito” porque ele é o escolhido pelos Direitos Humanos e pela área jurídica para designar os titulares de direitos mas, principalmente, para antagonizar com a ideia de objeto, fundamentada no entendimento de que vítimas são meros alvos da violência que sofrem. Os adultos entrevistados sofreram *bullying* LGBTfóbico quando eram crianças e/ou jovens e pouco ou nada puderam fazer, mas isso não os converte em simples objetos da violência. Além disso, hoje, resolveram disponibilizar suas memórias para contribuir com o enfrentamento do fenômeno e, como consequência, assumem-se como sujeitos de conhecimento.

Neste trabalho, penso *bullying* escolar em perspectiva socioecológica referindo-me à proposição de Espelage e Swearer (2004) para programas de intervenção e prevenção ao *bullying* escolar. As pesquisadoras basearam-se na teoria dos sistemas ecológicos (*ecological-systems theory*), desenvolvida por Bronfenbrenner (1979), segundo a qual toda pessoa integra uma rede de sistemas inter-relacionados, para formular uma estrutura socioecológica do

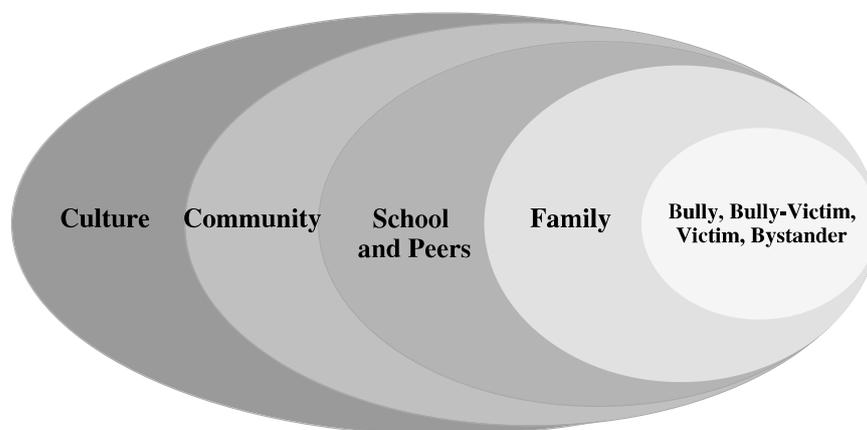
10 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

11 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

12 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm

bullying na juventude (“*A social-ecological framework of bullying among youth*”, Espelage & Swearer, 2004, p. 3), conforme Figura 1. Os âmbitos circunscritos que compõem essa estrutura, no sentido do conteúdo ao continente, são: pessoas diretamente envolvidas no *bullying* (vítimas, agressores, vítimas-agressores e testemunhas); família; escola e pares da escola; comunidade; cultura. Para Espelage e Swearer (2004), *bullying* é um fenômeno ubíquo que pode ser estimulado ou inibido em decorrência de relações complexas entre os âmbitos que compõem essa estrutura. Portanto, algumas considerações que precisam ser feitas ao investigar *bullying* escolar na perspectiva socioecológica são: Há fatores individuais que podem promover ou inibir que uma pessoa seja implicada em uma situação de *bullying*? Qual a influência das famílias nos comportamentos referentes ao *bullying*? Como a escola e os pares lidam com o fenômeno: a escola promove um clima *anti-bullying* ou parece permissiva? O que a comunidade em que a escola está inserida pensa sobre *bullying* e como age a esse respeito? Como as normas e valores daquela cultura têm impacto sobre o fenômeno?

Figura 1 - Estrutura Socioecológica do Bullying na Juventude



Fonte: Espelage & Swearer (2004, p. 3).

Esses âmbitos orientaram a criação do roteiro que utilizei nas entrevistas semiestruturadas que produziram o *corpus* analisado neste trabalho. Nos relatos dos/as entrevistados/as, percebe-se que esses âmbitos emergem com pouca ou nenhuma interferência do entrevistador e essa espontaneidade, a meu juízo, indica a eficiência dessa estrutura socioecológica para estudar *bullying* escolar e sua adequação ao objetivo da pesquisa.

4 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Para selecionar os entrevistados, desenvolvi um pequeno formulário (Anexo A – Formulário de Seleção) que foi divulgado por redes sociais, em grupos de ativismo LGBT brasileiros no Facebook, no Instagram do The Bar of Soap (bar *queer* da cidade do Porto, em Portugal) e pelas seguintes instituições portuguesas: ILGA Portugal; Não te prives; Associação Rede ex aequo; Associação Pela Identidade Júlia Pereira; Associação Casa Qui. Solicitei a divulgação também para certas entidades não-governamentais brasileiras vinculadas à população LGBT, mas não obtive respostas.

O objetivo do formulário foi divulgar a pesquisa e coletar informações para selecionar pessoas a serem entrevistadas, entre as que expressassem esse desejo ao preenchê-lo. Eu não estava a procura de alguém que simplesmente aceitasse ser entrevistada/o, mas de pessoas que quisessem falar de suas experiências de vitimização e que, possivelmente, acreditassem que isso poderia ser uma contribuição para o combate ao *bullying* escolar. Consciente de que a LGBTfobia deveria ser o cenário simbólico das memórias que seriam recolhidas pelas entrevistas, planejei selecionar voluntários autoidentificados como gays cisgêneros, lésbicas cisgêneros, pessoas transmasculinas e mulheres trans, maiores de idade e que tivessem sido vítimas de *bullying* escolar durante suas infâncias e/ou adolescências. Como estratégia para diversificar e ampliar o panorama da violência que seria relatada, pensei em selecionar pessoas brancas e não-brancas, com idades variadas. Em consonância com a literatura, entendi que era preciso esclarecer o conceito de *bullying* utilizado pela pesquisa para provocar uma reflexão sobre o tema antes do/a candidato/a decidir se queria ser entrevistado/a. O uso do formulário de seleção permitiu que isso fosse feito. O formulário ficou acessível de 14/12/2022 até 18/03/2023 e foi respondido por 19 pessoas, sendo que nove delas responderam “Sim” à seguinte pergunta: “Você gostaria de participar de uma entrevista individual e confidencial para falar sobre *bullying*? A entrevista poderá ser realizada presencialmente ou a distância.”. Após contatos por e-mail com essas nove pessoas, apenas um jovem gay, português, manteve o interesse em participar da pesquisa, sendo a primeira pessoa a ser entrevistada. Ao constatar que a estratégia de usar um formulário para seleção não estava sendo suficiente para prospectar interessados em participar da pesquisa, comecei a divulgá-la para meus contatos pessoais e pedir que eles ajudassem na divulgação. Por meio desse “boca a boca”, contatei mais quatro voluntários/as, que foram entrevistados/as entre

janeiro e junho de 2023. Ao todo, realizei cinco entrevistas com pessoas cujos perfis podem ser conhecidos no Quadro 1 – Pessoas entrevistadas, no item Introdução, desta tese.

Após troca de e-mails com cada candidato/a a ser entrevistado/a, para esclarecimentos pormenorizados sobre a pesquisa, os compromissos éticos e as condições de participação, enviei a cada um/a o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), desenvolvido em conformidade com orientações do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). O TCLE foi preenchido no dia da entrevista e, em não havendo dúvidas, foi assinado pelo/a entrevistado/a e pesquisador, em duas vias.

As entrevistas foram individuais e privativas, realizadas em sessão única, sendo duas presenciais e três a distância, com duração média de 90 minutos. Elas foram semiestruturadas e orientadas pelos seguintes itens que compuseram o roteiro de pesquisa: descrição de cenas de *bullying* escolar LGBTfóbico em que o/a entrevistado/a foi vítima; como os pares agiram nessas situações e quais os entendimentos do/a entrevistado/a sobre essas ações?; quais foram os motivos, segundo o/a entrevistado/a, para o comportamento agressivo dos perpetradores nas cenas descritas e quais as consequências desse comportamento para si?; o que a escola fez a respeito das situações de *bullying* escolar vividas pelo/a entrevistado/a?; o que a escola fez/faz a respeito do *bullying* em geral?; o/a entrevistado/a procurou ajuda?; de quem e por quê?

As entrevistas foram gravadas em áudio e, quando realizadas por meio de videoconferência, também em vídeo. As transcrições foram enviadas aos/às entrevistados/as para que eles/as pudessem fazer os ajustes que julgassem necessários. Os nomes utilizados nas entrevistas foram substituídos nas transcrições. Para analisar o *corpus* resultante das entrevistas, utilizei ferramentas da abordagem teórico-metodológica denominada Produção de Sentidos em Práticas Discursivas (PSPD) (Spink, 2013).

A PSPD se ancora no construcionismo social e, nessa abordagem, distingue-se significados, que estão dicionarizados, que gozam de estabilidade e que expressam ideias coletivamente e racionalmente associadas a um significante, de sentidos, que são produtos da interação social pelos quais se compreende a realidade. A produção de sentidos é entendida como fenômeno sociolinguístico cuja investigação implica tentar compreender práticas discursivas e os repertórios interpretativos por elas mobilizados. Sua unidade de análise é a

produção discursiva, que pode ser veiculada por meios variados. No caso da pesquisa apresentada nesta tese, a PSPD foi utilizada em processos de “interanimação dialógica” (termo utilizado por Spink, 2013, sob inspiração de Bakhtin) entre pesquisador e entrevistado e na análise do *corpus* constituído durante as entrevistas individuais. Nessa abordagem teórica, há três elementos que se destacam por integrarem, necessariamente, a busca por compreender sentidos e sua produção: a) linguagem como prática discursiva, que se distingue do discurso institucionalizado (discurso médico, sindical etc.) por se tratar de ato comunicacional realizado no cotidiano, perpassado por inúmeras vozes que habitam os comunicantes, em que se mobilizam repertórios variados, afastando regularidade e consenso e recepcionando variabilidade e polissemia (Spink, 2013); b) dimensões temporais, em que se consideram o tempo longo, marcado pelo próprio percurso da humanidade e seu aporte cultural, social e histórico; o tempo vivido, da socialização e da existência de cada um; o tempo curto, no qual certa interação discursiva acontece; c) pessoa como relação social, em que se vincula cada enunciador a seu posicionamento social e identitário.

A Produção de Sentidos em Práticas Discursivas propõe técnicas de interpretação adequadas a decodificar cenas ricas de sentidos explicitados na prática discursiva e a interpretá-las a fim de produzir “*uma ilustração* das inúmeras possibilidades de sentido” (Spink, 2013, p. 45). Ao utilizar essa abordagem, portanto, não é possível afirmar que os sentidos apreendidos na análise e interpretação das entrevistas representem a totalidade dos sentidos implicados na violência relatada.

Para a PSPD, o rigor da análise realiza-se por meio da explicitação do processo de interpretação e, para isso, propõe o uso e divulgação dos Mapas de Associação de Ideias (Spink, 2013), que registram a parte expressiva da interanimação dialógica vinculada aos objetivos da análise. Neste trabalho, apresento tais mapas na forma de quadros temáticos integrados às análises de cada entrevista, organizados em três colunas: “como descreve”; “o que pensa/pensava”; “o que sente/sentia”. Os quadros contém excertos dos relatos considerados relevantes e estão ordenados cronologicamente de cima para baixo.

5 ENTREVISTAS

As entrevistas foram experiências intensas. Penso que consegui, como planejei, encontrar pessoas dispostas não só a relatar suas vivências com o *bullying* escolar, mas a revisitá-las “de corpo e alma”. Houve momentos de emoção, em que os/as entrevistados desabafaram sua indignação por terem sido (e/ou ainda serem) vítimas de uma violência injustificável. De minha parte, dediquei-lhes acolhimento e o afeto de quem conhecia o que eles/as sentiam. Todos/as nós terminamos as conversas agradecidos pela oportunidade de termos observado aquelas experiências e as ter compreendido melhor.

5.1 LUIZ

Luiz foi a primeira pessoa que quis ser entrevistada. Conversamos no dia 9 de janeiro de 2023, das 10h até 12h, aproximadamente, enquanto tomávamos um lanche em um estabelecimento próximo à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), em Portugal, onde eu realizava meu estágio de doutoramento. Foi um dia nublado, mas sem chuva, e ficamos na esplanada (parte externa) da lanchonete. Apesar do barulho da rua e de alguma dificuldade que tive para entender a pronúncia de certas palavras e algumas expressões portuguesas, a conversa foi muito agradável. Desde o preenchimento do formulário de seleção, Luiz mostrou interesse em colaborar. Sempre respondeu aos e-mails com as tratativas para o nosso encontro com muita presteza e durante nossa conversa me contou – com entusiasmo – que também havia feito entrevistas para seu trabalho de conclusão do curso de Educação, na mesma FPCEUP. Desde logo ficou claro que partilhávamos a ideia de que o conhecimento científico pode/deve operar em favor da justiça social, apesar de estarmos em momentos diferentes de nossas vidas. Na data da entrevista ele tinha 23 anos.

Luiz é um homem gay, cisgênero, branco, português, de uma família de classe média e sofreu *bullying* LGBTfóbico por pares da escola. Ele acredita que nunca praticou *bullying* contra alguém, mas que já viu isso acontecer com outras pessoas, embora não se tratasse de *bullying* LGBTfóbico. Sua área principal de interesse é a Sociologia da Educação e ele

pretende ser professor. O jovem Luiz gosta de ler e escrever poesias e lhe atribuí esse nome por causa de seu ilustre conterrâneo e colega Luiz de Camões.

O começo do depoimento de Luiz me fez crer que o uso do formulário para selecionar pessoas a entrevistar foi uma decisão acertada. Ele fala explicitamente que fez uma reflexão sobre suas experiências com o *bullying* escolar (L1.1) e provocar tal reflexão era um dos objetivos do uso do formulário, que Luiz chama de inquérito. Como o preenchimento do formulário requereu responder algumas perguntas, em alguns momentos eu o chamei indevidamente de questionário, embora ele não tivesse qualquer propósito estatístico e, em Portugal, costuma-se usar a palavra “inquérito” para referir-se a esse tipo de instrumento de pesquisa.

O ensino obrigatório em Portugal vai dos 6 aos 18 anos de idade e divide-se em nove anos de ensino básico e três de ensino secundário. O ensino básico divide-se em três ciclos: primeiro ciclo, que vai do primeiro ao quarto anos; segundo ciclo, quinto e sexto anos; terceiro ciclo, que abrange o sétimo, oitavo e nono anos.

Luiz identifica dois períodos distintos em que sofreu *bullying* e os atribui a motivações diferentes. No primeiro período, no início de sua vida escolar, ele sofria *bullying* em razão de sua timidez: “*O bullying que eu tinha antes era mais ao nível de timidez*” (L1.2) e utiliza o termo “exclusão” (L1.3) para explicar o efeito da violência. Ele repetiria esse termo inúmeras vezes durante a entrevista. Referindo-se ao segundo período, em que foi vítima de *bullying* LGBTfóbico, Luiz descreveu duas cenas: a primeira delas, quando ele estava no oitavo ano – 13 ou 14 anos de idade – (L1.6) e a segunda, que aconteceu no ano seguinte e foi instrumentalizada pelo uso da internet (L3.1). Nessas cenas há dois elementos bem conhecidos da literatura: a) o pico da frequência de situações de *bullying* entre pares na escola ocorre em torno da faixa etária que vai de 11 a 14 anos (Eslea & Rees, 2001), e um pouco mais tarde quando as situações envolvem internet (Smith, 2016; Tokunaga, 2010); b) o crescente uso de tecnologias de comunicação a distância – sobretudo redes sociais – como complemento à prática de *bullying* escolar (Hymel & Swearer, 2015; Olweus, 2013). O fato de Luiz não ter sido vítima de *bullying* LGBTfóbico nos primeiros anos de sua vida escolar é coerente com Monks e Smith (2006), que afirmam que o *bullying* entre crianças de pouca idade tende a ser inespecífico porque elas têm pouca clareza dos motivos pelos quais praticam ou são vítimas de violências. Conforme Espelage et al. (2018), é só no início da adolescência,

quando as fronteiras de gênero, inculcadas pelo meio social ao repertório dos/as jovens começam a ser objeto de reflexão e crítica, que o *bullying* LGBTfóbico ganha sentido para eles/as. Luiz interpreta que seus agressores o hostilizavam por ter algumas características femininas: “*eu falo muito com as mãos nas apresentações e minha voz, para algumas pessoas, era mais relacionada com voz feminina*” (L1.5); e por escrever poesias, o que era interpretado como uma atividade feminina (L1.8).

Na primeira cena de *bullying* LGBTfóbico que Luiz descreve, rapazes que ele apenas conhecia de vista chutaram uma bola contra ele com muita força e fizeram questão de errar o alvo mas deixar claro que, quando quisessem, poderiam acertá-lo, numa clara ação de intimidação. Embora o chute só pudesse ter sido dado por uma pessoa, Luiz descreve a ação daquela cena no plural. Ele diz: “*eu lembro de ter passado e eles terem chutado uma bola com muita força para fazer como se quisessem ter acertado, teriam acertado, mas chutaram um bocadinho pra trás*” (L1.6). A percepção de uma violência grupal contra si é muito comum em casos de *bullying* escolar. Salmivalli et al. (1996) descrevem o *bullying* como um processo de grupo e assinala a existência de agressores assistentes, isto é, os que não efetuam a violência na prática, mas lhe dão suporte por apoiar o/s agressor/es principal/ais. Ao tentar compreender a razão da intimidação, Luiz concluiu que ela estava relacionada com seus “tiques”, considerados femininos (L1.7). No entanto, a cena ocorreu antes dele se reconhecer como homossexual, o que só ocorreria anos mais tarde (L1.9). Tem-se aqui outra situação comum: a vítima de *bullying* escolar LGBTfóbico, não raro, é informada de sua suposta sexualidade pela violência que sofre. Luiz deixa isso claro quando diz: “*no fundo essa ideia do bullying homofóbico foi sempre sustentada em algo que nunca me perguntaram. Nunca me perguntaram se eu era homossexual ou não. Eles pensaram e concluíram isso*” (L1.11). Infelizmente, não é possível expressar num texto escrito a real intensidade com que Luiz disse essa frase durante a entrevista, mas a própria frase e a intensidade com que foi dita apontam para uma indignação frente a uma violência subjacente: a desconsideração de sua autonomia e vontade.

O reconhecimento e aceitação de seu desejo sexual orientado a homens aconteceu quando Luiz estava iniciando o ensino secundário (16 anos, aproximadamente) e, em relação ao *bullying*, trouxe-lhe ainda mais sofrimento (L2.1). Até então, enquanto tentava entender sua sexualidade, Luiz achava que caso não fosse homossexual poderia evitar o *bullying*

mudando seu jeito de se relacionar com os/as outros/as estudantes. Pensava que, se conseguisse ser menos tímido e se socializar melhor, não seria mais excluído pelo grupo (L2.4). Atualmente percebe que essa foi uma esperança vã e ingênua ao afirmar: “*eu não tinha o pensamento mais complexo como tenho hoje em dia, não é?*” (L2.5). Aquele raciocínio simples, próprio de alguém tão jovem, ilustra um agravante típico de situações de *bullying* LGBTfóbico: ele quase sempre acontece quando a vítima está descobrindo a si e ao mundo extrafamiliar e, além das demandas psíquica e emocional para lidar com as incertezas a respeito de sua sexualidade, ela provavelmente ainda não dispõe de recursos intrassubjetivos adequados para lidar com a violência que sofre repetidamente. Após autoidentificar-se como homossexual, Luiz percebeu que a raiz daquela violência era o preconceito (LGBTfobia) e lamentou que pessoas tão jovens considerassem lícito discriminar alguém em razão de orientação sexual. Ele descreve sua reação como “*mais sofrimento, tristeza e introspecção*” (L2.3). Esses dois momentos: o primeiro em que Luiz não se considerava ou tinha dúvidas sobre ser homossexual e o segundo em que se autoidentificava como tal, diferem pelo modo como ele atribuiu causa ao *bullying*. No primeiro momento, a causa era uma característica sua (timidez) que ele pensava ser possível mudar; no segundo, a causa estava fora de si, estava no preconceito dos outros, o que fez com que ele concluísse: “*não há solução [...] Agora não há voltar atrás. É assim, é assim. Vai ter que ser assim*” (L2.9) e, embora essa constatação lhe tenha provocado desalento, decorre da sua atitude de apoiar a si mesmo e não admitir que a causa da violência lhe fosse imputada como um defeito, como uma falha sua. Diferentemente de Luiz, muitos homossexuais passam toda a vida pensando que sua orientação sexual é desviante e que, portanto, dá justa causa aos males que lhes são destinados (Blais et al., 2014).

A segunda cena que Luiz descreve envolve seu desejo e necessidade de partilhar com alguém seus questionamentos e suspeitas sobre sua orientação sexual. Luiz refere-se a dois confidentes: um jovem, poucos anos mais velho, a quem chama de melhor amigo, e uma garota que estudava consigo. Apesar do ambiente escolar lhe ser hostil (L3.8), elegeu essa colega da escola para conversar sobre o assunto. Luiz entendia que, como ela também sofria *bullying* por ter tremores constantes nas mãos, entenderia melhor a situação que ele vivia na escola. Na cena descrita, algumas mensagens de texto que ele enviou à amiga por uma rede social, por descuido dela, foram lidas por outros/as estudantes. Nessas mensagens, ele falava de suas dúvidas sobre ser ou não homossexual e essa notícia se espalhou pela escola por meio

de fofocas, que são um modo conhecido de *bullying* indireto, também chamado de *bullying* relacional ou social (Hymel & Swearer, 2015). Com isso, como se poderia esperar, o *bullying* LGBTfóbico se agravou (L3.10). Luiz relata comentários jocosos frequentes, que eram dissimulados, em rodas de conversas, ou explícitos, em redes sociais. A coexistência de modos de comunicação presencial e a distância é uma realidade na vida dos/as jovens e, conseqüentemente, na prática do *bullying* escolar. Na cena, o uso de redes sociais assume dois papéis distintos: o vazamento das mensagens de texto e o suporte a comentários jocosos. As mensagens de texto que Luiz enviou, devido à sua persistência, são uma ameaça potencial, já que podem ser lidas por qualquer pessoa e até compartilhadas. O vazamento das mensagens e o uso das redes sociais para fazer comentários jocosos, anônimos ou não, são formas digitais de *bullying*, que, nessas circunstâncias, também é denominado *cyberbullying* (Magalhães et al., 2019). Além de ficar mais exposto ao *bullying* escolar, Luiz nos fala de sua decepção com a falta de cuidado da amiga ao possibilitar, mesmo que involuntariamente, a leitura das mensagens por terceiros. Ele a procurou pensando em cumplicidade e em obter apoio, mas a atitude da amiga provocou nele um sentimento de desconfiança (L3.9).

Quanto aos/às colegas que assistiam as situações de *bullying*, alguns aderiam às gozações, mesmo que fazendo comentários às escondidas; outros ficavam indiferentes, segundo Luiz: “*porque era mais fácil, era da posição do vencedor [...] a posição da maioria, portanto era mais fácil haver esse conformismo, esse não falar, do que estar a criticar e depois poder [...] ser agredido*” (L5.4); e havia os que queriam se manifestar para apoiá-lo, mas não o faziam. Segundo Thornberg (2010), a maioria dos/as estudantes desaprova a prática de *bullying* mas não faz nada a respeito. Luiz queixa-se de que não havia um repúdio público àquela situação e entende que esse conformismo é típico da cultura portuguesa em que predomina a ideia de que “[se] *isto não é comigo [...] não preciso de eu falar, não preciso de intervir, não tem a ver comigo portanto eles que se resolvam*” (L5.5). Além do medo e do conformismo, Luiz cita “*descuido, desleixo, desatenção, negligência e falta de empatia*” (L5.7). Esse desapontamento com as atitudes dos colegas em relação às situações de *bullying* e a importância do apoio de pares no enfrentamento do *bullying* escolar estão claramente identificados na literatura (e.g. Toomey et al., 2011; Fetner & Elafros, 2016; Marx & Kettrey, 2016).

Luiz nunca procurou acolhimento de adultos para suas dúvidas ou sofrimento: “*nunca achei que falar com um adulto fosse a melhor forma porque não via o adulto certo, no fundo, eu olhava a minha volta e não encontrava qual seria o adulto certo*” (L6.2). Ele não esperava acolhimento da escola porque percebia que os/as professores/as estavam preocupados/as apenas com os conteúdos das disciplinas e porque nunca se falou sobre homossexualidade na escola (L6.3). Luiz posiciona-se criticamente em relação a essa inação dos/as professores/as ao dizer que, como atores educativos e em contexto educativo, eles/as têm obrigação de atuar a respeito do *bullying* escolar, mas não o fazem (L6.5). Moyano e Sánchez-Fuentes (2020) concluem que a percepção dos/as professores/as é fator chave para intervenções de enfrentamento ao *bullying* escolar. Tampouco Luiz falou com a família sobre o *bullying* LGBTfóbico que sofria, porque isso implicaria falar da própria orientação sexual e ele não estava seguro de como esse assunto seria recebido pela família (L6.7). A baixa expectativa de apoio de adultos é frequentemente relatada por vítimas de *bullying* escolar (Espelage, 2019) e, especificamente para jovens que são ou questionam ser LGBTs, o medo de ser “arrancado do armário” é um agravante bem conhecido.

É comum que em situações de *bullying* escolar haja um – ou mais de um – agressor principal (Salmivalli et al., 1996), e o caso de Luiz não foi diferente. Ele identifica o rapaz que chutou a bola contra si (L1.6) e que foi seu colega de turma por todo o ensino secundário como o principal de seus agressores. Luiz assim o qualifica por entender que: “*se algum dia [o agressor principal] desistir de fazer bullying, provavelmente desmobilizará uns outros tantos, né?, outras pessoas, mas enquanto o faça, as pessoas o vêem como um líder, né?, como um chefe*” (L4.6). O comportamento desse agressor principal era incerto. Em alguns momentos se aproximava de Luiz e parecia não querer hostilizá-lo, mas em outros o atacava com comentários jocosos. Em alguns momentos Luiz chegou a pensar que o comportamento de seu agressor havia mudado, mas logo ficava sabendo por colegas que esse agressor continuava a fazer comentários jocosos quando ele não estava presente. A partir do último ano do ensino secundário, as situações de *bullying* começaram a rarear, como é esperado em grupos de jovens mais maduros (Smith, 2016). Luiz atribui o comportamento agressivo desse colega à necessidade dele inserir-se no grupo. Como o rapaz tinha vindo de outra turma, Luiz acredita que ele fazia as gozações para conquistar um espaço entre os/as outros/as estudantes e que foi escolhido como alvo por ser homossexual. Huuki et al. (2010) afirmam que

“Through using humorous game-playing as a resource, the high-status boys reassert their masculine status, increase their internal cohesion, and dominate space and some other students. [Usando jogos de humor como um recurso, meninos de alto status reafirmam seu *status* masculino, aumentam sua coesão interna e dominam o espaço e alguns outros estudantes]” (p. 373). Na fala de Luiz percebe-se a ideia de uma disponibilidade implícita para o escárnio por ele ser homossexual e, portanto, um estudante de baixo *status* (Huuki et al., 2010).

Luiz e seu agressor principal já não têm quase contato um com outro, mas Luiz soube que seu antigo agressor passou a se identificar como pessoa não-binária e classifica essa situação como uma “*ironia do destino*”. Sobre isso, diz:

fez-me tudo aquilo de gozar de até quase agredir constantemente e [...] nunca ter feito um pedido de desculpas, nunca se ter dirigido a mim e dizer: olha desculpa pelo que eu te fiz, eu hoje reconheço que estive mal naquelas situações [...] há esse sentimento que me fica de: agora que estás consciente [o agressor principal agora se considera pessoa não-binária] poderias ter pedido desculpa e poderias ter ido falar comigo e não o fazes não é? (L4.2; L4.3)

As memórias de Luiz mostram como um menino ou um jovem tímido e considerado fora dos padrões masculinos pode sofrer *bullying* escolar por mais de uma característica e em diferentes períodos da vida escolar. No caso dele, a timidez, o gosto pela poesia e o jeito delicado combinaram-se para fazê-lo um alvo preferencial de *bullying* escolar. As agressões foram variadas: agressão verbal (escárnio), intimidação física (ameaça de agressão), *bullying* indireto (fofocas) e *cyberbullying* (comentários em redes sociais).

Os primeiros efeitos descritos dessa violência foram o sentimento de exclusão e um esforço para adequar-se ao grupo. O período de dúvida sobre sua orientação sexual e o momento de autoidentificação como homossexual implicou dois posicionamentos diferentes sobre as situações de *bullying*. No primeiro momento havia esperança de não ser homossexual e a possibilidade de aceitação pelo grupo mas, ao autoidentificar-se como homossexual, não havia mais como se adequar e sobreveio o entendimento de que a causa das agressões era o preconceito dos colegas.

