



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**DESENVOLVIMENTO DO *SELF* DIALÓGICO DE HOMENS CIS  
HOMOSSEXUAIS SUBMETIDOS A *BULLYING* HOMOFÓBICO**

**Francisco de Jesus Neves**

**Brasília, dezembro de 2024**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**DESENVOLVIMENTO DO *SELF* DIALÓGICO DE HOMENS CIS  
HOMOSSEXUAIS SUBMETIDOS A *BULLYING* HOMOFÓBICO**

**Francisco de Jesus Neves**

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção título de doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação. Linha de Pesquisa: Processos de Desenvolvimento e Cultura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco

**Brasília, dezembro de 2024**

Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco – Presidente

Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Psicologia

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Membro

Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Psicologia

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Flávia do Amaral Madureira – Membro

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Milena Oliveira da Silva – Membro

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Membro suplente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho às duas mulheres mais importantes de minha vida, Maria do Socorro (mãe) (in memoriam) e Rose, minha irmã, por todo amor, carinho, cuidado e paciência.*

## AGRADECIMENTOS

A escrita desta tese foi um processo de intensa dedicação e renúncia, eu sinto muito orgulho de mim, e tenho certeza que meus ancestrais também. Mais um filho, preto, pobre que cresceu em uma família sem recursos se forma Doutor. O mérito é meu, mas essa conquista não é só minha, é também, daqueles e daquelas que vieram antes de mim, que caminharam comigo, direta ou indiretamente. Gostaria de registrar a minha profunda gratidão a todas estas pessoas.

À Rose, minha irmã, que é a pessoa mais importante da minha vida, que há mais de 40 anos me ama e me apoia incondicionalmente. Eu não sei descrever com palavras o quão sou grato por seu amor, carinho, cuidado, paciência e, sobretudo, calma.

À Maria do Socorro (*in memoriam*), mãe, sou imensamente grato pelo dom da vida. Sem você, eu não estaria e nem chegaria até aqui.

À minha orientadora, Profa. Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco, por me receber como seu orientando com entusiasmo e motivação. Agradeço também, por caminhar lado a lado comigo, sempre escutando, respeitando e validando nossas trocas individuais e coletivas, tornando a minha trajetória no doutorado segura e confiante. NUNCA houve uma devolutiva com tom punitivo, sempre havia algo a ensinar e aprender. Seus feedbacks sempre “abrem” a nossa cabeça. Obrigado por ser um modelo de professora e pesquisadora. Obrigado por permitir chegarmos até aqui!

À professora Ana Flávia do Amaral Madureira, que aceitou participar da Banca de Defesa e teve o cuidado de ler e fazer excelentes apontamentos em meu trabalho durante a Qualificação.

À professora Isabelle Chariglione, sempre atenciosa, cuidadosa e ponderada, que me supervisionou no estágio docência, facilitando a vivência de uma experiência docente satisfatória.

Aos/Às funcionários/as da secretaria do PGPDE, que sempre foram gentis e atenciosos/as com as minhas solicitações—acredito que não só com as minhas, com certeza atenciosos com todos/as os/as discentes do PGPDE.

Agradeço aos jovens que participaram da pesquisa, que tornaram esta tese possível, pela disponibilidade e confiança em compartilhar suas trajetórias. Eu me vi nas suas vivências, nas suas narrativas “vivas”, e hoje tenho ainda mais convicção de que a educação pode emancipar e transformar realidades, como está transformando a minha.

A Everton (preto) pelo apoio, incentivo e fundamental contribuição na divulgação desta pesquisa.

Também gostaria de agradecer às professoras Maria Cláudia, Sandra Ferraz e Monica Neves, e aos colegas do GPaz e do Laboratório de Psicologia Cultural (Labmis), pelas profícuas discussões ao longo dos encontros.

Também quero agradecer aos amigos que sempre me incentivaram e me apoiaram ao longo da minha trajetória acadêmica.

À Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro através da concessão de bolsa de estudos para a realização do doutorado mediante o Programa de Demanda Social.

## Epígrafe

*“Antes de julgar a minha vida ou o meu caráter... calce os meus sapatos e percorra o caminho que eu percorri, viva as minhas tristezas, as minhas dúvidas e as minhas alegrias. Percorra os anos que eu percorri, tropece onde eu tropecei e levante-se assim como eu fiz. E então, só aí poderás julgar. Cada um tem a sua própria história. Não compare a sua vida com a dos outros. Você não sabe como foi o caminho que eles tiveram que trilhar na vida”.*

*Clarice Lispector*

## RESUMO

Nos contextos educativos, os estudantes homossexuais e os que são percebidos como diferentes das expectativas tradicionais dos papéis de gêneros definidos pela cultura sofrem preconceito homofóbico relacionado à orientação sexual. As ações preconceituosas são sistemáticas e ocorrem por meio de piadas, brincadeiras, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e xingamentos. A presente Tese de doutorado, fundamentada na articulação entre a Psicologia Cultural Semiótica e a Teoria do *Self* Dialógico – TDS, adota uma abordagem metodológica qualitativa e longitudinal ao analisar a trajetória de desenvolvimento do Sistema de *Self* Dialógico – SSD de três jovens homossexuais submetidos a situações de *bullying* homofóbico em diferentes etapas de escolarização. Buscou-se identificar e analisar, no discurso narrativo dos jovens, significações de si, vivências, experiências, expectativas para o futuro, bem como recursos pessoais, simbólicos e culturais utilizados como mecanismos de resiliência e possível superação das situações de *bullying* homofóbico. Os resultados foram analisados e discutidos considerando os seguintes eixos temáticos: 1) O corpo como signo; 2) Culpabilização dos corpos desviantes; 3) Zonas de fronteira e preconceito; 4) Interseccionalidade e diversidade; 5) Recursos e estratégias mobilizados no enfrentamento ao preconceito e discriminação; e 6) A arte como recurso cultural e pessoal. Os resultados demonstraram, a partir de uma análise crítica, que cada participante, à sua maneira, mobilizou recursos e estratégias no enfrentamento ao histórico de preconceito e discriminação. Verificou-se que a dedicação aos estudos, a participação no universo cultural da arte-dança, das artes cênicas e a imaginação sobre o futuro foram os principais recursos utilizados. A presente investigação contribuiu na produção de conhecimentos científicos para psicologia do desenvolvimento e produziu subsídios para auxiliar as escolas a promoverem a desconstrução de preconceitos em seu

ambiente, contribuindo, assim, para a criação de políticas públicas de prevenção e combate ao *bullying* homofóbico.

**Palavras chaves:** homofobia, *bullying*, *self* dialógico, preconceito, escola

## ABSTRACT

In educational contexts, homosexual students and those who are perceived as different from traditional expectations of gender roles defined by culture suffer homophobic prejudice related to sexual orientation. Prejudiced actions are systematic and occur through jokes, pranks, nicknames, insinuations, degrading expressions, and insults. The present doctoral dissertation, based on the articulation between Semiotic Cultural Psychology and the Theory of the Dialogical Self – TDS, adopted a qualitative and longitudinal methodological approach to analyze the developmental trajectory of the Dialogical Self System – SSD of three young homosexuals subjected to situations of homophobic bullying at school at different moments of their lives. In their narrative discourses, we sought to identify and analyze the meanings of self, experiences, and expectations for the future, as well as personal, symbolic, and cultural resources used as mechanisms of resilience and possibly overcoming homophobic bullying. The results were analyzed and discussed considering the following thematic axes: 1) The body as a sign; 2) Blaming deviant bodies; 3) Border zones and prejudice; 4) Intersectionality and diversity; 5) Resources and strategies mobilized to confront a history of prejudice and discrimination; and 6) Art as a cultural and personal resource. The results demonstrated, based on a critical analysis, that each participant, in their way, mobilized resources and strategies to confront a history of prejudice and discrimination. Dedication to study, participation in the cultural universe of arts, dance, and imagination about the future were

the primary resources used to face discrimination in participants' trajectories. This research contributed to the production of scientific knowledge for developmental psychology, subsidies for helping schools promote the deconstruction of prejudices in their environment, and the creation of public policies to prevent and combat homophobic bullying.

**Key words:** homophobia, bullying, dialogical self, prejudice, school

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO .....	viii
ABSTRACT .....	ix
APRESENTAÇÃO .....	1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	4
CAPÍTULO 1 .....	4
A PERSPECTIVA CULTURAL SEMIÓTICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	4
<i>Desenvolvimento humano</i> .....	6
<i>Cultura</i> .....	7
1.1 - Canalização Cultural e Processos de Internalização e Externalização.....	8
<i>Canalização cultural</i> .....	8
<i>Processos de Internalização e Externalização</i> .....	10
1.2 -Trajetórias de Desenvolvimento, Transições e Rupturas.....	12
1.3 - Valores e Preconceito: o papel dos Campos-Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados... 15	
<i>Campos Afetivo-Semióticos e Campos Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados</i> .....	17
<i>O Modelo de Regulação Afetivo-Semiótica</i> .....	19
<i>A centralidade dos valores e preconceitos nos Posicionamentos Dinâmicos do Self</i> .....	21
CAPÍTULO 2.....	22
BULLYING E HOMOFOBIA: FACES DO PRECONCEITO.....	22
2.1 – Preconceito, <i>Bullying</i> , Homofobia e <i>Bullying</i> Homofóbico.....	22
<i>Preconceito</i> .....	22
<i>Bullying</i> .....	28
<i>O Conceito de Bullying</i> .....	32
<i>Modalidades do Bullying</i> .....	35
<i>Bullying: vítimas, agressores, testemunhas ou observadores?</i> .....	36
<i>Homofobia e Bullying Homofóbico</i> .....	38
2.2. Estudos e Pesquisas sobre a Homofobia e o Desenvolvimento da Pessoa.....	41
2.3. Políticas de Combate e Prevenção ao <i>Bullying</i> .....	50
2.4. Políticas de Prevenção e Combate à Homofobia no Contexto Escolar .....	56
CAPÍTULO 3 .....	63
DIALOGISMO, TEORIA DO <i>SELF</i> DIALÓGICO E <i>POSICIONAMENTOS DINÂMICOS DO SELF</i> .....	63
3.1. Articulando a Psicologia Cultural Semiótica e a Teoria do <i>Self</i> Dialógico.....	65
3.2 – A Teoria do <i>Self</i> Dialógico.....	67
<i>O que é uma Posição do Eu (I-position)?</i> .....	69
3.3. Afetividade, Hierarquia e Relações de Poder na Constituição do Sistema do <i>Self</i> Dialógico.....	71

3.4- Coconstrução dos Posicionamentos Dinâmicos do <i>Self</i> e seu Desenvolvimento no Curso da Vida .....	73
3.5 - Estudos sobre o Desenvolvimento do <i>Self</i> Dialógico .....	75
3.6 - <i>Self</i> Dialógico, Questões de Gênero e Sexualidade .....	82
II - OBJETIVOS .....	89
Objetivo Geral .....	89
Objetivos Específicos .....	89
METODOLOGIA .....	90
<i>A Entrevista Narrativa</i> .....	91
<i>O Modelo de Equifinalidade de Trajetória – TEM</i> .....	94
Participantes .....	96
Procedimentos .....	97
Etapas de realização da pesquisa.....	98
Primeiro contato com os participantes .....	98
Coconstrução de dados no Tempo 1 (T1): .....	99
Coconstrução de dados no Tempo 2 (T2): .....	99
Coconstrução de dados no Tempo 3 (T3): .....	100
Processo de Análise das Informações e Construção dos Dados.....	101
Etapas do processo de análise das informações e construção dos dados .....	102
RESULTADOS.....	104
TRAJETÓRIA RICARDO.....	104
TRAJETÓRIA EDUARDO .....	132
TRAJETÓRIA MARCELO .....	156
DISCUSSÃO.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	221
REFERÊNCIAS .....	225
ANEXOS.....	244
ANEXO I – CONVITE PARA PARTICIPAR DE PESQUISA SOBRE <i>BULLYING</i> HOMOFÓBICO .....	244
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....	245
ANEXO III - ROTEIRO DE ENTREVISTA (Tempo 1) .....	247
ANEXO IV - ROTEIRO DE ENTREVISTA (Tempo 2) .....	248
ANEXO V - ROTEIRO DE ENTREVISTA (Tempo 3) .....	249
ANEXO VI – COMPLEMENTAÇÃO DE FRASES .....	250
ANEXO VII – CARTA DE REVISÃO ÉTICA .....	250

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Dados dos três participantes selecionados como estudos de caso para a pesquisa ...	96
<b>Quadro 2</b> - PDS inferidos a partir da narrativa de Ricardo sobre sua trajetória de vida .....	131
<b>Quadro 3</b> - PDS inferidos a partir da narrativa de Eduardo sobre sua trajetória de vida .....	154
<b>Quadro 4</b> - PDS inferidos a partir da narrativa de Marcelo sobre sua trajetória de vida .....	185

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> O Sistema de <i>Self</i> Dialógico em desenvolvimento: relações entre os <i>Posicionamentos Dinâmicos do Self</i> e outros sociais, com base em Branco (2010).....	80
<b>Figura 2.</b> Linha da Vida de Ricardo: eventos/pessoas significativas, rupturas e transições; ts = trajetória sombra.....	125
<b>Figura 3.</b> Linha da Vida de Eduardo: eventos/pessoas significativos, rupturas e transições; ts = trajetória sombra.....	149
<b>Figura 4.</b> Linha da Vida de Marcelo: eventos/pessoas significativos, rupturas e transições; ts = trajetória sombra.....	181

## APRESENTAÇÃO

O *bullying* homofóbico e seus efeitos na trajetória de desenvolvimento de jovens homossexuais vem sendo meu interesse de pesquisa desde a Graduação em Psicologia, quando pesquisei os efeitos das interações parentais punitivas na formação do repertório social de homossexuais. O interesse e a relevância em produzir conhecimentos que problematizem a questão da homofobia foi, a partir de então, se ampliando, e no mestrado iniciei estudos sobre *bullying* homofóbico. No doutorado, o interesse foi tomando uma proporção ainda maior quando me aproximei da Psicologia Cultural Semiótica e da Teoria do *Self* Dialógico. Eu desejava seguir pesquisando sobre o fenômeno, só que agora de uma perspectiva crítica, qualitativa, que permitisse investigar e analisar sob uma ótica sociocultural e sistêmica os efeitos do *bullying* homofóbico na trajetória de jovens homossexuais, compreendendo a constituição de seus *Posicionamentos Dinâmicos do Self*, significações sobre si e suas perspectivas sobre o futuro.