Casos como o de Luiz mostram que vítimas de *bullying* LGBTfóbico enfrentam dificuldades para pedir ajuda. Além do processo de perceber sua sexualidade fora dos padrões

hegemônicos, há o risco de ser “descoberto” pelos/as amigos/as e família e o despreparo das instituições escolares para tratar do tema.

Embora as situações de *bullying* envolvam o grupo de estudantes, a maioria deles/as não toma partido. Luiz atribui essa falta de ação principalmente a medo e a conformismo, mas também refere sentimentos de *descuido, desleixo, desatenção, negligência e falta de empatia*. Dessas palavras depreende-se o sentido de necessidade de ação de terceiros: não se está cuidando (descuido), não se está prestando atenção (desatenção); mas também o de não se estar vendo seu sofrimento. Luiz sofre sozinho ao dizer que falta empatia, pois falta alguém que se ponha em seu lugar, que veja a situação como ele a está vendo e se afete com ela.

Quanto ao agressor, parece que Luiz busca reconhecimento. Requer que ele olhe para a violência que praticou e compreenda que o que fez foi errado e, com isso, reconheça que pessoas não podem ser tratadas como objetos para atingir algum propósito. Se assim o fizesse, o agressor restituiria simbolicamente a Luiz sua humanidade.

No âmbito pessoal, a dúvida sobre a orientação do desejo sexual pede partilha que, por sua vez, leva à dúvida sobre com quem seria auspicioso partilhar e ao medo do desapontamento. A homossexualidade ainda é vista como um defeito que é aconselhável esconder da sociedade. Não obstante, é comum ter o desejo de revelá-la a familiares e amigos/as próximos/as. No âmbito familiar, a expectativa dessa revelação é fonte de grande angústia porque há o risco de perder laços extremamente importantes. Sobre isso, Luiz diz: “*É sempre um salto de fé. Por mais que achemos que irão compreender, não significa que vão, né?*”. No âmbito escolar, há um vazio de expectativas sobre ações que mitiguem o *bullying* escolar LGBTfóbico, uma vez que o assunto costuma ser proscrito, como se a homossexualidade não existisse ou não devesse ser respeitada por todas pessoas. No âmbito das relações com os pares, o *bullying* tende a ser reconhecido como um problema apenas das pessoas diretamente envolvidas. Não há um posicionamento explícito do grupo e isso leva ao sentido de que a violência não está sendo notada e, como consequência, a vítima sente que sofre sozinho.

5.1.1 Quadros de Luiz

Quadro L1: Dois períodos, duas causas para o bullying		
Entrevistador: Peço que Luiz descreva uma cena em que tenha sofrido bullying durante sua vida escolar		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
L1.1. Então eu estive a fazer um bocadinho reflexão sobre a minha vida desde o período escolar até agora		
L1.2. Então eu estive a pensar que o bullying homofóbico não chegou tão cedo, foi mais alí no terceiro ciclo, portanto nosso 7º, 8º e 9º ano [12 a 14 anos] e depois no ensino secundário, 10º, 11º e 12º anos [15 a 17 anos], isto é nos 6 anos finais da escola [antes do ensino superior]. O bullying que eu tinha antes era mais ao nível de timidez.		
	L1.3. talvez ele fosse um prenúncio para a questão homofóbica, mas era mais a nível de ser tímido, não participar das brincadeiras e ser um bocadinho nesse nível da exclusão.	
	L1.4. Depois a parte homofóbica foi quando eu fui percebendo que meus colegas achavam por causa de determinados comportamentos eu seria homossexual e portanto isso era uma razão para exclusão.	
	L1.5. Por exemplo, eu falo muito com as mãos nas apresentações e minha voz, para algumas pessoas, era mais relacionada com voz feminina.	
L1.6. Eu lembro perfeitamente estar um dia na escola, quando estava no oitavo ano, e eu não conhecia aquele conjunto de rapazes de forma muito próxima (eu só os conhecia de vista) e eu lembro de ter passado e eles terem chutado uma bola com muita força, para fazer como se quisessem ter acertado teriam acertado mas chutaram um bocadinho pra trás.		

continua

continuação

Quadro L1: Dois períodos, duas causas para o bullying		
Entrevistador: Peço que Luiz descreva uma cena em que tenha sofrido bullying durante sua vida escolar		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	L1.7. Então eu percebi que tinha a ver com essa questão da exclusão ou da discriminação porque já me conheciam e já tinham visto isso que eles chamam tiques [femininos].	
	L1.8. Outra questão foi quando eu comecei a escrever poesia. Eu comecei escrever poesia a partir do 7º ano e para muitos colegas, felizmente, era uma coisa positiva, mas para alguns era algo que também era mais relacionado com uma determinada orientação sexual e portanto aí também era um motivo para dizer que era uma atividade mais feminina... e era um motivo de exclusão	
		L1.9. E depois no ensino secundário, nos últimos três anos, eu já tinha a certeza de que me sentia homossexual e que tinha atração pelo mesmo sexo e portanto já tinha consolidado minha identidade sobre essa questão.
	L1.10. Só que nunca tinha contado senão para meu melhor amigo. Os meus colegas, provavelmente, já tinham achado, andavam sempre a comentar então alguma coisa que eu referia, ou que estava mais disponível para uma determinada pessoa, se essa pessoa fosse do sexo masculino já poderia dar a entender outra coisa, quando na verdade eu estava disponibilizando como amigo ou como colega.	
		L1.11. Portanto, no fundo essa ideia do bullying homofóbico foi sempre sustentada em algo que nunca me perguntaram. Nunca me perguntaram se eu era homossexual ou não. Eles pensaram e concluíram isso. E isso foi influenciando mais nos últimos anos da escola porque quando eu era mais novo eu diria que não sentia tanto isso.

Quadro L2: Dentro e fora do armário		
Entrevistador: A partir do momento em que você se entendeu como homossexual, a tua reação a essa violência mudou de alguma forma, isto é, mudou interiormente a maneira de perceber essa violência?		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
		L2.1 Percebê-la talvez com um pouco mais de sofrimento
	L2.2 porque eu achava que antes tinha a ver só com a questão de se eu falasse mais com aqueles colegas provavelmente eles incluíam-me, então, às vezes nós próprios no nosso dia a dia tendemos a afastar algumas pessoas porque elas são mais caladas ou mais tímidas porque não é fácil, talvez, entrar numa relação com essa pessoa. Precisa mais esforço. Então eu achava que era algo nesse sentido e que se eu falasse mais, conseguiria [ser aceito].	
		L2.3 Quando eu percebi que não tinha a ver com isso mas tinha a ver com uma questão de preconceito ainda, e que esse preconceito vinha de pessoas que eram tão jovens como eu, portanto são o chamado futuro, não é, da nossa da nossa sociedade e que deveriam ter mais respeito, mais inclusão, e eu achei que a minha interpretação foi mais de sofrimento ou seja de perceber que, se calhar, eu nunca me conseguiria relacionar muito com aquelas pessoas porque elas já estavam a discriminar por algo que eu nunca disse e porque elas tiraram uma ilação qualquer que aquilo era passível de ser discriminado. Portanto acho que é mais... não tanto se calhar aquela revolta que algumas pessoas sentem (agressividade, raiva) mas mais sofrimento, tristeza, introspecção.
Entrevistador: Pelo que eu entendi do que você falou, houve dois momentos: um momento em que faziam bullying com você por acharem que você era homossexual, mas você ainda não tinha certeza da sua sexualidade, e um outro momento em que eles continuavam fazendo, mas você já tinha certeza. Há alguma diferença na sua percepção sobre a violência nesses dois momentos? Você sentia diferentemente nesses dois momentos, ou não?		

continua

continuação

Quadro L2: Dentro e fora do armário		
Entrevistador: A partir do momento em que você se entendeu como homossexual, a tua reação a essa violência mudou de alguma forma, isto é, mudou interiormente a maneira de perceber essa violência?		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
		L2.4 Eu sentia-me diferente porque quando eu não tinha a certeza continuava a achar que era pelas mesmas razões mais básicas e mais fáceis [timidez] e então como eu também não tinha certeza eu ainda tinha aquele pensamento: heteronormatividade é considerada o normal, portanto eu pensava: se eu não for, vou mais para a heteronormatividade e, portanto, ninguém vai gozar nesse sentido.
	L2.5 Porque eu não tinha o pensamento mais complexo como tenho hoje em dia, não é?	
		L2.6 Quando comecei a ter a certeza que eu era [homossexual] também houve uma certa desconfiança em relação a quem eu contava, porque como ainda estávamos em idade escolar e a entrar naquela fase da adolescência, uma percepção que eu tinha é que eu tinha que contar só às pessoas certas e então ao contar ao meu melhor amigo foi uma espécie de libertação e então senti mais incluído também por ele mas, por exemplo, ao contar a uma outra pessoa que também eu achava que era mais próxima, já tinha alguma desconfiança porque...
L2.7 por exemplo, houve um episódio em que algumas pessoas leram as mensagens dessa pessoa e descobriram que eu era [homossexual] e então começaram a comentar mais e às vezes que eu passava deixavam de comentar		
		L2.8 e então a minha percepção foi uma consolidação da identidade mas ao mesmo tempo uma fragilidade ao expor, ou seja, com já tenho certeza que sou, já sei que é isto que as pessoas vão usar de alguma forma vão perceber ainda mais, se calhar.
Entrevistador: Então quer dizer que naquela primeira fase você achava que se você contornasse a dificuldade da timidez você seria mais aceito, nesta outra fase [bullying LGBTfóbico] você pensava: “é isso mesmo então...”?		
	L2.9 Exatamente. É como se... não há solução. Eu aceito-me como sou mas já sei que vai ser ainda mais difícil para as outras pessoas provavelmente aceitar. Agora é isso mesmo, não há voltar atrás. É assim, é assim. Vai ter que ser assim.	

Quadro L3: Amigos e confiança		
Entrevistador: Aí você estava falando desse episódio de mensagens... Você poderia me contar mais sobre essa situação específica? Gostaria que contasse com os detalhes que você puder lembrar, como se estivesse vendo a cena de fora.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
L3.1 Eu lembro que estava, estava no nono ano – acho eu -, no final do terceiro ciclo, portanto. Eu lembro de estar a falar, estava em casa e estava a mandar mensagens à única pessoa que, para além do meu melhor amigo, eu já estava a começar a dar entender porque era uma pessoa que eu falava muito por mensagens, ou seja, fisicamente nós não falamos assim tanto mas por mensagens nós partilhamos muitas coisas do nosso dia a dia, ela também partilhava (era uma rapariga) ela também me partilhava coisas sobre bullying que lhe faziam e que eu próprio testemunhava também...		
Entrevistador: no caso dela também era bullying LGBTQfóbico?		
L3.2 Não, por exemplo, ela tremia muito as mãos e então eles focavam muito nisso, porque nós tínhamos aulas no laboratório e então para segurar um gobolé [no Brasil, chamamos de béquer] ou algo assim ela tremia muito e eles gozavam com isso logo.		
	L3.3 E então como éramos crianças, ou jovens neste caso (estávamos a entrar na adolescência) contávamos muito estas coisas e partilhávamos.	
L3.4 Eu lembro que na altura e eu já estava a contar o que eu sentia e que poderia achar que era homossexual mas que não sabia ainda que eu nunca tinha tido uma relação de namoro portanto não sabia bem o que que realmente seria e lembro-me dela estar a falar comigo e de repente passado talvez meia hora disse-me: olha esta colega e aquela colega viram a mensagem, viram algumas mensagens que eu te enviei porque me tiraram o telemóvel. E eu, como assim? Mas viram tipo a nossa conversa? Ela disse: elas viram algumas coisas e agora estão aqui a falar.		

continua

continuação

Quadro L3: Amigos e confiança		
Entrevistador: Aí você estava falando desse episódio de mensagens... Você poderia me contar mais sobre essa situação específica? Gostaria que contasse com os detalhes que você puder lembrar, como se estivesse vendo a cena de fora.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	L3.5 Depois eu pensei, em primeira fase, ok. É grave para mim no sentido que é uma coisa que eu só estava a contar à minha colega, mas ela não teve culpa porque lhe tiraram a telemóvel.	
L3.6 Mais tarde, eu acho que foi no dia a seguir, ela contou-me que já não tinha sido bem assim a história, ou seja, que ela própria estava a escrever e as colegas estavam ao lado a ver e ela só percebeu (teve o clic) só percebeu passado algum tempo que elas estavam a observar que aquilo poderia ser uma conversa mais íntima e então aí é que escondeu a conversa e foi falar no outro sítio.		
		L3.7 E aí eu já fiquei um bocadinho mais incomodado com ela e chateado porque pensei que ela poderia ter sido maior sensibilidade desde o início e foi deixando algum tempo as outras pessoas observarem a conversa porque se eu quisesse contar as outras pessoas eu teria tomado essa decisão, pois foi uma certa invasão na privacidade que eu achei que ela, sendo minha amiga, iria controlar melhor. E então aqui, tendo eu as inseguranças que tinha sobre o estar a conhecer-me e sobre a possibilidade de outras pessoas já me gozarem ou excluírem por essa questão, claro que me tornou mais frágil e mais digamos mais livre a minha partilha de informação no sentido em que as pessoas sabiam mais né, sem que fosse eu a partilhar mas outras pessoas a partilhar, digamos assim. Então aí veio a tal desconfiança, não é, estar um bocadinho mais vigilante veio dessa questão também.

continua

continuação

Quadro L3: Amigos e confiança		
Entrevistador: Aí você estava falando desse episódio de mensagens... Você poderia me contar mais sobre essa situação específica? Gostaria que contasse com os detalhes que você puder lembrar, como se estivesse vendo a cena de fora.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
		L3.8 Essa minha colega era quem eu confiava na escola porque a escola para mim era um cenário que eu sempre achei de alguma desconfiança [...] na escola eu já não me sentia confiança. Então aquela pessoa [a amiga] foi quem eu sentia já mais alguma proximidade já poderia contar e ao acontecer isso [o vazamento das mensagens], e ao ter sido a segunda pessoa [a primeira foi o melhor amigo] a que eu contei explicitamente que era [homossexual] deixou-me ali já mais desconfiado para o futuro também.
Entrevistador: É por que ela não teve o cuidado que você esperava que ela tivesse?		
		L3.9 Ou seja, ela não contou mas também ao estar a falar aquilo, menosprezou a situação e a possibilidade de [outra pessoas lerem as mensagens] e ao fato dela ter sido alvo de bullying eu achei ok, ela vai compreender que isto é uma situação passível de ser alvo também de bullying, então vai pôr-se na minha pele e vai...[ser cuidadosa] e naquele caso não foi muito o que aconteceu e eu aí, gerou a desconfiança e algum afastamento.
Entrevistador: Mas depois que as pessoas souberam, deixa eu ver se estou entendendo, a partir dessas mensagens vazadas, ficaram fazendo fofoca na escola, um foi falando para outro?		
L3.10 Foi sobretudo nesse sentido, ou seja, eu nunca passei por uma agressão física de bullying homofóbico, mas de todo o tipo de comentários a ouvir, passar pelo colega e ouvir que estava a falar, comentários até nos grupos do Facebook em que estavam explicitamente a gozar quando eu dizia alguma coisa estavam sempre a lembrar alguns tiques que eu por exemplo tinha e tentavam às vezes até disfarçar isso mas claramente eu percebi que tinha a ver comigo e com a com a minha forma de ser, não é, perante eles e perante toda a gente, e então foi essa parte que me custou mais porque foi precisamente a questão de ter sido espalhado, portanto aquilo bastou para que uma boa parte da gente, pelo menos na minha turma, soubesse essa informação [ser homossexual] e a usasse de alguma forma contra mim.		

continua

continuação

Quadro L3: Amigos e confiança		
Entrevistador: Aí você estava falando desse episódio de mensagens... Você poderia me contar mais sobre essa situação específica? Gostaria que contasse com os detalhes que você puder lembrar, como se estivesse vendo a cena de fora.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
Entrevistador: e o que eles faziam?		
L3.11 é o chamado gozar muito, não é? Sim, sim, em algumas situações e depois também em algumas situações associada também à questão da poesia que eu adorava muito escrever, então [diziam]: Ah isso é uma coisa de meninas, isso é uma coisa que não são os rapazes que fazem né? então era muito esse nível, eles pegavam nas duas coisas juntavam-nas, a questão da homossexualidade e a questão da poesia, e usavam muito isso nas situações, não é, quando falavam comigo ou sobre mim.		

Quadro L4: Agressores, liderança e formas variadas de agressão		
Entrevistador: Dessas pessoas que faziam bullying com você, há alguém que se destaca, isto é, alguém que você lembra como agressor principal (pode até ser mais de um)?		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
L4.1 Aquela pessoa que eu me referi, que me chutou a bola com muita força e que deu a entender que se ele quisesse me acertava [isso aconteceu quando ambos estavam no oitavo ano mas em turmas diferentes; eles estudaram na mesma turma do décimo ao décimo-segundo anos]. Ele ia sempre sendo meio inconstante, ou seja, ora parecia simpático ora dava-lhe alguma coisa e dizia algum comentário. E ora também depois à minha frente às vezes era simpático e depois ... [ficava sabendo por colegas que o agressor havia feito comentários depreciativos na sua ausência]. E isto era assim recorrente, portanto, esta inconstância mas no fundo ia sempre dar a questão do gozo de alguma forma.		
	L4.2 E lembro-me dele por causa da incoerência que foi agora: mais recentemente descobri que ele se identifica como não-binário e, então, um dos piores males para mim da humanidade é a questão da incoerência [...] E foi meio outro ironia do destino descobrir que ele hoje já se identifica como não-binário e apela a essas causas mas fez-me tudo aquilo de gozar de até quase agredir constantemente e depois hoje em dia estar a apoiar e nunca ter feito um pedido de desculpas, nunca se ter dirigido a mim e dizer: olha desculpa pelo que eu te fiz, eu hoje reconheço que estive mal naquelas situações.	
		L4.3 hoje em dia não há nenhum tipo de agressão porque eu já não tenho um grande relação com ele, mas há esse sentimento que me fica de: agora que estás consciente poderias ter pedido desculpa e poderias ter ido falar comigo e não o fazes não é?

continua

continuação

Quadro L4: Agressores, liderança e formas variadas de agressão		
Entrevistador: Dessas pessoas que faziam bullying com você, há alguém que se destaca, isto é, alguém que você lembra como agressor principal (pode até ser mais de um)?		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
Entrevistador: Pensando nessa cena em que ele chutou a bola em sua direção, imagine-se no lugar desse agressor, como se você fosse o agressor e tivesse chutado a bola contra alguém, procure descrever por que você teria feito isso.		
	L4.4 Eu acho que tem a ver com uma necessidade de inclusão, porque ele tinha ido para uma turma diferente e portanto já não trazia os colegas e então era alguma forma de tentar fazer aquilo que ele já fazia na outra turma que é, por exemplo, usar e replicar esse comportamento com outro grupo porque facilmente se calhar iria ser compreendido e até outras pessoas irão se juntar no gozo porque a altura que eu estava na minha turma eu era a única pessoa que ele sabia que era homossexual, ou LGBT até, ele não sabia que havia mais ninguém, nem mais ninguém se revelou dessa forma, portanto havia sempre um alvo era mais era mais fácil. E eu acho que era nessa necessidade de inclusão que ele no fundo queria estar a fazer para não para ter ali alguma forma de... [inclusão]	
Entrevistador: Então ele usou você para conseguir ser aceito, incluído na nova turma?		
	L4.5 Sim. Era uma forma de... para ter algum tema, não é? Claro que ele tinha lá os temas dele, que as pessoas dizem tipicamente de rapazes: o futebol... as pessoas consideram tipicamente masculina e ele disse falava, mas quando não havia outros temas ele acabava por usar esse [fazer bullying], sobretudo no primeiro ano [primeiro ano do ensino secundário], portanto eu estava no 10º ano. É quando ele fazia muito isso. Depois não sei se na vida dele houve alguma transformação em que já se foi começando a perceber, por exemplo, que se sentia não-binário ou que poderia ter algum tipo de atração diferente que, se calhar, foi parando um bocado o comportamento, mas aquele ano sobretudo foi o ano que mais [houve bullying].	

continua

continuação

Quadro L4: Agressores, liderança e formas variadas de agressão		
Entrevistador: Dessas pessoas que faziam bullying com você, há alguém que se destaca, isto é, alguém que você lembra como agressor principal (pode até ser mais de um)?		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
Entrevistador: Você sabe que nas situações de bullying é comum haver um líder, né?		
	L4.6 Sim, e é aquele que de alguma forma, se algum dia desistir de fazer bullying, provavelmente desmobilizará uns outros tantos, né, outras pessoas, mas enquanto o faça, as pessoas o vêem como um líder, né, como um chefe.	
L4.7 Nesse caso meu concreto era esse colega... o da bola, o que chutou a bola. Eu acho que eram dois. Também havia lá outro que era mais ao nível das redes sociais portanto, eu fazia qualquer publicação e ele, muitas vezes, ia lá comentar dar aquelas... nós costumamos aqui dizer: "aquelas bocas" aquele gozo indireto, que nós chamamos aqui mas... eu acho que mais fisicamente era mais aquele [da bola]		
Entrevistador: E você vê diferenças entre o bullying praticado presencialmente e por meio da internet?		
	L4.8 Comigo foi muito mais ou menos parecido [...] acho que para algumas pessoas poderá ser muito mais físico [...] outras até levar a que essa pessoa não tenha redes sociais pelo medo ou se tiver tá muito muito escondido. [...] acho que acontecem sobretudo de pessoas desconhecidas entre si que fizessem um bullying muito forte nas redes sociais mas depois presencialmente não. Portanto, eu acho quanto mais próxima, se calhar, a pessoa é da outra mais a possibilidade de ser feito presencialmente. Quanto mais afastadas provavelmente as pessoas procurarão outros mecanismos para mostrar o seu bullying, neste caso as redes sociais.	

continua

continuação

Quadro L4: Agressores, liderança e formas variadas de agressão		
Entrevistador: Dessas pessoas que faziam bullying com você, há alguém que se destaca, isto é, alguém que você lembra como agressor principal (pode até ser mais de um)?		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
Entrevistador: E nas redes sociais pode ser anônimo, né?		
	L4.9 no meu caso e nos outros casos que eu conheci não foi anônimo não, eles faziam porque era encarado como gozo, que tinha a ver com orientação sexual. [há tempos atrás o gozo por causa de orientação sexual] era encarado como qualquer outro tipo de gozo e na verdade nem todos os tipos de gozo são iguais, não é? Eu estar a brincar com uma pessoa sobre alguma coisa que ela disse mas depois aquilo ser uma brincadeira que, até a pessoa pode ter levada mal, mas não ter nenhum tipo de causa social é uma coisa. Quando é especializado numa causa social é muito mais enraizada e muito mais difícil de... e acho que causa muito mais sofrimento também.	
Entrevistador: É. E o bullying LGBTfóbico costuma acontecer numa fase em que ainda não estamos prontos para lidar com a violência e a tendência é nos sentir culpados.		
		L4.10 Sim, exato. Eu estou a pagar por isso porque eu sou assim, poderia ser de outra forma e na verdade estou a ser assim, não é.

Quadro L5: Testemunhas e o temperamento dos portugueses		
Entrevistador: Ainda pensando nessa cena, havia pessoas que observavam a situação e que faziam comentários a respeito. Eu gostaria que você se imaginasse no lugar dessas pessoas, vendo a cena e ouvindo comentários, e me dissesse qual seria o comportamento nesse papel de testemunha?		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	L5.1 Eu acho que as pessoas infelizmente para mim não reagiam muito porque acho que colaboravam com ele porque faziam também o gozo explícito, ou indireto, quando era nas [pelas] costas.	
L5.2 Mas as outras pessoas também infelizmente quando sabiam, por vezes diziam algo, mas não uma..., [não havia] um repúdio a essa situação, não é?, uma crítica a essa situação.		
L5.3 A minha colega, que era mais próxima de mim, que foi uma colega que continuava comigo até o final das escolaridade não... Ela compreendia a situação e dizia que um dia eu ia ser feliz e que iria ultrapassar isso tudo, mas lá com ele [o agressor] também não..., que eu soubesse, não criticava essa situação,		
	L5.4 portanto eu acho que havia uma espécie de conformismo porque era mais fácil, era da posição do vencedor, digamos assim, a posição da maioria, portanto era mais fácil haver esse conformismo, esse não falar do que estar a criticar e depois poder, por exemplo, ser agredido... porque os rapazes também tinham algum porte, não é?, portanto, se calhar, as pessoas também sentiam esse medo e não queriam estar a criticar.	
Entrevistador: Então você associa ao medo a não reação dessas pessoas?		
	L5.5 Medo e conformismo. E acho que o conformismo é sobretudo... o medo poderia ser o medo de ser excluído ou até por vezes agredido por algum deles, por algum caso específico. Não eram todos mas havia alguns lá que era uma assim mais agressivos. Mas acho que o conformismo é aquilo que mais... ou "o isto não é comigo portanto não preciso de eu falar, não preciso de intervir, não tem a ver comigo portanto eles que se resolvam, não é?"	

continua

continuação

Quadro L5: Testemunhas e o temperamento dos portugueses		
Entrevistador: Ainda pensando nessa cena, havia pessoas que observavam a situação e que faziam comentários a respeito. Eu gostaria que você se imaginasse no lugar dessas pessoas, vendo a cena e ouvindo comentários, e me dissesse qual seria o comportamento nesse papel de testemunha?		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	L5.6 Tem uma coisa que nós vemos muito na sociedade Portuguesa, nós vemos muito isso que é a questão de: eu não vou me meter porque eu quero estar na minha vida pacífica, não é comigo. E isso é socializado pras crianças também. [...] sobretudo, pais para filhos dizem: fuge de confusões... não te metas. Isso é positivo por um lado, para que não se meterem em confusões [...] mas ao mesmo tempo é: se vires alguma confusão também não intervenhas. Portanto não há esse espírito de: vou fazer justiça e vou intervir ou contactar a uma autoridade ou vou tentar dizer que aquilo não é correto. Não há muito isso. Para o bem e para o mal mas mais para o mal, digamos assim.	
Entrevistador: No caso do bullying contra você, acha que as testemunhas foram negligentes ou o quê?		
	L5.7 Sim, descuido, desleixo, desatenção, portanto a volta da negligência também. É: não me afeta, eu não me sinto também especialmente comovido ou empático com aquilo, portanto, eu não vou mobilizar para intervenção, não é?	

Quadro L6: Adultos		
Entrevistador: Você procurou ajuda de alguém em razão do bullying escolar?		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
L6.1 Adulto não. Nem especializada. Nunca procurei. Era sempre contar com as pessoas que eu possa estabelecer alguma confiança.		
	L6.2 nunca achei que falar com um adulto fosse a melhor forma porque não via o adulto certo, no fundo, eu olhava a minha volta e não encontrava qual seria o adulto certo.	
	L6.3 naquela altura [época do bullying] nós não temos os recursos, não temos também confiança em determinadas pessoas e na performance, digamos assim, no sucesso daquelas pessoas ao intervir. Tanto, por exemplo, a funcionários ou professores eu nunca contei essa questão porque não sentia que eles iriam ter algumas espécie de efetividade, não senti que eles tivessem preparados para isso, porque nos meus anos todos nós raramente falamos de questões de homossexualidade ou LGBT. Fala-se uma vez em aula de... questão de sexualidade mas é sobretudo ao nível biológico. São sempre temas que estão dentro da biologia. Não há tanta discussão social e, portanto, como eu nunca se fala disso também não iria ser eu, na altura, a achar que iria poder introduzir esse tema, com o risco de levar... não é, contrapartidas. [é muito provável que Luiz tenha querido se referir a contestações]	
Entrevistador: E os adultos na escola, nunca presenciaram uma situação de bullying contra você?		
L6.4 Não (acho). Meus professores ainda muito simpáticos hoje em dia, e na altura também, mas muito focados na questão da matéria sobretudo a maior parte deles. Muito focados na questão de ter que cumprir que é o problema que hoje em dia transmissão de matéria e não há tanta parte social de consciência crítica até para passar os estudantes. Não há tanto isso. Espero eu que esteja a mudar agora mas na altura ainda havia muita esse pensamento de: “tenho que dar matéria, eu estou aqui para dar matéria e o que aconteceu de fora já não é comigo”, não é?		

continua

continuação

Quadro L6: Adultos		
Entrevistador: Você procurou ajuda de alguém em razão do bullying escolar?		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	L6.5 Apesar dele ser um ator educativo dentro de um contexto educativo e portanto claramente tem [que atuar].	
Entrevistador: E quanto a sua família?		
L6.6 E eu lembro que, se calhar, quando eu falava mais com ele [pai] sobre a violência era nos primeiros anos em que a violência não era baseada na homossexualidade [era baseada na timidez]		
	L6.7 [...] eu não sentia que tinha essa característica social [ser homossexual] conforme foi avançando [fui me descobrindo gay] não falava disso [bullying LGBTfóbico] porque isso implicava [dizer que sou homossexual]	

5.2 WALTER

Walter é brasileiro de São Paulo, casado com um rapaz português e reside em Portugal. Nossa conversa aconteceu no dia 19 de janeiro de 2023, de 10h as 12:30h, em uma sala reservada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Chovia e fazia frio. Ele aceitou conceder a entrevista em resposta ao pedido de um colega que conheci na FPCEUP.

Walter é homem cisgênero, gay, negro, nasceu e cresceu na periferia de São Paulo, veio de uma família pobre e disse que já sofreu e testemunhou *bullying* LGBTfóbico durante sua vida escolar. Na época da entrevista, ele tinha 34 anos. Ele tem uma filha de um casamento anterior, vive com seu marido em Portugal, há anos, e trabalha em um pequeno negócio próprio.

Já no início da entrevista percebi que Walter, a despeito de minhas explicações iniciais, não diferenciava com clareza *bullying* LGBTfóbico de outros tipos de violência motivadas por LGBTfobia e que ansiava por falar sobre como sua condição de homossexual causou-lhe dissabores e marcou sua trajetória. Ao longo da conversa, procurei fazer pequenas intervenções para evitar que ele tomasse o conceito de *bullying* como uma violência inespecífica e, às vezes, intervenções mais longas quando percebia que sua partilha pedia acolhimento. Minha intenção foi deixar claro que ele e sua história eram mais importantes para mim do que a medida em que nossa conversa poderia ser útil à pesquisa. O resultado dessa interação foi uma entrevista longa e um tanto dispersa, em que ele falou livremente sobre sua vivência como homossexual, em que se inclui o *bullying* LGBTfóbico, e que me causou uma forte sensação de empatia.

Quando pedi que Walter descrevesse uma cena de *bullying* escolar que tivesse sofrido, ele inicia sua resposta enfatizando sua formação religiosa – protestante neopentecostal – e como sua família lidava com as suspeitas sobre sua sexualidade (W1.1). Percebe-se, então, que ele faz uma associação entre *bullying* e LGBTfobia e entre esta e os princípios religiosos com os quais conviveu até a idade adulta. A aceitação de sua homossexualidade foi uma jornada árdua (W1.2) e marcada por reveses. Aos 15 ou 16 anos, Walter resolveu assumir-se homossexual para sua família e sofreu forte resistência (W1.3). Foi também com essa idade que foi espancado por um grupo de *skinheads* por estar de mãos dadas com outro rapaz, na

saída de uma “balada”. Após essa vivência dolorosa, Walter resolveu lutar contra seu desejo por homens e “socorreu-se” na igreja que sua família frequentava (W1.7; W1.8). Foi na igreja que ele “*fez todo percurso que queriam que fizesse*” (W1.10): namorou uma garota, casou, teve uma filha e, como contrapartida, conseguiu sentir-se seguro em algum lugar (W1.9). Contudo, seus esforços durante o processo que a igreja chamava de libertação seguiram até que ele percebesse que, paradoxalmente, tratava-se de um processo de aprisionamento e decidiu que precisava viver sua homossexualidade antes que morresse (W1.13), quando voltou a assumir-se publicamente homossexual. A respeito dessa reentrada no “armário”, Walter conclui enfaticamente: “*Então teve uma juventude inteira não vivida*” (W1.13). Essa ideia de perda de tempo de vida, isto é, de não ter vivido coisas que desejava, apareceu em outros momentos da entrevista revelando um sentido que chamei de vida roubada. Esse sentido aparece, por exemplo, quando ele diz que precisou se autoexcluir das aulas de educação física por não saber jogar futebol (W5.4) e pelo “*pavor*” de frequentar o vestiário (W5.5), e quando ele diz que não pôde viver histórias românticas – como os demais de sua idade – em sua adolescência (W5.6). Walter queixa-se que em seu tempo de escola não havia referências positivas sobre homossexualidade, como as que julga existir hoje em dia (W5.1; W5.2) e pensa que, se existissem, sua vida teria sido diferente (W5.7; W5.8).

Walter descreveu a cena de *bullying* que mais o impactou durante sua vida escolar. Ele tinha 16 anos, estava no primeiro ano do ensino médio e todos sabiam que ele era gay. Walter integrava um grupo de estudantes composto por quatro homens gays e três garotas. Esse grupo era muito fechado e hostilizado pelos demais alunos a ponto de ser conhecido como o grupo do Zé-povinho (W2.7). Certa vez, em que Walter e seu grupo faziam uma apresentação teatralizada para toda escola, enquanto ele falava, um dos rapazes de sua turma que assistia a apresentação começou a gritar ritmadamente “*bicha, bicha*”, seguido por outros espectadores. Formou-se um grande coro: “*bicha, bicha, bicha*”, ao que Walter reagiu chamando o agressor de “*otário*” de modo bem humorado (W2.2), embora estivesse se sentindo muito constrangido (W2.4). Naquela mesma noite, um dos integrantes do grupo de Walter, chamado Marcos, foi espancado pelos rapazes que haviam feito o coro. Marcos era um rapaz gay, efeminado e que expressava sua sexualidade livremente. Walter considera que o espancamento de Marcos foi uma vingança por ele ter respondido ao rapaz que puxou o coro, num ato de violência transfereencial. O grupo de Walter acolheu Marcos mas não conseguiria defendê-lo porque,

com exceção das meninas do grupo, ele e os outros gays temiam enfrentar fisicamente os agressores (W2.9).

Perguntei a Walter se eles poderiam contar com ajuda de mais alguém, além deles próprios. A resposta de Walter veio carregada de um forte sentido de desamparo (W2.10), pois não havia a quem recorrer, a quem “*pedir abrigo*”. Ele considerava que se pedissem ajuda, seriam culpabilizados pelas violências sofridas. A única pessoa com quem ele acreditava poder falar sobre o *bullying* que sofria era o pastor de sua igreja (W2.10). Quanto ao apoio que a escola deveria oferecer, Walter entende que além da obrigação de acolher a vítima e inibir a violência, a escola deveria tomar posição sobre o tema da homossexualidade, tratando-o abertamente como uma possibilidade da sexualidade humana tão valorosa quanto a heterossexualidade (W2.11). Não obstante, em outra parte da entrevista, Walter conta que sua mãe o trocou de escola ao descobrir que ele tinha um professor gay (W5.3). Vê-se, portanto, que o anseio de Walter sobre o modo como a escola deve tratar o tema da homossexualidade não é simples de se realizar.

Sendo Walter um homem negro, perguntei se ele via relação entre LGBTfobia e racismo no *bullying* escolar que sofria. Ele relatou um contexto escolar muito desfavorável. Por influência de seu tio, sua mãe o transferiu de uma escola precária para uma boa escola em um município próximo. No entanto, ele percebia que todos seus colegas eram brancos e tinham nível social melhor que ele e considera que racismo e LGBTfobia se somavam na produção e prática das agressões (W4.1). Ao perceber que ele se constrangera ao falar sobre racismo, não perguntei mais nada sobre isso.

Walter considera difícil encontrar uma razão para as repetidas agressões (W3.2) que sofreu na escola, pois estava apenas sendo ele mesmo (W3.1). O único sentido que ele consegue atribuir ao comportamento agressivo dos pares é o desejo deles se divertirem. O tom anedótico das agressões fazia com que parecessem “apenas” brincadeira¹³, constituindo aquilo que se poderia chamar de *bullying* recreativo. Além disso, ele destaca: o poder conformador das agressões, já que elas faziam com que ele se vigiasse constantemente (W3.3), e algumas consequências em seu jeito de ser atualmente: reativo, duro, fechado (W3.5).

No relato de Walter percebe-se claramente o peso da formação religiosa, de caráter conservador, e da LGBTfobia de sua família. Sua procura por um lugar no mundo o levou a

13 A essa altura, eu interrompi a entrevista para recomendar a Walter – e agora ao leitor – o interessante filme intitulado “O riso dos outros” (Ravazi, Monastier, & Arantes, 2012).

diferentes tentativas de viver sua sexualidade. No âmbito da relação com os pares, ele relata, além da LGBTfobia explícita em cenas de *bullying* escolar, o racismo. Embora ele não descreva uma situação em que o racismo apareça objetivamente, ele parece estar presente estruturalmente, como uma “eminência parda” nas relações escolares. No âmbito escolar, nenhuma providência para prevenir ou combater o *bullying* escolar LGBTfóbico. Walter e seu pequeno grupo de colegas aparecem no relato como pessoas proscritas do convívio entre pares.

5.2.1 Quadros de Walter

Quadro W1: Família, religião e o vai e vem do armário		
Entrevistador: Peço que Walter descreva uma cena em que tenha sofrido bullying durante sua vida escolar mas, antes de fazê-lo, ele fala do impacto do ambiente religioso em que foi criado na aceitação de sua orientação sexual.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
W1.1. eu venho de uma [família...] de uma cultura religiosa. A minha família inteira é cristã de tios pastores, de mãe e outras tias envolvidas completamente dentro da igreja protestante [neopentecostal]. [...] E eu lembro de um dia da minha tia ter pego [flagrado Walter brincando com] duas bonecas. Foi engraçado isso porque eu lembro de ter tentado esconder as bonecas e ela puxar o lençol para ver o que que tinha embaixo do lençol. Quando ela viu que eram duas bonecas elas ficaram loucas comigo, tipo, isso não é brinquedo de menina.		
		W1.2. eu me sentia muito errado, mesmo não fazendo nada, eu me sentia muito errado. Era como se o jeito que eu andava fosse errado, o jeito como eu falava fosse errado. Então eram questões... não era a roupa que eu vestia sabe?, não era o que eu fazia. Era de fato quem era. E dentro do cenário em que eu fui criado eu ia com certeza ouvir que tem cura, que tem salvação, que tem libertação. Que eu acho que era um ponto importante aqui a libertação. Que, na verdade, é um aprisionamento.
W1.3. Eu lembro da minha tia nesse período (15-16 anos), da minha tia levar, que foi quando eu me assumi, fazer corrente de oração, levar minha foto, e passar no caminho de sal na igreja e todas aquelas alegorias que as igrejas promovem para libertação, sabe?		
W1.4. Então eu tive a minha adolescência envolvida... minha infância envolvida na igreja, minha adolescência, um período da minha adolescência, assumidamente gay e depois eu voltei à minha antiga vida Cristã. Então eu tive um... fiz um percurso inverso: me assumi gay para minha família, depois casei com uma mulher e depois me assumi gay de novo. (rs).		

continua

continuação

Quadro W1: Família, religião e o vai e vem do armário		
Entrevistador: Peço que Walter descreva uma cena em que tenha sofrido bullying durante sua vida escolar mas, antes de fazê-lo, ele fala do impacto do ambiente religioso em que foi criado na aceitação de sua orientação sexual.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	W1.5. Então acho que o percurso foi um pouco diferenciado.	
W1.6. eu me assumi, assim... sempre dei todos os indícios, mas eu me assumi, eu me entendi na verdade e pronto para falar sobre isso [ser homossexual] eu já tinha 16 anos e já estava no primeiro ano do ensino médio.		
Aos 16 anos, quando Walter e um rapaz com quem estava “ficando” caminhavam pela rua de mãos dadas pela primeira vez, após saírem da matinê de uma casa noturna gay na cidade de São Paulo, foram brutalmente espancados por um grupo de cinco skinheads. O ano era 2004.		
W1.7. essa briga [entender-se e assumir-se homossexual] durou muito tempo na minha história. [...] a cena do <i>skinhead</i> foi o ponto marcante assim porque foi quando eu voltei para igreja.		
	W1.8. Ai, isso é tão merda! Assim... quando eu penso nas voltas que a vida deu por causa de uma situação tão específica. Mas a cena do <i>skinhead</i> foi o que travou o desenvolvimento do que poderia ter sido a minha vida gay. [...] Nesse período voltei para igreja, eu comecei a me envolver ativamente como eu nunca tinha feito até então dentro da igreja porque antes eu ia porque minha mãe obrigava, nesse período não, eu comecei a ir porque eu queria me envolver e queria resolver a minha sexualidade especificamente.	
		W1.9. e foi bom... acabou sendo divertido, acabei descobrindo coisas novas, construindo uma outra comunidade. Eu acho que a igreja veio para suprir essa necessidade que eu tinha de me sentir seguro num lugar.
W1.10. foi lá que eu comecei a namorar com uma garota, foi lá que eu noivei, casei, tive uma filha, fiz todo o percurso do que todo mundo queria que eu fizesse		

continua

continuação

Quadro W1: Família, religião e o vai e vem do armário		
Entrevistador: Peço que Walter descreva uma cena em que tenha sofrido bullying durante sua vida escolar mas, antes de fazê-lo, ele fala do impacto do ambiente religioso em que foi criado na aceitação de sua orientação sexual.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
		W1.11. mas a briga da sexualidade sempre existiu e sempre foi muito clara para mim.
	W1.12. eu tentava ser honesto com as pessoas também dizer que aquela briga existia, sabe, inclusive a Mari, que a minha ex-esposa sempre soube, porque ela me conhecia antes da gente se relacionar. Então ela já sabia da minha vida homoafetiva, dos caras que eu ficava, ela sabia das festas que eu ia. Eu tentei ser honesto achando que isso ia ajudar também a diminuir a pressão do conflito, sabe?	
		W1.13. até o momento que de fato eu entendi que não, não dá mais, eu preciso viver isso antes que eu morra. E aí me separei, recomecei o que eu pausei na adolescência. Então teve uma juventude inteira não vivida.

Quadro W2: Escola, Zé-povinho e ajuda

Entrevistador: Após falar sobre a tradição religiosa [neopentecostal] de sua família e de seus impactos sobre o reconhecimento de sua sexualidade – que voltaria a aparecer em outros momentos da entrevista -, Walter nos fala de uma cena de bullying escolar que o marcou.

Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	<p>W2.1. quando você me perguntou da situação [cena de bullying escolar] eu só consegui lembrar especificamente desses três anos do ensino médio [16-18 anos] que foi o período onde talvez eu tive a oportunidade de me expressar um pouco mais do que nesse período da infância, embora claramente [antes do ensino médio] eu tenha passado por outras situações constrangedoras que eu acho que naquela época a gente não entendia como bullying</p>	
<p>W2.2. Em uma das apresentações que nós fizemos na escola no primeiro ano [ensino médio], eu lembro que eu fazia parte de um grupo que era bastante excluído [...] e fizemos uma apresentação de final de ano na escola com vários outros alunos fazendo suas apresentações. E eu lembro que num momento da apresentação, a gente usou um slogan que a Neutrox tinha antigamente: se essa mesa tivesse cabelo ela usaria Neutrox etc. E enquanto eu estava falando, um dos meninos - que era da minha sala -, e isso num palco no pátio com todo mundo da escola, começou a puxar aquele coro de bicha clássico. [...] E várias pessoas começaram a gritar bicha, bicha, bicha. E eu tenho um instinto de defesa muito grande então na hora que o coro começou e eu ‘tava com o microfone na mão, eu lembro de ter... de ter dito qualquer coisa do tipo: se esse otário tivesse cabelo ele usaria Neutrox apontando para o rapaz.</p>		
	<p>W2.3. Mas aquilo obviamente foi um instinto de proteção assim. Eu tentei ofendê-lo para me proteger</p>	

continua

continuação

Quadro W2: Escola, Zé-povinho e ajuda		
Entrevistador: Após falar sobre a tradição religiosa [neopentecostal] de sua família e de seus impactos sobre o reconhecimento de sua sexualidade – que voltaria a aparecer em outros momentos da entrevista -, Walter nos fala de uma cena de bullying escolar que o marcou.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
		W2.4. mas naquele momento eu fiquei bastante constrangido com a cena porque (eu acho) que dentro da escola, embora todo mundo soubesse [que eu era gay], nunca foi... nunca recebi um coro de pessoas me chamando de bicha assim é... tão visivelmente.
W2.5. Nesse meu grupo eu não era o único gay, tinha um outro amigo também [o Marcos] e... ao final desse mesmo dia da apresentação (por alguma razão eu demorei para sair da escola), [...] aquele mesmo grupo de meninos que tinha puxado o coro, tinha acabado de bater no Max, nesse meu amigo, na frente da escola e a gente não viu toda a cena mas a gente viu o momento em que o Max veio correndo para nossa direção, todo ensanguentado.		
Entrevistador: pergunto qual suporte o grupo deu a Marcos e onde Walter pediria ajuda em caso de sofrer bullying.		
	W2.6. muito provavelmente se o grupo estivesse junto nós teríamos feito alguma coisa porque... Porque a gente não tinha outra rede de apoio, assim, nem mesmo a escola falava sobre o tema. Então... não era fácil ter suporte.	
W2.7. Aí, novamente, nós éramos realmente um grupo muito muito fechado. Só para você ter uma ideia, no final do ano [...] no terceiro ano [...] na minha escola a gente fazia as camisetas e colocava os nomes das pessoas em palavras cruzadas, tipo, cruzando todo mundo assim. A sala fez uma camiseta com as palavras cruzadas com o nome de todo mundo [exceto os nossos] [...] e tinha lá uma linha chamada Zé Povinho. Era o desprezo total.		

continua

continuação

Quadro W2: Escola, Zé-povinho e ajuda		
Entrevistador: Após falar sobre a tradição religiosa [neopentecostal] de sua família e de seus impactos sobre o reconhecimento de sua sexualidade – que voltaria a aparecer em outros momentos da entrevista -, Walter nos fala de uma cena de bullying escolar que o marcou.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
Entrevistador: insisto para que Walter me fale sobre a capacidade do grupo reagir a uma cena de bullying.		
W2.8. Nós éramos quatro gays. quatro homens gays, e acho que a gente tinha três meninas.		
	W2.9. Pra falar a verdade eu acho que naquela época, talvez, não [nos defenderíamos]. Naquela época talvez não. As meninas tinham um comportamento defensivo muito maior em relação a gente [gays] do que nós em relação... até dentro do grupo. As meninas não eram gays e elas faziam questão de defender quando esse tipo de comentário, tipo “a bicha”, acontecia sabe? Entrava na discussão e eu não lembro de puxar discussão. Então, para falar a verdade, pensando agora, entre os meninos gays que estavam ali no grupo, eu acho que ninguém tinha tanto peito assim, para discutir, para brigar. É porque a minha primeira resposta ela é um reflexo do que eu faria hoje, então eu com certeza defenderia, mas pensando bem, naquela época eu não defenderia. Foi legal esse papo justamente por isso, para eu perceber que lá no ensino médio, aos 16 anos, eu não faria o que eu faria hoje, com certeza não faria. E novamente por medo, por insegurança, porque não tinha uma rede de apoio.	
Entrevistador: E como você poderia obter ajuda para enfrentar o bullying?		
	W2.10. Então... eu não tinha assim... para quem que eu ia... para quem que eu ia pedir abrigo se alguma coisa acontecesse? Porque minha família não concorda... e provavelmente vai dizer que a culpa... o fato de eu ser gay é que provocou isso. Tipo: você foi estuprada por usar saia curta sabe? Então assim... não tinha alguém, uma figura, um lugar onde eu me sentisse completamente abrigado para poder me expor livremente e correr se for necessário. Não existia. Não existia. A ajuda que eu teria seria ir para a igreja e falar com pastor.	

continua

continuação

Quadro W2: Escola, Zé-povinho e ajuda		
Entrevistador: Após falar sobre a tradição religiosa [neopentecostal] de sua família e de seus impactos sobre o reconhecimento de sua sexualidade – que voltaria a aparecer em outros momentos da entrevista -, Walter nos fala de uma cena de bullying escolar que o marcou.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	<p>W2.11. Não se falava sobre homossexualidade na escola. Eu não lembro de ter tido uma aula onde o tema foi abordado. O papel da escola nesse sentido e eu acho que é mais do que acolher. Acolher é tipo: fizeram um coro de bicha, “pessoal vamos parar de bagunça aqui”, sei lá. Talvez depois perguntar se tá tudo bem. Mas o acolher ele é muito silencioso, não acho que ele inibe o problema. O acolher é muito importante, é essencial é claro porque eu não tinha acolhimento, mas eu acho que mais do que acolher eu também precisava que a escola se posicionasse, sabe?, que ela, sei lá, que ela dissesse o quanto isso [homossexualidade] é possível, é normal, é aceitável.</p>	

Quadro W3: Bullying recreativo		
Entrevistador: Esclareço a diferença entre a violência sofrida no episódio dos skinheads e as cenas de bullying vividas na escola e pergunto: “Como você vê, que sentido tem a violência que você sofria na escola?”		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	<p>W3.1. Eu nunca fui uma pessoa é... excessivamente exposta. Assim, [...] eu nunca dei motivos. Sei lá, às 8 horas eu tava indo para escola, entrando na escola, quando me chamavam de viadinho. Na escola, no palco, eu tava fazendo um trabalho quando me chamavam de bicha, então eu assim, era simplesmente eu sendo eu então... Nunca foi uma provocação, então eu não consigo pensar numa razão que não seja puramente diversão. Porque eu nunca dei um motivo, como se eu nunca tivesse cutucado a situação sabe? Mais que isso, eu nem me relacionava com essas pessoas, eu nem conversava assim... era tipo me ouvir falar aqui do lado e achar que a minha voz é um pouco mais feminina e isso ser o motivo sabe? Então não tinha nenhuma conexão que fizesse... com que levasse as pessoas se não olhar para o outro e zombar. Era diversão.</p>	
<p>W3.2. Sabe aquelas cenas, do tipo, você passa e a pessoa espirra: A bicha! [imitando espirro]. Sabe aquelas brincadeiras idiotas? Esse tipo de de alfinetada, de afronta. Qual a motivação?</p>		
		<p>W3.3. É graça. É divertido. E era, porque todos eles riam. Mas isso me forçava a andar de forma mais dura porque eu tinha medo de rebolar e alguém espirrar e dizer “a bicha”. Imagina se tivesse com a minha mãe junto e alguém fizesse isso.</p>

continua

continuação

Quadro W3: Bullying recreativo		
Entrevistador: Esclareço a diferença entre a violência sofrida no episódio dos skinheads e as cenas de bullying vividas na escola e pergunto: “Como você vê, que sentido tem a violência que você sofria na escola?”		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	<p>W3.4. E eu não sei se é porque era uma época onde o tema já começava a ser um pouco mais discutido, era engraçado fazer bullying com gays mas todo mundo sabia que não era politicamente correto, entende? Então sempre teve um tom da brincadeira, sempre teve um tom... Ah, é zoeira, é brincadeira, não é bullying entende? E aí eu acho que isso agora que tomou a proporção de bullying é que faz todo sentido pensar como aquilo era agressivo, mas na época era tipo tentar lidar de forma bem humorada com esse tipo de cutucada que é “só” brincadeira.</p>	
		<p>W3.5. a consequência disso foi a construção de uma série de patologias aí que eu talvez nem conheça todas elas, em mim inclusive, mas que me deixaram bastante reativo, que me tornaram mais duro, mais fechado à opinião dos outros, a comentários a, enfim, não sei.</p>

Quadro W4: Racismo

Entrevistador: Walter é um homem cisgênero, gay e negro. Pergunto se ele acha que o racismo se somou à LGBTfobia nas cenas de bullying escolar. Percebi que ele não desejava explorar este assunto e não tentei aprofundar o tema durante nossa conversa.

Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	<p>W4.1 Bira, eu não sei se isso é uma questão para terapia, mas eu acho que se soma sim. Assim como eu sofri bullying por ser gay, eu também sofri bullying por ser negro, embora eu não seja retinto é... Até hoje, às vezes, eu sinto incômodo do tipo andar num corredor de supermercado e não ficar tão perto da prateleira para o segurança não achar que eu tô pegando alguma coisa. Ou quando eu tô andando na rua e, sei lá, eu tiro o capuz para que a pessoa sai... quando eu tô andando por trás de alguém sabe? Eu cruza a rua para não dar... É meio bosta isso, mas eu acho que se soma. Acho que foram várias questões assim: eu ter saído de Itaquá, que é um subúrbio, eu morava numa comunidade, e ido estudar em Poá numa escola muito boa. Inclusive porque eu só consegui essa vaga porque o meu tio, esse tio trabalhava para delegacia de ensino da região e a amiga dele conseguiu essa vaga para mim lá nessa escola, porque não tinha razão para um menino sair de Itaquá e ir estadar em Poá. Aos 11 anos. Então estar ali já tinha uma questão socioeconômica muito forte porque todos os meus amigos tinham uma estrutura de vida muito diferente da minha, a maior parte deles era branco. Para falar a verdade todos os meus amigos eram brancos.</p>	

Quadro W5: Referências e a vida roubada		
Entrevistador: Walter fala de como sentiu falta de ter melhores referências sobre a homossexualidade e de como ser homossexual, em sua época, lhe privou de coisas que ele desejava.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	W5.1. Nossa! Seria tão mais fácil esse período da escola se eu tivesse lá naquela época, pelo menos dentro de casa, alguém que se colocasse na frente assim [...] por isso que hoje eu falo que ser gay hoje deve ser muito mais fácil quando a gente tem esses conteúdos para usar como referência.	
	W5.2. a geração Z hoje, ela é uma geração mais aberta às questões de gênero, mas não foi na escola que ela discutiu sobre isso.	
W5.3. [minha mãe foi] numa reunião conduzida pelo único professor homem que a gente tinha, era o professor de matemática, e ele era gay. A minha mãe ficou absurdamente assustada com o fato de eu ter um professor gay e me mudou de escola. [...] Então não tinha espaço para discutir sobre sexualidade. O caminho é a fuga: se tem um gay ali vamos tirar você de lá porque isso pode ser ruim para você.		
W5.4. Eu nunca descobri o que era a aula de Educação Física porque no primeiro dia que eu fui, eu tive que jogar futebol. [...] E eu não fazia ideia de como jogar futebol e eu nem gostava de jogar futebol e também tive que me trocar no vestiário da escola. E eu não me via ali no banheiro trocando de roupa na frente de outros meninos da escola. Então eu pedi pro meu tio, para me dar um atestado de trabalho, que ele tinha uma empresa, como se eu fosse estagiário na empresa dele e não pudesse participar no período da tarde das atividades extras curriculares.		

continua

continuação

Quadro W5: Referências e a vida roubada		
Entrevistador: Walter fala de como sentiu falta de ter melhores referências sobre a homossexualidade e de como ser homossexual, em sua época, lhe privou de coisas que ele desejava.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
		W5.5. Eu nunca participei do... da educação física na escola porque tinha pavor da ideia de frequentar o vestiário com todos os meninos. Então nunca aprendi um esporte, nunca tive... nunca fiz exercício físico nessa fase, por medo do vestiário.
		W5.6. eu sinto que muita coisa me foi roubada. Principalmente nessa... nesse período da juventude de tipo... nunca poder expressar o afeto por alguém e nunca poder ter tido a oportunidade de, sei lá, de ter uma paquera. [...] Eu via as minhas amigas é... ali na oitava série, sétima série, que tinham os casinhos delas e escrevia no caderno e às vezes escrevia cartinha pro menino e tinha uma coisa tão gostosa ali de histórias românticas que eram construídas e eu nunca tive uma história romântica. Eu nunca tive uma cartinha para escrever para alguém sobre coisas...
		W5.7. Eu sinto [no sentido de lamentar] ter perdido alguns momentos assim... [...] eu seria uma pessoa muito diferente hoje se eu tivesse sofrido menos pressão psicológica nessa nesse período. Sem dúvida... Eu seria mais confiante, mais seguro, mais decidido.
		W5.8. Eu sinto falta de ter essa... de ter tido essa oportunidade de levantar uma bandeira sabe? [...] eu queria, naquela época, ter tido orgulho de ser quem eu era, sabe?, ter podido usar a bandeira sabe? e estar ali como esse jovens estão hoje, de alguma forma expressando orgulho. Isso é novo para mim e, enfim, não tive oportunidade de...

5.3 PATRÍCIA

Patrícia é uma mulher cisgênero e lésbica. Conversei com ela no dia 28 de fevereiro de 2023 por videoconferência. Ela estava no Brasil e eu em meu alojamento na cidade do Porto, Portugal. Nossa conversa aconteceu de 14h a 15h, aproximadamente (horário de Brasília). Ela soube da pesquisa por meio de amigos em comum e me informou que havia sofrido e presenciado *bullying* LGBTfóbico durante sua vida escolar.

Ela é branca, brasileira, de classe média e tinha 38 anos na data da entrevista. Ela mora com sua esposa Sandra, em São Paulo, e o casal tem uma filha que contava com 3 anos na data da entrevista. A menina foi gerada por inseminação artificial, com óvulo de Sandra e espermatozoides de doador anônimo, e se desenvolveu no útero de Patrícia.