Analisar produções de sentidos e significados, pela ótica dessas duas perspectivas teóricas, exige do pesquisador expertise, sensibilidade e criatividade, isso porque os dados coconstruídos na interação pesquisador-pesquisado são "vivos", e não podem ser meramente categorizados e reproduzidos.

O tema de estudo desta tese surgiu não apenas pela alta incidência dos casos de *bullying* homofóbico nas escolas brasileiras, que por si já mostra a relevância de pensar sobre a questão. Eu, um adolescente homossexual, negro, periférico, cresci assistindo inúmeras situações de *bullying* homofóbico, e só não me tornei uma vítima porque minha irmã me defendia, pois estudávamos na mesma escola. Ela foi vítima de *bullying* por ser uma pessoa com deficiência, porém, sempre reagiu às agressões, e por isso, era temida na

escola. O *bullying* tirou de minha irmã a chance de estudar, ela acabou por abandonar a escola no final do Ensino Fundamental I.

O *bullying* é um problema grave, a incidência deste fenômeno é muito alta e seus efeitos no desenvolvimento do curso de vida dos estudantes pode provocar sofrimentos irreversíveis. Daí a necessidade pesquisar o desenvolvimento do Sistema de *Self* Dialógico – DDS de jovens homossexuais submetidos a situações de *bullying* homofóbico na escola, problematizando questões de gênero, sexualidade e diversidade.

A expressão *bullying* homofóbico tem sido utilizada nas últimas duas décadas para designar atos de preconceito, discriminação e violência, particularmente no contexto da escola e remete a atitudes discriminatória contra estudantes LGBTQIA+. Os homossexuais têm maior risco de sofrerem *bullying* e se tornarem vítimas de *bullying* homofóbico do que os alunos que não pertencem a este grupo, se comparado com outras formas de *bullying* (Blais et., 2014; Neves, 2020; Neves et al., 2020).

Em nossa cultura, infelizmente, os papéis de gênero definem o que é permitido ao “homem”, e o que é permitido a “mulher”; quem se afasta disso está sujeito a discriminações e sanções. Morando em um bairro periférico de Salvador durante a adolescência, presenciei vários adolescentes homossexuais serem agredidos em casa, na rua e na escola, com a justificativa de que lhes faltava “porrada”, pois só assim estes rapazes virariam “homens”.

Na época, o mais assustador para mim era ver as agressões sendo validadas pela comunidade; fazia-se rodas para presenciar as agressões, e apoiá-las. Lembro-me de um jovem homossexual chamado Eduardo que vivia perambulando pelas ruas do bairro porque o pai não aceitava sua orientação sexual. Eduardo perdeu vários dentes devido às agressões, e todas às vezes em que ele passava pelas ruas do bairro era alvo de piadas e chacotas.

Para que outros homossexuais possam vivenciar realidades diferentes das vivenciadas por Eduardo e pelos participantes da presente pesquisa, é preciso que a escola, as famílias, a sociedade e as pessoas em geral, sejam informadas sobre o que vem a ser a homossexualidade e compreendam que ninguém escolhe intencionalmente a orientação sexual, e mesmo que escolhessem, a escolha deveria ser respeitada como manifestação livre da pessoa.

Aqui, pretende-se analisar e discutir o *bullying* homofóbico a partir de uma ótica das interações sujeito-cultura, buscando identificar suas consequências na constituição do Sistema de *Self* Dialógico das pessoas. Estas questões serão analisadas nos capítulos desta tese, buscando compreender como estes jovens dão sentido às suas vivências, experiências passadas e expectativas para o futuro, significando a si mesmos e às situações vividas em decorrência de sua orientação sexual.

Além dos pressupostos teóricos epistemológicos que estão na base desta tese, esta assume um compromisso ético: produzir conhecimento que contribua, em alguma medida, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Afinal, o conhecimento científico deve ser instrumento de denúncia de concepções preconceituosas e de práticas discriminatórias que estigmatizam e excluem certos grupos socialmente marginalizados (Madureira & Branco, 2015).

Compreender o fenômeno *bullying* homofóbico é uma assunto inacabado, mas esperamos que esta pesquisa, de certa forma inédita, contribua com o avanço sobre as relações entre *bullying*, homofobia, preconceito e desenvolvimento do Sistema de *Self*, oferecendo subsídios para realização de novas pesquisas sobre o tema, tendo em vista produzir conhecimentos que auxiliem a escola a enfrentar o desafio de desconstruir preconceitos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### CAPÍTULO 1

#### A PERSPECTIVA CULTURAL SEMIÓTICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A abordagem cultural semiótica na psicologia é uma perspectiva teórica que está inserida no contexto das correntes sociogenéticas que, com base em uma síntese criativa das contribuições da psicologia histórico-cultural vigotskiana (Vygotsky, 1984) e do construtivismo piagetiano (Piaget, 1994), procura compreender o desenvolvimento humano como fenômeno sistêmico, contextualizado, dinâmico e complexo. Nessa perspectiva, a ênfase centra-se no papel da cultura e no caráter ativo dos sujeitos na construção dos processos psicológicos, por meio das suas interações nos contextos físico, simbólico e sociocultural (Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 2012, 2014, 2021). Assim, sujeito e cultura vão se constituindo mutuamente, da mesma forma em que práticas culturais e valores vão, historicamente, se definindo reciprocamente no contexto das sociedades humanas. Apesar de ser possível verificar que em certas culturas determinados valores e práticas predominam fortemente em relação a outros, a cultura não pode ser vista como homogênea, e sua heterogeneidade precisa ser considerada, o que inviabiliza a simples comparação entre culturas diversas, proposta pela psicologia transcultural (Lopes de Oliveira, 2021).

Segundo Lopes de Oliveira (2021), a perspectiva cultural semiótica parte de uma perspectiva geral da psicologia cultural (Bruner, 1997) e, ao atribuir ainda mais fortemente um papel central aos processos afetivo-semióticos no desenvolvimento, agrega a semiótica à sua denominação (Valsiner, 2021). Esta perspectiva contribui para fundamentar a visão de cultura não como algo instituído, cristalizado, estático, mas como

um sistema dinâmico que influencia os sujeitos concretos, mas que também é transformado pela ação destes sujeitos. Nesse sistema, a unidade sujeito-cultura é ativamente construída em meios às trocas simbólicas, intencionalmente forjadas ou não, entre ambos, as quais consistem na permanente coconstrução de processos de significação entre as pessoas em contextos cultural e historicamente estruturados.

Branco (2021a) destaca que a principal característica da abordagem cultural semiótica do desenvolvimento humano é se constituir em uma perspectiva sistêmica, dialógica e dinâmica, que estabelece a centralidade da constituição mútua entre sujeito e a cultura, bem como entre práticas sociais, crença e valores típicos de um determinado grupo cultural. As práticas culturais vão dando origem a processos de significação, que são as ideias, as crenças, os sentimentos e os valores que, por sua vez, alimentam novas práticas e assim por diante. Além disso, o conjunto de características de um determinado contexto cultural, ao promover a vivência de determinada experiência, acaba por canalizar culturalmente padrões de interação social e as características pessoais dos indivíduos, através de processos de internalização de ideias, afetos, valores, convicções e preconceitos (Branco, 2021a).

Nesse sentido, pesquisar e analisar os impactos do *bullying* homofóbico na trajetória de jovens homossexuais exige uma reflexão teórica sobre a conceituação e a compreensão do papel da cultura e do sujeito em permanente interação ao longo do desenvolvimento de ambos, bem como o lugar do afeto nesta interação dinâmica. Aí, também, é necessário destacar a presença e as características dos recursos semióticos envolvidos nesses processos desenvolvimentais, os quais possibilitam realizar uma análise e compreensão mais adequada tanto do sujeito quanto da cultura (Oliveira Silva, 2017; Valsiner, 2012, 2014).

### ***Desenvolvimento humano***

Para a Psicologia Cultural Semiótica, o desenvolvimento humano, em qualquer nível, seja biológico, psicológico ou sociológico, é um fenômeno sistêmico aberto no qual a novidade se cria constantemente. Nessa perspectiva, abandona-se a ideia de desenvolvimento por etapas, acumulativo e finalista, e centra-se em analisar os diálogos ou mútua constituição entre cultura e sujeito, reconhecendo-se a singularidade dos indivíduos em seu caráter histórico-cultural (Valsiner, 2012, 2014, 2021).

De acordo com Branco (2021a), o desenvolvimento do ser humano, na perspectiva da psicologia cultural proposta por Valsiner (2012, 2014, 2021), está intimamente relacionado aos processos de socialização que são organizados e colocados em prática no interior dos contextos culturais dos quais a pessoa participa ativamente, por meio de recursos simbólicos e culturais, instrumentos, ações e significados coconstruídos (pelo sujeito e pela cultura) de acordo com um processo dinâmico e complexo. Nesta definição os processos de interação pessoa-cultura estão no cerne do desenvolvimento humano.

Uma definição clássica de desenvolvimento humano foi apresentada por Ford e Lerner (1992). Segundo os autores, o desenvolvimento humano envolve “processos de transformação, que por meio do fluxo de interações entre as características atuais da pessoa e os contextos histórico-cultural em que está inserida, produz uma sucessão de mudanças relativamente duradouras” (p. 49), pautando seus futuros padrões de interação com o ambiente e mantendo uma organização coerente e a unidade estrutural-funcional da pessoa em sua integralidade ao longo do tempo irreversível.

A definição proposta pelos autores acima referidos pressupõe a ideia de que a experiência das pessoas ocorra dentro de um universo cultural historicamente constituído, que orienta e canaliza as formas de organização social, os processos psicológicos e a própria disposição humana em um contexto específico. Isto nos remete à noção de

*separação inclusiva* proposta por Valsiner (2012, 2014, 2021), em que sujeito e cultura, apesar de partes distintas de um todo, devem ser concebidos como partes de um mesmo sistema de relações. A separação inclusiva, portanto, argumenta que todos os aspectos do desenvolvimento humano não devem ser analisados de maneira separada, e sim analisados considerando o caráter de interdependência sistêmica entre eles, permitindo uma compreensão mais adequada dos mecanismos sistêmicos de desenvolvimento, que supõem a interdependência entre as partes separadas de um sistema dinâmico, interativo.

### ***Cultura***

Segundo Valsiner (2012, 2014, 2021), o termo cultura implica na modificação construtiva do curso “natural” das coisas, e este é o elemento de mediação que integra o sistema das funções psicológicas desenvolvidas pelo sujeito nas organizações históricas de seu grupo social. Isto ocorre mediante processos de interação social, canalização cultural, internalização e externalização, construção de signos e instrumentos que atuam como ferramentas semióticas. Nessa perspectiva, a cultura é compreendida como um processo ativo de coconstrução de artefatos, práticas e signos coconstruídos por seres humanos, o qual ocorre tanto nos planos intra quanto interpsicológico.

Madureira e Branco (2012), alinhadas com a perspectiva cultural semiótica, concebem a cultura como um sistema aberto que engloba a produção humana e todos os processos de significação que ocorrem em seus mais diversos níveis. Isto inclui os instrumentos técnicos e tecnológicos, as estruturas arquitetônicas, as produções artísticas, científicas e filosóficas, a linguagem, e os demais processos de construção afetiva de significados, como as crenças e os valores. A cultura tem um importante valor de sobrevivência para espécie humana, pois o seu surgimento possibilitou aos seres humanos a construção de conhecimentos que vêm sendo transmitidos e transformados através das

gerações, mediante processos dialéticos entre estabilidade e transformação, e também de crenças e valores originados nas práticas dos grupos culturais.

Se, de um lado, a cultura tornou possível a transmissão de um aprendizado coletivo, de outro, ela é transformada pela ação criativa de sujeitos e grupos sociais em interação. Nesse sentido, a cultura constitui um sistema dinâmico que é transformado nos seus diversos níveis. Em nível micro analítico, situa-se nas interações sociais do cotidiano; em nível meso, nas normas e práticas institucionais; e em nível macro, considera as ações coletivas e fenômenos históricos, a exemplo dos movimentos sociais e políticos (Madureira & Branco, 2005).

Sendo assim, desenvolvimento humano e cultura são sistemas mutuamente constitutivos e, em sua dinâmica de estabilidade e transformação, estão em permanente tensão. A partir dessa concepção dinâmica de cultura, Valsiner (1994, 2007, 2014) propôs o modelo de transmissão cultural bidirecional, se contrapondo ao modelo de transmissão cultural unidirecional. O modelo bidirecional compreende, portanto, a existência de processos de internalização ativa das mensagens culturais para o nível intrasubjetivo de maneira *simultânea* à atuação de processos ativos de externalização, da pessoa para a cultura coletiva, aí produzindo significativas transformações (Branco et al., 2012).