A cena de *bullying* escolar que Patrícia descreve difere das dos demais entrevistados porque acontecia quando ela era muito jovem, com 7 ou 8 anos, no início do ensino fundamental. Possivelmente por isso, ela não se lembra de detalhes das ocorrências em que era chamada de “*maria-homem*” ou de “*sapatão*” pelas outras crianças (P1.1), mas as emoções e sentimentos se fizeram presentes a ponto de fazê-la chorar durante a entrevista. Segundo Patrícia, esses apelidos se deviam ao fato dela ser muito “*moleca*” (P1.2) e gostar de coisas “*de menino*”. Os xingamentos vêm à memória de Patrícia acompanhados da tristeza que sentia na época e ela entende que, por ser muito nova, não compreendia bem por que eles aconteciam (P1.3). Ela também descreveu que quando era um pouco mais velha, com 10 ou 11 anos aproximadamente, apanhava dos meninos de sua classe sem entender o porquê (P1.5), mas admite que essa violência poderia se dever à LGBTfobia (P1.6).

Embora Patrícia relate dificuldade em lembrar das cenas de *bullying* escolar, há uma situação decorrente que ela lembra com riqueza de detalhes. Uma professora que ela admirava muito a chamou em sua sala para aconselhá-la a andar e se portar como menina (P2.1; P2.4). Mesmo reconhecendo que na época não entendeu completamente a atitude da professora (P2.3), Patrícia se emociona e chora ao lembrar disso, qualificando a situação como “*absurda*” (P2.2). Como adulta, Patrícia entende que talvez a professora tivesse a intenção de ajudá-la (P2.5), mas isso não afasta a decepção que sentiu em relação à professora (P2.6). Para Patrícia, as coisas que fazia para divertir-se (pular muro, subir em árvores, jogar bolinha de gude, soltar pipa etc.) consubstanciavam sua própria vida: “*era minha vida ali*” (P2.7) e a

atitude da professora pareceu-lhe uma crítica ao que ela era, e não ao que fazia. O sentido apreendido por Patrícia (lembramos que ela tinha 7 ou 8 anos de idade) não foi o de estar fazendo algo errado, mas de ser errada *in totum*.

Sobre qual seria a motivação das crianças para praticarem *bullying* contra si, Patrícia diz que no caso de crianças tão novas, nos primeiros anos do ensino fundamental, só pode ser por mimetização dos adultos. Crianças não inventaram a palavra “*sapatão*”, diz ela (P1.7). As situações de *bullying* escolar lhe causavam tristeza e ela sentia raiva por ser impedida de se divertir como gostaria – de jogar futebol, por exemplo – por não ser menino (P1.8). Refletindo sobre o papel dos adultos a respeito do *bullying* escolar que sofreu, Patrícia pensa que não houve a atenção devida, que nada foi dito ou feito para ajudá-la e essa reflexão lhe traz uma sensação de abandono (P1.9).

A pouca idade de Patrícia na época dos acontecimentos narrados teve influência sobre sua capacidade de lembrá-los. Em vários momentos ela pareceu claudicante e não conseguia ter lembranças claras. As incertezas sobre a motivação do *bullying* escolar em vítimas com pouca idade é conhecida e consolidada na literatura (ver *Bullying Escolar: Um Esboço*). No entanto, ela lembra vivamente de uma situação referente ao âmbito escolar: a decepção com a professora que talvez tenha tentado ajudá-la mas que, na verdade, fez com que ela se sentisse inadequada, numa clara demonstração de incúria institucional.

Ao final da entrevista, Patrícia agradeceu pela oportunidade de conversar sobre as situações de *bullying* escolar de sua infância, pois isso possibilitou novos entendimentos sobre aquela fase de sua vida.

5.3.1 Quadros de Patrícia

Quadro P1: Coisa de menino		
Entrevistador: Após alguns esclarecimentos sobre o conceito de bullying, pedi que Patrícia me contasse sua experiência com o bullying escolar que sofreu.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
P1.1. Então... eu identifico o bullying nesse sentido a partir dessa idade, que eu tinha com certeza 7 ou 8 anos e... E aí eram esses nomes né? de Maria homem e de sapatão principalmente.		
	P1.2. Eu me lembro principalmente desses dois porque eu era muito moleca né? Então eu tinha... eu gostava de futebol gostava de jogar bola né?	
		P1.3. Eu tinha um irmão, menino, mais velho... Então... eu brincava com coisas de menino e isso me deixava bastante triste né, claro, na época eu não sabia muito bem, não entendia muito bem mas me afetou, assim, de uma maneira [significativa].
P1.4. Porque aí [10 ou 11 anos] eu sofri uns outros bullyings com... de meninos... que me batiam mas eu não me lembro deles me xingando. Sofri alguns outros bullyings que aí já não tenho recordação deles me chamando de sapatão.		
Entrevistador: pergunto se ela sabe por que apanhava e se poderia ter algo a ver com LGBTfobia.		
P1.5. Nossa, eu não lembro. Eu lembro que foi muito ruim porque eles me batiam de verdade assim... Às vezes eu tava sentada na mesa, assim na carteira e do nada eles vinham e me davam um soco nas costas assim. Eu não lembro por quê.		
	P1.6. Eu lembro de ser moleca né? Então... e também tinha a questão do cabelo curto, que tem muito a ver com essa característica né? de bullying né? Eu lembro que eu tinha cabelo curto [...] E pode ser que tenha a ver sim [os socos com LGBTfobia] né? Pode ser.	

continua

continuação

Quadro P1: Coisa de menino		
Entrevistador: Após alguns esclarecimentos sobre o conceito de bullying, pedi que Patrícia me contasse sua experiência com o bullying escolar que sofreu.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
Entrevistador: pergunto por que, em seu entendimento, os meninos faziam bullying com ela.		
	<p>P1.7. Eu penso que essa pessoa, as crianças, eram e são até hoje influenciadas pela família, por pessoas que elas convivem diariamente. Então um exemplo né? de casa seja o pai a mãe avô tio tia falando: Ah. olha aquele bicho ali. ah essa mulher deve ser sapatão. Em algum lugar essa criança ouviu isso. Ela não reproduz uma coisa do nada né? Uma criança não reproduz tipo... ela tem 7, 8 anos e do nada ela fala: ah, isso aqui é sapatão. Ela não inventou essa palavra, ela ouviu de alguém, de um adulto, de um exemplo. É isso.</p>	
Entrevistador: e o que você sentia?		
		<p>P1.8. [breve silêncio] Era uma tristeza... e eu sinto que quando criança eu não podia compartilhar com as pessoas algo que, talvez por não saber expressar, não sabia falar talvez... que aquilo que eu tava vivendo era ruim. Eu tinha... não sei se era vergonha ou raiva. Talvez um pouco mais de raiva, talvez. É. É porque... eu lembro... e falando nisso eu lembro assim de algumas cenas, então tipo: ah é hora de jogar futebol as meninas não podiam jogar e eu queria jogar futebol então eu brigava para jogar futebol. [refletindo sobre o ato de lembrar] porque a gente passa a sentir de novo, relembra e vem um pouco... É incompreensão né? não entendia porque que tava acontecendo aquilo né? Eu nem entendia direito o que era ser sapatão ou maria-homem. Eu sabia que tavam me chamando de maria-homem né? mas sofrendo algum tipo de violência.</p>

continua

continuação

Quadro P1: Coisa de menino		
Entrevistador: Após alguns esclarecimentos sobre o conceito de bullying, pedi que Patrícia me contasse sua experiência com o bullying escolar que sofreu.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
Entrevistador: e alguém te defendia?		
		P1.9 Eu não lembro dessa defesa assim. Não lembro. Olhando hoje assim eu sinto esse abandono assim... de um olhar. Não tinha ninguém supervisionando as crianças e não tinha essa conversa né? Então eu acho que existe um abandono assim de cuidados dos adultos. Das crianças eu não acho que tinha que ter alguma criança me defendendo porque elas também sofriam outras coisas e enfim... não eram as pessoas capazes de fazer a diferença, mas os adultos sim.

Quadro P2: A professora		
Entrevistador: Patrícia espontaneamente começa a falar sobre a atuação de uma professora a respeito do bullying que sofria.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
P2.1. E teve também até um evento assim que eu lembrei né? [...] que foi uma professora me ensinando como andar feminina né? Então porque... como eu sofri esse bullying... e eu lembro o nome dela ainda engraçado, e... como eu sofri esse bullying ela veio conversar comigo. Falou: “ai, Pri, você tem...ah... você... as meninas se comportam assim, andam assim”, e mostrou o jeito de andar né?		
		P2.2. E foi muito louco isso... lembrar disso até me dá um negócio... uma emoção de lembrar isso [chorou neste ponto da entrevista] Que absurdo! [chorando]
	P2.3. Eu lembro que era uma professora que eu gostava né? que eu tinha uma estima assim por ela, eu lembro disso e que... quando eu penso hoje que ela tentou me ensinar ser mais feminina, eu vejo isso para mim como uma violência, hoje. Na época eu não entendi direito...	
P2.4. Ela me tirou da sala de aula e... e foi conversar comigo, então lembro bem da cena e dela mostrando como é que se anda do jeito feminino né? eu andava [inaudível] possivelmente ela andava lindamente feminina.		
	P2.5. Eu não acredito que eu passei a andar diferente né?, mas me marcou porque era uma pessoa possivelmente que eu admirava de uma forma, por ser a professora e que... Hoje, objetivamente pensando talvez ela tenha querido me ajudar talvez a não sofrer bullying. Não sei... mas aí não tem como saber. Mas acho que também foi uma violência: querer ensinar alguém a andar mais feminina porque você é uma menina.	

continua

continuação

Quadro P2: A professora		
Entrevistador: Patrícia espontaneamente começa a falar sobre a atuação de uma professora a respeito do bullying que sofria.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
		P2.6. Uma pessoa que você admira, que você espera apoio e não que vem te dizer: olha, eu acho que você precisa andar melhor. Ou seja... realmente, você está andando do jeito errado para uma menina, né? Então, realmente é uma decepção [...] E eu lembro né? dessa admiração por ela e aí a pessoa vira e diz que você tem que ser melhor né?
	P2.7. É muito louco isso né?... mas eu era uma criança e... gostava de brincar como toda criança gostava de correr, de pular muro né?, de subir na árvore, jogar bolinha de gude, soltar pipa, coisas que para mim eram divertidas. Que é o que era minha vida ali e eu sofria bullying por ser isso né?	

5.4 CARLOS

Carlos e eu conversamos por videoconferência, no dia 31 de maio de 2023, de 16h a 17h. Cada um de nós estava em sua residência, na cidade de São Paulo, Brasil. Ele é psicólogo e estava cursando doutorado em psicologia clínica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Logo no início da conversa, Carlos fez questão de dizer que não costuma aceitar convites para dar entrevistas, mas que havia pouco tempo participara, como profissional de psicologia, de uma atividade acadêmica que discutiu a atuação da escola em relação à violência LGBTfóbica. Disse ainda que tal evento o fez rememorar as situações de *bullying* escolar em que foi vítima durante sua adolescência e que viu no convite à nossa entrevista uma oportunidade para refletir sobre sua experiência pessoal. Ele tinha 28 anos na data da entrevista, é homem trans não binário, bissexual, autoidentifica-se como negro/pardo, é brasileiro e informou que cresceu em uma família de classe média com visão política de esquerda.

No início da entrevista, Carlos espontaneamente falou sobre sua família de origem. Sua mãe e irmãs, consideradas por ele como pessoas progressistas, atribuíram-lhe um apelido masculino e prediziam que ele (antes de transicionar e, portanto, ainda autopercebendo-se como mulher) seria “*sapatão*” (C1.1; C1.2). Já seu pai, um homem idoso e conservador, tem/tinha uma visão preconceituosa da homossexualidade e não via com bons olhos essa possibilidade (C1.4). Carlos não falou do processo que o levou a autoidentificar-se como homem, mas vê em sua vivência familiar, que considera “*um pouco difícil*” (C1.4), as referências que tem sobre masculinidade.

Carlos passou os três últimos anos do ensino fundamental, dos 12 aos 15 anos, em uma escola que segue a pedagogia Waldorf. Nesse tipo de abordagem pedagógica, procura-se integrar desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos. Para ele, essa foi uma experiência “*bem traumática*” (C3.6) porque sofria violência dos colegas por não ser branco e por ser uma garota masculinizada (C3.1). Carlos relata esforços dos pares e adultos da escola para “enquadrá-la” em padrões femininos (C3.2; C3.3) e se sentia constantemente observado pela maneira como se vestia e se portava: “*nunca passava ileso*” (C3.4). Além da violência simbólica implicada em tentativas de forçá-lo a parecer e se comportar como menina, Carlos também descreve cenas de violência física e desprezo, como quando foi

deliberadamente empurrado e seu agressor reagiu com desdém e o pisoteou (C3.5). Pergunto como Carlos avalia a licenciosidade desse agressor. Ele disse que o agressor era um jovem alto, bonito, branco e rico e que parecia trazer em si uma certeza de poder, reproduzindo um modelo “*cis-hétero*” aprendido com a família (C5.5).

Como as escolas que adotam a pedagogia Waldorf costumam ser conhecidas como progressistas, perguntei a Carlos se ele considerava a escola progressista e como ela lidava com as situações de *bullying* escolar. A escola nada fez a respeito das situações de *bullying* que viveu, diz, e essa omissão lhe causou grande sofrimento (C3.9). Ele explica que a escola em que estudou é uma escola de elite, de origem europeia, em que quase todos são brancos (C3.7) e que, quando se trata de racismo e de LGBTfobia, ela é conservadora (C3.8). Carlos conta uma situação que o marcou e que ilustra o conservadorismo da escola. Houve rumores de que uma professora com quem ele se identificava (por também ser não branca e masculinizada) era lésbica e casada com uma mulher (C2.5). Os alunos criticaram muito a professora e fizeram comentários perversos, desejando sua morte (C2.1). Os pais dos alunos, em reunião com os responsáveis pela escola, discutiram o assunto e a solução encontrada foi obrigar a professora a se reunir com os alunos e desmentir os rumores (C2.2). Carlos, porém, sabia por meio de seus pais que a professora era realmente lésbica e até conheciam sua esposa (C2.3). Carlos se sentia protegido por ter alguém semelhante a ele na escola e a atitude dos adultos o fez se sentir traído e pensar que não poderia confiar em mais ninguém (C2.6).

E quanto aos colegas? Também se omitiam?, perguntei a Carlos. Ele relata que seus pares também se omitiam e que havia a percepção de que as situações de violência eram normais (C5.1; C5.4). Ele se lembra de apenas uma vez em que foi ajudado, quando um colega – presumidamente gay – evitou que ele se afogasse (C5.2). Nesse episódio, os colegas riram dele e a professora fez críticas a seu comportamento. Carlos admite que foi um adolescente que demandava muita atenção da escola, o que era interpretado como imaturidade pelos professores, mas entende que essa era uma tentativa de chamar a atenção dos adultos às violências que sofria cotidianamente (C5.3).

Carlos não pedia ajuda aos adultos porque não entendia bem que estava sendo vítima de violência e pensava que, em alguma medida, havia algo errado com ele (C4.6). Além disso, sentia dificuldade em relatar aos pais o que ocorria na escola porque sabia que eles tinham apreço pela pedagogia adotada pela instituição (C4.1). Sua mãe só se deu conta de que ele não

estava sendo bem acolhido na escola, por não ser branco e por ser masculinizado, quando uma amiga dela estagiou na escola e relatou-lhe as violências que Carlos sofria (C4.4). A mãe de Carlos considerou abrir um processo judicial pedindo reparação, mas foi desaconselhada por ele (C6.1; C6.2) porque ele sabia que sua família estaria em desvantagem por não ter o mesmo poder econômico das outras famílias (C6.4).

Embora Carlos sentisse tristeza e raiva por ter sofrido *bullying* escolar (C6.3), pensava se deveria revidar as agressões, mas não se considerava capaz de fazê-lo, quer porque seu senso moral lhe dizia que isso não seria correto, quer por sentir medo (C6.4). Carlos entendia que a troca de escola era a única solução possível: “*eu só queria me livrar disso [...] eu vou poder criar uma outra vida, vou poder ser outra pessoa*” (C6.4).

Ele entende que a sensação de inadequação que o toma ainda hoje tem raízes no período em que sofria *bullying* escolar, mesmo tendo consciência de que essa sensação é injustificada e lhe foi inculcada naquele contexto de violência (C4.5).

A escolha de uma escola Waldorf indica que os pais de Carlos desejavam que ele tivesse uma formação progressista. Contudo, pelo relato de Carlos, percebe-se racismo e LGBTfobia na relação com seus pares e com a escola. Embora ele diga que a escola não fazia nada a respeito do *bullying* escolar que sofria, na verdade, o âmbito escolar não era neutro, mas sim equivocado. A vigilância constante, as tentativas de forçar Carlos a assumir um personagem feminino e a decepção com a mentira que a professora lésbica foi obrigada a contar, evidenciam que a escola era inoperante para defendê-lo, mas atuante para desqualificar pessoas LGBTs como ele.

5.4.1 Quadros de Carlos

Quadro C1: Família e as referências sobre masculinidades		
Entrevistador: Antes de começar a falar sobre as cenas de bullying escolar, Carlos fala sobre como sua família contribuiu para sua atual percepção de masculinidade.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
C1.1 recentemente encontrando [...] vendo fotos de quando era criança, nesse dia das mães, é... conversando com a minha mãe, minha mãe vai contando coisas, né?, do tipo: “ah, você sempre foi assim” ou... as minhas irmãs, né?, falando pro meu pai assim: “ah, eu acho que [Carlos] vai ser sapatão, né?”		
	C1.2 Era curioso que minhas irmãs e minha mãe me chamavam de Paul, né? [...] eu perguntava por que Paul? E ela dizia: “Ah, do Paul McCartney”. [...] e eu achava que [era porque Paul se parece com meu nome de registro de nascimento, que é feminino]. E de fato [também era por isso], mas a justificativa dela era: “Ah, é Paul de Paul MacCartney”. Então tinha uma coisa que vai me construindo, na minha vida inclusive desde pequeno em casa, uma outra experimentação mesmo de identidade para além da mulheridade. E aí... tipo... também era uma referência de masculinidade. Então, tinha de fato uma construção do meu hoje, né?	
C1.3 apesar de eu ter uma mãe progressista, eu tenho um pai muito mais velho. Um pai que hoje tem 86 anos. Então quando eu nasci ele já tinha 60. E ele teve um irmão, eu tive um tio, que faleceu em decorrência do HIV.		
	C1.4 Então para ele, ser LGBT era sinônimo realmente de doença e realmente uma perversão, uma coisa que não me traria alguma dignidade. Então quando ele era...[alguém dizia]: “Ah, acho que vai ser sapatão” ele ficava muito bravo, muito puto. E meu pai sempre ficava envergonhado quando alguém falava: “Ah, porque seu filho” e aí meu pai falava: “Eu não tenho um filho”. E essa era uma questão pro meu pai: não ter um filho. Ele sempre quis ter um filho homem... E aí eu digo isso porque eu acho que ele também é, e foi, e até hoje uma referência de masculinidade para mim. [...] Então, é..., enquanto ainda vivia numa casa com meu pai, com minha mãe as experimentações, os atravessamentos da sexualidade é... eles se davam de um jeito um pouco difícil, assim.	

Quadro C2: Waldorf e a professora lésbica		
Entrevistador: Carlos estudou dos 12 aos 15 anos de idade, isto é, os três últimos anos do ensino fundamental, em uma escola orientada pela pedagogia Waldorf. Tal pedagogia, baseada na antroposofia, procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
C2.1 eu tinha uma professora que era a que cuidava, assim, da sala né?, a tutora da sala. E aí começou-se um boato de que ela tinha uma mulher, uma namorada, uma mulher, enfim... e os colegas da turma diziam coisas do tipo: “ela precisa morrer”. Um dia ela foi viajar e aí eles falavam: “ah, que o avião dela caia”. Entre outras coisas bem perversas		
	C2.2 o mais grave foi que essa situação foi discutida entre os professores e os pais e os alunos e tals, e a escolha que eles fizeram de lidar com isso foi a professora reunir os alunos e dizer que não era lésbica.	
C2.3 [eu tenho a memória] Da minha mãe dizendo pro meu pai: “Não, ela é lésbica mesmo, tals, a companheira dela é fulana”.		
		C2.4 E essa história me marca porque eu lembro que eu fiquei profundamente, assim, me sentindo traído, sabe assim?, me sentindo traído, porque eu me encontrava nessa tutora.
	C2.5 [...] por um aspecto racial (porque era uma das poucas pessoas não brancas naquele espaço), [e por ter] uma fisionomia parecida: esse corpo que é meio pardo meio indígena, assim, que é o que me atravessa né? [...] era [também] nesse lugar [fenotípico] que encontrava com ela. [além disso] ela não expressa tanta feminilidade, ela tem uma mulher...	
		C2.6 mais tarde eu fui entender que meu afeto (porque eu tinha um grande afeto por essa professora) era no sentido de me sentir protegido. E eu me senti profundamente traído, quando ela faz isso [(não assumir ser lésbica para os alunos)] eu falei: “não posso confiar em ninguém”.

Quadro C3: Waldorf		
Entrevistador: Carlos estudou dos 12 aos 15 anos de idade, isto é, os três últimos anos do ensino fundamental, em uma escola orientada pela pedagogia Waldorf. Tal pedagogia, baseada na antroposofia, procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	C3.1 Eu apanhei muito nessa escola. Fiquei três anos nela. Eu atribuo a questões raciais mesmo, né?, de racismo, mas [...] eu era muito confundido com menino também. Eu sempre tive uma experimentação meio transmasculina, assim, na vida, né?	
C3.2 E aí a gente foi numa viagem na escola [...] A Waldorf tem essas viagens longas, né?, de turma. Eram cinco dias que a turma foi passar junto em Brotas. E aí... é... eu tava ali, no dormitório das meninas e tals eu botei uma roupa que eu botava sempre que era, sei lá, uma calça de tactel, que vira bermuda, que eu adorava e uma camiseta verde. Tudo verde, assim. E as meninas falam pra mim assim: “você não vai sair assim, você tem que se arrumar”. E aí rola toda uma movimentação de me botar roupas femininas e eu me sentindo super desconfortável, e aí eu chego no jantar e alguém fala: “Ai, ela não tá bonita para casar?”, tipo assim... E aí, os meninos retornam algo do tipo: “Ah, eu casaria” ou “assim tá muito melhor” enfim... né?		
C3.3 e uma outra situação foi com uma professora [...] a gente foi fazer uma apresentação de música, assim, no salão e tals e tinha que colocar uma saia. E aí, eu fui eu coloquei a saia, muito a contragosto, porque eu não queria é...e aí, ela... ela fez inúmeros elogios na tentativa de dizer: “assim é muito melhor”.		
	C3.4 havia sempre uma marcação, assim, nesse contexto de como me vestia, de como me [portava] isso nunca passava ileso	
C3.5 Tinha um menino, que [...] tinha um discurso que eu lembro com muita nitidez ele dizendo que só votava no Lula, preto, pobre e viado. E, ele, uma vez, a gente tava nessa mesma viagem de Brotas, inclusive, e ele me empurrou. A gente tava numa caverna e ele me empurrou, eu caí, e ele disse: “tá tudo bem, do chão não passa” e passou por cima de mim.		

continua

continuação

Quadro C3: Waldorf		
Entrevistador: Carlos estudou dos 12 aos 15 anos de idade, isto é, os três últimos anos do ensino fundamental, em uma escola orientada pela pedagogia Waldorf. Tal pedagogia, baseada na antroposofia, procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	C3.6 eu fiquei três anos lá [na escola Waldorf], foi um período bem traumático.	
Entrevistador: Falo de minha estranheza em saber que essas coisas tenham acontecido em atividades de uma escola Waldorf, que são conhecidas por constituírem ambientes progressistas de aprendizagem.		
	C3.7 Olha... eu acho que a Waldorf é muito progressista, de fato, [...] mas, acho que tem uma coisa da Waldorf que é: ela é branca, né?, é europeia, é alemã. E aí, isso transposto no Brasil significa elite e branquitude. [...] a branquitude, a colonialidade, a cis-heteronorma, branca, específica assim, é... uma não tolerância com algumas diferenças, né?, e a Waldorf é extremamente cristã, não é católica, mas é extremamente cristã, né? [...] Então, nesse aspecto, para mim é bem nítido que ela é progressista em termos liberais muitas vezes, e a partir de uma medida branca europeia.	
	C3.8 no Brasil o contexto é outro, assim, e eu acho que eles lidaram com essa situação: do racismo à LGBTfobia é... de maneira bem - como que eu vou dizer? - conservadora. [...] não era um espaço que sustentava muitas diferenças, assim, da lógica cis-hetero-branca, né?	
Entrevistador: Pergunto se a escola fazia algo a respeito da violência que ele sofria.		
		C3.9 Não, inclusive uma das questões foi justamente, para mim, uma das maiores dores desse processo foi a omissão das pessoas mais velhas que eu confiava né?

continua

continuação

Quadro C3: Waldorf		
Entrevistador: Carlos estudou dos 12 aos 15 anos de idade, isto é, os três últimos anos do ensino fundamental, em uma escola orientada pela pedagogia Waldorf. Tal pedagogia, baseada na antroposofia, procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
C3.10 Mas tem uma coisa da Waldorf que eu acho que é interessante dizer também que ela tem uma presença na família muito forte, né? [...] nas reuniões não era só o corpo docente. Eram as famílias também. Então toda disputa, no sentido de decidir qual ação seria feita em relação a qualquer crise que fosse ela seria discutida entre os familiares, os pais dos alunos, os professores, a comunidade que está ali presente.		
	C3.11 Então, também tem um pacto ali, sabe?, daqueles grupos familiares de sustentar algumas coisas, tanto que acho que quando essa professora decide, por exemplo, dizer para turma que não é lésbica... isso foi desse jeito depois de uma reunião com os pais.	

Quadro C4: Troca de escola		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
C4.1 foi muito difícil é... conseguir dizer aos meus pais que eu precisava sair dessa escola [Waldorf], porque eles também confiavam no processo dessa coletividade. É... e aí a minha mãe diz hoje né?, inclusive, [de que] quando ela foi se dar conta de que ela era mãe de crianças que não eram brancas e provavelmente não eram heterossexuais tudo... muito dessas coisas já tinham acontecido, né?		
		C4.2 E aí eu... foi um processo também perdoar ela, porque por muito tempo eu fiquei puto com a minha mãe. Do tipo: você não está vendo [a violência que sofreu]? Você é a pessoa que eu mais confio no mundo e você não tá vendo.
	C4.3 ela não é uma mãe conservadora. Ela é uma mulher bem implicada em entender o que tava acontecendo. Só que o tempo desse processo racional não foi o da minha experiência né?	
C4.4 Ela [mãe de Carlos] tinha uma colega que [...] foi fazer um estágio como professora na minha sala e daí ela viu a violência que eu tava passando e falou para minha mãe e aí a minha mãe decide por me tirar da escola [Waldorf] no meio do semestre.		
		C4.5 eu vejo os impactos dessa experimentação de inadequação até hoje né? Que é: “Bom, será que eu tô inadequado?” Sabe assim? Do tipo... e que produz profundo sofrimento psíquicos né? porque até você catar que essa produção de inadequação ela não é porque você é inadequado de fato [...] mas que é uma coisa colocada em você
	C4.6 eu passei de uma experiência muito passiva nesses primeiros anos da adolescência, né?, na Waldorf, [...] eu não falava realmente, eu não pedi essa ajuda, não tinha esse movimento, até porque eu também não entendia que isso era uma violência. Eu achava que tinha alguma coisa errada comigo	

Quadro C5: Colegas da Waldorf		
Entrevistador: Pergunto a Carlos se ele se sentia acolhido pelos colegas relativamente às cenas de bullying que sofria.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
C5.1 a experiência da violência era com a turma como todo, assim, não tinha uma... eu não tinha vínculos que desfizessem, em alguma medida, a violência, sabe?, que falassem o contrário. Era sempre uma omissão ou uma coisa do tipo: isso é normal, assim, até porque não me recordo de ter outros pares lgbs ou racializados nessa turma, né?		
C5.2 [havia um colega possivelmente LGBT que] também era uma pessoa marcada muito pela violência e a gente não conseguia uma... uma afetação, assim. Teve uma vez só que a gente tava numa cachoeira e aí eu tinha um pouco medo de água e tals e eu meio que me afoguei e eu comecei a gritar socorro e foi só esse menino que foi me ajudar. Foi o único. E ainda quando eu voltei tinha um colegas rindo da minha cara e a professora falando que: ai você se coloca em situações de risco.		
	C5.3 Isso, inclusive, foi uma coisa bem presente de justificativa na Waldorf, assim, né? De que eu era muito infantil, de que eu demandava muito. Acho que de alguma forma eu comunicava o desconforto, sabe?, pra ter esse retorno, só... só que [...] de outras formas assim, sabe?	
C5.4 na Waldorf eu achei esse contexto: os colegas não eram muito acolhedores [...] Foi uma experiência bem ruim.		

continua

continuação

Quadro C5: Colegas da Waldorf		
Entrevistador: Pergunto a Carlos se ele se sentia acolhido pelos colegas relativamente às cenas de bullying que sofria.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
Entrevistador: Pergunto a Carlos quais seriam as motivações de seu agressor na cena em que foi derrubado e pisoteado por um colega em uma caverna durante a viagem da escola à Brotas.		
	C5.5 esse menino específico é... [...] era um menino branco é... o pai... ele dizia né? não meu pai tem sete carros na garagem, tipo, LandRover, uma coisa assim é... [...] eu avalio que [...] naquele período [era] uma... uma reprodução de uma experimentação da certeza do poder, assim, que ele já tinha nele assim. Ele era alto, ele era considerado bonito, as pessoas eram... as meninas eram a fim dele é... é isso, tinham várias coisas ali, assim, que construiu ele literalmente nessa figura de poder cis-hétero já naquele... nesse período de formação, assim né? Eu acho que é até... não me espanta que uma criança, um adolescente, uma criança aos 13, 14 anos, que já incorpora uma imagem dessas figuras de poder [...] dessas perversidades, sabe assim? No pior sentido dessa palavra, né? Então eu avalio um pouco disso, [...] porque a gente já ouviu falar de famílias que são LGBTfóbicas, enfim né?	