### **1.1 - Canalização Cultural e Processos de Internalização e Externalização**

Na perspectiva da psicologia semiótica cultural, três conceitos centrais têm importante destaque na compreensão do conceito de cultura. Estes são os conceitos de canalização cultural e processos de internalização e externalização (Valsiner, 2012, 2014, 2021). Assim vejamos.

#### ***Canalização cultural***

Segundo Branco et al. (2012), a canalização cultural consiste em mecanismos que atuam no sentido de orientar, ou impulsionar, o desenvolvimento humano de maneira direta/explicita e/ou de maneira indireta, sutil ou implícita, em determinada direção. Por exemplo, se nos contextos educativos as práticas de competição são incentivadas, e há, apenas, a supervalorização do vencedor, temos aí um direcionamento. Em outras palavras, se o conjunto das mensagens sociais, verbais e não verbais, são, basicamente, de incentivo à competição, o direcionamento é ainda mais reforçado.

Ainda como destacado por Branco et al. (2012), quanto mais práticas culturais e mensagens culturais caminharem na mesma direção, maior será o poder de canalização cultural e, assim, crenças e valores sociais específicos do contexto são vivenciados de forma contínua e significativa, a ponto de serem internalizados e se tornarem estruturantes. Tais crenças e valores tornam-se fortes componentes constitutivos das interações sociais e a base para construções subjetivas relacionadas a valores humanos. Além disso, como veremos adiante, o próprio desenvolvimento do Sistema de *Self* Dialógico da pessoa acaba se constituindo com base em tais valores, pois é ao longo da ontogênese, com início nas primeiras experiências na família e na escola, que a internalização de afetos, valores e posicionamentos pessoais vai assumindo papel especial na construção e desenvolvimento do *Self* (Roncancio-Moreno & Branco, 2017).

Como já mencionado, as mensagens culturais e sugestões sociais têm o poder de orientar, impulsionar ou canalizar as trajetórias de desenvolvimento. No entanto, elas não determinam, exatamente, o desenvolvimento da pessoa, isso porque o papel ativo e coconstrutivo do ser humano resulta em uma contínua transformação e reorganização dos significados culturais e dos próprios limites impostos pelo contexto ao longo do tempo irreversível (Oliveira Silva, 2017; Valsiner, 2012, 2014).

Oliveira Silva (2017) destaca o papel fundamental da canalização cultural na compreensão e análise das vivências dos indivíduos nos diferentes contextos. Segundo a autora, a canalização cultural nos fornece informações sobre como se originam e se desenvolvem as orientações para crenças e valores de pessoas e grupos ao longo do tempo histórico e ontogenético.

Shweder e Much (1987), por exemplo, destacam que as crenças e a noção sobre o certo e o errado se originam e são transmitidas de forma implícita em conversas, diálogos, discursos e práticas cotidianas, impregnadas de mensagens e significados. Com base nessa concepção, acredita-se que a construção das noções do que vem a ser certo ou errado pelas crianças são influenciadas por estas sugestões sociais repassadas pelos contextos em que as crianças estão inseridas desde cedo. Ou seja, a internalização de crenças e valores é promovida por processos de canalização cultural que favorecem a apreensão de determinados posicionamentos fornecidos pelo contexto cultural que conduzirá a pessoa em desenvolvimento em um provável caminho ou trajetória.

Os conceitos de canalização cultural, internalização e externalização podem, portanto, ser bastante produtivos na investigação de como jovens homossexuais internalizam as vozes emitidas pela cultura ao longo de sua vida, o que está intimamente relacionado com o desenvolvimento de *Posicionamentos Dinâmicos do Self* (Branco et al., 2020), conceito que será analisado mais adiante.

### ***Processos de Internalização e Externalização***

Internalização e externalização são processos coconstrutivos que pressupõem sempre transformações em algum nível, e que envolvem um processo cíclico no qual significações da cultura coletiva—do grupo social—conduzem à construção de sentidos

personais (cultura pessoal), originais, e vice-versa. (Valsiner, 2012, 2014; Valsiner et al., 1997).

A partir dos apontamentos de Valsiner (2012, 2014, 2021), e de acordo com as definições de Manzini e Branco (2017), os processos de internalização são processos psicológicos que envolvem a consideração dos materiais afetivo-semióticos existentes externamente e sua síntese sob uma nova forma, dentro do domínio intrapsicológico. Dito de outra forma, o sujeito se apropria das mensagens culturais não no sentido de diretamente absorvê-las, mas no sentido de incorporá-las, porém transformando-as em algo similar, um pouco diferente, ou exatamente o oposto à mensagem original, quando esta mensagem original é profundamente rejeitada pelo sujeito.

Valsiner (2014, 2021) e Branco (2021a, 2021a) apontam que os processos de internalização não são processos unidirecionais de transmissão cultural, entende-se que o sujeito participa ativamente da reconstrução, no plano subjetivo, dos significados compartilhados culturalmente. Os significados culturais, embora apresentem certa estabilidade, também são transformados pelos sujeitos concretos por meio da internalização/externalização, que ocorrem de maneira complementar e simultânea. A internalização, portanto, pode ser definida como o processo de apropriação ativa, pelo sujeito, de sugestões e conteúdos externos dados pelo(s) outro(s) social(is), que podem ser pessoas, instituições ou instrumentos/artefatos do contexto cultural. Ao receber essas sugestões, a pessoa se apropria delas em seu domínio interno, subjetivo, passando, assim, a fazer parte da sua subjetividade.

Ao internalizar mensagens sociais, os indivíduos são orientados por elementos motivacionais, cognitivos, e sobretudo, afetivos que selecionam (não necessariamente em nível intencional) o valor de cada mensagem social recebida, atribuindo significados próprios e subjetivos de acordo com a história de vida de cada um. Na perspectiva

semiótico-cultural, a dimensão do afeto é especialmente valorizada e considerada, uma vez que o afeto ou afetividade é o componente central dos processos de significação que estão na base do desenvolvimento humano (Branco, 2017; Lopes de Oliveira, 2021; Oliveira Silva, 2017, Valsiner, 2012, 2014, 2021).

Em paralelo e de modo complementar à internalização, temos a externalização. Externalização é o processo através do qual materiais intrapsicológicos existentes (subjativos) são transpostos do nível pessoal para o ambiente externo, podendo ser, também, modificados neste processo de exteriorização, gerando mudanças no ambiente externo. Ambos os processos são construtivos: as sínteses produzidas no âmbito das ações da pessoa dentro do ambiente são novas em relação aos estados prévios do ambiente, e são também diferentes dos materiais intrapsicológicos (Valsiner, 2012, 2014).

O conceito de internalização nos permite, assim, melhor compreender e procurar investigar como jovens homossexuais, sujeitos de interesse da nossa pesquisa, internalizam no Sistema de *Self* Dialógico as vozes e mensagens culturais vivenciadas ao longo de sua vida, o que vai afetar o desenvolvimento dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* (Branco et al., 2020) dessas pessoas.

## **1.2 -Trajetórias de Desenvolvimento, Transições e Rupturas**

As trajetórias de desenvolvimento humano são marcadas por transições e rupturas. Segundo Zittoun (2007), transições são processos de mudança nos quais as pessoas estão envolvidas após uma ruptura experimentada. Ambos os fenômenos equivalem a pontos de virada, ou momento críticos, ao longo do curso de vida, consistindo na ocasião em que as formas correntes de ajustamento progressivo da pessoa ao ambiente são interrompidas e reorientadas e redirecionadas (Zittoun, 2012; Zittoun & Valsiner, 2016).

No curso da vida, uma ruptura destrói as rotinas, planos, projetos e expectativas, e exige das pessoas um novo ajuste ao seu ambiente e redefinições no seu curso de vida. Uma ruptura é qualquer evento que impeça um curso de ação em andamento, podem ser ocasionados por diversos eventos de fatores internos ou externos: o mundo social pode sofrer um abalo, as pessoas podem mudar seus objetivos de vidas, valores e prioridades podem mudar, os contextos de suas atividades podem ser modificados, suas relações com os outros podem se alterar, dentre outros eventos (Zittoun, 2007; Zittoun & Valsiner, 2016).

Durante as transições ocorrem processos de ajustamento da pessoa a novas circunstâncias de vida, exigidas e/ou catalisadas pelas rupturas. Por meio da transição, o sujeito tenta restaurar seu senso de continuidade e integridade, definir novas regularidades e reequilibrar sua experiência, movendo-se para um novo padrão de pensamento e ação (Zittoun, 2009, 2012; Zittoun & Gillespie, 2016; Zittoun & Valsiner, 2016). A pessoa renegocia e transforma os significados culturalmente partilhados de forma singular, criando novos conjuntos semióticos que organizam e reestruturam sua trajetória de vida (Zittoun, 2012).

Vejamos a experiência de um jovem aprendiz e os desafios do início no mundo do trabalho. Este caso, apresentado por Zittoun e Valsiner (2016), demonstra os eventos percebidos como rupturas na trajetória do adolescente. A ruptura pode se dar no local de trabalho, onde, em vez de ser tratado como um menino da escola, o jovem tem que trabalhar com profissionais adultos e atender aos clientes. Nesse caso, o processo de transição exige passar de uma posição de adolescente desafiado, para a de um profissional responsável; exige deixar o conhecimento do livro didático e desenvolver habilidades concretas, redefinir seus projetos de acordo com a realidade de suas ações, e é nesse momento que a formação de sentidos se torna central: o local de trabalho exige

estabelecer um novo horizonte de significados, relacionado ao presente; para o jovem aprendiz significa lembrar o passado e imaginar o futuro com possibilidades, que pode ser, por exemplo, criar sua própria empresa, ou, alternativamente, desistir da experiência de formação, ou ainda, tornar-se um bom profissional ou voltar para a escola.

No caso dos jovens submetidos a experiência de *bullying* homofóbico, há casos em que a trajetória escolar é marcada por rupturas, alguns são compelidos a abandonar os estudos antes mesmo de concluir o Ensino Médio, abrindo um ponto de bifurcação na sua trajetória sonhada e planejada por si, por seus pais. Vivem interações sociais limitadas ou deficitárias, as relações afetivo-sexual são vivenciadas de maneira clandestina (Pedrosa, 2006, 2010) e imaginam um futuro emocionalmente miserável (Neves, 2020; Neves & Pedrosa, 2014), não tendo a chance de se engajar em explorações ativas como criar novas condições de vida, aprender com o passado, e agir tendo em vista um futuro imaginado (Zittoun et al., 2015).

A imaginação tem um papel importante na trajetória das pessoas. Ela está ligada às rupturas e ao curso da vida em um duplo sentido. Primeiro, porque às vezes as pessoas imaginam que a vida poderia ser diferente, e elas criam rupturas como forma de alcançar um futuro possível (por exemplo, "como seria se eu desistisse de meu parceiro", "se eu mudasse de profissão", "se eu voltasse a estudar"). Trata-se de uma projeção para o futuro possível, conforme avaliado do ponto de vista do presente. Segundo, as rupturas exigem imaginação: após uma ruptura do que é, uma pessoa tem que se engajar em explorações ativas, ou seja, de como viver nas novas condições, de como aprender com o passado vivido e o futuro imaginado. Assim, é possível dizer que o caminho que será definido com os processos de transição emerge de uma nuvem de possibilidades, criada pela imaginação (Zittoun et al., 2015).

De uma perspectiva psicológica, a imaginação permite desafiar a irreversibilidade do tempo; por meio dela, podemos revisitar o passado, imaginando o que teria acontecido se tivéssemos tomado outras opções, como também sofrer porque somos lembrados do que poderia ter sido se tivéssemos feito as coisas de maneira diferente. As vidas imaginadas podem existir, mesmo que aquelas opções de vida não tenham sido atualizadas. A imaginação nos permite recorrer a opções alternativas, quase a qualquer momento e em qualquer lugar, pois estas pertencem à liberdade inerente ao ser, mesmo na prisão mais escura (Cohen & Taylor, 1972). Lugares sonhados, vidas alternativas, podem ser tão reais quanto as paredes ao nosso redor, as vidas sonhadas podem um dia encontrar uma realização.

A imaginação é central para o funcionamento psicológico humano (Zittoun & Valsiner, 2016). O papel do futuro imaginado e antecipado é uma contribuição teórica notável de Valsiner à psicologia do desenvolvimento (Valsiner, 2012; 2014, 2021; Zittoun & Valsiner, 2016), bem como sua análise do tempo e a conceptualização da dinâmica psicológica entre passado, presente e futuro, e consistem em novos desafios para a investigação de fenômenos psicológicos.

### **1.3 - Valores e Preconceito: o papel dos Campos-Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados**

Segundo Valsiner (2012, 2014, 2021), um *Campo Afetivo-Semiótico* é uma categoria motivacional dinâmica (campo) que surge a partir de signos internalizados com alta carga de afetividade. Dão origem a um campo “sínico” mal definido, de qualidade fugaz e difusa de estruturas e processos psicológicos engendrados ao longo das experiências de vida. Um Campo Afetivo-Semiótico pode ser mais ou menos poderoso para orientar as

percepções, pensamentos e ações de alguém, e geralmente abrange vários graus de imprecisão e ambiguidade quando se busca verbalmente defini-los.

Os Campos Afetivo-Semióticos adquirem um certo poder regulatório sobre os pensamentos e ações humanas ao longo da ontogenia. Alguns Campos Afetivo-Semióticos persistem e se tornam muito poderosos, tornando-se hipergeneralizados e podendo se transformar em *valores* ou *preconceitos*: os valores guiam as pessoas na direção de algo, e os preconceitos instigam seu afastamento, exclusão ou repulsa. Quando um valor ou preconceito está muito enraizado no Sistema de *Self* Dialógico do indivíduo (ver capítulo 3), este pode exercer grande poder sobre o indivíduo de forma extensiva, intensiva e generalizada, no sentido de regular suas percepções, sentimentos, pensamentos e ações (Branco, 2017, 2021a, 2021b).

De acordo com Valsiner (2012, 2014), um campo afetivo-semiótico representa uma região psicológica semiestruturada que organiza a operação de processos complexos, sendo definido por fronteiras embaçadas, permeáveis e algo indefiníveis, que permitem tanto a manutenção quanto a transformação de si mesmos. Ao fazê-lo, eles promovem o desenvolvimento de todo o Sistema de *Self* ao longo do tempo irreversível.

Na perspectiva da psicologia semiótico-cultural, quando tais campos se tornam hipergeneralizados e muito impregnados de afeto, eles se tornam valores e preconceitos. Estes são definidos como signos do tipo *Campos Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados* (Valsiner, 2012, 2014) que operam como poderosos guias, encarregados de orientar fortemente os pensamentos, sentimentos e as ações humanas em relação a si, aos outros e ao mundo em geral, no contexto da vida cotidiana (Branco, 2017, 2021a, 2021b). No capítulo 3, veremos como estes podem estar na base da própria constituição do *Self* das pessoas.

### *Campos Afetivo-Semióticos e Campos Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados*

Para a perspectiva cultural semiótica, a vida psicológica humana, mediada por signos, é afetiva em sua natureza (Valsiner, 2012, 2014, 2021). Não apenas a cognição está implicada nos processos de significação, mas também as crenças, práticas culturais, bem como os afetos, vivências e experiências subjetivas (Branco et al., 2012; Branco & Valsiner, 2012). Criamos sentido para nossas relações com o mundo, pelos nossos sentimentos que são, eles próprios, culturalmente organizado por meio da criação e uso de signos (Valsiner, 2012, 2014, 2021, 2024).

A dimensão dos afetos é central para explicar e compreender as relações humanas, e o campo dos sentimentos é fundamental para a construção da cultura das pessoas (Valsiner, 2012, 2014, 2021). A centralidade da experiência afetiva é uma totalidade criada no tempo que nunca acontece exatamente da mesma forma, como já ocorreu, e ilumina nossos encontros posteriores. As experiências afetivas são socialmente reguladas mediante sugestões sociais, em diferentes níveis de generalização, e em três domínios: microgenético, mesogenético e ontogenético, sendo o nível microgenético aquele em que o ser humano vivencia suas experiências imediatas ao longo da sequência infinita do tempo irreversível (Valsiner, 2012, 2014, 2021).

Segundo seu *Modelo de Regulação Afetivo-Semiótica* (Valsiner, 2014, ver seção a seguir), a psique humana opera como um sistema organizado, aberto e dinamicamente estruturado, composto por camadas hierárquicas de signos/campos afetivo-semióticos. Na base do sistema estão os processos fisiológicos que resultam em experiências afetivas que levam o sistema em direção a uma abordagem básica—evitação, prazer—e experiências de dor.

De acordo com o modelo, quando os Campos Afetivo-Semióticos se tornam Hipergeneralizados, passam a ser potentes o suficiente para fornecer um filtro abrangente,

ou uma estrutura geral para interpretação dos eventos, e que também abrange todas as interações dos indivíduos consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

A manutenção da cultura ocorre a partir de sistemas reguladores de suas mensagens que se organizam em hierarquias, abstratamente construídas, criando significados hipergeneralizados que funcionam como reguladores afetivo-semióticos. Os Campos Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados, portanto, estão presentes no Sistema de *Self*, e aí funcionam como guias para o sujeito, que atuam nos processos de internalização/externalização dos significados em um dado contexto social e histórico (Valsiner, 2012, 2014).

Branco et al. (2020) destacam que os campos afetivo-semióticos adquirem poder regulatório sobre os pensamentos e ações humanas ao longo da ontogênese. Alguns campos afetivo-semióticos persistem e podem se transformar em valores ou preconceitos, estes últimos instigando exclusão e rejeição ao invés de encorajar a pessoa a buscar algo, que é o caso dos valores.

Valsiner (2012, 2014, 2021) concebeu o conceito de campos afetivo-semióticos com o objetivo de melhor analisar e compreender os processos de regulação afetivo-semiótica do desenvolvimento humano. Os campos afetivo-semióticos são formados por signos flexíveis, como um campo sem fronteiras definidas, que abrigam em seu interior fortes tensões afetivas que geram a construção e reconstrução permanente de novos significados. Como antes argumentamos, os campos emergem da dinâmica da relação entre a cultura coletiva e a cultura pessoal do indivíduo em desenvolvimento, e aos poucos vão se configurando em componentes centrais no Sistema de *Self* Dialógico (Branco, 2021a).

Ao longo da trajetória de desenvolvimento da pessoa, sistemas hierárquicos de controle afetivo são coconstruídos e assumem a regulação e a orientação das preferências,

das interpretações e das ações dos sujeitos, tendo um papel crucial na capacidade auto-organizadora da experiência humana, estando na base da motivação, no estabelecimento e na busca de realização e metas pessoais (Branco, 2021a). A seguir, o modelo elaborado por Valsiner (2012, 2014, 2021) é analisado com maior detalhe, trazendo elementos para a análise e discussão dos dados construídos na presente tese.

### ***O Modelo de Regulação Afetivo-Semiótica***

Segundo o *Modelo de Regulação Afetivo-Semiótica* de Valsiner (2012, 2014, 2021), a psique humana opera como um complexo fluido organizado, mas dinamicamente estruturado em sistema aberto, composto por camadas hierárquicas de signos. Na base do sistema estão os processos fisiológicos que resultam em experiências afetivas que levam o sistema em direção a experiências básicas como evitação ou satisfação, relacionadas a sensações de dor ou prazer.

O modelo de regulação afetivo-semiótica proposto por Valsiner (2014) vem revelando notável valor heurístico e produtividade, no sentido de melhor compreender os processos psicológico, em especialmente, na investigação de processos relacionados ao Sistema de *Self* Dialógico (*SSD*) (Branco, 2015; Freire & Branco, 2019; Oliveira Silva, 2017), como, também, ao estudo da emergência de crenças e valores que orientam a conduta humana (Madureira & Barreto, 2018; Roncancio-Moreno & Branco, 2017).

O modelo se organiza em quatro níveis, na direção da configuração de campos afetivo-semióticos hipergeneralizados, estes envolvendo um elevado nível de generalização e abstração, compreendendo os valores e os preconceitos ativamente internalizados pelas pessoas ao longo de suas trajetórias de vida.

O nível 1 do modelo se refere a afetos gerados por processos fisiológicos. No nível 2, a pessoa já tem a possibilidade de descrever o que se sente mediante a utilização da linguagem verbal, e é nesse nível que fazemos referências às emoções em termos de categorias mais precisas, tais como tristeza, alegria, raiva, nojo, medo etc. No nível 3, as emoções, ideias e sentimentos tornam-se mais complexos e os campos afetivo-semióticos mais amplos, abrangentes, mais poderosos e mais difíceis de serem descritos verbalmente. Porém, é no nível 4 que estão situados os campos afetivo-semióticos hipergeneralizados, de caráter pós-verbal, os quais o autor denomina de valores e preconceitos, pois são poderosos em orientar as nossas percepções, sentimentos, ações e interações em relação às outras pessoas.

Acerca dos valores como poderosos guias da psique, Branco (2021a) destaca que estes envolvem processos de canalização cultural, que mobilizam as pessoas nas suas ações em direção, por exemplo, à busca da fama, da dignidade, do dinheiro, ou qualquer outro valor. Já os preconceitos, atuam no sentido exatamente oposto, do afastamento ou da rejeição de certos grupos de pessoas, ou até mesmo de certas ideias, exemplo do racismo e da homofobia. Os campos mais poderosos, hipergeneralizados, possuem um aspecto importante: na maioria das vezes, a pessoa não é capaz de descrever, avaliar, ou dimensionar com clareza e intencionalidade a própria força ou existência do campo, mas, mesmo assim, ele está presente guiando suas ações.

De acordo com Branco (2021a), é através da internalização ativa, ou coconstrutiva, de significações e valores, derivados de relações socioafetivas significativas, que se dará a ontogênese dos campos afetivo-semióticos que irão operar como signos hipergeneralizados (valores e/ou preconceitos), orientadores de posicionamentos de si, os quais definirão o caráter ético e as práticas socio morais adotadas pelas pessoas em níveis coletivo e individual.

### ***A centralidade dos valores e preconceitos nos Posicionamentos Dinâmicos do Self***

De acordo com o modelo, os Campos Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados são potentes o suficiente para fornecer um filtro abrangente, ou estrutura para interpretação, que abrange todas as interações dos indivíduos consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

O desenvolvimento e manutenção do *Self*—dialogicamente composto por variados posicionamentos de si (Posicionamentos Dinâmicos do Self, Branco et al., 2020; *I-Positions*, Hermans, 2018) —ocorre a partir de sistemas reguladores afetivo semióticos que atuam com base nas mensagens culturais, posicionamentos que se organizam no *Self* de maneira hierárquica (ver seção sobre a Teoria do *Self* Dialógico a seguir).

Como dito anteriormente, na perspectiva da psicologia cultural semiótica os valores e preconceitos operam como poderosos guias afetivo-semióticos, encarregados de orientar os pensamentos, sentimentos e ações humanas na vida cotidiana. Além de guiar o psiquismo humano, os Campos Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados também têm papel fundamental em termos de constituição e desenvolvimento do que iremos caracterizar como o *Sistema de Self Dialógico* das pessoas (ver capítulo 3). Isso ocorre porque é exatamente dentro de tais campos que os *Posicionamentos Dinâmicos do Self* (Branco et al., 2020) emergem e se desenvolvem. A razão pela qual isso acontece é porque a pessoa sempre se verá e avaliará a si mesma da perspectiva do que considera como o aspecto ou dimensão mais relevante da sua vida, a saber, os seus valores. Portanto, o que é crucial e mais importante aqui é que os valores e o sentido do Eu (*Self*) surgem—ou têm origem—a partir das relações socioafetivas dos indivíduos com outros especiais ao longo de suas vidas. Este tema é retomado e elaborado no capítulo 3.

## CAPÍTULO 2

### ***BULLYING E HOMOFOBIA: FACES DO PRECONCEITO***

O presente capítulo analisa a problemática da reprodução do preconceito e das discriminações no cotidiano dos contextos educativos, com destaque para a instituição escola, considerando o fenômeno do *bullying* homofóbico. O estudo dos fatores que contribuem para a emergência e manutenção de preconceitos e práticas discriminatórias é fundamental para identificar os processos de exclusão social presente na nossa sociedade, como também, para indicar a existência de outras possibilidades de lidar com a diversidade humana em sintonia com a construção de éticas multiculturais (Demo, 2005) e com a promoção da cultura de paz (Madureira & Branco, 2012, 2015).

#### **2.1 – Preconceito, *Bullying*, Homofobia e *Bullying* Homofóbico**

##### ***Preconceito***

Nos diversos contextos culturais, a exemplo, da instituição escola, existem fronteiras simbólicas que delimitam, de maneira semipermeável, as diferenças entre os indivíduos e grupos sociais, ou seja, a distinção NÓS/ELES. Quando tais fronteiras se tornam rígidas, não permeáveis, isto acaba levando desqualificação de alguns grupos (como minorias e grupos marginalizados, homossexuais, mulheres obesas etc.). Nesta desqualificação constante e difusa destes grupos, verificamos o preconceito em ação, ou seja, a discriminação, que leva à intolerância e à violência, subjacentes às práticas discriminatórias em relação aos grupos rejeitados (Madureira & Branco, 2012, 2015).

Segundo Valsiner (2012), as distinções são carregadas de valores, adicionamos valores (e preconceitos) em relação ao outro visto como diferente. Assim, a homofobia,

ancorada em valores/preconceitos judaico-cristãos, conduz à tentativa de erradicar as diferenças pela exclusão do outro. Nesse caso, adota-se a estratégia—*intolerância eliminativa* (Valsiner, 2012), e os homossexuais, diferentes da maioria, se tornam alvo de eliminação ou segregação.

A distinção ‘nós x eles’ se dá através de imperativos “morais”, e é feita de modo explícito por meio de ações discriminatórias ao outro, geralmente aos membros de grupos marginalizados, como homossexuais (Neves, 2020) e mulheres gordas (Oliveira Silva, 2017).

Segundo a orientação cultural semiótica, como já mencionado, os preconceitos são considerados fenômenos de fronteira, fronteiras simbólicas rígidas construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo, o qual acaba por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos. Isto traz uma série de implicações tanto no plano das interações sociais quanto no plano da subjetividade, na forma como as pessoas vivenciam, em termos cognitivos e afetivos, suas experiências cotidianas e organizam sua compreensão sobre si mesmas e sobre o mundo social. Sendo assim, preconceitos reforçam desigualdades e relações hierárquicas que marcam o desenvolvimento histórico das sociedades (Madureira & Branco, 2012, 2015).