Quadro C6: Judicialização		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
C6.1 quando começou essa discussão do bullying [quando a família de Carlos ficou sabendo do bullying que ele sofria na Waldorf], a minha mãe mergulhou nisso e foi né? e tinha uma questão jurídica de poder processar		
	C6.2 eu fiquei falando, eu fiquei pensando, eu falei: “ah, eu não processaria essas pessoas”	
		C6.3 porque eu sentia muita raiva, eu sentia muita tristeza, muito ódio assim, mas eu também não conseguia ver aonde eu conseguiria tornar para essas pessoas a mesma violência que elas me tornaram sabe? jogaram pra mim assim, porque para mim era de tamanha violência que eu pensava:”eu não consigo fazer isso” né? [...] eu lembro de eu pensando:” ah, como é que eu posso devolver? como é que eu posso me vingar? [...] porque eu achava que se tratava disso, né? Mas, aí, as possibilidades que vinham eu pensava eu não dou conta delas, eu não conseguiria fazer isso, eu não conseguiria fazer aquilo.

continua

continuação

Quadro C6: Judicialização		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
Entrevistador: pergunto se Carlos não conseguiria se vingar por razões morais ou por não ter meios objetivos para isso.		
	<p>C6.4 Eu acho que pela minha moral. E eu acho que também por medo, assim. Eu não conseguia imaginar minha mãe processando ninguém. [...] Porque tem o gasto, não só finan... tinha o gasto financeiro em processar e aí era isso, eram famílias com muito mais poder do que a minha. Eu tinha bolsa, era um outro contexto tipo... Outras coisas assim, também tinha essa... esse... eram muitas relações de poder, muitas assim sabe? acho que não ia... não via como possibilidade mesmo assim de fazer isso, além de mudar de escola. Depois mesmo ter mudado de escola, pior que a violências continuaram, as meninas me ligavam e me xingavam, mesmo depois eu até saído da escola, me ligava me xingava desligava na minha cara. Faziam isso e eu já nem tava mais lá, sabe assim? Então tem um percurso, que eu acho que eu só queria me livrar, assim, hoje pensando, eu só queria me livrar disso, assim, queria... Eu lembro que eu pensava: "eu vou poder criar uma outra vida, vou poder ser outra pessoa, esse era um pensamento muito recorrente, assim, nesse processo de ir para uma outra escola né? de sair daquele contexto, assim.</p>	

5.5 RITA

Conversei com Rita, por videoconferência, no dia 7 de junho de 2023, de 20h a 21h. Cada um de nós estava em sua residência, na cidade de São Paulo, Brasil. Rita é uma mulher trans, heterossexual, tinha 41 anos na data da entrevista, é brasileira, branca, nasceu no Rio Grande do Sul e veio para São Paulo (capital) após concluir o ensino superior, trabalha com publicidade e provém de uma família de classe média. Rita foi vítima de *bullying* LGBTfóbico da pré-escola até o ensino superior.

A vida escolar de Rita foi marcada por situações de violência. Na pré-escola (aos 5 ou 6 anos), ela era ridicularizada por ser um menino que gostava de coisas reconhecidas pelas outras crianças como “*de menina*” (R1.1). Rita se calava e não reagia aos xingamentos (R1.2). Até o sétimo ano do ensino fundamental (7 a 13 anos) ela se sentia uma aberração, socializava-se apenas com as meninas da escola e tentava não ser notada para evitar constrangimentos (R1.3). No oitavo ano do ensino fundamental, Rita mudou de escola e foi muito mal recebida. Ela já tinha traços muito femininos e refere-se às situações de *bullying* nesse ano como “*caos*”, “*grande tortura*” e diz que sentia “*horror*” em ter que ir à escola (R1.5). Ela não teve apoio de nenhum adulto da escola e entende que nenhum aluno ou aluna gostava dela, embora recebesse solidariedade de duas colegas que também eram “*estranhíssimas*” (R1.6). Ao ser perguntada por que, em sua opinião, aquela comunidade escolar a recebeu com tamanha hostilidade, Rita diz que é o que se podia esperar porque, para aquela comunidade machista, homofóbica e transfóbica (Rio Grande do Sul), e naquela época (anos 1990), travesti não era gente e eles acreditavam que “*tem que sentar o cassete em quem é diferente*” (R1.8).

A violência à qual Rita era submetida continuou durante o ensino médio. Embora ela tivesse traços femininos, ainda não tinha feito a transição de gênero (R2.2). Ela relata situações de depreciação: “*melhor um filho bandido do que gay*” (R2.1); intimidação: “*vai ter que comer meu cuspe*” (R2.4); e ameaças: “*sai daqui seu putão!*” (R2.7). Também no ensino médio os adultos da escola não ofereciam qualquer ajuda e Rita então percebe como todos estavam despreparados para compreender sua identidade de gênero (R2.6). As aulas de educação física no ensino médio, diferentemente do ensino fundamental, não eram mistas e tornaram-se insuportáveis para Rita. Ela costumava procurar um serviço de saúde e fingir que

estava doente para forjar um atestado médico que a livrasse das aulas (R2.5). Rita consumia pequenas quantidades de líquidos para evitar usar o sanitário masculino (R2.3), onde ocorriam situações violentas (R2.7). Ela descreve o comportamento agressivo de um aluno que ficava descontrolado quando a via tentando usar o sanitário e, hoje, atribui esse comportamento a algum incômodo do rapaz consigo próprio que se manifestava nesses momentos (R2.8).

Ao concluir o ensino médio, Rita mudou-se para Porto Alegre (capital do estado) para fazer seu curso superior em radiologia. Rita fez sua transição para o gênero feminino – ainda sem cirurgia de transgenitalização - no final dos anos 1990 e no curso superior ela já aparentava ser mulher. As pessoas que a conheceram nessa época a reconheciam como mulher. No entanto, as pessoas que a conheceram antes da transição, e conseqüentemente sabiam que ela era uma mulher trans, faziam questão de dizer isso a todos. “*Parece que tinham prazer em revelar a todos que eu era trans*”, pondera Rita (R3.1; R3.2). Segundo ela, esse tipo de comportamento era até pior do que o dos tempos em que não havia feito a transição. Se antes da transição faziam *bullying* escolar por ela ser um menino efeminado, após se assumir transexual e parecer uma bela mulher, o *bullying* que ela percebia nas situações em que sua identidade transgênero era revelada publicamente, lhe parecia ainda pior (R3.3). Rita conta que um secretário da faculdade pesquisou a documentação dela e espalhou para todos que ela tinha mudado de nome e gênero e que ela era na verdade uma travesti (R3.5). Essas situações, em que terceiros expunham contra sua vontade sua condição de transgênero, causavam desesperança em Rita, como se não houvesse nada que pudesse livrá-la do estigma de ser transexual, do peso de ser apontada como – em suas palavras – “*patinho feio*” (R3.6). Ela também temia que essa exposição chegasse a seu ambiente de trabalho, o que prejudicaria muito sua capacidade de comandar os homens que ela liderava (R3.7).

Rita queixa-se que sentiu falta de referências quando tentava compreender sua condição de transgênero. Na época de sua transição, havia pouca informação a esse respeito e ela relata que se chocou com as pessoas trans que conheceu quando procurou atendimento para sua transição porque elas eram pessoas muito marginalizadas e concluiu que nem com o grupo das trans conseguia se identificar (R3.4).

Rita realizou a cirurgia de transgenitalização e presumiu que, com isso, conseguiria assumir plenamente o papel social de mulher (R3.8). Contudo, logo percebeu que continuava presa ao segredo de ser uma mulher que havia nascido homem (R3.9), pois não se sentia

segura de falar sobre sua condição às pessoas que conhecia. Ela ainda levaria anos para conseguir não sentir vergonha de ser quem é (R3.11). Embora Rita tenha assumido publicamente sua condição de pessoa transgênero, ainda se lamenta por ser rejeitada por algo que não há como mudar (R3.12; R3.13). Ela também lamenta por ter menos chance de encontrar alguém para amar, pois só pode se relacionar com aqueles que aceitam essa sua condição (R3.15), e também por ser limitada em suas potencialidades, como se tudo que dissesse ou fizesse devesse se relacionar à sua identidade de gênero (R3.16). Se pudesse, diz ela, teria escolhido outra vida, como homem, branco e cisgênero (R3.14).

Perguntei à Rita como era sua relação familiar e se ela tinha apoio para enfrentar a violência que sofria durante seu período escolar. Rita disse que não (R4.1; R4.3), que rejeitava o afeto da família e que se esforçava para manter-se invisível porque achava que eles não deveriam sofrer pelo que, internamente, ela já sabia que era, isto é, uma mulher trans (R4.2). Ela pensava que se não fosse querida pela família, sua condição de transgênero não teria importância para eles e conseqüentemente não os afetaria significativamente e, por isso, mantinha-se distante dos familiares e preferia sofrer sozinha (R4.6). Desde cedo Rita sabia que era diferente e que sua família não saberia lidar com aquela situação (R4.4). Ela sempre evitou que seus pais fossem à escola porque tinha muito medo e vergonha de que eles pudessem testemunhar as violências e humilhações que sofria (R4.2; R4.5).

O período escolar em que Rita sofreu *bullying* foi o mais longo de todos/as entrevistados/as. Na verdade, Rita sofreu permanentemente *bullying* escolar, desde a infância até concluir sua graduação, já configurada integralmente como mulher. Na infância, por parecer estranha, na adolescência viveu o auge das agressões, em conformidade com o que diz a literatura (ver *Bullying Escolar: Um Esboço*) e, no ensino superior, ela foi vitimada pela curiosidade dos pares que julgavam insólita sua condição identitária. Rita não esperava receber qualquer apoio da escola ou dos pares porque considerava que eles não tinham preparo para compreender sua identidade de mulher transgênero. Ela preferiu se isolar até da própria família e a vergonha por parecer uma “*aberração*” persistiu por muitos anos após sua idade escolar.

5.5.1 Quadros de Rita

Quadro R1: Pré-escola ao 8º ano		
Entrevistador: Após alguns esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e os critérios de participação, pedi que Rita contasse uma cena em que sofreu bullying escolar.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
R1.1 a primeira cena que me vem na cabeça em relação a bullying [...] foi na pré-escola, né?, [5 ou 6 anos] que eu tava no <i>mood Ma vie em rose</i> ¹ [referindo-se ao título do filme dirigido por Berliner e lançado em 1997] então pintando fazendo lá... meu desenho da bonequinha todo de vestido rosa, com sol e uns bichinhos e não sei que e... é... E aí eu lembro dos coleguinhas dizendo: “ah isso é coisa de mariquinha porque cor de rosa é cor de menina, por que é... isso é coisa de mulherzinha, mariquinha e etc e tal”. Na minha época ainda era mariquinha.		
	R1.2 eu era uma criança muito introspectiva porque eu não podia mostrar para o mundo quem eu realmente era.	
R1.3 aí eu troquei de escola [...] eu comecei numa outra escola [onde ficou do 1º ao 7º ano do ensino fundamental], com outras crianças, e eu já era meio que uma aberração, mas tentava passar com o manto da invisibilidade ali. é... Aí eu lembro... era muito difícil [...] eu já estava socializada naquele meio [...] as pessoas não se importavam que eu andasse somente com as meninas né?, que eu vivesse esse universo. E a educação física que era mista. Então ainda era algo muito tranquilo.		
R1.4 Quando eu mudei de escola, na oitava série, aí foi um grande caos, né?, porque aí eu era a cri... imagina... eu tinha sei lá quantos anos, tinha um cabelinho channel de Victoria Beckhan, fã das spice [referência às Spice Girls], os traços muitos femininos ...		
		R1.5 eu dormia o dia inteiro porque eu queria fugir daquilo né? E era um grande não. Não queria, eu tinha horror. Eu repeti [...] porque para mim era um... um grande... é... era uma grande tortura para mim.

continua

continuação

Quadro R1: Pré-escola ao 8º ano		
Entrevistador: Após alguns esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e os critérios de participação, pedi que Rita contasse uma cena em que sofreu bullying escolar.		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
Entrevistador: Pergunto se havia alguém que a apoiava na escola em que cursou a 8ª série.		
R1.6 Alí foi o cão e aí ninguém gostava de mim, nem menino nem menina, era tipo o que sobrava para mim era um fundo da escola. Eu tinha duas amigas: era a Nat e a Rafa que eram as estranhíssimas, tanto quanto eu. [Elas] não me defendiam, mas me apoiavam, [...] me davam suporte né? [dizendo coisas como]:”Ai que idiota de ter feito isso”, mas ninguém tomava a frente para dar na cara de ninguém.		
Entrevistador: E quanto aos adultos da escola?, pergunto.		
R1.7 [Rita responde com ironia, imitando os profissionais da escola falando displicentemente] Ai, nossa, o que que tá acontecendo?, nossa, que estranho.		
Entrevistador: Pergunto se Rita via alguma explicação para o bullying que sofria.		
	R1.8 porque o <i>status quo</i> era esse. Travesti não é gente. Não é? [...] Então nos anos 90 eu também não era. O <i>status quo</i> da época era esse. Era sentar o cacete em quem era diferente. [...] Quando me perguntam do Rio Grande do Sul eu digo “eu quero distância”. Um estado racista, machista homofóbico, transfóbico. Casos de neonazismo.	

Nota1: O filme foi exibido no Brasil com o título “Minha vida em cor de rosa” e conta a história de um menino que resolveu viver como menina. Ver: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-12213/>

Quadro R2: Ensino médio		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
<p>R2.1 as crianças na época eram muito cruéis e assim... eu estudava em outra cidade então eu cheguei a ouvir, acho que foi no ensino médio, um menino que disse claramente para eu ouvir que preferia... que ele era do terceiro ano eu era do primeiro, mas que ele preferia mil vezes ter um filho bandido e preso do que ter um filho gay. E várias outras coisas muito provavelmente que eu até abstraí.</p>		
		<p>R2.2 E ali foi muito duro para mim, assim, muito duro realmente pelo fato de... e assim... eu não sofria transfobia, porque as pessoas não sabiam o que eu era, né?, e eu não tinha feito a transição nada mas eu, claramente eu tinha fisionomia de menina, tentava me vestir com roupas mais <i>genderless</i> [sem gênero], né?, apesar disso não existir naquela época, mas era... o ambiente escolar era algo muito tóxico. E hoje eu vejo assim, né?, para mim era muito difícil estudar.</p>
<p>R2.3 por exemplo, a educa..., no ensino médio, eu não fiz educação física em nenhum dos anos. Porque era muito pesado. E aí eu ouvia dos colegas... eu lembro também de um momento... primeiro lugar que eu não podia ir no banheiro, né? Eu não ia no banheiro. Então começava por aí, não ia no banheiro, não tomava muita água para não precisar ir no banheiro. é... Segundo, que... é... tinha toda essa... as pessoas não... as pessoas riam muito, não diretamente para mim, mas eu sabia que eu era motivo de riso da turma, eu ouvia as pessoas rirem...</p>		
<p>R2.4 eu lembro de um colega meu, o Samir, cuspir no chão e dizendo assim: “é, para tu virar homem tu vai ter que comer esse meu cuspe aí”, tipo: “para eu te considerar alguém como eu, tu vai precisar comer o meu cuspe”.</p>		

continua

continuação

Quadro R2: Ensino médio		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
<p>R2.5 Isso na educação física, e aí, o que que eu fazia? Eu ia num... num posto de saúde na minha época nem sei [como chama agora]... uma UPA [Unidade de Pronto Atendimento do SUS] e dizia: “nossa, eu tô passando muito mal” que ninguém queria me dar atestado médico por motivos óbvios: porque eu não tinha nenhum problema médico e... aí eu dizia: “nossa, tô muito mal” [o atendente:] “ah, vou pegar” ah, tá tá bom... pra me dar injeção pra... aí o médico saía, eu pegava uma folha do receituário e carimbava e fazia: “eu atesto que fulano de tal não tem condições de participar das aulas de educação física” e na realidade era uma questão muito mais, né?, muito mais não, totalmente em relação a bullying.</p>		
	<p>R2.6 lembro claramente Professora Clarice me olhou e disse: “se não sabe pra onde é que vai fica no meio então” a professora! [demonstrando indignação] é... ã... hoje eu vejo... meu Deus, as pessoas eram muito despreparadas, sem a menor noção, né?</p>	
<p>R2.7 tinha um menino, o Fernando, que também... sei lá no banheiro individual e eu lembro ele era muito agressivo e até hoje em dia eu fico pensando assim: “certamente ele tinha alguma questão ali ou foi abusado ou que ele tinha...” era um ataque muito agressivo, tipo, eu entrava no banheiro e ele começava a chutar a porta e gritar e “sai daí seu putão” e não-sei-quê não-sei-quê.</p>		
		<p>R2.8 Óbvio, na época eu tinha... na época eu não tinha essa cabeça, na época eu tinha vontade só de morrer, né? é... Hoje em dia eu tenho essa consciência que de fato, com certeza ele tinha... tem ou tinha alguma questão em relação a isso</p>

Quadro R3: Após transições de gênero		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
<p>R3.1 quando eu fiz a transição, tinha passado já o ensino médio, mas esses pares eles seguiram né? na vida. Eu mudei de cidade e tudo mais e aí todos os lugares que eu entrava e que um ex colega do ensino médio tava, ele fazia questão de falar para festa ou para o restaurante ou para o bar inteiro que eu era uma mulher trans. Mas fazia questão, assim, era muito assim... acho que até prazeroso.</p>		
<p>R3.2 Eu saí do ensino médio mudei de cidade e tal e logo, muito nova, fui pra Porto Alegre e era modelo. Era uma menina muito bonita e tal. E aí em festa, os meninos iam falar comigo mas... não tenho é... como numerar as inúmeras vezes que aconteceu eu estar falando com alguém e vir uma colega minha ou um colega meu dizer: “não não fica com ela que ela é trans”, né?</p>		
	<p>R3.3 a partir do momento que eu fiz a transição aí ficou muito dolorido porque aí... as pessoas... o mundo já não me enxergava mais do jeito que eu tinha nascido mas as pessoas [...] e aí as portas do mundo se abriram com tapete vermelho... imagina alta magra modelo, todos os caras querendo ficar comigo [...] E aí essa virada também tornou bullying muito maior porque aí eu saí do patinho feio... porque enquanto eu tava naquela condição do Patinho Feio, da pessoa que já era rejeitada e que todo mundo [dizia] “aaaah, coitadinha dessa criança né? [...] pobre bicho, deixa lá”. Agora, a partir do momento que o patinho feio, né?, começou a descobrir que era um cisne muito bonito lá no meio do lago, aí o bicho pegou.</p>	

continua

continuação

Quadro R3: Após transições de gênero		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
	<p>R3.4 na minha época, não existiam pessoas trans. Na TV, no rádio, na revista... não existia. Roberta Close já tinha ido pra Europa há muitos anos. [...] Tinha a Rogéria, que era a travesti da TV brasileira, que era aquela... sabe? e nem eu tinha referência, porque quando eu fui para o hospital de clínicas fazer a primeira sessão, para mim foi um choque. Eu disse: “meu Deus do céu!” Porque eu via a realidade nua e crua do que eu via na rua porque mulher trans só tinha na rua fazendo programa. De noite, não via de dia. Era uma coisa extremamente marginalizada. Eu disse: “meu Deus não é isso. Não pode ser. Não é isso que eu quero para mim”. Então nem dentro do grupo de trans ali eu conseguia me identificar.</p>	
Entrevistador: Rita fala do bullying escolar após assumir identidade feminina, embora não tivesse ainda feito cirurgia de redesignação genital.		
<p>R3.5 na faculdade... aí eu mudei de cidade, tudo certo [...] E aí o... o secretário lá da faculdade, que era quem fazia o registro das pessoas né?, que pega toda a documentação, o histórico escolar, certidão de nascimento [...] falou para a faculdade inteira que eu tinha nascido um menino. Porque ele viu [...] uma averbação na minha certidão de nascimento, que é só uma averbação, que [...] foi da mudança do nome. Mas na certidão de nascimento não consta nada [Rita conclui que o secretário viu a averbação e foi atrás para saber do que se tratava e descobriu seu nome e sexo originais] [...] eu só sei que o que chegou no meu ouvido era isso: que eu era uma travesti e que essa pessoa, que era o secretário, tinha visto na minha certidão de nascimento.</p>		

continua

continuação

Quadro R3: Após transições de gênero		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
		R3.6 Então para mim também foi muito impactante e a sensação que eu tinha disso: cara, esse estigma nunca... sempre vai me perseguir. Sempre vai me perseguir por mais que eu tenha feito a cirurgia por mais que eu seja né? a mulher mais linda desse Rio Grande do Sul, por mais que todo mundo me queira, por mais que todo mundo me veja como uma mulher, esse estigma vai me perseguir para a vida inteira. E aí é aquela coisa, quando eu vim e disse “Aí, agora as pessoas não me vêem como Patinho Feio, e aí vinham as pessoas dizer: não!, é Patinho Feio sim! É... e fazendo questão disso... é... de fazer isso né? Então era muito... sei lá... delicado para mim na época né?
	R3.7 mas minha transição foi no Rio Grande do Sul. E outra, eu, eu... naquela época, se eu falasse para as pessoas que eu era trans, né?, [...] o trabalho seria um caos. Imagina, eu era executiva de uma rádio e depois eu comecei a trabalhar com produção de eventos em agronegócio. Então eu ia em feira agrícola... imagina? Uma travesti de 1,76 dando ordem peão. Se mulher já era muito difícil.	
Entrevistador: Após Rita fazer cirurgia de redesignação genital.		
	R3.8 Ah tá. Fiz a transição, fiz a cirurgia, não tem nada mais do corpo masculino em mim [...] porque a gente acha que a cirurgia vai ser a varinha de condão [...] tipo, não, agora eu sou uma mulher, tenho uma vagina e tal, tudo certo [...] ia ser o detalhe que faltava ali para que eu pudesse assumir um papel social completo como uma mulher.	
		R3.9 Ao contrário, [...] enquanto eu não me assumi de fato como uma mulher trans eu vivi sofrendo. [...] Eu vivia sofrendo porque imagina tu te relacionar com alguém sem falar que tu nasceu diferente e ter aquele segredo né?
	R3.10 Eu digo que quando eu fiz a transição eu não saí do armário. Eu saí do armário e eu entrei correndo dentro do closet. O closet era mais espaçoso, né?, era mais confortável, tinha luz, mas eu tava presa dentro do closet.	

continua

continuação

Quadro R3: Após transições de gênero		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
		R3.11 Aí eu só sai do closet em 2016, que foi quando eu disse: “não, não vou mais passar por esse constrangimento. Eu tenho que parar de ter vergonha.” E até 2016 eu morria de vergonha de ser quem eu sou.
	R3.12 às vezes... uma rejeição alguma coisa assim [eu penso]: “puts, que merda, por que eu eu nasci diferente”. Por que que as pessoas me rejeitam por uma coisa que eu jamais vou poder mudar?	
		R3.13 eu sempre quis, sempre busquei a aprovação né? Eu sempre... a pessoa que é rejeitada desde que nasceu ali, né?, como uma aberração, tipo, o que eu quero é ser aprovada, eu quero ser amada, não importa o que, não importa qual o esforço. E... aí quando isso não acontece é, tipo, muito conflitante [...] as pessoas seguem me rejeitando por uma coisa que eu jamais vou conseguir mudar, que nasci diferente, entendeu? A vagina eu já tenho, um rosto feminino já tenho, um corpo feminino, tem tudo né? [...] mas o fato de ter nascido diferente é um estigma que vai me carregar por muitos anos.
	R3.14 [se pudesse escolher] teria nascido bem cis, bem branca, bem hétera, bem tudo. Bem padãozinha, entendeu? Passaria tudo que eu passo? De jeito nenhum, obrigada. Entendeu? Se eu pudesse escolheria nascer na próxima encarnação um homem branco, hetero, alto, padrão.	
		R3.15 É muito difícil, entendeu? Ser algo que as pessoas odeiam por uma condição que tu não pode mudar. [...] Eu não posso me relacionar com quem eu quiser e que tiver interesse por mim. Jamais. Eu tenho que me relacionar... eu tenho que filtrar as pessoas [...] que me aceitam do jeito que eu sou.
	R3.16 Eu entrei para dentro de uma caixa ali que agora eu sou... tenho um carimbo ali, agora a Rita é a trans. [...] eu só quero viver... e aí ah, eu vou criar conteúdo, tá, sou criadora de conteúdo. Eu tenho... eu não posso criar conteúdo sobre maquiagem, eu não posso criar conteúdo sobre pneu, sobre receita?, não, eu tenho que criar um conteúdo para aquilo né? Se alguém me chama para alguma coisa é para ser a trans. Não é mais o ser humano, é a pessoa trans, que ela tem que falar sobre.	