O elemento afetivo é fundamental e estruturante, fortemente vinculado a intolerância emocional, e está enraizado nas diversas formas de preconceitos e práticas discriminatórias, como o *bullying* homofóbico. Madureira e Branco (2012, 2015) clarificam o quão poderoso é o elemento afetivo e esclarecem que sentimentos desconfortáveis—como medo, ansiedade, insegurança e, em casos extremos, ódio—emergem quando determinadas fronteiras simbólicas são transgredidas. Subjacente à homofobia, há a expectativa de que todos sejam heterossexuais. Como tal expectativa é realisticamente inviável, há a expectativa, então, de que pelo menos aqueles que não são

heterossexuais se mantenham o mais longe possível dos olhos (Neves, 2020), pois há um medo, por parte dessas pessoas, de serem confundidas com homossexuais.

Em suas pesquisas sobre *bullying* homofóbico e homofobia, Neves (2020) verificou que o preconceito homofóbico pode ser expresso não apenas em relação a pessoas homossexuais ou LGBTQIA+<sup>1</sup>, pois jovens heterossexuais podem também ser vítimas de homofobia. Não por sua orientação sexual, mas porque são *percebidos* como sendo diferentes das expectativas tradicionais dos papéis de gênero masculino ou feminino definidos pela cultura.

Santos et al. (2017), no caso preconceito homofóbico, corroboram com os autores antes citados e afirmam que o problema não está apenas no comportamento não normativo em si, mas, sobretudo, na feminilidade percebida nos homens, associada a significados culturalmente produzidos sobre fragilidade e fraqueza. Na cultura heterocêntrica isto é inadmissível, pois esta invalida qualquer expressão que foge a norma, não sendo permitido, e muito menos concebido, que os homens sejam frágeis ou sensíveis.

Como problematizou Borrillo (2009, 2010), a homofobia torna-se guardiã das fronteiras sexuais (hetero/homo) e de gênero (masculino/feminino). Segundo o autor, foi a partir da filosofia judaico-cristã que se instituiu a dicotomia centrada na heterossexualidade *versus* homossexualidade, que até hoje serve de base para a dominação masculina e para o patriarcado. Esse arcabouço relacional acaba embasando a vida social e subjetiva das pessoas, determinando os sentidos de “normalidade” e “anormalidade” sobre corpos, identidades e práticas sexuais (D. S. N. Silva et al., 2020). É por essa razão que os homossexuais não são mais as únicas vítimas da violência homofóbica, que se dirige também a todos os que não aderem à ordem clássica dos

---

<sup>1</sup> Possui muitas variantes, inclusive com ordens diferentes das letras, tais como, LGBT+, LGBTI, LGBTTI, LGBTQI+, LGBTQIAPN+, entre outras. Aqui, a sigla adotada segue as definições do Decreto n. 11.471 (2023) que instituiu o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e Outras.

gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais que têm personalidade forte, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade.

A homofobia, a masculinidade hegemônica e os sentidos produzidos por ela, também, são problematizados por Junqueira (2009a). De acordo com o autor, nas escolas brasileiras a masculinidade tóxica tem incentivado a socialização dos meninos para que estes se comportem com violência para se reafirmarem socialmente e serem considerados homens. Eles precisam, a todo tempo, se opor aos homossexuais como seres pecaminosos, anormais, doentes, de modo a afastar quaisquer aproximações que possam pôr sua masculinidade em “risco”.

Nesse aspecto, D. S. N. Silva et al. (2020), em acordo com os apontamentos de Junqueira (2009a), sinalizam para a dimensão da interseccionalidade, uma vez que a masculinidade hegemônica é constituída tendo como referência o indivíduo branco, homem, heterossexual e de classe média ou alta. Assim, o sentido condensado sobre a masculinidade hegemônica necessita do outro colocado como subalterno, inferior, subjugado, abjeto, ou “anormal”, ou seja, o indivíduo pobre, negro, homossexual (Connell & Messerschmidt, 2013).

Nos últimos quatro anos, os preconceitos ganharam força e expressão. Conforme aponta Silveira (2019), há uma onda conservadora e de extrema direita que vem se propagando por todas as partes do globo, principalmente nos países que se encontram inseridos no processo de internacionalização da economia e seus correlatos. Há movimentos conservadores que empunham as bandeiras do governo empresarial-militar ao exaltar torturadores numa alusão ao anticomunismo; outros fazem cultos; outros se apresentam contrários à corrupção, como se ela não fosse sistêmica; outros se apoiam no tripé Deus, Pátria, Família, ou, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!”, slogan da

campanha de Bolsonaro em 2018, ao mesmo tempo em que tornam notório seu ódio às minorias, como mulheres, negros, indígenas e LGBTQIA+.

No caso do Brasil, como previu Neves (2020), segundo a Pesquisa Nacional de Clima Escolar, da GLSEN<sup>2</sup>, principal Organização Americana de Educação focada em garantir escolas seguras para todos os alunos, sobretudo os LGBTQ<sup>3</sup>, a onda do avanço do conservadorismo e da extrema direita tem sido muito expressivo. Isto se intensificou especialmente a partir do governo Trump nos Estados Unidos, e trouxe desafios para o futuro sob a forma de retrocessos nas ações de apoio à saúde e segurança dos jovens (Kosciw et al., 2018). Segundo Neves (2020), são “retrocessos e desafios comuns aos que o Brasil, provavelmente, também enfrentará nos próximos quatro anos do Governo Bolsonaro” (p. 36).

Com o crescimento neoconservador e neoliberal, as práticas homofóbicas se tornaram mais frequentes e evidenciadas, sobretudo quando se tem outros marcadores de subalternidades como gênero, sexo, classe e raça. Essas intersecções trazem relações de poder que reproduzem violências, exclusões e desigualdades sociais, daí a necessidade de analisar a homofobia em suas relações com as interseccionalidades como campo de saber, o que poderá permitir ao pesquisador encontrar caminhos para desconstruir sentidos naturalizados e essencialistas que categorizam indivíduos como corpos abjetos (D. S. N. Silva et al., 2020).

Segundo Daves (2016) e Hirata (2014), o conceito de interseccionalidade, inspirado no feminismo negro dos anos 70, consiste na interdependência das relações de poder que atravessam raça, sexo e classe, e é também uma proposta para lidar com as

---

<sup>2</sup> Rede de educação para gays, lésbicas e heterossexuais. A rede trabalha para garantir que os alunos LGBTQ sejam capazes de aprender e crescer em um ambiente escolar livre de *bullying* e homofobia.

<sup>3</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais Queers.

múltiplas fontes de identidades que evidenciam a não hierarquização das formas de opressão.

Akotirene (2019) esclarece que essas múltiplas identidades estão articuladas em um processo de clivagem e são repetidas vezes reposicionadas pelos negros, mulheres, deficientes, pessoas LGBTQIA+ dentre outras categorias, para finalmente defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcal capitalista.

Akotirene, (2019), Fanon (2008) e Memmi (1989) explicam que a interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica, permite uma análise cuidadosa ao considerar as demandas, especificidades e frentes de luta de cada grupo, possibilitando o suporte teórico-metodológico para o enfrentamento da aliança estrutural entre racismo, machismo, capitalismo e cisheteropatriarcado.

Cumprir registrar que embora não seja parte do escopo da presente pesquisa uma análise profunda dessas interseccionalidades, a análise de trajetórias de vitimização por *bullying* homofóbico não pode ser desvinculada da compreensão dos sentidos que são produzidos em decorrência do contexto histórico-cultural em que as pessoas vivem (D. S. N. Silva, et al., 2020). Não assumir uma perspectiva interseccional pode levar à produção de um conhecimento superficial e que (re)produz o lugar privilegiado de grupos hegemônicos, o que pouco contribui para o desenvolvimento de um campo de saber científico comprometido com a democracia, equidade social e o combate a exclusões de gênero, raça-etnia, classe, regionalidade e sexualidade (Miranda, 2011, 2016; Miranda & Alencar, 2016; Miranda & Lima, 2019).

O preconceito homofóbico não é uma invenção individual, e sim, cultural, que contribui para o contínuo processo de criação e manutenção de fronteiras simbólicas rígidas entre grupos sociais e individuais (Madureira & Branco, 2012). Está presente e

profundamente vinculado aos níveis macrosocial (cultura coletiva), interpsicológico (campo das interações sociais), e intrapsicológico (campo da subjetividade).

A homofobia não pode ser reduzida à rejeição irracional ou mesmo ao ódio em relação a gays e lésbicas, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como inferior ou anormal, e devido a sua diferença, acreditar que esse outro deve ser posto fora do universo comum dos humanos. Dessa forma, é a uma agressão aos princípios democráticos que preconizam a igualdade entre todas as pessoas independente de raça, religião, sexualidade, gênero, dentre outros. O processo de enfrentamento da homofobia passa, portanto, pelo questionamento e a problematização da lógica heterossexista, que propaga a existência de hierarquias entre as sexualidades (Borrillo, 2009, 2010).

Dessa maneira, cabe ao pesquisador realizar uma análise crítica da forma como, ao longo, da história, foram sendo construídas categorias para delimitar fronteiras simbólicas e traçar hierarquias entre grupos sociais. Tais categorias orientam a forma como as pessoas organizam, em termos cognitivos e afetivos, sua compreensão sobre o mundo social e sobre si mesmas (Madureira & Branco, 2012). Nessa direção, as trajetórias de vida de jovens homossexuais vítimas de *bullying* homofóbico aqui analisadas, quando considerado os entrecruzamentos com interseccionalidades, ganham dimensões muito mais difíceis de serem ultrapassadas. Assim, este trabalho buscou compreender (ver seção de Resultados) como as interseccionalidades reproduzem subalternidades nas estruturas sociais, nas representações simbólicas e nas subjetividades dos participantes da pesquisa (P. Mattos, 2011).

### ***Bullying***

A violência escolar é um fenômeno que aflige a população mundial, principalmente no ambiente que deveria priorizar a educação e a promoção de valores pró-sociais e construtivos entre os pares—a escola. Valores pró-sociais refletem-se em ações genuinamente voluntárias, ou seja, são atos de indivíduos que, sem sofrer nenhum tipo de coação, têm como objetivo ajudar ou beneficiar outras pessoas ou grupos. A pessoa pró-social não pratica a ação para obter recompensas, elogios ou benefícios externos, fica feliz em cooperar, em ajudar (Manzini & Branco, 2017), mesmo que não existam normas que a obriguem ajudar. Ou seja, as condutas pró-sociais resultam de uma espécie de valor internalizado (Boni, 2022; La Taille, 2002).

Ao contrário disso, na cultura neoliberal globalizada da atualidade há a valorização da competição e do individualismo que promovem a progressiva desvalorização da ética—compreendida como respeito à condição humana e às diversas formas de existir das pessoas. Em contextos culturais caracterizados pelo individualismo e competição, a emergência de situações de agressividade e violência é muito mais presente do que em contextos cooperativos, e o estímulo à competição afeta especialmente as crianças e os adolescentes, que crescem com a ideia de que “ser bom é ser melhor que os outros” (Boni, 2022; Branco, 2012; Branco et al., 2012; Manzini & Branco, 2017; Griese & Buhs, 2014).

Segundo Lopes Neto (2005), o termo violência escolar refere-se a todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo os conflitos interpessoais entre os membros desta comunidade. Dentre os variados conflitos violentos, destacam-se o *bullying* (Minayo, 1994) em geral, e, também, a homofobia, formas de violência cada vez mais frequentes nas escolas. *Bullying* e homofobia são expressões de preconceito e intolerância contra tudo e todos que sejam diferentes de um padrão idealizado pela sociedade (Manzini & Branco, 2017), e ambas as expressões de discriminação apresentam

relações estreitas que devem ser analisadas e problematizadas por meio de uma epistemologia qualitativa, que considere os aspectos subjetivos das experiências de vitimização decorrentes dessas formas de violência (Neves, 2020; Silva & Barreto, 2012).

Para Antunes e Zuin (2008), o que é atualmente denominado *bullying* é, na verdade, um fenômeno há muitos anos conhecido pela humanidade. Contudo, ganhou nova nomeação pela ciência, que se ilude ao tentar controlá-lo via estabelecimento de relações causais simplistas, classificações e aconselhamentos. Ainda segundo os autores, o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, e nesse caso, o preconceito é uma maneira de o agressor dirigir, contra aqueles que ele discrimina, sua agressividade e raiva provocadas por uma sociedade igualmente violenta, opressora e competitiva (Madureira, 2007).

Como visto, a prática do *bullying* não é recente, começou a ser estudada na Noruega, na década de 1970. Foi Olweus (1993a, 1993b, 1994, 2013) quem iniciou os estudos sobre *bullying* explorando a natureza, frequência e duração de efeitos de longo prazo nas escolas escandinavas, culminando em um estudo nacional conduzido na Noruega em 1983 (Olweus, 1993a, 1993b, 1994, 2013). Com base nas respostas de cerca de 130.000 alunos noruegueses, Olweus determinou que aproximadamente 15% dos que frequentavam escolas primárias e secundárias de 7 a 16 anos de idade estavam envolvidos em comportamentos de *bullying* como perpetradores ou vítimas.

Kosciw et al. (2020) realizaram uma pesquisa com 16.713 estudantes de escolas americanas, com idade média de 15 anos, destes, 40,4% se identificavam como LGBTQIA+ e vítima de *bullying*. No caso desses estudantes, os resultados indicaram que as escolas se configuravam como um ambiente hostil para 59,1% deles que se sentiam inseguros no ambiente escolar devido a sua orientação sexual, pois eram alvos de vários tipos *bullying*, como *bullying* homofóbico, físico, *cyberbullying* e assédio sexual.

No Brasil, o assunto *'bullying'* começou a ser discutido na década de 1990, mas o tema só ganhou visibilidade e notoriedade como objeto de estudo em periódicos científicos da década de 2000 em diante (Albuquerque & Williams, 2015; Bekaert, 2010; Oliveira & Adi, 2018; Manzini & Branco, 2017).

Segundo Manzini e Branco (2017), o *bullying* é descrito como uma forma de submeter alguém, com quem se convive em um contexto específico, a sucessivos episódios de perseguição, violência ou humilhação. Na perspectiva do desenvolvimento humano, o fato é que, em contextos sociais em que não há valorização do outro, a violência e o descaso em relação ao sofrimento do outro se tornam, muitas vezes, banais e considerados até mesmo aceitáveis, como parte dos jogos de poder entre aquele que se impõe e aquele que se submete (Manzini & Branco, 2017).

Nos Estados Unidos (EUA), a Conferência Nacional dos Legislativos Estaduais definiu o termo "*bullying*" como qualquer comportamento que constitua assédio, intimidação, provocação e ridículo, motivado por ignorância, medo, ódio ou preconceito. Pode ser reforçado por normas culturais, pressão dos colegas e, em alguns casos, o desejo de retaliar outra pessoa. O *bullying* também inclui rituais de iniciação e experiências de assédio de gênero ou sexo (Rivers, 2011).

O *bullying*, especialmente o *bullying* homofóbico, nosso tema de interesse, deve ser concebido na perspectiva cultural semiótica proposta por Valsiner (2012, 2014, 2021) como uma modalidade de violência recorrente que decorre, especialmente, de uma cultura individualista, competitiva e violenta. Esta cultura impregna as interações sociais que se dão no âmbito geral da sociedade, e está presente na escola porque a cultura escolar faz parte da cultura mais ampla em que estamos inseridos (Manzini & Branco, 2017).

A escola é lugar privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e do adolescente em suas dimensões humanas, cognitivas e sócio afetiva (Fleer et al., 2012;

Patto, 2009); é o espaço onde os alunos, além de aprender conteúdos e conhecimentos, irão aprender a se relacionar e interagir uns com os outros, e nessas interações devem ser incentivados a agir e a trabalhar em colaboração com o outro (cooperação) e a se sensibilizarem com as dificuldades e os pontos de vista do colega (empatia e solidariedade). Isto, sem dúvida, irá contribuir para o desenvolvimento pessoal (felicidade) dos estudantes e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática, diversa e pacífica. É preciso que o ambiente escolar seja, portanto, um ambiente que garanta sentimentos de segurança e bem-estar entre os alunos.

No entanto, Neves et al. (2020) destacam que, nesses espaços, a maioria dos estudantes homossexuais não conseguem se sentir seguros, visto que professores, gestores, assessores, pedagogos etc., não estão preparados para auxiliá-los em situações de violência. A escola parece estar limitada a trabalhar apenas com alunos alinhados à regra binária de gênero (Junqueira, 2022), que supõe ser a heterossexualidade a única forma “natural” de orientação sexual dos seres humanos. Assim, qualquer um que esteja fora dessa “normalidade”, é condenado(a) a sofrer discriminação no ambiente escolar, espaço que deveria ser exemplo de respeito às diferenças e à inclusão da diversidade.

A ocorrência do *bullying* homofóbico no contexto escolar é, portanto, uma questão preocupante que deve ser problematizada e analisada, porque quando a violência homofóbica é traduzida em palavras e ações (Albuquerque & Williams, 2015; Bekaert, 2010; Oliveira & Adi, 2018) seus efeitos provocam sérios problemas para o desenvolvimento pessoal das vítimas (Manzini & Branco, 2017).

### ***O Conceito de Bullying***

O termo *bullying*, sem tradução para o português, é universalmente definido como conjunto de ações agressivas, repetitivas e intencionais, físicas ou psicológicas, como

chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir os(as) que são percebidos(as) como fora dos padrões normativos. Na escola, é executado dentro de uma relação desigual de poder, por um ou mais alunos(as) contra um ou outros, causando dor, angústia e sofrimento às vítimas, gerando como consequência diversos problemas psicológicos (Antunes & Zuin, 2008; Fante, 2005; Lima et al., 2017; Lopes Neto, 2005; Manzini & Branco, 2017; Neves et al., 2020; Neves, 2020; Olweus, 1994; Rigby, 2002; Smith, 2004).

Comumente, tais ações são dirigidas a grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia, de orientação sexual específicas e identidade de gênero não normativa (Antunes & Zuin, 2008; Lima et al., 2017; Levandoski & Cardoso, 2013a, 2013b; Lopes Neto, 2005; Neves et al., 2020; Neves, 2020; Olweus, 1993a, 1993b, 1994, 2013; Rivers, 2011; Rigby, 2002; Smith, 2004). Em outras palavras, tende a ser dirigido a minorias sociais. Entretanto, nem sempre as vítimas de *bullying* pertencem a tais categorias, pois muitas vezes basta que a pessoa seja vista como vulnerável—podendo ser classificada como feia, tola, ou mesmo bonita e superinteligente—que ela pode se tornar alvo de discriminação e *bullying*.

Diversas pesquisas (Avellanosa, 2008; Beane, 2010; Boni, 2022; Calhau, 2009; Harris & Petrie, 2006; Manzini & Branco, 2017; Neves et al., 2020; Neves, 2020; Rivers, 2011; Teixeira, 2011) apontam que o *bullying* ocorre sem que o alvo o tenha provocado. No *bullying*, há sempre um desequilíbrio de poder, o agressor usufrui de maior força e/ou prestígio social do que a vítima, esta última se sentindo impotente para denunciar as agressões, revidá-las ou se proteger. O alvo do *bullying* serve, portanto, à consolidação do poder do agressor.

Segundo Olweus (1994), quando há um desequilíbrio de forças entre agressor e vítima “o aluno que é exposto às ações negativas, tem dificuldade em se defender e fica um tanto impotente contra o aluno ou alunos que assediam” (p. 1173). O desequilíbrio de

poder entre agressores e vítimas pode ser, muitas vezes, fundamentado no maior tamanho, força, habilidade ou características pessoais do indivíduo (Smith & Sharp, 1994), sendo particularmente comum o maior grau de popularidade do agressor em relação ao da vítima.

Manzini (2013) e Manzini e Branco (2017) destacam que há diferenças importantes entre desentendimentos ou agressões eventuais, e as situações de *bullying*. O comportamento agressivo no *bullying* é sistemático e deliberado e há, portanto, por parte dos agressores, o objetivo de humilhar a vítima através do exercício de poder e controle, levando-a à submissão. Como resultado, as vítimas de *bullying* sofrem um massacre de sua autoimagem e reputação, e, mais vulneráveis, se tornam alvos de novos ataques dos agressores.

Para Manzini e Branco (2017), apesar de o *bullying* e o preconceito serem fenômenos próximos, nem sempre são as crianças e os adolescentes associados a minorias discriminadas— negros, deficientes, pobres, pessoas com orientação sexual e identidade de gênero não normativas—que sofrem experiências de *bullying*. Entretanto, quem se enquadra em certos estereótipos tem maior probabilidade de sofrer *bullying*, como é o caso de crianças e adolescentes que são percebidos como “homossexuais”, que acabam por sofrer *bullying* homofóbico, tema a ser aqui pesquisado.

As autoras ainda salientam que nem sempre os que sofrem *bullying* na escola sofrem preconceito em outros ambientes. Isto porque os alvos do *bullying* parecem ser escolhidos na *dinâmica das interações sociais específicas de uma escola* ou de uma turma em particular, onde as relações de poder e a definição de “nós x eles” é estabelecida de maneira também específica e particular. Um aluno que se destaca pelas qualidades físicas ou intelectuais, por exemplo, pode sofrer *bullying* por despertar sentimentos de inveja nos colegas e ameaçar o poder dos líderes anteriormente estabelecidos. Por outro lado, o

mesmo aluno poderá ser admirado e escolhido como líder de classe em outra turma, onde seus atributos não despertem sentimentos hostis.

### ***Modalidades do Bullying***

Segundo Teixeira (2011), o *bullying* pode ser classificado pela natureza das agressões, que podem ser físicas, verbais, morais ou psicológicas. As físicas incluem bater, chutar, ferir, perseguir; enquanto as verbais envolvem xingamentos, ameaças, intimidações. Agressões morais ou psicológicas são usadas para humilhar, desqualificar, apelidar, gozar e excluir socialmente, e, nas agressões sexuais, a vítima é assediada, abusada, violentada e/ou intimidada sexualmente.

Beane (2010) classifica o *bullying* em físico, verbal e social/relacional. A última categoria envolve ações destacadas por Teixeira (2011), como por exemplo, o *bullying* moral ou psicológico—manipular relacionamentos, destruir reputações, excluir colegas de um grupo, enviar bilhetes, disseminar boatos e fofocas ofensivas ou praticar *cyberbullying* (no Whatsapp, Instagram, Facebook, Tiktok, etc.). O *bullying* virtual seria um outro nome para o *cyberbullying* (Maldonado, 2009).

Para Abad (2011) o *bullying* pode ser classificado nas seguintes categorias: agressão verbal, exclusão, agressões físicas indiretas e diretas, ameaças, e obrigar alguém a fazer coisas que não deseja, como entregar dinheiro, cometer atos obscenos ou perseguir outra pessoa.

Poteat e Espelage (2005), por sua vez, caracterizam o *bullying* homofóbico. Este envolveria comportamentos associados ao *bullying* no geral, como agressões físicas, verbais, morais, psicológica e sexuais, mas se manifesta revestido de conteúdos homofóbicos, utilizando a orientação sexual como forma de agredir a vítima. A partir das definições de Olweus (1993a), percebe-se que as manifestações do *bullying* homofóbico

são uma forma específica de *bullying*, que se manifesta de maneira implícita ou explícita. O *bullying* direto, explícito, é mais fácil de ser identificado, pois se apresenta em termos físicos (bater, roubar, danificar objetos da vítima) ou verbais (agressões verbais, apelidos que desqualificam, xingamentos etc.). Por outro lado, a manifestação indireta, ou implícita, sutil, é mais difícil de ser detectada, por ser pouco visível aos educadores e demais profissionais da escola.

### ***Bullying: vítimas, agressores, testemunhas ou observadores?***

A literatura classifica os envolvidos em *bullying* em vítimas, agressores e observadores (Fante, 2005; Harris & Petrie, 2006; Manzini & Branco, 2017; Neves, 2020; Neves et al. 2020; Olweus, 1993a; 1993b, 1994; 2013; Poteat et al., 2013; Poteat & DiGiovanni, 2010; Poteat & Espelage, 2005; Rivers, 2011; Teixeira, 2011). No entanto, ressalta-se que grande parte dos pesquisadores fazem afirmações generalistas e deterministas com relação às categorias com que as pessoas são identificadas: vítimas, agressores, testemunhas ou observadores. Esta classificação, entretanto, não faz o menor sentido sob uma perspectiva cultural semiótica (Manzini & Branco, 2017), e deve ser sempre relativizada, analisada e problematizada em cada episódio e contexto específico. Por exemplo, há casos em que jovens homossexuais ocultam sua verdadeira orientação e praticam *bullying* homofóbico na escola contra colegas, mas sofrem homofobia em outros contextos, como foi o caso de Leandro, participante de um estudo realizado em Portugal (ver seção 2.2). Ele se declarava bissexual e praticava *bullying* homofóbico na escola. O fato dele próprio, bissexual, ser um *bully* homofóbico demonstra o quanto a questão da masculinidade precisa ser discutida, e o quanto é problemático para um jovem ser não-heterossexual no contexto de nossas culturas.

A despeito da classificação e afirmações apresentadas por vários autores acerca do perfil de vítimas e agressores (Bane, 2010; Fante, 2005; Harris e Petrie, 2006; Olweus, 1993a, 1993b, 1994; 2013; Rivers, 2011; Staub, 2003; Teixeira, 2011) não é regra geral que uma criança ou adolescente mais velho ou forte, vindo, por exemplo, de um contexto familiar problemático, será um agressor, ou que crianças mais sensíveis e vulneráveis serão alvo de bullying (Manzini & Branco, 2017). Não é possível afirmar, por exemplo, que quem pratica o *bullying* seja necessariamente uma pessoa má ou cruel, ou que seja um aluno com desempenho escolar ruim, daí o nosso alerta quanto a tendência de categorização das pessoas.

Na verdade, é o contexto social e as relações de poder entre pares que irão definir a forma como as crianças e os adolescentes se organizarão naquele contexto cultural específico, levando em conta a dimensão do afeto, das emoções e dos sentimentos, os quais têm um papel fundamental no desenvolvimento humano por estar na base dos processos de significação das experiências vividas. As relações afetivas são importantes não apenas para o desenvolvimento socioemocional, mas estão, também, na base do desenvolvimento cognitivo, moral, e de características específicas dos sujeitos. Dito isso, o que realmente importa não é o aspecto “estrutural” da família, ou como ela é composta ou organizada, o que vale é a qualidade positiva das relações de afeto, apoio e empatia que naquele contexto são—ou não—cultivadas (Manzini & Branco, 2017).

Manzini e Branco (2017) salientam, assim, a importância de que as classificações sobre vítimas, agressores e testemunhas sejam relativizadas, pois não é correto nem produtivo fazer generalizações. Segundo as autoras, há evidências de que autores de *bullying* podem ser vítimas em outros contextos, e a ideia de que os agressores não teriam problemas de autoestima, ou seriam membros de famílias desestruturadas, acaba sendo uma generalização apressada que não pode ser cientificamente sustentada.