Quadro R4: Família		
Entrevistador: Pergunto de Rita tinha o apoio de sua família para enfrentar o bullying que sofria		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
R4.1 Não. Não, jamais. E aí dentro da família, [...] minha família nunca me conheceu. Minha família começou a me conhecer, acho, que há uns três quatro anos atrás.		
		R4.2 Então... eu tinha pânico dos meus pais frequentarem a minha escola. Tanto que eu não fiz é... nada que tinha feira de ciências “Ah, esqueci de convidar”. Meus pais nunca apareciam lá porque eu tinha muito, meu maior pânico, e até dentro do ambiente familiar, desde muito criança, era: “eu não posso fazer com que minha família sofra pelo fato de eu ser quem eu sou”. Então eu sempre rejeitei o afeto da minha família.
R4.3 Então eu tenho uma relação hoje muito superficial com meus irmãos e meio que resgato a minha relação com meus pais. Mas assim, eu era uma criança que entrava muda em casa e saía calada. Ninguém me conhecia e ninguém sabia e aí eu também não incomodava.		
	R4.4 Então assim, tinha essas questões de tipo ai, de andar de salto da mãe escondido não sei o quê. Sabia que era muito diferente né? Até porque eu tive quatro irmãos então sabia que era completamente fora da curva [...] sempre souberam que eu era diferente e achavam melhor não interferir [...]. Naquela época, também, ninguém sabia lidar com absolutamente nada.	

continua

continuação

Quadro R4: Família		
Entrevistador: Pergunto de Rita tinha o apoio de sua família para enfrentar o bullying que sofria		
Como descreve	O que pensa/pensava	O que sente/sentia
		<p>R4.5 E tinha muito medo também né? [...] E aí eu afastava a minha família do meu convívio para não saber do bullying que eu sofria na escola, porque eu comia o pão que o diabo amassou sem requeijão na escola. Então reunião de pais, não sei quê, nunca iam, sabe? Eu até bilhete: ah, não fez o tema...” Eu falsificava. A maior estelionatária do ensino médio. Eu falsificava a assinatura do meu pai... Para não ter que ir na escola para que... porque eu morria de medo, não de eu não ter feito [alguma tarefa] eu tinha medo de que meus pais tivessem vergonha de mim, né? de causar... gerar essa vergonha [...] na cabeça de criança [pensava] “meus pais vão morrer de vergonha de quem eu sou e vão tentar me mudar de qualquer jeito”. é... então era muito assim sabe? essa questão assim de relação familiar e escolar.</p>
		<p>R4.6 a questão do bloqueio do afeto era muito disso, tipo, o dia que eles derem conta que eu sou muito diferente eles não vão sofrer muito porque, no fim das contas, eles nem... puderam... né? eles nem gostam de mim. [...] eu entrava muda, saía calada, não falava com ninguém” e carregava um grande peso nas costas [...] Eu levava tudo nas costas sozinha.</p>
	<p>R4.7 [quando comecei a transicionar] Eu ouvi isso da minha cunhada: “Nossa, mas não é mais fácil tu tomar hormônio masculino pra criar barba, botar corpo e engrossar a voz?” Porque era uma questão de ignorância mesmo, enfim, de... mas cada um tem seu tempo e as questões... e essas questões como não eram... hoje em dia é fácil a gente dar risada e dizer: “nossa, que louca!” Naquela época não tinha informação nenhuma [...] No interior do Rio Grande do Sul, amor, há 20 anos atrás... Aff. Esquece.</p>	

5.6 SENTIDOS RECORRENTES IMPLICADOS NAS SITUAÇÕES DE BULLYING ESCOLAR LGBTFÓBICO RELATADAS

Os âmbitos da Estrutura Socioecológica do Bullying na Juventude, perspectiva teórica adotada para esta tese, podem ser claramente percebidos no *corpus* produzido por meio das entrevistas. Vejamos alguns exemplos. No âmbito das características pessoais dos/as diretamente envolvidos/as nas situações de bullying temos a timidez de Luiz e seu gosto por poesia, a classe social e a cor da pele de Walter e de Carlos, o jeito moleque de Patrícia, a aparência ambígua de Rita e o presumido problema emocional de um dos agressores de Rita. No âmbito familiar há o entendimento de Patrícia sobre a motivação da violência, quando ela diz que crianças são influenciadas pelas famílias e que elas não inventaram a palavra “*sapatão*” (Patrícia, P1.7), e o importante dilema de participar, ou não, às famílias suas orientações sexuais e identidades de gênero. No âmbito escolar e dos pares da escola nota-se a inoperância da escola, o despreparo para lidar com a transgeneridade de Carlos e de Rita, e a aparente indiferença dos pares. No âmbito da comunidade percebe-se a influência do grupo religioso na vida de Walter e os valores morais dos conterrâneos de Rita: “*um estado racista, machista, homofóbico, transfóbico*” (Rita, R1.8). No âmbito da cultura temos a referência de Luiz ao temperamento reservado dos portugueses e ao costume de não interferirem em situações que não lhes diz respeito. É no ambiente socioecológico constituído por tais âmbitos que os sentidos apreendidos habitam e se relacionam.

De acordo com o método adotado para a interpretação das entrevistas e apreensão de sentidos referentes ao *bullying* escolar LGBTfóbico (ver sessão Método e procedimentos, nesta tese), entrevistas são práticas discursivas das quais se pode apreender “sentidos múltiplos, o que nos leva à escolha de versões entre as múltiplas existentes”, como diz Pinheiro (2013, p. 145). Sendo assim, os sentidos apresentados e discutidos nesta tese compõem uma “ilustração das inúmeras possibilidades de sentido” (Spink, 2013, p. 45) e não se prestam a generalizações.

Dos vários sentidos que pude apreender analisando o conteúdo das entrevistas, nem todos se referem ao *bullying* escolar LGBTfóbico especificamente, embora todos estejam vinculados à sexualidade e/ou identidade de gênero dos entrevistados. Rita, por exemplo, fala de sentir que não tinha lugar no mundo quando inicia os procedimentos para sua cirurgia de

redesignação sexual por se ver em meio a pessoas trans muito diferentes de si, o que acontece em contexto diferente do *bullying* escolar que sofria. Também houve casos em que o sentido apreendido parecia referir-se à experiência particular de um único depoente, como foi o caso de Walter que sentia que o *bullying* escolar LGBTfóbico o tinha feito perder tempo de vida. Resolvi, então, estabelecer os seguintes critérios: a) o sentido deve referir-se especificamente a situação de *bullying* escolar LGBTfóbico; b) o sentido deve ter sido apreendido em mais de uma entrevista. Concluí que no *corpus* obtido por meio das entrevistas e de acordo com esses critérios, podem ser apreendidos sete sentidos: (des)esperança; desumanização; estado de alerta; inadequação; prevaricação; solidão; violência gratuita. Também foi possível concluir que eles não podem ser concebidos isoladamente ou encadeados em sequência, pois estão enredados entre si. Não obstante, é possível perceber relações causais em diferentes níveis de intensidade e procurei organizá-los de acordo com a proeminência dessas intensidades, começando com o sentido que emerge logo após o ato hostil.

5.6.1. Violência gratuita

Embora os entrevistados relatem que poderiam ser vítimas de *bullying* escolar a qualquer momento, a motivação desses atos de violência sempre lhes pareceu sem sentido, sem razão de ser. Eles estavam apenas vivendo suas vidas e estranhavam que sua forma de ser pudesse causar nos pares o desejo de agredi-los. Luiz diz que o agrediam por algo que apenas supunham e que poderia nem ser verdade: *“Portanto, no fundo, essa ideia do bullying homofóbico foi sempre sustentada em algo que nunca me perguntaram. Nunca me perguntaram se eu era homossexual ou não. Eles pensaram e concluíram isso”* (Luiz, L1.11). Walter diz que era vítima de *bullying* simplesmente por ser ele mesmo, sem que tivesse feito qualquer provocação:

Eu nunca fui uma pessoa é... excessivamente exposta. Assim, [...] eu nunca dei motivos. Sei lá, às 8 horas eu tava indo para escola, entrando na escola, quando me chamavam de viadinho. Na escola, no palco, eu tava fazendo um trabalho quando me chamavam de bicha, então eu assim, era simplesmente eu sendo eu então... Nunca foi uma provocação, então eu não consigo pensar numa razão que não seja puramente diversão. Porque eu nunca dei um motivo, como se eu nunca tivesse cutucado a situação, sabe? Mais que isso, eu nem me relacionava com essas pessoas, eu nem conversava assim... era tipo me ouvir falar aqui do lado e achar que a minha voz é um

pouco mais feminina e isso ser o motivo sabe? Então não tinha nenhuma conexão que fizesse... com que levasse as pessoas se não olhar para o outro e zombar. Era diversão. (Walter, W3.1).

Patrícia não entende como ela pôde ser vítima de *bullying* apenas por gostar de brincar:

É muito louco isso né?... mas eu era uma criança e... gostava de brincar como toda criança gostava de correr, de pular muro, né?, de subir na árvore, jogar bolinha de gude, soltar pipa, coisas que para mim eram divertidas. Que é o que era minha vida ali e eu sofria bullying por ser isso, né? (Patrícia, P2.7).

Carlos não entendia sequer que estava sendo vítima de violência, tampouco por quê:

Eu passei de uma experiência muito passiva nesses primeiros anos da adolescência, né?, na Waldorf, [...] eu não falava realmente, eu não pedi essa ajuda, não tinha esse movimento, até porque eu também não entendia que isso era uma violência. Eu achava que tinha alguma coisa errada comigo (Carlos, C4.6).

Rita relata sofrer *bullying* quando estava imersa em seu próprio mundo, ensimesmada:

A primeira cena que me vem na cabeça em relação a bullying [...] foi na pré-escola, né?, [5 ou 6 anos] que eu tava no mood Ma vie en rose [referindo-se ao título do filme dirigido por Berliner e lançado em 1997] então pintando fazendo lá... meu desenho da bonequinha todo de vestido rosa, com sol e uns bichinhos e não sei que e... é... E aí eu lembro dos coleguinhas dizendo: “ah isso é coisa de mariquinha”, porque cor de rosa é cor de menina, por que é... “isso é coisa de mulherzinha, mariquinha” e etc e tal. Na minha época ainda era mariquinha. (Rita, R1.1)

e que foi rejeitada por ser ela mesma, por ser algo que jamais poderá mudar: “às vezes... uma rejeição alguma coisa assim [eu penso]: ‘puts, que merda, por que eu eu nasci diferente’. Por que que as pessoas me rejeitam por uma coisa que eu jamais vou poder mudar?” (Rita, R3.12).

5.6.2 Inadequação

Todos/as os/as entrevistados/as manifestaram um sentido de inadequação que os/as levou a se sentirem responsáveis, em alguma medida, pelas agressões que sofreram. Se havia algo errado, isso se devia a eles/as, pensavam. A necessidade de lidar com esse sentido de inadequação assinala a capacidade que o *bullying* escolar LGBTfóbico tem de pressionar suas vítimas para que se adéquem à expressão de gênero que delas se espera: “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”, metaforicamente falando. Como adultos, os entrevistados

entendem que o sentido de inadequação poderia ter sido atenuado se, na época das agressões, houvesse referências positivas sobre homossexualidade/transsexualidade (e.g. Walter, W5.1).

Para Luiz, seus “*tiques*” e até o gosto por escrever poesia motivavam o *bullying*: “*Então eu percebi que tinha a ver com essa questão da exclusão ou da discriminação porque já me conheciam e já tinham visto isso que eles chamam tiques [femininos]*” (Luiz, L1.7).

Outra questão foi quando eu comecei a escrever poesia. Eu comecei escrever poesia a partir do 7º ano e para muitos colegas, felizmente, era uma coisa positiva, mas para alguns era algo que também era mais relacionado com uma determinada orientação sexual e portanto aí também era um motivo para dizer que era uma atividade mais feminina... e era um motivo de exclusão (Luiz, L1.8).

Walter nos diz que temia procurar ajuda dos adultos para não ser culpabilizado pelas agressões dos pares:

Então... eu não tinha assim... para quem que eu ia... para quem que eu ia pedir abrigo se alguma coisa acontecesse? Porque minha família não concorda... e provavelmente vai dizer que a culpa... o fato de eu ser gay é que provocou isso. Tipo: você foi estuprada por usar saia curta sabe? Então assim... não tinha alguém, uma figura, um lugar onde eu me sentisse completamente abrigado para poder me expor livremente e correr se for necessário. Não existia. Não existia. A ajuda que eu teria seria ir para a igreja e falar com pastor. (Walter, W2.10).

Patrícia, mais jovem, sentia que sua vida estava errada por gostar de certas brincadeiras, mas não entendia bem por quê:

[...] gostava de brincar como toda criança gostava de correr, de pular muro né?, de subir na árvore, jogar bolinha de gude, soltar pipa, coisas que para mim eram divertidas. Que é o que era minha vida ali e eu sofria bullying por ser isso né? (Patrícia, P2.7).

Carlos diz que pensava que havia algo errado consigo e que isso o afeta até hoje:

eu vejo os impactos dessa experimentação de inadequação até hoje né? Que é: “Bom, será que eu tô inadequado?” Sabe assim? Do tipo... e que produz profundo sofrimento psíquicos né? porque até você catar que essa produção de inadequação ela não é porque você é inadequado de fato [...] mas que é uma coisa colocada em você (Carlos, C4.5).

[...] Eu achava que tinha alguma coisa errada comigo (Carlos; C4.6).

Para Rita, o sentido de inadequação acompanha sua vida desde a infância e ela o sintetiza quando diz “*eu já era meio que uma aberração*”:

aí eu troquei de escola [...] eu comecei numa outra escola [onde ficou do 1º ao 7º ano do ensino fundamental], com outras crianças, e eu já era meio que uma aberração,

mas tentava passar com o manto da invisibilidade ali. é... Ai eu lembro... era muito difícil (Rita, R1.3).

5.6.3 Estado de alerta

Além da vergonha e do constrangimento por serem constantemente ridicularizados, os entrevistados falam de um medo intenso de serem vítimas de *bullying* sempre que estavam com pares da escola. Walter diz que policiava constantemente seu comportamento para não parecer feminino e que temia que sua família flagrasse alguma situação de *bullying*:

É graça. É divertido. E era, porque todos eles riam. Mas isso me forçava a andar de forma mais dura porque eu tinha medo de rebolar e alguém espirrar e dizer “a bicha” [imitando o som de um espirro]. Imagina se tivesse com a minha mãe junto e alguém fizesse isso. (Walter, W3.3).

Também relata que temia o confronto físico com os agressores:

Então, para falar a verdade, pensando agora, entre os meninos gays que estavam ali no grupo, eu acho que ninguém tinha tanto peito assim, para discutir, para brigar. É porque a minha primeira resposta, ela é um reflexo do que eu faria hoje, então eu com certeza defenderia, mas pensando bem, naquela época eu não defenderia. Foi legal esse papo justamente por isso, para eu perceber que lá no ensino médio, aos 16 anos, eu não faria o que eu faria hoje, com certeza não faria. E novamente por medo, por insegurança, porque não tinha uma rede de apoio. (Walter, W2.9)

e que o “pavor” de usar o vestuário o fez afastar-se das aulas de educação física: “*Eu nunca participei do... da educação física na escola porque tinha pavor da ideia de frequentar o vestiário com todos os meninos. Então nunca aprendi um esporte, nunca tive... nunca fiz exercício físico nessa fase, por medo do vestiário*” (Walter, W5.5).

Carlos sentia que seu jeito de ser e modo de vestir eram vigiados continuamente: “*havia sempre uma marcação, assim, nesse contexto de como me vestia, de como me [portava] isso nunca passava ileso*” (Carlos, C3.4).

Rita tentava não ser notada porque tinha “*horror*” das situações de *bullying* que sofria: “*eu dormia o dia inteiro porque eu queria fugir daquilo né? E era um grande não. Não queria, eu tinha horror. Eu repeti [...] porque para mim era um... um grande... é... era uma grande tortura para mim*” (Rita, R1.5) e também tinha muito medo de que sua família descobrisse os constrangimentos que enfrentava na escola:

E tinha muito medo também né? [...] E aí eu afastava a minha família do meu convívio para não saber do bullying que eu sofria na escola, porque eu comia o pão

que o diabo amassou sem requeijão na escola. Então, reunião de pais, não sei quê, nunca iam, sabe? Eu até bilhete: “ah, não fez o tema...”, eu falsificava. A maior estelionatária do ensino médio. Eu falsificava a assinatura do meu pai... Para não ter que ir na escola para que... porque eu morria de medo, não de eu não ter feito [alguma tarefa], eu tinha medo de que meus pais tivessem vergonha de mim, né?, de causar... gerar essa vergonha [...] na cabeça de criança [pensava]: “meus pais vão morrer de vergonha de quem eu sou e vão tentar me mudar de qualquer jeito”. É... então era muito assim, sabe? Essa questão assim de relação familiar e escolar. (Rita, R4.5).

Para os entrevistados, o *bullying* significava perigo iminente, uma ameaça que os mantinha em estado de alerta.

5.6.4 (Des)esperança

Nos períodos em que as situações de *bullying* escolar aconteciam, quase todos/as entrevistados/as tinham esperança de se livrar das agressões. Luiz achava que caso não fosse homossexual e superasse sua timidez, conseguiria se integrar aos pares e parar de ser hostilizado:

Eu sentia-me diferente porque quando eu não tinha a certeza continuava a achar que era pelas mesmas razões mais básicas e mais fáceis [timidez] e então como eu também não tinha certeza, eu ainda tinha aquele pensamento: heteronormatividade é considerada o normal, portanto eu pensava: se eu não for, vou mais para a heteronormatividade e, portanto, ninguém vai gozar nesse sentido. (Luiz, L2.4).

Walter tentou mudar a própria orientação sexual para não sofrer mais violência: “foi lá que eu comecei a namorar com uma garota, foi lá que eu noivei, casei, tive uma filha, fiz todo o percurso do que todo mundo queria que eu fizesse” (Walter, W1.10). Carlos pensava que se mudasse de escola poderia “criar uma nova vida, ser uma outra pessoa”: “Eu lembro que eu pensava: ‘eu vou poder criar uma outra vida, vou poder ser outra pessoa’, esse era um pensamento muito recorrente, assim, nesse processo de ir para uma outra escola, né?, de sair daquele contexto, assim” (Carlos, C6.4). Rita esperava que se aparentasse convincentemente ser mulher e tivesse uma vagina não seria mais importunada: “a gente acha que a cirurgia vai ser a varinha de condão [...] vai ser o detalhe que faltava ali para que eu pudesse assumir um papel social completo como uma mulher” (Rita, R3.8).

Contudo, os entrevistados também relatam situações de desalento, de esperanças frustradas. Luiz percebe que não é possível evitar o *bullying* quando entende que é mesmo

homossexual, pois este está enraizado na discriminação dos perpetradores e não em algo que ele pudesse mudar:

Quando eu percebi que [...] tinha a ver com uma questão de preconceito ainda, e que esse preconceito vinha de pessoas que eram tão jovens como eu, portanto são o chamado futuro, não é, da nossa da nossa sociedade e que deveriam ter mais respeito, mais inclusão, e eu achei que a minha interpretação foi mais de sofrimento ou seja de perceber que, se calhar, eu nunca me conseguiria relacionar muito com aquelas pessoas porque elas já estavam a discriminar por algo que eu nunca disse e porque elas tiraram uma ilação qualquer que aquilo era passível de ser discriminado. Portanto acho que é mais... não tanto se calhar aquela revolta que algumas pessoas sentem (agressividade, raiva) mas mais sofrimento, tristeza, introspecção. (Luiz, L2.3).

Walter concluiu que sua tentativa de deixar de ser gay só o estava impedindo de viver coisas que desejava: “até o momento que de fato eu entendi que não, não dá mais, eu preciso viver isso antes que eu morra. E aí me separei, recomecei o que eu pausei na adolescência. Então teve uma juventude inteira não vivida” (Walter, W1.13). Patrícia, mesmo sem entender bem o que se passava por ser muito nova (7 ou 8 anos), relata decepção com a professora que tentou ensiná-la a andar como menina, pois ao invés de receber apoio, sentiu-se censurada:

Uma pessoa que você admira, que você espera apoio e não que vem te dizer: olha, eu acho que você precisa andar melhor. Ou seja... realmente, você está andando do jeito errado para uma menina, né? Então, realmente é uma decepção [...] E eu lembro né? dessa admiração por ela e aí a pessoa vira e diz que você tem que ser melhor né? (Patrícia, P2.6).

Para Carlos, a troca de escola não significou a solução que esperava pois recebia telefonemas insultuosos dos alunos da antiga escola:

Depois mesmo de ter mudado de escola, pior que a violências continuaram, as meninas me ligavam e me xingavam, mesmo depois eu até saído da escola, me ligava, me xingava e desligava na minha cara. Faziam isso e eu já nem tava mais lá, sabe assim? (Carlos, C6.4).

Rita, mesmo após completar sua transição e se configurar como mulher, queixa-se de ter sido constantemente apontada como trans/travesti:

quando eu fiz a transição, tinha passado já o ensino médio, mas esses pares eles seguiram né? na vida. Eu mudei de cidade e tudo mais e aí todos os lugares que eu entrava e que um ex colega do ensino médio tava, ele fazia questão de falar para festa ou para o restaurante ou para o bar inteiro que eu era uma mulher trans. Mas fazia questão, assim, era muito assim... acho que até prazeroso. (Rita, R3.1).

5.6.5 Solidão

A solidão aparece nos relatos dos entrevistados como efeito da exclusão pelo grupo de pares ou em decorrência da sensação de desamparo. A exclusão pelo grupo se verifica em falas como “*meus colegas achavam [que] eu seria homossexual e portanto isso era uma razão para exclusão*” (Luiz, L1.4) e está associada a particularidades entendidas como depreciativas: parecer excessivamente feminino, nos casos de Luiz, Walter e Rita; ou excessivamente masculino, nos casos de Patrícia e Carlos. Para Walter e Carlos, a essas particularidades se soma a cor preta/parda da pele.

O sentido de solidão também decorre do entendimento das vítimas de estarem à própria sorte nas situações de *bullying* escolar. Luiz entende que os pares não se importavam com a violência que ele sofria: “*Sim, descuido, desleixo, desatenção, portanto a volta da negligência também. É: não me afeta, eu não me sinto também especialmente comovido ou empático com aquilo, portanto, eu não vou mobilizar para intervenção, não é?*” (Luiz, L5.7) e que não conseguia encontrar um adulto que pudesse ajudá-lo: “*nunca achei que falar com um adulto fosse a melhor forma porque não via o adulto certo, no fundo, eu olhava a minha volta e não encontrava qual seria o adulto certo*” (Luiz, L6.2). Walter considera que não tinha a quem recorrer, a quem “*pedir abrigo*”: “*para quem que eu ia pedir abrigo se alguma coisa acontecesse? [...] não tinha alguém, uma figura, um lugar onde eu me sentisse completamente abrigado para poder me expor livremente e correr se for necessário. Não existia*” (Walter, W2.10). Patrícia sente que foi abandonada pelos adultos que deveriam ter cuidado dela:

Eu não lembro dessa defesa assim. Não lembro. Olhando hoje assim eu sinto esse abandono assim... de um olhar. Não tinha ninguém supervisionando as crianças e não tinha essa conversa né? Então eu acho que existe um abandono assim de cuidados dos adultos. Das crianças eu não acho que tinha que ter alguma criança me defendendo porque elas também sofriam outras coisas e enfim... não eram as pessoas capazes de fazer a diferença, mas os adultos sim. (Patrícia, P1.9).

Carlos não falava sobre a violência que sofria e não pedia ajuda a ninguém: “*eu não falava realmente, eu não pedi essa ajuda, não tinha esse movimento, até porque eu também não entendia que isso era uma violência*” (Carlos, C4.6). Rita achava que devia manter-se distante de todos e ficar só:

a questão do bloqueio do afeto era muito disso, tipo, o dia que eles derem conta que eu sou muito diferente, eles não vão sofrer muito porque, no fim das contas, eles nem... puderam... né? eles nem gostam de mim. [...] eu entrava muda, saía calada, não falava com ninguém e carregava um grande peso nas costas [...] Eu levava tudo nas costas sozinha. (Rita, R4.6).

5.6.6 Prevaricação

Todos/as entrevistados/as acreditam que as escolas não cumpriram seu dever quanto ao *bullying* que sofriam, referindo-se a omissões e/ou atitudes que agravaram o sofrimento. Luiz considera que, como atores educativos e em contexto escolar, os professores tinham obrigação de intervir para enfrentar o *bullying* escolar, mas que eles se preocupavam apenas em falar sobre a matéria prevista no currículo, sem sequer abordar o tema da sexualidade humana e sua diversidade:

Meus professores ainda muito simpáticos hoje em dia, e na altura também, mas muito focados na questão da matéria sobretudo a maior parte deles. Muito focados na questão de ter que cumprir, que é o problema que hoje em dia, transmissão de matéria e não há tanta parte social de consciência crítica até para passar os estudantes. Não há tanto isso. Espero eu que esteja a mudar agora mas na altura ainda havia muita esse pensamento de: “tenho que dar matéria, eu estou aqui para dar matéria e o que aconteceu de fora já não é comigo”, não é? (Luiz, L6.4).

Ele ainda diz que esse “silêncio” da escola sobre diversidade sexual o levou a desacreditar que a instituição pudesse ajudá-lo nas situações de *bullying* que vivia:

naquela altura [época do bullying] nós não temos os recursos, não temos também confiança em determinadas pessoas e na performance, digamos assim, no sucesso daquelas pessoas ao intervir. Tanto, por exemplo, a funcionários ou professores eu nunca contei essa questão porque não sentia que eles iriam ter algumas espécie de efetividade, não senti que eles tivessem preparados para isso, porque nos meus anos todos nós raramente falamos de questões de homossexualidade ou LGBT. Fala-se uma vez em aula de... questão de sexualidade mas é sobretudo ao nível biológico. São sempre temas que estão dentro da biologia. Não há tanta discussão social e, portanto, como nunca se fala disso também não iria ser eu, na altura, a achar que iria poder introduzir esse tema, com o risco de levar... não é, contrapartidas. [é provável que Luiz tenha querido se referir a contestações] (Luiz, L6.3).

Walter, analogamente, considera que a escola se omitiu por não impedir o *bullying* nem acolher suas vítimas, mas também por não discutir programaticamente o tema da diversidade sexual:

Não se falava sobre homossexualidade na escola. Eu não lembro de ter tido uma aula onde o tema foi abordado. O papel da escola nesse sentido e eu acho que é mais do que acolher. Acolher é tipo: fizeram um coro de bicha, “pessoal vamos parar de bagunça aqui”, sei lá. Talvez depois perguntar se tá tudo bem. Mas o acolher ele é muito silencioso, não acho que ele inibe o problema. O acolher é muito importante, é essencial é claro porque eu não tinha acolhimento, mas eu acho que mais do que acolher eu também precisava que a escola se posicionasse, sabe?, que ela, sei lá, que ela dissesse o quanto isso [homossexualidade] é possível, é normal, é aceitável. (Walter, W2.11).

Patrícia também entende que a escola nada fez para ajudá-la: “*Olhando hoje assim eu sinto esse abandono assim... de um olhar. Não tinha ninguém supervisionando as crianças e não tinha essa conversa né? Então eu acho que existe um abandono assim de cuidados dos adultos*” (Patrícia, P1.9) e que, ao contrário, a atitude de uma professora querendo ensiná-la a andar como menina foi muito equivocada: “*realmente é uma decepção [...] E eu lembro né? dessa admiração por ela [professora] e aí a pessoa vira e diz que você tem que ser melhor né?*” (Patrícia, P2.6). Carlos também relata omissão da escola e diz que isso lhe causou grande sofrimento: “*inclusive uma das questões foi justamente, para mim, uma das maiores dores desse processo foi a omissão das pessoas mais velhas que eu confiava né?*” (Carlos, C3.9). Ele se sentiu traído quando uma professora com quem tinha afinidade, por ser não branca e ser masculinizada como ele, negou publicamente ser homossexual. Essa atitude, que Carlos entende como equivocada, fez com que ele perdesse a confiança de que algum adulto pudesse ajudá-lo nas situações de *bullying* escolar:

mais tarde eu fui entender que meu afeto (porque eu tinha um grande afeto por essa professora) era no sentido de me sentir protegido. E eu me senti profundamente traído, quando ela faz isso [não assumir ser lésbica para os alunos] eu falei: “não posso confiar em ninguém”. (Carlos, C2.6).

Rita também relata total omissão das escolas sobre o *bullying* que sofria e diz que hoje percebe que os adultos não estavam preparados para compreender sua identidade de gênero:

lembro claramente, professora Clarice me olhou e disse: “se não sabe pra onde é que vai fica no meio então”. A professora! [demonstrando indignação] é... ã... hoje eu vejo... meu Deus, as pessoas eram muito despreparadas, sem a menor noção, né? (Rita, R2.6).

5.6.7 Desumanização

Sendo o *bullying* uma inequívoca expressão de violência e entendendo-se esta, conforme Chauí (2017), como um fenômeno que trata seres racionais e sensíveis como se fossem desprovidos de razão, vontade e liberdade, isto é, que os trata como coisas, era esperado que o sentido de desumanização pudesse ser apreendido das falas das vítimas que entrevistei. Luiz diz que seu agressor principal praticava *bullying* contra ele para se destacar e integrar-se à turma, e que o escolheu como alvo por ser homossexual e, conseqüentemente, ser um alvo fácil:

Eu acho que tem a ver com uma necessidade de inclusão, porque ele tinha ido para uma turma diferente e portanto já não trazia os colegas e então era alguma forma de tentar fazer aquilo que ele já fazia na outra turma que é, por exemplo, usar e replicar esse comportamento com outro grupo porque facilmente se calhar iria ser compreendido e até outras pessoas irão se juntar no gozo porque a altura que eu estava na minha turma eu era a única pessoa que ele sabia que era homossexual, ou LGBT até, ele não sabia que havia mais ninguém, nem mais ninguém se revelou dessa forma, portanto, havia sempre um alvo era mais era mais fácil. E eu acho que era nessa necessidade de inclusão que ele no fundo queria estar a fazer para não para ter ali alguma forma de... [inclusão] (Luiz, L4.4).

Ele admite ter sido usado como um mero objeto para que seu agressor atingisse seu objetivo:

Era uma forma de... para ter algum tema, não é? Claro que ele tinha lá os temas dele, que as pessoas dizem tipicamente de rapazes: o futebol... as pessoas consideram tipicamente masculina e ele disse falava, mas quando não havia outros temas ele acabava por usar esse [fazer bullying], sobretudo no primeiro ano [primeiro ano do ensino secundário], portanto eu estava no 10º ano. É quando ele fazia muito isso. Depois não sei se na vida dele houve alguma transformação em que já se foi começando a perceber, por exemplo, que se sentia não-binário ou que poderia ter algum tipo de atração diferente que, se calhar, foi parando um bocado o comportamento, mas aquele ano sobretudo foi o ano que mais [houve bullying]. (Luiz, L4.5).