Generalizações apressadas e incorretas são sempre perigosas, e ao avaliar somente a criança ou adolescente e suas famílias como sendo os culpados pelo *bullying*, retirando a devida responsabilidade da escola quanto ao desenvolvimento social de seus alunos, não é um caminho produtivo para prevenção e combate ao *bullying*. Este combate é uma ação que deve envolver diversos atores, tais como a família, a escola, a comunidade e o poder público (Neves, 2020).

### ***Homofobia e Bullying Homofóbico***

Os preconceitos e as práticas discriminatórias estão ancorados em uma noção excludente de normalidade que apresenta implicações não apenas na esfera coletiva, na produção de desigualdades entre diversos grupos sociais, mas, principalmente, implicações subjetivas como, por exemplo, o sofrimento psicológico das pessoas que são alvos de ações recorrentes de discriminações, a exemplo da homofobia (Madureira & Branco, 2012, 2015). Nesse sentido, para compreender a gênese social dos preconceitos e práticas discriminatórias, é preciso um aprofundamento nos mecanismos sociais e culturais que fomentam o sofrimento físico e psicológico em indivíduos pertencentes a diferentes grupos sociais, historicamente marginalizados em razão do gênero, da orientação sexual e da etnia (Madureira et al., 2021).

A teoria dos Campos Afetivo-Semióticos, extraída do *Modelo de Regulação Afetivo-Semiótica* de Valsiner (2012, 2014, 2021), constitui um caminho promissor no estudo das raízes históricas e culturais dos diversos tipos de preconceito, na medida em que adota uma perspectiva dinâmica sobre o fenômeno psicológico, contemplando do nível zero (nível fisiológico) ao nível 4 (campo afetivo-semiótico hipergeneralizado), este último nível orientando as pessoas a partir de valores e preconceitos internalizados ao longo da vida. A teoria dos Campos Afetivo-Semióticos baseia-se em um modelo que

integra as dimensões biológicas, culturais e subjetivas no decorrer do fluxo as experiências vividas pelas pessoas.

Como dito anteriormente, no nível 4 (dos Campos Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados) encontram-se os valores e preconceitos internalizados pelo sujeito ao longo de sua história de vida, com base nas mensagens e sugestões culturais advindas de suas experiências nas diversas instituições sociais como escola, família, religião etc. Assim, no caso da homofobia, fica evidente que esta forma de preconceito apresenta, sim, um forte enraizamento afetivo que deve ser analisado (Madureira & Branco, 2012, 2015; Madureira et al., 2021).

O termo homofobia pode ser definido como um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a homossexuais. Muito além do que simplesmente se tratar de um conjunto de atitudes negativas, é um fenômeno social relacionado à discriminação, violência e preconceitos dirigidos contra qualquer pessoa percebida como diferente das expectativas tradicionais dos papéis de gênero culturalmente determinados (Neves, 2020; Junqueira, 2009b).

Segundo Pedrosa (2006, 2010), a homofobia é o medo irracional da homossexualidade/homossexuais, que inclui opressão premeditada, discriminação, assédio moral e violência física. O termo se refere a uma expressão que exprime atitude e ações negativas, de medo ou de ódio, contra gays, lésbicas, travestis e transgêneros e àqueles diferentes do que se compreende na cultura sobre masculino e feminino (Neves, 2020; Souza et al., 2015).

De acordo com Fazzano e Gallo (2015), a homofobia é aprendida ao longo da história dos indivíduos, e inclui respostas emocionais associadas a várias modalidades de agressão (física, verbal, psicológica ou sexual), como bater, insultar, xingar, torturar, espancar, excluir, discriminar, entre outras. São agressões contra indivíduos

homossexuais ou de qualquer outra orientação sexual que apresentem comportamentos considerados “inadequados” ao gênero.

Nos contextos educativos, devido a sua reincidência, a discriminação, o assédio moral e a violência física se configuram, muitas vezes, como *bullying* homofóbico pela conduta coercitiva e punitiva repetida do agressor(es), que se manifesta por meio de palavras, gestos ou agressões físicas. O agressor (ou agressores) inferioriza, menospreza, ironiza, ridiculariza, difama, fala “baixinho” acerca da vítima, ignora a presença da vítima, ri fazendo piadas jocosas relacionadas ao sexo, à orientação sexual e/ou identidade de gênero da vítima (Neves, et al, 2020; Neves, 2020; Pedrosa, 2010). Platero e Gómez (2007) também se referem ao *bullying* homofóbico como ações violentas pelas quais um aluno é exposto repetidamente à exclusão, isolamento, ameaça, insultos e agressões físicas e verbais por seus pares, em uma relação desigual de poder. Os agressores usam a homofobia, o sexismo e os valores associados ao heterossexismo para praticar o *bullying*.

Madureira e Branco (2007, 2015) destacam que os/as adolescentes que apresentam uma identidade sexual não-hegemônica se constituíram enquanto sujeitos em contextos socioculturais marcados, em diferentes graus, pela homofobia, por uma concepção de normalidade que exclui outras possibilidades de vivência da própria sexualidade. É assim que em grande parte das culturas humanas a heterossexualidade é considerada como a única e legítima expressão da sexualidade humana.

Segundo o Relatório sobre a situação mundial do *bullying* no contexto escolar (Unesco, 2019), uma pesquisa realizada pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)*, verificou que crianças e adolescentes cuja orientação sexual, identidade e expressão de gênero não se conformavam às normas de gênero tradicionais eram afetadas de forma desproporcional pela violência escolar e pelo *bullying*.

Ainda segundo o Relatório, o *bullying* homofóbico visa estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBTQIA+) e, também, os demais estudantes que não se enquadram aos padrões tradicionais de gênero. Estudantes LGBTQIA+ são mais propensos a sofrer *bullying* homofóbico na escola do que na comunidade, sendo a violência psicológica—que inclui a exclusão social e o *bullying* verbal—a mais relatada pelos estudantes (Unesco, 2019).

## **2.2. Estudos e Pesquisas sobre a Homofobia e o Desenvolvimento da Pessoa**

Desde a década de 90 os estudos sobre *bullying* vem avançando, mas a sua relação com as questões de gênero e diversidade sexual<sup>4</sup> ainda é incipiente. Exemplo disso é a escassez de estudos qualitativos sobre trajetórias de jovens não-heterossexuais submetidos ao *bullying* homofóbico (Paranhos & Macedo, 2023; Rivers, 2011; Santos, 2013).

Paranhos e Macedo (2023) pesquisaram as Dissertações e Teses indexadas no Catálogo de Teses e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de apresentar um panorama da produção acadêmica na pós-graduação brasileira acerca do *bullying* homofóbico nas escolas, entre os anos de 2017 e 2022. Os autores identificaram uma ínfima produção de estudos qualitativos sobre o tema (apenas quatro), assim como de estudos que ampliassem o debate em torno do *bullying* por uma perspectiva sistêmica, semiótica-cultural e interseccional.

Compreender as manifestações da homofobia e da heteronormatividade nos contextos educativos, conhecer as experiências escolares de jovens submetidos ao

---

<sup>4</sup> A noção de diversidade sexual é aqui empregada em referência a um conjunto dinâmico, plural e múltiplo de práticas, formas e experiências multifatorialmente relacionadas a vivências, prazeres e desejos sexuais, vinculados a processos de (re)configurações, representações, manifestações e assunções identitárias, geralmente objetivadas em termos de identidades, preferências, orientações e expressões sexuais e de gênero (Junqueira, 2009b).

*bullying* homofóbico, seus *Posicionamentos Dinâmicos do Self-PDS* e seus modos peculiares de construir suas trajetórias, compreendendo como é ser um jovem homossexual nas escolas e contextos educativos no Brasil e no mundo, são indagações problematizadas na presente tese, a partir das trajetórias analisadas (ver seção de Resultados).

Para isso, é preciso ouvir as vozes desses jovens e esmiuçar as suas experiências atravessadas por sua orientação homossexual e composições identitárias cujas trajetórias de vida têm o peso e a marca de outras categorias também marcadas por desigualdades, como gênero, raça/etnia e classe social (Crenshaw, 2002; Santos, 2013; Taylor, 2010; Young, 2003). É necessário compreender o desenvolvimento de seus posicionamentos pessoais, analisando suas trajetórias e experiências, diversos modos de ser, e, sobretudo, o seu tornar-se, no futuro imaginado.

Santos (2013) investigou o percurso educativo e escolar de jovens não-heterossexuais em uma pesquisa realizada em Portugal. Um dos objetivos da pesquisa foi conhecer, através dos discursos e experiências juvenis, que tipo de relação estes jovens nutriam com a escola, analisando o seu engajamento e a construção de suas cidadanias ao invocar certos aspectos culturais para a discussão. Participaram da pesquisa sete jovens que se declararam como não-heterossexuais, entre 17 e 23 anos. A entrevista narrativa foi utilizada como método principal.

Na trajetória de vida dos jovens participantes da pesquisa, o *bullying* homofóbico pareceu ser um dispositivo de vigilância das fronteiras de gênero que atinge todas as pessoas, seja qual for sua orientação sexual, ainda que em distintos graus e modalidades. Esta vigilância é um sistema de opressão que consiste em um policiamento violento e coercitivo das fronteiras de gênero, de forma a manter coerentemente estável no ambiente

escolar as categorias de gênero tradicionalmente hegemônicas (Lees, 2000; Santos, 2013).

Na pesquisa realizada em Portugal, Francisco, um participante, relatou que na escola era inferiorizado, alvo de piadas e chacotas, mas que buscava um posicionamento amigável com a turma como estratégia para conviver com o *bullying* homofóbico.

Francisco (21 anos) diz que

A questão de toda a gente dizer que eu era maricas, que era gay, que estava sempre com as meninas e de me tentarem inferiorizar por causa disso... e depois, no secundário, sempre tive a sorte de ter uma ótima relação com todos os meus colegas da turma. (Santos, 2013, p. 69)

Segundo Epstein (1999), os jovens homossexuais masculinos, na maioria dos casos, adotam um posicionamento de aluno disciplinado, bem-comportado, domesticado, de um aluno modelo, pela transladação da "feminilidade obediente", que é uma via que muitos não-heterossexuais encontram para continuar existindo em silêncio. Ao adotar um posicionamento contrário ao desejo, a pessoa tende a se desenvolver de maneira marcada por tensões entre posicionamentos que desejam emergir, mas não encontram condições sociais e culturais que favoreçam sua emergência, o que pode levar ao surgimento de problemas em seu sentido de *Self*.

Tal como Francisco, também Robson, um jovem brasileiro não-heterossexual de 17 anos sofreu *bullying* e teve dificuldades de aprendizagem e problemas com habilidades sociais, relacionados diretamente com questões de gênero (Lopes de Oliveira et al., 2018). A trajetória de Robson e seu percurso escolar foram analisados em profundidade pelos autores, que reuniram informações de 18 meses de relatórios clínicos de atendimento psicoterapêutico e entrevistas de pesquisa de acompanhamento, com objetivo de encontrar elementos interpretativos e significativos para construir uma compreensão mais elaborada das relações entre valores culturais e o desenvolvimento do *Self* do jovem, a partir de uma abordagem cultural semiótica e dialógica.

Robson lutou pelo direito de desvendar sua orientação homossexual, e revezava-se sob a tensão entre dois posicionamentos: um posicionamento mais integrativo que expunha a sua não-heterossexualidade, seus sentimentos e desejos individuais; e outro posicionamento que escondia sua orientação sexual por trás de um desempenho heterossexual falso. A ocultação da sua orientação sexual era parte das importantes negociações entre seu sistema motivacional e as normas morais sociais conservadoras dos três contextos culturais dos quais ele participava: família, escola e igreja. Os valores dessas instituições decerto tiveram relevância central na construção de sua cultura pessoal, e todas as três desempenharam um papel importante no desenvolvimento do seu sentido de *Self*. Dito de outra forma, Robson estava em constante conflito com alternativas em termos de seus posicionamentos em cada contexto social e institucional. O contexto escolar, por exemplo, embora coercitivo, era o lugar onde o jovem podia melhor expressar a sua verdadeira orientação sexual (Lopes de Oliveira et al., 2018).

Ao longo da investigação, que ocorreu concomitante com algumas sessões terapêuticas, Robson revelou à mãe a sua não conformidade com os padrões masculinos, declaração, provavelmente, facilitada pelas novas oportunidades de falar sobre gênero e sexualidade. Após ter abandonado a escola por um período, o jovem decidiu voltar estudar, relatou que continuava a sofrer *bullying* homofóbico na escola, mas disse que havia aprendido a lidar de maneira diferente com esses comportamentos, ignorando-os (Lopes de Oliveira et al., 2018).

A despeito da emergência e do surgimento de novos posicionamentos mais democráticos e inclusivos, facilitados pelo contexto clínico e familiar, o posicionamento que o jovem adotou no contexto escolar para lidar com as ações de *bullying* homofóbico praticadas pelos colegas não foi diferente da maioria dos jovens homossexuais: o silêncio, para continuar "existindo".

Há uma ligação histórica entre uma ordem de gênero constituída e as representações sociais dominantes sobre a orientação sexual dos sujeitos. Um dos estereótipos sobre homens não-heterossexuais diz respeito a uma pretensa feminilidade—feminilidade ela própria idealizada, fictícia e arquetípica—sustentada no insulto “gay”, como se houvesse uma necessária “inversão” da orientação homossexual: já que a pessoa do sexo masculino se interessa por homens, deve se ver como mulher. Ou seja, a preferência por homens só pode ser da parte de mulheres, daí a atribuição de uma feminilidade superlativa a esses homens (Connell, 2005; Santos, 2013).