Quando perguntei a Walter por que as situações de *bullying* aconteciam, ele concluiu que só conseguia imaginar que se tratava de um desejo por divertimento. Para Walter, os agressores o viam como algo disponível para que eles se divertissem:

Nunca foi uma provocação, então eu não consigo pensar numa razão que não seja puramente diversão. Porque eu nunca dei um motivo, como se eu nunca tivesse cutucado a situação sabe? Mais que isso, eu nem me relacionava com essas pessoas, eu nem conversava assim... era tipo me ouvir falar aqui do lado e achar que a minha

voz é um pouco mais feminina e isso ser o motivo sabe? Então não tinha nenhuma conexão que fizesse... com que levasse as pessoas se não olhar para o outro e zombar. Era diversão. (Walter, W3.1).

Carlos fala da sensação de ser desprezado pelo agressor que o empurrou e “passou por cima”:

Tinha um menino, que [...] tinha um discurso que eu lembro com muita nitidez ele dizendo que só votava no Lula, preto, pobre e viado. E, ele, uma vez, a gente tava nessa mesma viagem de Brotas, inclusive, e ele me empurrou. A gente tava numa caverna e ele me empurrou, eu caí, e ele disse: “tá tudo bem, do chão não passa” e passou por cima de mim. (Carlos, C3.5)

e que percebia que a violência contra ele era entendida como natural, como se não tivesse importância:

a experiência da violência era com a turma como todo, assim, não tinha uma... eu não tinha vínculos que desfizessem, em alguma medida, a violência, sabe?, que falassem o contrário. Era sempre uma omissão ou uma coisa do tipo: isso é normal, assim, até porque não me recorde de ter outros pares lgbs ou racializados nessa turma, né? (Carlos, C5.1).

Rita, ao interpretar por que sofria *bullying* escolar, expressa a desumanização literalmente: “por que travesti não é gente”, e conclui:

porque o status quo era esse. Travesti não é gente. Não é? [...] Então nos anos 90 eu também não era. O status quo da época era esse. Era sentar o cacete em quem era diferente. [...] Quando me perguntam do Rio Grande do Sul, eu digo “eu quero distância”. Um estado racista, machista homofóbico, transfóbico. (Rita, R1.8).

Ela ainda se queixa de que todos a tratam como se a transexualidade fosse a única de suas características, reduzindo-a de uma pessoa integral a uma parte específica. “Não é mais o ser humano, é a pessoa trans”, diz:

Eu entrei para dentro de uma caixa ali que agora eu sou... tenho um carimbo ali, agora a Rita é a trans. [...] eu só quero viver... e aí ah, eu vou criar conteúdo, tá, sou criadora de conteúdo. Eu tenho... eu não posso criar conteúdo sobre maquiagem, eu não posso criar conteúdo sobre pneu, sobre receita? Não, eu tenho que criar um conteúdo para aquilo né? Se alguém me chama para alguma coisa é para ser a trans. Não é mais o ser humano, é a pessoa trans, que ela tem que falar sobre. (Rita, R3.16).

Todos/as os/as entrevistados/as relataram ter sido objeto de escárnio público, que produz e é produzido pelo sentido de desumanização de suas vítimas.

6 CONCLUSÕES

Na perspectiva desta tese, o *bullying* escolar LGBTfóbico é uma atividade de dominação entre pares fundamentada na diferenciação de gêneros na forma em que essa diferenciação é preconizada pelo sistema patriarcal, isto é, de modo que homens ocupem a posição dominante e mulheres a de subordinação.

Com base nas entrevistas, percebe-se que há sentidos comuns implicados nas situações de violência, embora elas tenham acontecido em escolas públicas e privadas, que se utilizavam de pedagogias tradicionais e progressistas, em diferentes regiões do Brasil e em Portugal. As pessoas entrevistadas foram surpreendidas ao serem atacadas por atos hostis que não faziam sentido para elas (violência gratuita); acharam que isso indicava que havia algo errado com elas (inadequação); sentiram vergonha e tiveram medo constante de serem novamente vitimadas (estado de alerta); procuraram saber como acabar com aquela situação, mas não encontraram solução ((des)esperança); perceberam que não tinham ajuda, inclusive dos adultos (prevaricação), e que estavam sozinhas (solidão); sentiram-se objetificadas pelos pares (desumanização). Tudo isso aconteceu quando elas eram crianças e/ou adolescentes e só agora, já adultas, é que foram ouvidas.

Trabalhar com memórias de adultos sobre as situações de *bullying* escolar vividas evidenciou que a idade que tinham quando as situações aconteciam tem influência sobre a nitidez dos fatos rememorados e, portanto, sugere-se que trabalhos semelhantes levem isso em consideração ao selecionarem pessoas para entrevistar.

Apesar dos sentidos comuns, os relatos descrevem situações específicas, que apontam para motivações variadas. Para uma das vítimas, seu agressor praticava *bullying* para ser aceito pelo grupo de pares; para outra, os agressores queriam diversão; para outra, os agressores apenas imitavam algo que aprenderam com suas famílias; para outra, o agressor queria mostrar sua posição social de poder; para outra, um dos agressores tinha problemas pessoais que faziam com que ele agisse com violência. Prevenir e enfrentar *bullying* escolar com eficiência requer, portanto, providências que combinem conhecimento científico sobre o tema, como saber quais sentidos gerais estão envolvidos, com compreensão de cada situação específica. É preciso escutar, compreender, apoiar e *proteger vítimas*, com a devida discrição para evitar novos constrangimentos; escutar, compreender e ajudar os demais estudantes a compreenderem e avaliarem suas condutas. Como adultos, em mais de uma ocasião, os

entrevistados afirmaram que seus entendimentos sobre as situações de *bullying* escolar na época em que elas aconteciam eram muito diferentes dos que têm hoje em dia. Por isso a ideia de *escutar e compreender* os estudantes é fundamental. Adultos que planejam processos de prevenção e enfrentamento ao *bullying* escolar não devem presumir que os entendimentos das crianças e adolescentes são os mesmos que eles – adultos – têm. Sem entender com clareza o que os pares pensam e sentem sobre o tema e sem ter em conta por que e para que o *bullying* acontece, a intervenção dos adultos tende a ser uma preleção anódina e desinteressante. De todo modo, é preciso ação. Não é aceitável esperar que estudantes resolvam seus conflitos por si mesmos ou considerar que crianças são “naturalmente” crueis, negando que a escola seja um espaço de convivência privilegiado para refletir, valorizar e respeitar diferenças entre eles/as.

Na maioria das sociedades do mundo, em que se inclui o Brasil, ser uma pessoa LGBT é tão lícito quanto ser heterossexual e cisgênero e isso *não é, e não deve ser tratado como se fosse, uma questão de opinião*. Por essa razão, o Supremo Tribunal Federal (STF), atendendo a vários dispositivos constitucionais, reconheceu a possibilidade de casamento entre pessoas do mesmo sexo, a adoção por casais homoafetivos e equiparou a LGBTfobia ao crime de racismo. Não há que se dar efeito, portanto, à falácia da ideologia de gênero que alega que discutir diversidade sexual constitui uma ameaça que deve ficar fora dos muros da escola. Falar sobre diversas formas, igualmente válidas, de expressão da sexualidade humana não é opção das escolas, mas sim uma providência necessária que opera na direção de sua obrigação legal, expressa pelo Art. 5º da Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015: “É dever do estabelecimento de ensino [...] assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)”. Tais medidas, segundo Espelage e Swearer (2004), devem considerar e envolver o ambiente socioecológico particular em que o *bullying* acontece: “*It is our belief that schools must conduct a multimethod, multi-informant, and multicontextual assessment in order to understand their particular bullying dynamic* [Acreditamos que as escolas devem realizar uma avaliação multimétodo, multi-informante e multicontextual, a fim de compreender a sua dinâmica particular de *bullying*]” (p. 5).

Quando o estabelecimento escolar não quer, não sabe como, acha que não precisa, acha que não deve, ou quer mas não sabe como intervir na questão do *bullying* escolar

LGBTfóbico está infringindo a legislação, além de endossando a violência e tratando a diversidade sexual como um equívoco, quando deveria fazer o oposto: cumprir a lei, tratar a violência como um equívoco e endossar a diversidade sexual. Os únicos apenados são as vítimas, que – é preciso lembrar – são crianças/adolescentes geralmente isoladas, atingidas por uma violência da qual não podem fugir, não têm como evitar e não compreendem bem.

Eu entendo que esta tese traz pelo menos duas contribuições ao estudo do bullying escolar que merecem destaque. Em primeiro lugar, tratar o tema no âmbito da psicologia social permitiu compreendê-lo como um processo de autodesenvolvimento baseado em dominação, que repercute sobre os pares de acordo com os papéis que assumem nas situações de violência. Em segundo lugar, por destacar que vítimas não são meros objetos da violência, mas sim sujeitos que precisam ser ouvidos e compreendidos, assim como os demais envolvidos, para que seja possível planejar estratégias eficientes de prevenção, enfrentamento e reparação ao bullying escolar.

Termino este trabalho com mais perguntas do que tinha quando o iniciei. Por exemplo: Com que frequência os sentidos apreendidos na pesquisa ocorrem em estratos representativos?; Que sentidos seriam apreendidos se os agressores tivessem sido ouvidos?; Quais seriam se as testemunhas fossem ouvidas? Também gostaria de aprofundar vários temas que me inquietaram: Qual o vínculo entre *bullying* escolar e precariedade social?; e entre ele e o racismo?; Quais mecanismos estão envolvidos na violência transferencial presente em massacres como os de Columbine (em 1999) e Realengo (em 2015)?; Com que eficiência escolas brasileiras previnem e enfrentam o *bullying* escolar?; O que é necessário para melhorar essa eficiência? Mas conviver com tantas inquietações sempre foi algo muito familiar para mim.

REFERÊNCIAS

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an Old Problem Gone Viral. *The Journal of Adolescent Health : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 57(1), Art. 1. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Agamben, G. (1998). *Homo sacer: Sovereign power and bare life*. Stanford University Press.
- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Bullying, Cyberbullying, and Youth Violence: Facts, Prevention, and Intervention*, 23, 126–136. <https://doi.org/f7zq9r>
- Barbero, M. de S. (2017). Hacerse hombre en el aula: Masculinidad, homofobia y acoso escolar*. *Cad. Pagu*, 50. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- Besag, V. E. (2006). *Understanding girls' friendships, fights and feuds: A practical approach to girls' bullying*. (p. x, 237). Open University Press.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117–127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2)
- Blais, M., Gervais, J., & Hébert, M. (2014). Internalized homophobia as a partial mediator between homophobic bullying and self-esteem among youths of sexual minorities in Quebec (Canada). *Ciencia & Saude Coletiva*, 19(3), 727–735. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.16082013>
- Boge, C., & Larsson, A. (2018). Understanding pupil violence: Bullying theory as technoscience in Sweden and Norway. *Nordic Journal of Educational History*, 5(2), 131–149. DiVA. <https://doi.org/10.36368/njedh.v5i2.121>
- Borrillo, D. (2010). *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, S., Maycock, B., Cross, D., & Brown, G. (2008). The power of peers: Why some students bully others to conform. *Qualitative Health Research*, 18(12), 1704–1716. <https://doi.org/10.1177/1049732308325865>
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter*. Routledge.

- Butler, J. (1999). *Gender Trouble*. Routledge.
- Byrne, H., Dooley, B., Fitzgerald, A., & Dolphin, L. (2016). Adolescents' definitions of *bullying*: The contribution of age, gender, and experience of *bullying*. *European Journal of Psychology of Education*, *31*, 403–418.
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M., & Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, Stability, and Risk Factors During Adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, *28*(2), Art. 2. <https://doi.org/10.1177/0829573513491212>
- Caputo, U. de N. (2018). *Geni e os direitos humanos: Um retrato da violência contra pessoas trans no Brasil do século XXI* [Dissertação, Universidade de São Paulo]. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-14112018-111830/en.php>
- Chauí, Marilena. (2017). *Sobre a violência*. (Coleção Escritos de Marilena Chauí). São Paulo, SP: Autêntica.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinidades*. PUEG.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society*, *6*(19), 829–859.
- Cornell, D. G., & Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of *bullying*. Em *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. (p. 265–276). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*(3), 710–722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>
- D'Augelli, A. R., Pilkington, N. W., & Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, *17*, 148–167. <https://doi.org/cfg5jk>
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., & Schuster, M. A. (2018). Stigma-based *bullying* interventions: A systematic review. *Developmental Review*, *48*, 178–200. [earnshaw2018.pdf](https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.001).
- Elamé, E. (2013). Discriminatory Bullying: A new intercultural challenge. Em *Discriminatory Bullying: A New Intercultural Challenge* (p. 403). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-88-470-5235-2>
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, *27*. <https://doi.org/10.1002/ab.1027>

- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. (p. xxi, 385). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Espelage, E., & Swearer, S. (2010). A social-ecological model for *bullying* prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, 347–362.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal Ideation and School Bullying Experiences After Controlling for Depression and Delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S27–S31. <https://doi.org/gd4rf2>
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Merrin, G. J., Davis, J. P., Rose, C. A., & Little, T. D. (2018). A Longitudinal Examination of Homophobic Name-Calling in Middle School: Bullying, Traditional Masculinity, and Sexual Harassment as Predictors. *Psychology of Violence*, 8(1), 57–66. <https://doi.org/gctzdt>
- Espelage, D. L., Valido, A., Hatchel, T., Ingram, K. M., Huang, Y., & Torgal, C. (2019). A literature review of protective factors associated with homophobic *bullying* and its consequences among children & adolescents. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 98–110. <https://doi.org/gg9g43>
- Fetner, T., & Elafros, A. (2016). *The GSA Difference: LGBTQ and Ally Experiences in High Schools with and without Gay-Straight Alliances*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/286er>
- Finkelhor, D., Turner, H. A., & Hamby, S. (2012). Let's prevent peer victimization, not just *bullying*. *Child Abuse & Neglect*, 36, 271–274. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.12.001>
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior*, 32(2), 110–121. <https://doi.org/10.1002/ab.20114>
- Frick, L. T., & Zechi, J. A. M. (2020). Bullying entre estudantes universitários. Em P. I. C. Gomide & A. C. Stelko-Pereira (Orgs.), *Bullying: Perspectivas e propostas nacionais de intervenção*. Juruá Editora.
- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L., & McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Highlighting Education and Learning in the Context of Childhood Abuse, Neglect, and Related Stressors*, 75, 6–28. <https://doi.org/gc3m6n>

- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2010). Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. In *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. (p. 329–345). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 111–133. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Gender Differences in Bullying.* (2023). PREVNet/SAMHSA. <https://www.prevnet.ca/research/fact-sheets/gender-differences-in-bullying>
- Heinemann, Peter-Paul. (1969). “Apartheid,” *Liberal Debatt*, nr. 2, p. 3–14.
- Henderson, E. R., Sang, J. M., Louth-Marquez, W., Egan, J. E., Espelage, D., Friedman, M., & Coulter, R. W. S. (2022). “Words Aren’t Supposed to Hurt, But They Do”: Sexual and Gender Minority Youth’s Bullying Experiences. *J Interpers Violence, 37*(11–12), NP8747–NP8766. <https://doi.org/k2bf>
- Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(4), 677–685. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.4.677>
- Hong, J. S., & Garbarino, J. (2012). Risk and protective factors for homophobic bullying in schools: An application of the social–ecological framework. *Educational Psychology Review, 24*, 271–285. <https://doi.org/gmf49g>
- Horton, P. (2019). School bullying and bare life: Challenging the state of exception. *Educational Philosophy and Theory, 51*(14), 1444–1453. horton2019.pdf. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1557043>
- Huuki, T., Manninen, S., & Sunnari, V. (2010). Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. *Gender and Education, 22*(4), 369–383. <https://doi.org/10.1080/09540250903352317>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying. *American Psychologist, 70*(4), 293–299. <https://doi.org/f7bhcp>
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnarsson, Á. M. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada International report* (N° 1; KEY FINDINGS, p. 72). WHO. <https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1277921/retrieve>

- Jacobson, R. B. (2010a). Narrating Characters: The Making of a School Bully. *Interchange*, 41(3), 255–283. <https://doi.org/10.1007/s10780-010-9126-z>
- Jacobson, R. B. (2010b). On bullshit and *bullying*: Taking seriously those we educate. *Journal of Moral Education*, 39(4), 437–448.
- Kehily, M. J., & Nayak, A. (1997). “Lads and Laughter”: Humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, 9(1), 69–88. <https://doi.org/10.1080/09540259721466>
- Kimmel, M. S. (2013). Masculinity as homophobia: Fear, shame, and silence in the construction of gender identity. Em *Toward a new psychology of gender* (p. 223–242). Routledge.
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. *Psychological bulletin*, 140. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., & Zongrone, A. D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation’s Schools. A Report from GLSEN* (p. 220). Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN)
- Lam, D. O. B., & Liu, A. W. H. (2007). The path through *bullying*—A process model from the inside story of bullies in Hong Kong secondary schools. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 24, 53–75. <https://doi.org/10.1007/s10560-006-0058-5>
- Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23, 1777–1791. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.005>
- Magalhães, M., Cameira, M., Rodrigues, L., & Nogueira, C. (2019). Cyberbullying e comunicação de teor homofóbico na adolescência: Estudo exploratório das suas relações. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*, 23. <https://doi.org/gqqcqx>
- Marx, R., & Kettrey, H. (2016). Gay-Straight Alliances are Associated with Lower Levels of School-Based Victimization of LGBTQ+ Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(7), Art. 7.
- Marraccini, M. E., Ingram, K. M., Naser, S. C., Grapin, S. L., Toole, E. N., O’Neill, J. C., Chin, A. J., Martinez, R. R., Jr, & Griffin, D. (2022). The roles of school in supporting LGBTQ+ youth: A systematic review and ecological framework for understanding risk

- for suicide-related thoughts and behaviors. *Journal of School Psychology*, 91, 27–49. <https://doi.org/gn28j6>
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying Definition and Measurement: Some Critical Considerations. *Zeitschrift Fur Psychologie-journal of Psychology - Z PSYCHOL*, 217, 230–232. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.230>
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of *bullying*: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801–821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 146–156. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.01.004>
- Moyano, N., & Sánchez-Fuentes, M. D. M. (2020). Homophobic *bullying* at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and Violent Behavior*, 53, 101441. <https://doi.org/gmwn7w>
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129–142. Cambridge Core. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129>
- Oliver, C., & Candappa, M. (2007). Bullying and the politics of ‘telling’. *Oxford Review of Education*, 33(1), 71–86. <https://doi.org/10.1080/03054980601094594>
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing* [Hack Chicks and a bully. Research on school *bullying*]. Stockholm: Almqvist & Wicksell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. (p. xiii, 218). Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying At School: What We Know and What We Can Do Understanding Children's Worlds*. Blackwell Publishing Ltd.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495–510. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Olweus, D. (2010a). Understanding and researching *bullying*: Some critical issues. *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, p. 9–33.

- Olweus, D. (2010b). Bullying in schools: Facts and intervention. *Kriminalistik*, 64.
- Olweus, D. (2013). *School Bullying: Development and Some Important Challenges*. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Pascoe, C. J. (2005). ‘Dude, You’re a Fag’: Adolescent Masculinity and the Fag Discourse. *Sexualities*, 8(3), 329–346. pascoe2005.pdf. <https://doi.org/10.1177/1363460705053337>
- Pascoe, C. J. (2018). Notas sobre uma sociologia do *bullying*: Homofobia de homens jovens como socialização de gênero1 (T. M. de Souza, Trad.). *Teoria e Cultura*, 13(1). <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2018.v13.12394>
- Patton, D., Hong, J., Patel, S., & Kral, M. (2015). A Systematic Review of Research Strategies Used in Qualitative Studies on School Bullying and Victimization. *Trauma, violence & abuse*, 18. <https://doi.org/10.1177/1524838015588502>
- Pereira Neto, A., & Barbosa, L. (2020). Bullying e cyberbullying: Controvérsia conceitual no Brasil. Em A. Pereira Neto & M. Flynn (Orgs.), *Internet e saúde no Brasil: Desafios e tendências* (1º ed, p. 312–342). Cultura Acadêmica.
- Pesquisa nacional de saúde escolar: 2019*. (2021). IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais.
- 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*. (2016). ABGLT.
- Pichardo Galán, J. I. (2006). Especificidad del acoso escolar por homofobia. Em *Homofobia en el sistema educativo*. COGAM.
- Pichardo Galán, J. I., & Puras, B. M. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Os Livros da Cachoeira.
- Pigozi, P. L., & Machado, A. L. (2015). Bullying na adolescência: Visão panorâmica no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(11), Artigo 11. pigozi2015.pdf. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152011.05292014>
- Pinheiro, Odette de Godoy. (2013). Entrevista: uma prática discursiva. In Mary Jane P. Spink, *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. (Chap. VII, pp 135-166) [versão digital]. Recuperado de <https://tinyurl.com/2p872wa3>

- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>
- Ravazi, Ângelo; Monastier, Ricardo (Produtores), & Arantes, Pedro (Diretor). 2012. *O riso dos outros*. [meio digital] Brasília, DF: Câmara dos Deputados.
- Richardson, D., & Hiu, C. F. (2018). Developing a global indicator on *bullying* of school-aged children. *Innocenti Working Papers*, 11 (UNICEF Office of Research).
- Rivers, I., & Noret, N. (2010). “I h8 u”: Findings from a five-year study of text and email *bullying*. *British Educational Research Journal*, 36, 643–671. <https://doi.org/10.1080/01411920903071918>
- Rodrigues, L., Grave, R., de Oliveira, J. M., & Nogueira, C. (2016). Study on homophobic *bullying* in Portugal using Multiple Correspondence Analysis (MCA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(3), Article 3. PTrodrigues2016.pdf. <https://doi.org/ghtj4d>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and *bullying* in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305–312.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Special Issue on Group Processes and Aggression*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa Antibullying Program: Overview of Evaluation Studies Based on a Randomized Controlled Trial and National Rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6, 294–302.
- Santos, H. M., Silva, S. M. da, & Menezes, I. (2017). Para uma visão complexa do *bullying* homofóbico: Desocultando o cotidiano da homofobia nas escolas. *Ex aequo*, 36, 117–131. PTSantos2017.pdf. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.07>
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance*. Yale University Press; JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1np6zz>
- Ševčíková, A., Šmahel, D., & Otavová, M. (2012). The perception of cyberbullying in adolescent victims. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3–4), 319–328. Scopus. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704309>
- Smith, P. K. (2013). School

- Bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71. <https://doi.org/10.7458/SPP2013712332>
- Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross National Perspective*.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (p. xviii, 334). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584466>
- Smith, P. K. (2013). School Bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71. <https://doi.org/10.7458/SPP2013712332>
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355–372. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.662824>
- Spink, Mary Jane P. (Org.) (2013). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* [versão digital]. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.. Recuperado de <https://tinyurl.com/2p872wa3>
- Swearer, S. M., Turner, R. K., Givens, J. E., & Pollack, W. S. (2008). “You’re so gay!”: Do different forms of bullying matter for adolescent males? *School Psychology Review*, 37, 160–173. [swearer2008.pdf](https://doi.org/10.1080/00137900802287244).
- The 2015 National School Climate Survey*. (2016). Gay, Lesbian, and Straight Education Network. <https://bit.ly/3ovOIZB>
- Thomas, H., Connor, J., & Scott, J. (2015). Integrating Traditional Bullying and Cyberbullying: Challenges of Definition and Measurement in Adolescents – a Review. *Educational Psychology Review*, 27. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren’s social representations on *bullying* causes. *Psychology in the Schools*, 47(4), 311–327. [https://doi.org/dpsz9j](https://doi.org/10.1080/00137901003691111)
- Thornberg, R. (2011). ‘She’s Weird!’—The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children & Society*, 25(4), 258–267. [https://doi.org/csfngw](https://doi.org/10.1080/00137901003691111)
- Tokunaga, R. (2010). Following you Home from School: A Critical review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>

- Toomey, R., Ryan, C., Diaz, R., & Russell, S. (2011). High School Gay–Straight Alliances (GSAs) and Young Adult Well-Being: An Examination of GSA Presence, Participation, and Perceived Effectiveness. *Applied developmental science, 15*, 175–185. <https://doi.org/10.1080/10888691.2011.607378>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*, 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Unesco. (2013). *Respostas do Setor de Educação ao bullying homofóbico*. <https://bit.ly/3IFRxyd>
- Unesco. (2019). *Violência escolar e bullying: Relatório sobre a situação mundial*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>
- Volk, A. A., Veenstra, R., & Espelage, D. L. (2017). So you want to study *bullying*? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of *bullying* research. *Aggression and Violent Behavior, 36*, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003>
- Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). *The Final Report and Findings of the Safe School Initiative: Implications for the Prevention of School Attacks in the United States*. CreateSpace Independent Publishing Platform. <https://books.google.com.br/books?id=n8-rlwEACAAJ>
- Walton, G. (2011). Spinning our wheels: Reconceptualizing *bullying* beyond behaviour-focused approaches. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32*(1), 131–144. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537079>
- Wendt, G. W., & Lisboa, C. S. de M. (2014). Compreendendo o fenômeno do cyberbullying. *Temas em Psicologia, 22*, 39–54.
- Yeager, D., Fong, C., Lee, H. Y., & Espelage, D. (2015). Declines in efficacy of anti-*bullying* programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis ☆. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37*, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.005>
- Zafani, G. S. (2021). *Políticas Públicas Federais e Estaduais Para Prevenção e Contenção ao Bullying e Cyberbullying no Brasil após a Promulgação da Lei Federal 13.185/2015* [Dissertação]. UNESP.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on *bullying* and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior, 24*, 188–198. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>

APÊNDICE A - LITERÁRIO

Introdução

Reconheço que a ideia de um apêndice literário integrado a uma tese de doutorado é um tanto extravagante, mas tenho três boas razões para tê-lo escrito. Por certo período de minha infância e adolescência, sofri frequentemente violência de pares da escola, motivada por LGBTfobia. Naquela época, esse tipo de violência ainda não havia recebido a denominação de *bullying*, tampouco a atenção dos adultos responsáveis pelo ambiente escolar. A apropriação dos sentidos daquela violência deu-se em vários episódios de minha vida muito distantes entre si, o que me leva a crer que a tarefa de compreender a violência pesa mais sobre os ombros das vítimas e, não raro, por longos períodos de tempo.

Um primeiro motivo para este apêndice é colocar minhas memórias e interpretações à disposição do leitor e, talvez, enriquecer suas reflexões sobre o conteúdo da tese. O segundo motivo é que a abordagem teórico-metodológica utilizada para conhecer os sentidos emergentes do *corpus* analisado (Produção de Sentidos em Práticas Discursivas) reconhece e acentua o conceito de *reflexividade*, isto é, “os efeitos da presença do pesquisador como parte do processo de pesquisa” (Spink, 2013, p. 175). E o terceiro, e talvez mais importante, foi ter assistido a uma entrevista em que uma especialista em *bullying* escolar falava sobre a necessidade de entender por que a vítima não conseguia impor-se a fim de dar cabo da violência sofrida, mas nada falou sobre o peso que atribuir tal responsabilidade à vítima pudesse significar, tampouco falou sobre o dever da escola, e da sociedade em sentido amplo, de proteger a criança e garantir-lhe os direitos elencados pela Organização das Nações Unidas (ONU), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pela Constituição Federal (CF/1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB; Lei nº 9.394/1996) e pela Lei Antibullying (Lei nº 13.185/2015). Sendo assim, resolvi contar minha experiência com o *bullying* escolar LGBTfóbico e as reflexões dela advindas. Disso resultou este apêndice literário. Apêndice, porque sua participação na tese pode ser relativizada, e literário, porque narra uma história pessoal que quebra a “quarta parede” e põe o pesquisador frente aos olhos do leitor.

Capítulo I

- Americano ou só as pontas? Aquela foi a primeira vez em que me permitiram decidir algo sobre mim mesmo. Eu tinha 7 anos de idade e estava sentado sobre uma caixa colocada no assento de uma enorme cadeira, numa barbearia do bairro onde nasci. Na verdade, o termo “cadeira” não retrata bem a sensação que me vem à memória. Era como um trono, enorme, de couro vermelho, com braços e uma barra sobre o encosto feitos de um metal claro, trabalhado em fios grossos e sinuosos que formavam um macramê cinzento. Alavancas, manivelas e um piso que parecia muito distante completavam o quadro. A voz era do barbeiro que me perguntava como queria meu corte. Para quem não sabe, em meados dos anos 1960, era muito popular o corte americano. Possivelmente inspirado no conflito ambientado no Vietnã, tratava-se de raspar as laterais e a parte traseira da cabeça e manter uma vasta cabeleira no alto, adornada por um topete empastelado de glostora. Usava o corte americano desde que me entendia por gente, mas estava me sendo dada a oportunidade de decidir por algo novo.

- É o mesmo preço?, perguntei.

- Sim, disse o barbeiro, mesmo preço.

- Então... americano. Respondi imediatamente, mobilizado pela simplíssima lógica de que seria mais compensador pagar o mesmo por um trabalho maior.

Seguiu-se uma merecida gargalhada dos ouvintes, entre os quais, meu pai que observava – ao juízo de hoje – orgulhoso.

Meu pai era dono de um humor afiadíssimo, mas era sóbrio. Isso faz muito sentido ao pensar que seu padrão de masculinidade teve origem em alguém nascido em meados do longínquo século XIX, meu avô Luigi. Orgulhava-se de jamais ter usado uma camisa que não fosse branca e, para ir à cidade (como se referia ao centro da cidade, à época), sempre usava um terno escuro com gravata e abotoaduras. Minha mãe era uma mulher elegante como, aliás, todas pareciam ser até meados daquela década. Lembro bem de uma saia cigarrete, com uma pequena fenda macho atrás, na altura dos joelhos, em *tweed* rajado de caramelo e preto, e de saltos agulha sobre paralelepípedos. O que pode ser mais elegante do que isso? Os cabelos presos em mexas afofadas após cuidadoso enrolar e desfiar. Éramos razoavelmente pobres, mas a maneira de nos apresentar em público, nossa educação e cortesia com os outros eram bastante valorizados em casa.

Foi nesse contexto que, aos cinco anos, comecei a cursar o primeiro ano primário. Bermudas azul marinho até os joelhos – crianças não usavam calças compridas –, meias brancas, sapatos ortopédicos, uma indefectível gravata sobre uma camisa branca com o distintivo da escola aplicado no bolso esquerdo. A escola era pública, como as melhores da época, mas de certo modo também militar, como quase tudo naquele período nefasto daquela ditadura brasileira (1964-1985). Todas as manhãs, cantávamos perfilados, com a mão direita sobre o peito e olhando para a bandeira nacional os quatro hinos da Pátria. Sim, são quatro. Cronologicamente, o “Já podeis da Pátria filhos” (1822), o mais conhecido e vilipendiado “Ouviram do Ipiranga” (1831), seguido pelo “Brava gente brasileira” (1890) e, finalmente, o “Salve lindo pendão da esperança” (1906). Nos primeiros anos do ensino primário recebi afeto e respeito semelhantes aos que tinha em casa. Eu era um aluno dedicado e me sentia acolhido pelos professores e colegas próximos.

Era uma época em que o bom ensino tinha que ser conteudista. As melhores escolas eram as mais “fortes” e os alunos que não conseguiam se dar bem nas provas, iam repetindo de ano indefinidamente. Em consequência disso, aos 9 ou 10 anos eu estudava em classes com garotos de 16 ou 17 anos. Eu, impúbere, e eles numa fase selvagem da vida. Eu, todo arrumadinho, elogiado por ser bom aluno, cortês, delicado e frágil fisicamente, enquanto eles buscavam destacar-se para obter respeito dos colegas e atenção das garotas. O prognóstico de violência contra mim (ainda não se falava em *bullying*) era óbvio para os professores, inspetores de alunos e diretores da escola, mas não para mim que, afinal, era uma criança.

A violência verbal era constante, sempre com o objetivo de humilhação pública e de provocar uma reação minha que, já naquela época, eu entendia que ensejaria um escárnio ainda maior. A palavra mais usada para referir-se a mim era “mariquinha” e vinha sempre acompanhada de imitações propositadamente ridículas. A violência física era mais rara. Lembro apenas de uma vez – mas deve ter havido outras – em que levei um tapa no rosto de um dos líderes dos perpetradores. É provável que eu lembre desse episódio porque estava justamente conversando com uma garota pela qual estava enamorado. O tapa, especialmente por ser no rosto, elevou o grau da humilhação e afastou qualquer possibilidade entre ela e mim. A violência ainda escalaria para uma ameaça de estupro coletivo, realizada por um grupo de alunos durante um intervalo das aulas. Esse episódio de violência sexual me marcou pelo

medo que obviamente senti, mas também pela vergonha ao ver que a cena estava sendo assistida pela inspetora de alunos, que ria a distância.

Na memória infantil, eram esses os dois sentimentos principais: medo e vergonha. Medo das agressões, vergonha por serem públicas e, mais intensamente, um misto de vergonha e medo pela possibilidade de minha família vir a saber o que acontecia comigo na escola. Com a capacidade de entendimento que os anos me trouxeram, hoje entendo que esses eram sentimentos de primeiro plano. Sob eles, de forma muito intensa, havia a perplexidade e a sensação de deslocamento social. Quando as agressões começaram, eu não entendia por que elas aconteciam. Nunca antes daqueles dias havia visto pessoas se tratando assim. Aquele tipo de violência, para mim, era uma ilustre desconhecida. Não tinha nome, não tinha sentido, não tinha por quê. Embora eu quisesse e tentasse me socializar, marcou-me a sensação durante os intervalos das aulas em que eu não me sentia seguro para aproximar-me dos meninos e sabia que seria ridicularizado se me aproximasse das meninas. Me via, assim, numa situação sem saída e não cogitava pedir ajuda porque nem pensava que isso fosse possível e também porque teria muita vergonha em fazê-lo. Apenas sentia-me só. Sentia e resistia.

Inicialmente, a perplexidade não se vinculava à questão do por que meus agressores me tratavam daquele jeito, mas ao que eu deveria fazer – ou deixar de fazer – para que aquilo cessasse. Não sabia tampouco como a palavra “mariquinha” se ligava a sexo. De fato, a palavra sexo não tinha sentido algum para mim. Eu conseguia entender que as ofensas se referiam a características típicas do feminino, mas isso, em minha mente, não tinha nada de sexual, mas de comportamental. Mas, afinal, quais características? O que eu fazia, ou dizia, que era inadequado a ponto de ser marcado com tanta violência naquele contexto? Note-se que essa indagação revela que eu buscava *em mim* uma explicação para a violência. O raciocínio, infantil e simplório, era de que, se isso não acontecia com os outros e acontecia comigo, o motivo devia estar em mim.

Só consegui entender um pouco sobre meu comportamento considerado inadequado com a ajuda de um colega a quem dedico grande gratidão até hoje. Lembro bem de seu rosto, magro e um tanto equino, mas de seu nome, nem de longe.

- Você não pode ficar usando essa camisa abotoada até o pescoço, referindo-se à necessidade de eu adotar um ar mais desleixado, e também não pode ficar arrumando o cabelo toda hora atrás da orelha, começou dizendo. O problema do cabelo não era o longo

comprimento, que muitos usavam naquela época, mas meu hábito de passar os dedos atrás das orelhas para evitar que ele viesse para a frente e encobrisse parcialmente minha visão. Eu pensei: ok, isso é fácil. Ele continuou:

- E não pode levar os cadernos assim. Quem segura os cadernos com o braço dobrado é menina, você tem que segurar com o braço esticado. Em seguida, fez o gesto de carregar os cadernos na altura das coxas com o braço esticado. - Assim, disse. Poxa, pensei surpreso.

- E tem que falar como homem. Homem não fala assim como você. Eu pensei: assim como? Achei essa orientação bem difícil e fiquei pensando como conseguir segui-la.

A atitude desse garoto, uma testemunha das agressões, foi a primeira que chegou a mim com o sentido de ajudar.

Naquela época, era comum que jovens delicados como eu fossem instados a desafiar seus agressores para brigar na porta do colégio e, caso pudessem vencê-los (risos), esperava-se que as agressões cessassem. Mas para isso eu precisaria ser o super-homem e ter uma raiva que não sentia. Parte dos lamentáveis ataques à mão armada contra a comunidade escolar que vemos em décadas recentes, a meu juízo, é resultado da pressão que os atacantes sofreram para sobrepujar seus antigos agressores a fim de serem considerados homens de verdade, apesar disso ser ineficaz devido ao desnível de poder/força física.

Outra tentativa de ajuda aconteceu um pouco mais tarde, por parte do professor de educação física. Suas aulas, para um garoto delicado como eu, eram nada menos do que trágicas. O uso do vestiário, a performance viril requerida durante as aulas, o desagrado dos garotos em formarem equipes comigo eram momentos de muita angústia. O programa do professor consistia em nos ensinar algumas modalidades de esportes. Ele explicava as regras, formávamos equipes e jogávamos. No dia do futebol, ele começou a aula dizendo algo como: “bom, hoje é dia do futebol e eu não vou explicar as regras porque todo mundo já sabe”. Senti um pânico silencioso por não saber as regras do futebol e fiquei imobilizado para perguntar qualquer coisa. Nunca tinha jogado nem assistido com atenção a um jogo de futebol. Já tinha ouvido comentários de meu pai durante as partidas que ele assistia na TV, mas não as entendia. Tampouco perguntava sobre as regras porque não tinha interesse em conhecê-las. Só sabia que dois times chutavam uma bola para tentarem fazer gols. Mais nada. O professor e os garotos simplesmente não sabiam em que posição eu deveria jogar. Me puseram no gol e eu queria chutar a bola e eles gritavam: - Pega com a mão. Me tiraram do gol e eu tentava pegar

a bola com as mãos e gritavam: - Chuta, mas não dá bica! (seja lá o que isso fosse). Enfim, um desastre tal que resolvi inventar que tinha uma doença no coração que me impedia de participar das aulas de educação física. O professor entendeu minha aflição e não pediu comprovação alguma. A partir disso, passei a assistir os jogos sentado num banco fora da quadra. Certo dia, ele veio conversar comigo e falou da importância de enfrentar minhas dificuldades e de como isso seria importante para mim. Senti seu carinho, mas não tinha ideia de como poderia seguir seu conselho.

A adequação aos papéis de gênero era escrutinada com frequência. O *bullying* LGBTfóbico sempre foi uma forma impositiva de revalidar e dar sentidos a um mundo cindido entre machos e fêmeas, opostos entre si. Lembro parcialmente de um teste que os garotos aplicavam para saber o quanto se era homem. Eram quatro perguntas, das quais só lembro três. A cada resposta “certa”, atribuíam-se 25 pontos percentuais, de modo que ao acertar todas, você era considerado 100% homem. Não lembro a primeira pergunta. A segunda era: como você olha para as unhas da mão? Se com os dedos dobrados e o punho voltado para cima, era homem, se com a mão espaldada e o punho para baixo era mulher. A justificativa era de que dessa segunda maneira, era possível ver a unha do dedão e verificar o estado do esmalte em todos os cinco dedos. A terceira pergunta era: como você risca um fósforo? Atribuía-se as categorias homem ou mulher de acordo com o gesto de riscar o fósforo para dentro – no sentido do corpo – ou para fora. Não lembro a justificativa. A quarta era saber como você apagava o fósforo. Se fosse sacudindo era mulher e se fosse soprando era homem. Estranho, pensei, porque para soprar tinha que fazer biquinho, mas... como entender aquela “lógica”? Recebi 100 pontos e fiquei exultante quando o garoto que me aplicou o teste disse: - é 100% homem. A maioria dos garotos recebia só 75% porque sacudiam o fósforo para apagá-lo, pensei orgulhoso de mim.

Capítulo II

Alguns anos depois, passei a estudar no período noturno, conheci pessoas interessadas em planejar seu futuro profissional e comecei a namorar a irmã de um conhecido. Os tempos de violência escolar, aparentemente, haviam ficado no passado.

Aos 20 e poucos anos de idade, num passeio com amigos à Baixada Santista, encontrei casualmente um dos agressores de minha infância. Ele me cumprimentou sorridente

e se sentou com sua namorada para tomar um sorvete conosco. Faltavam-lhe alguns dentes e estava muito magro. Percebi o quanto era feio e me parecia sentir-se derrotado e cheio de amarguras. Enquanto falava de amenidades, fui percebendo que havia se formado uma fenda no tempo entre nós. Ele estava no tempo atual, completamente isento de toda a violência que praticara contra mim, mas eu percebi que a tinha toda presente ao vê-lo. De fato, ele estava no segundo nível na escala de agressão porque seguia um líder de quem eu lembrava muito pouco, exceto de sua expressão facial que me marcou por parecer tão triste. A certa altura, incomodado por constatar a irrelevância que ele atribuía ao sofrimento que agenciara contra mim, eu disse: - Você lembra quando estudávamos juntos e você me xingava sempre dizendo que eu era mariquinha? Ele retesou-se à mesa e eu continuei: - Pois é. Você tinha razão. Eu sou bicha mesmo. A seguir, respirei aliviado ao identificar em mim a força que não encontrei na época das agressões. Em poucos segundos, ele olhou para a namorada e lembrou de um compromisso qualquer e foram embora. Esse encontro foi muito prazeroso para mim. Não só pelo prazer da vingança mas, mais ainda, pelo poder que senti em ser capaz de coibi-lo, caso ele tentasse reeditar minimamente algum ato de violência do passado.

Seguiu-se um longo período em que tentei entender quem eram aqueles garotos que haviam me agredido. Comecei a pensar que provavelmente eles também eram vítimas de violência em suas casas e nos problemas que deviam enfrentar em razão de seu péssimo rendimento escolar. Pensei-os sendo obrigados a mostrar macheza sem questionar o sentido de suas ações, por medo de serem rejeitados socialmente. Embora tenham sido capazes de atos cheios de maldade, não me pareciam movidos por um malquerer, exceto pela maldade de não levar em conta o sofrimento que causavam. Achei que, de seu ponto de vista, estavam promovendo atos de divertimento, como quando o comediante principal utiliza atores secundários como “escada” para suas performances humorísticas.

Capítulo III

Já perto dos 40 anos, saí do trabalho no intervalo para o almoço e caminhava com uma amiga rumo ao restaurante. Ao dobrarmos uma esquina, ouvimos o gargalhar de várias pessoas em alto e bom som. Tive um impulso de tensionar os ombros e baixar a cabeça, comprimindo meu peito. Alguns segundos depois, respirei profundamente e relaxei o corpo. Minha amiga olhou-me desentendida e eu disse: - Sempre que ouço várias vozes gargalhando

acho que estão rindo de mim. É por causa do *bullying* que sofri na infância. Preciso de alguns instantes para tomar pé do tempo presente. O olhar assustado de minha amiga me fez perceber que aquele tipo de reação era demasiadamente incomum para que eu continuasse a conviver com ela sem lhe dar atenção.

Uma vez mais passei a refletir sobre aqueles episódios de violência escolar. Não percebia qualquer efeito nocivo que eles teriam causado em minha vida. Não me sentia vítima, quase nunca lembrava deles e, quando o fazia, nunca era com tristeza, mágoa ou revolta. Eram apenas memórias que nem chegavam a ser desagradáveis. Mas então por que, apesar de me entender como um homem muito bem resolvido com minha sexualidade, um sentimento de vergonha me tomava quando ouvia gargalhadas, como se as pessoas estivessem escarnecendo por eu ser homossexual?

Essas reflexões me levaram a investigar o que eu realmente pensava sobre a homossexualidade àquela altura de minha vida. Descobri que eu julgava a homossexualidade boa, respeitável, sadia, prazerosa, permitida, mas que a função precípua do sexo era a reprodução da espécie humana. Dessa forma, em minha concepção daquele tempo, a homossexualidade não se equiparava à heterossexualidade e, portanto, não eram expressões identicamente legítimas da sexualidade humana. Por pensar assim, em nível profundo, minha homossexualidade me tornava incapaz de ser e fazer o que era certo, isto é, de ser heterossexual e essa culpa, em certa medida, justificava a violência contra mim e a mantinha por perto.

Só alguns anos mais tarde, quando passei a entender a sexualidade como um componente multifuncional da vida em cujas funções não há relação de hierarquia, deixei de sentir culpa alguma por ser homossexual e já não era mais eu quem dava causa à violência escolar. Só após décadas entendi a difícil obviedade que reconhece os agressores como os responsáveis pelas agressões. Nunca mais me senti ameaçado pelas gargalhadas alheias.

Capítulo IV

Num dado momento da vida, já com 50 anos completos, resolvi procurar apoio psicológico para tratar de algumas questões pessoais não relacionadas ao *bullying*. As ocorrências de *bullying* de minha infância há muito não passavam pela minha cabeça, mas, inquirido pelo meu analista, as relatei burocraticamente. Numa certa sessão, sentamo-nos

frente a frente e ele pediu que eu respondesse suas perguntas com expressões curtas e espontâneas. Assenti. A certa altura daquele “bate bola” terapêutico, fui tomado de intensa emoção, parei de falar, mudei meu semblante e ele se calou. Após longos segundos, perguntou: o que foi? Descrevi algo que parecia emergir com muita clareza: eu sentia – após mais de 40 anos! – que havia falhado por não ter conseguido enfrentar meus agressores e coibido as agressões e, enquanto sentia, explicava a mim mesmo que isso não teria sido possível e que era injusto esperar tanto de uma criança sozinha enfrentando todo um grupo de agressores. Sentia, explicava e me perdoava.

Por isso foi tão incômodo ouvir a especialista em *bullying*, citada anteriormente, sobre a necessidade de entender por que a vítima não consegue dar limites à violência sofrida. A resposta é: Porque muitas vezes isso não é possível. Quando menino, acreditava-se que brincadeiras violentas na infância faziam parte de uma fase comum e saudável do desenvolvimento, e que se deveria permitir que as crianças resolvessem suas questões entre si. Entretanto, não se pode admitir que essa concepção perdure após mais de 50 anos de estudos científicos sobre o tema.

Epílogo

O caminho para compreender os impactos intrassubjetivos da violência que sofri na infância foi longo e requereu atenção em diferentes momentos de minha vida. Com meus 60 e poucos anos, relembro esses momentos com a paz que os anos me trouxeram e com gratidão por ter usado essa violência como substrato para uma personalidade resistente, solidária e inconformada com as injustiças do mundo, embora excessivamente autossuficiente, admito.

Em tempo: Num dia destes, indo para uma reunião de orientação, percebi que ainda carrego meus cadernos com o braço esquerdo dobrado em 90°, como Elizabeth II carregava sua bolsa. Mas dessa vez eu estava feliz.

APÊNDICE B - CENAS DO COTIDIANO

CENA 1: Anthony ou Antônio

Era um domingo chuvoso que se seguiu a uma forte onda de calor em São Paulo. A temperatura, finalmente, estava amena e à tardinha resolvi ir a uma Termas próxima de casa. Após um breve vapor, resolvi entrar na grande jacuzzi em que estavam três homens: dois deles aparentando cerca de 50 anos e um bem mais jovem. Eles estavam se apresentando e seguiu-se uma conversa bem informal. Um dos senhores chamava-se Antônio e o jovem se apresentou como Anthony. Acompanhei atentamente o diálogo que veio logo após as apresentações:

Sr. Antônio: - Você se chama Anthony?! Então é Antônio também.

O rapaz: - Não. Me chamo Anthony. Ih, sofri tanto *bullying* por causa disso.

Sr. Antônio: - *Bullying*?! Ah, mas agora tudo é *bullying*. Isso não é *bullying*.

O rapaz: - Era *bullying*, sim.

Sr. Antônio: - Eu também. Quando tinha sua idade me chamavam de orelhudo e não se chamava *bullying*. No meu tempo isso não existia.

Pensei: O Sr. Antônio não consegue se dar conta de que o que está em questão não é sua bravura e sucesso em ter enfrentado as agressões sem, aparentemente, se importar com elas. A questão é que o jovem está relatando algo que o magoou. Olhei para o jovem e puxei conversa.

Eu: - E eles (os outros alunos) te chamavam de Antônio recorrentemente?

O rapaz: - É. Toda hora.

Eu: - E você ficava chateado com isso?

O rapaz: - Sim. Eu não gostava. Eu tinha só 14 anos.

Eu: - Então era *bullying*.

Sr. Antônio: - Quantos anos você tem agora?

O rapaz: - 24.

Sr. Antônio: - Então. Foi há 10 anos só. Agora é tudo *bullying*. No meu tempo não era assim.

Olhei para o rapaz serenamente e ele, em resposta, disse:

O rapaz: - É que Antônio é nome de velho.

Para mim ficou claro que Anthony sentia-se desqualificado pelos colegas e, talvez, tivesse apreço pelo nome que lhe atribuíram, que era constantemente desrespeitado. Fiquei pensando como não se costuma dar importância para o que a vítima sente intimamente. É mais comum enfatizar-se a intenção, presumida ou verificada, de causar dano e, às vezes, a consciência da possibilidade de causar dano, sempre do agressor.

CENA 2: Converse com eles

Era uma tarde em que havia chovido. Fui até a área de fumantes do estabelecimento para tomar minha bebida. Mesmo não sendo fumante, queria tomar um ar fresco que costuma aparecer após o aguaceiro típico dos finais de tarde de dias quentes como aquele. Na área aberta havia um senhor que tinha saído para fumar. Começamos uma conversa casual.

Ele: - Está vindo do trabalho?

Eu: - Não, estou aposentado. Só estou estudando agora.

Ele: - Eu me aposentei também mas voltei a trabalhar.

Eu: - É, eu pretendo voltar também, mas não é fácil conseguir emprego nesta idade.

Você trabalha com registro?

Ele: - Sim. Eu trabalhei em escola pública e depois que me aposentei fui chamado por uma escola particular. Sou coordenador pedagógico.

Eu: - Que legal.

Ele: - Esta semana tenho um problemão para resolver. Vou ter que falar com as turmas do sétimo ano sobre *bullying*.

Eu: - É. O pico de casos de *bullying* costuma ser por aí mesmo, no final do fundamental e início do ensino médio.

Ele: - Mas no oitavo ano não precisa. [Não entendi por quê].

Eu: - *Bullying?*, que interessante. Eu estou justamente estudando esse assunto.

Ele: - É. Tem um aluno lá que sofreu *bullying* e faz duas semanas que não vem à aula.

Eu: - Mas o que aconteceu? Ele foi ridicularizado pelos colegas? Dá para saber por quê?

Ele: - Isso. Ele é meio delicado, sabe?

Eu: - Sei. E você vai entrar na classe para falar sobre o caso?

Ele: - Isso.

Eu: - Com ele presente?!

Ele: - Sim.

Eu: - E você falou com ele?

Ele: - Não. Mas já suspendemos os três que fizeram graça com ele.

Eu: - Mas vocês conversaram com eles para entender por que eles fizeram *bullying*?

Ele: - Não, mas já foram suspensos por três dias.

Eu: - E quanto à vítima? Vocês vão falar com o rapaz?

Ele: É. Precisa né?

Eu: - Tem que falar para ele o que vocês pretendem fazer.

Ele: - Mas eu já sei. Estou me preparando para falar com a turma.

Eu: - Mas ele precisa saber. Precisa ouvi-lo e perguntar o que ele acha disso. Por favor. Por favor, pergunte a ele. Por favor.

Meu tom algo sôfrego deve ter impressionado aquele senhor. Eu fiquei pensando no absurdo de tratar aquela situação estritamente como um caso disciplinar e no que sentiria a vítima se fosse tomada de surpresa ao ver seu caso exposto publicamente. Fiquei convencido de que aquela escola não tinha a menor noção do que estava fazendo. E quantas mais há por aí!?

ANEXO A – FORMULÁRIO DE SELEÇÃO

Bullying escolar motivado por orientação sexual e/ou identidade de gênero

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa denominada *Bullying escolar LGBTfóbico não é brincadeira: escutando sujeitos e perscrutando sentidos implicados na violência*. O objetivo da pesquisa é apreender sentidos implicados em situações de bullying escolar LGBTfóbico com base em entrevistas com vítimas.

A pesquisa é uma atividade de meu estágio de doutoramento, que está sob co-orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição de Oliveira Carvalho Nogueira e da Profa. Dra. Líliana Rodrigues, ambas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, e orientação da Profa. Dra. Vera Sílvia Facciolla Paiva, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Após o envio deste formulário, de acordo com suas respostas e caso queira, poderá receber um convite para participar de entrevistas individuais e confidenciais a fim de cooperar com o aprofundamento da compreensão sobre o tema da pesquisa.

A pesquisa obedece critérios éticos de pesquisa com seres humanos e sua participação será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento. Os dados obtidos no decorrer da pesquisa poderão ser utilizados para fins acadêmicos, sem revelar informações que possam identificar as pessoas que dela participaram.

Ao final, você poderá entrar com seu e-mail para receber notícias sobre o andamento e resultados da investigação.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, entre em contato com Ubirajara Caputo, pelo e-mail up202210802@edu.fpce.up.pt.

Tempo aproximado para responder: 5 minutos.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Você tem mais de 18 anos de idade e aceita responder as questões deste formulário? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a seção 10 (Agradecimentos)*

Dados pessoais

2. Qual a sua idade? *

3. Você se considera? *

Marcar apenas uma oval.

- Homem
- Mulher
- Intersexo
- Outro
- Não quero responder

4. Você se considera uma pessoa trans (transexual, homem trans, mulher trans etc.) ou não-binária? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não quero responder

5. Como você denomina sua identidade étnico/racial?

6. Em que país você mora? *

7. Em que localidade você mora?

Se morar no Brasil, informe a cidade/estado da residência; se morar em Portugal, informe o concelho/distrito. Caso more em outro país, deixe em branco.

Bullying escolar

Para as questões seguintes, considere bullying um comportamento danoso recorrente de um ou mais colegas da escola com a intenção de intimidar, depreciar ou excluir alguém que presumivelmente tenha menos poder/força no grupo. Por exemplo: dar apelidos indesejados, zombar, ridicularizar, ameaçar, excluir de atividades do grupo, maltratar, forçar a vítima a fazer algo ou destruir objetos da vítima propositalmente.

8. Você já foi vítima de bullying? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Pular para a pergunta 10*
- Não sei/não quero responder *Pular para a pergunta 10*

9. Em pelo menos uma das vezes em que você foi vítima de bullying, considera que isso tenha ocorrido porque você é, ou parece ser, homossexual ou bissexual ou porque você é, ou parece ser, uma pessoa trans ou andrógena? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei/não quero responder

10. Você já praticou bullying contra alguém? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Pular para a pergunta 12*
- Não sei/não quero responder *Pular para a pergunta 12*

11. Em pelo menos uma das vezes em que você praticou bullying contra alguém, considera que isso tenha ocorrido porque a pessoa é, ou parece ser, homossexual ou bissexual ou porque ela é, ou parece ser, uma pessoa trans ou andrógena? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei/não quero responder

12. Você já presenciou uma situação de bullying contra alguém? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não *Pular para a pergunta 14*
 Não sei/não quero responder *Pular para a pergunta 14*

13. Em pelo menos uma das vezes em que você presenciou uma situação de bullying contra alguém, considera que isso tenha ocorrido porque a pessoa é, ou parece ser, homossexual ou bissexual ou porque ela é, ou parece ser, uma pessoa trans ou andrógena? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei/não quero responder

14. *
Você gostaria de participar de uma entrevista individual e confidencial para falar sobre bullying? A entrevista poderá ser realizada presencialmente ou a distância.

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei/não quero responder

15. Qual seu e-mail para contato?

16. Caso não seja possível contato por e-mail, podemos enviar mensagem por WhatsApp?

Se sim, por favor, entre com seu número completo. Se não, deixe em branco.

17. Caso queira, informe como devemos chamar você. Pode ser um nome fictício e ele será utilizado apenas para correspondências individuais. O nome escolhido não será divulgado a terceiros nem veiculado por qualquer meio.

Agradecimentos

Muito obrigado pela participação. Se tiver dúvidas, comentários ou sugestões, por favor entre em contato com Ubirajara Caputo (up202210802@edu.fpce.up.pt).

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) você está sendo convidada/o a participar da pesquisa denominada *Bullying escolar LGBTfóbico não é brincadeira: escutando sujeitos e perscrutando sentidos implicados na violência*. O objetivo da pesquisa é apreender sentidos implicados em situações de *bullying* escolar LGBTfóbico com base em entrevistas com vítimas.

A pesquisa é uma atividade de meu estágio de doutoramento, que está sob orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição de Oliveira Carvalho Nogueira e da Profa. Dra. Líliliana Rodrigues, ambas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, e orientação da Profa. Dra. Vera Sílvia Facciolla Paiva, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Se aceitar participar, você será entrevistada/o reservadamente por mim, sendo que nossa conversa poderá ser gravada. Você poderá optar por responder ou não às perguntas, bem como desistir de participar a qualquer momento podendo, inclusive, pedir para que suas respostas sejam desconsideradas.

As informações obtidas durante a entrevista são totalmente confidenciais, com garantia de anonimato e serão apenas utilizadas para fins acadêmicos, de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados de 2016/679, que entrou em vigor a 25 de maio de 2018 em Portugal.

Eu, _____, após ter lido e compreendido o presente TCLE, aceito participar.

_____, ____/____/____.

Local, dd/mm/aaaa.

Pesquisador: Ubirajara de None Caputo

Entrevistada/o