A heteronormatividade faz com que os jovens tenham posturas que indiquem uma heterossexualidade potencial, reforçada também pela desejabilidade heterossexual feminina. Os rapazes têm de agir de acordo com esse desígnio “ginecêntrico”. Nesse sentido, quer no heteroerotismo, quer no homoerotismo, a adequação aos papéis de gênero parece ser crucial para a produção de desejabilidade. Por esta razão, o *bullying* homofóbico pode ser considerado uma violência de gênero (Santos, 2013).

Manuel (17 anos), outro participante da pesquisa realizada em Portugal, relatou seus posicionamentos de desejabilidade heterossexual fora da escola:

Se eu queria conhecer outros rapazes, encontrar pessoas como eu, descobrir a minha sexualidade, então não era na escola que o iria fazer, né? Imagina, virar-me para um gajo e dizer: “olha, posso conhecer-te?”, tipo, ainda levava um murro! Para isso, tinha que ir a bares, a cafés, sítios onde eu sabia que existiam gays como eu. (Santos, 2013, p. 79)

Fica claro que o *bullying* homofóbico parece atuar como um mecanismo regulador das normas de gênero, que policia os corpos, os trejeitos e linguagem não normativa, através do uso e abuso do insulto. Trata-se de uma regulação agressiva, e uma forma de gerir uma economia sexual da heterossexualidade (masculina e feminina). É um mecanismo inserido na ordem genderizada da escola para garantir os privilégios e a

manutenção, à custa da coerção, da imagem heteronormativa da escola através da ordem corporalizada normativa de gênero.

No entanto, Lees (2000) destaca que o *bullying* homofóbico não é meramente uma violência de gênero, mas sim uma estratégia para manter, através do policiamento violento de gênero que o normaliza, uma imagem heterossexual da escola. Ser ou parecer “gay” é tão negativo na escola que a maioria dos jovens têm uma vigilância ativa dos seus comportamentos, ocultando sua orientação de maneira a evitar associações com a homossexualidade e agressões homofóbicas.

Pesquisas nacionais e internacionais (Goyer et al., 2015; Neves et al., 2020; Neves & Pedrosa, 2014; Rivers, 2011; Santos, 2013) demonstram que, para esses jovens, as estratégias são as mais variadas na ocultação da identidade de gênero e/ou orientação sexual. Estas surgem de sua preocupação com a aceitação social, suas incertezas e dificuldades no processo de identidade sexual, preocupações sobre o julgamento dos outros. Vejamos o caso de Leandro (21 anos), participante da pesquisa realizada em Portugal. Ele se identificava como bissexual, e adotava estratégias para ocultar a orientação sexual.

Pesquisador: Nunca sentiste medo ou rejeição ao ponto de desistires da escola?

Leandro: Não, claro que não, ninguém sabia, ninguém desconfiava. E supostamente eu era o “Leandro, come todas”. (Santos, 2013, p. 101)

Leandro confessou, de forma contida, que ele próprio era um *bully* – aquele/a que pratica o *bullying* mesmo não negando ser vítima de *bullying*, e seu relato evidencia uma trajetória de gozações até o final do II ciclo de ensino, em razão da sua bissexualidade.

Pesquisador (...) Mas nunca foste gozado por seres bissexual?

Leandro: -No ciclo sim, até ao 9º ano passei alguns bocados, não é? Eu próprio fiz as minhas asneiras da juventude de hoje em dia, mas no secundário... não, eu nunca sofri *bullying*. Estava a falar que vi *bullying* etc., etc., mas nunca passei por *bullying*. Se calhar eu é que fazia aos outros, infelizmente.”  
(Leandro, 20, entrevista). (Santos, 2013, p. 99)

Por cumprir as normas de gênero Leandro é tomado como heterossexual, assume um posicionamento que privatiza e oculta defensivamente a sua homo/bissexualidade e, ao se acovardar, reifica o poderio hegemônico da heteronormatividade, contribuindo para o seu reforço. Adota uma discrição justificada por uma pretensa neutralidade no domínio público (escolar) sobre a orientação sexual, e acaba por reproduzir os dogmas de uma masculinidade hegemônica—esta não é apenas um privilégio intrínseco de homens heterossexuais, ele próprio acaba por subscrever a lógica heterossexista dos estereótipos, das convenções e das representações sociais dominantes de gênero e sexualidade (Santos, 2013).

Becker (2009) define a ocultação da homossexualidade como um desvio secreto, aquele desvio que só sofre as consequências do estigma a que está sujeito quando reconhecido socialmente. Ou seja, permanecendo secreto, o sujeito desviante permanece ileso devido ao pressuposto heteronormativo que os toma como “heteros” precisamente pelo cumprimento das expectativas tradicionais dos papéis de gênero definidos pela cultura (Neves, 2020).

Duggan (2004) destaca que os jovens não-heterossexuais, ao ocultarem sua verdadeira orientação sexual, sem querer acabam reproduzindo uma política que não contesta a heteronormatividade dominante. Ao contrário, a sustentam, ao mesmo tempo que promovem uma militância despolitizada, desmobilizada e uma cultura "gay" privatizada, ancorada na domesticidade e no consumo, que acaba por promover a desvalorização da homossexualidade e do orgulho de ser quem se é.

A trajetória de jovens LGBTQIA+ vítimas de *bullying* em razão da orientação sexual real ou percebida, também, foi analisada em um estudo longitudinal realizado no Reino Unido (Rivers, 2011). O estudo teve como objetivo compreender as estratégias de resiliência que os jovens adotavam para enfrentar as experiências homofóbicas nas

escolas, sentimentos correlatos e o impacto que o *bullying* teve em suas vidas adultas. Foram utilizados métodos mistos, combinando dados quantitativos de vários estudos transversais e longitudinais com relatos qualitativos extraídos de 16 entrevistas em profundidade, entre 2003-2006.

Para enfrentar o *bullying* homofóbico e tentar fugir dos agressores, os jovens se valiam de algumas estratégias, a mais comum sendo o desejo de desaparecer, de sumir, escondendo-se durante os intervalos ou recreios, tentando não chamar a atenção para si na sala de aula, buscando se tornar o mais invisível possível aos olhos e ouvidos dos agressores.

Paul (27 anos), participante desse estudo, afirmou que “Durante quase um ano da minha vida escolar, passei todos os intervalos e todos os intervalos para jantar sentado no fundo da área do banheiro, lendo porque sabia que estava seguro lá, que estava isolado e ninguém me incomodaria.” (Rivers, 2011, p. 91). James (30 anos), por sua vez, disse

Acho que meu objetivo na vida era manter o perfil o mais discreto possível... então, querer... me fundir com o pano de fundo. Suponho que tive algumas amizades, mas não eram particularmente próximas. Foi assim que aconteceu. Houve flashes onde, você sabe, a fusão com o fundo não funcionou. Então, suponho que foi assim que os cinco anos se passaram. (Rivers, 2011, p. 91)

Tessa (16 anos), afirmou que somente ficava com raiva porque era apontada e as pessoas falavam coisas sobre ela na sala de aula. Os posicionamentos de *Self* adotados por Paul e James não são incomuns. A maioria dos jovens homossexuais vivencia no contexto escolar uma miríade de sentimentos que variam da raiva e medo de serem intimidados a uma sensação de desamparo, vulnerabilidade, humilhação e impotência, sentindo-se incapazes de escapar de seus algozes.

O relato de Michael (26 anos) obtido nessa mesma pesquisa é uma amostra dos posicionamentos e sentimentos que permeiam o *Self* desses jovens.

Acho que deveria ter lutado de alguma forma, mas quando você tem uma espécie de estrutura hierárquica em uma escola onde ... são os meninos que estão sempre

em uma posição de poder ... quando são eles que estão ... fazendo isso com você ... você sente que não pode revidar realmente. (Rivers, 2011, p. 92)

Relacionado a esse desamparo, eles também descreveram sentir uma sensação de total vulnerabilidade (Rivers, 2011). Na ausência de apoio dos familiares, professores ou amigos, alguns jovens lembraram como se sentiram forçados a se isolarem dos colegas.

- Eu não me sentia muito seguro ali e isso... como consequência eu me mantinha fechado. (Tom, 32 anos)
- Acho que nunca cheguei a um ponto [como adulto] em que me senti tão vulnerável e isolado. (Matthew, 36 anos) (Rivers, 2011, p. 93)

Como resultado do constante *bullying* que vivenciaram, entrevistados/as relembrouam ter experimentado um profundo sentimento de humilhação, gerador de profunda autocrítica e auto aversão quando estavam na escola. Vejamos outros relatos:

- Eu me culpo por ter demorado tanto porque não fiz nada para revidar. (Susan, 30 anos)
- Acho que ninguém que não seja gay pode entender a completa humilhação 100% que você sente porque tudo que você sabe é que você é você mesmo. Você não tem outra forma de se expressar porque é simplesmente você. (Paul, 27 anos)
- Eu estava impuro, muito sujo, e tudo que eu queria fazer era apenas me lavar e ficar limpo. (Steve, 30 anos). (Rivers, 2011, p. 93)

Os jovens também relataram terem medo de ir à escola porque sabiam que não receberiam apoio de seus professores. Esses medos não estavam simplesmente ligados a momentos não supervisionados no dia escolar, como intervalo ou recreio; alguns sentiam medo nas salas de aula, mesmo quando os professores estavam presentes (Rivers, 2011).

- Passei os primeiros...eu diria...dois ou três anos na escola secundária com medo de entrar na maioria dos dias. (Susan, 30 anos)
- Eu geralmente estava conversando com a pessoa ao meu lado, talvez apenas lendo ou escrevendo ou algo assim ... tentando não parecer como se estivesse afetado ... [me senti] muito mal ... muito medo, penso em ser atacado. (Marcus, 31 anos) (Rivers, 2011, p. 92)

A escola se apresenta, assim, como um ambiente ameaçador para muitos LGBTQIA+ que experimentam o medo e a sensação de insegurança para vivenciar sua sexualidade, sem que ela seja motivo de insultos, agressões físicas, verbais e psicológicas.

E tudo isso ocorre com o aval da escola que, mesmo despretensiosamente, constrói e reforça padrões de deseabilidade exclusivamente heteronormativos.

### **2.3. Políticas de Combate e Prevenção ao *Bullying***

As políticas públicas consistem em ações e programas desenvolvidos pelo Estado – com a participação de entidades públicas, privadas e da própria sociedade – para assegurar direitos que permitam que minorias sociais, tais como pessoas LGBTQIA+, mulheres, negros, indígenas, pessoas gordas ou com deficiência, exerçam o papel de cidadãos. Com isso, propõem mudanças e resultados frente a problemáticas e demandas discutidas na sociedade, como o *bullying* nas escolas (Neves et al., 2024; Souza, 2006).

A Política Nacional de Combate ao *bullying*, um marco importante na educação brasileira, só foi instituída em 2015 através da Lei n. 13.185 (2015). No ano seguinte, o Governo Federal instituiu o dia 7 de abril como sendo o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola, através da Lei n. 13.277 (2016). Até 2015, não existia no Ordenamento Jurídico Brasileiro uma lei, norma ou preceito que estabelecesse regras a serem seguidas a fim de controlar os comportamentos e ações de indivíduos quando se identificasse algum tipo de violência ocorrida no ambiente escolar e entre pares (Lei n. 13.277, 2016; Lei n.13.185, 2015; Carvalho et al., 2017).

A criação de uma lei, em nível nacional, que trate especificamente a respeito do *bullying* é positiva, pois este fenômeno é algo tão antigo quanto o surgimento das relações humanas. Reconhecê-lo legalmente é um avanço na medida em que oportuniza às vítimas da prática do *bullying* e seus familiares uma nova ferramenta ao combate de práticas abusivas e ilícitas que ocorrem em ambiente escolar, nas redes sociais e em diversos outros espaços da sociedade. A lei também contribuiu para que esse tipo de violência com

foco no contexto escolar deixasse de ser uma violência velada, desacreditada e negligenciada.

No entanto, Carvalho et al. (2017), ao analisarem a lei, verificaram lacunas no que se refere à punição dos(as) agressores(as), assim como ausência de esclarecimentos quanto ao tratamento que deve ser dispensado ao(a) agressor(a) da prática do *bullying*. A lei cita apenas que se deve “evitar a punição”, de forma que a leitura do comando poderá levar a interpretações diversas. Há, ainda, ausência de critérios que estabeleçam a quem será atribuída a responsabilização dos atos ilícitos quando provocados por menor de idade; nesta hipótese, infere-se que deverá ser aplicado o Código Civil Brasileiro. A lei é muito vaga e não disciplina o fato.

Zafani (2021) elenca uma série de lacunas na lei: falta de clareza em relação a quem, de fato, cabem as responsabilidades, mostrando-se vaga de acordo com o próprio documento norteador de Políticas Públicas na esfera federal. Não há clareza em relação à qual será a instância de atuação do Estado e dos demais entes envolvidos no programa anti-*bullying* a ser implantado; não menciona de forma precisa a quem caberá a elaboração do diagnóstico do problema; não é levada em consideração a multiplicidade cultural da realidade das escolas brasileiras, a quem caberá o desenho e as estratégias de implementação, as ações e a análise dos resultados, o impacto orçamentário e financeiro, e não norteia as estratégias de construção de confiança e de suporte da comunidade.

A maioria das leis, tanto em nível nacional quanto estadual e do distrito federal (primárias à criação de lei federal), têm foco apenas na criação de medidas de prevenção e orientação, a exemplo do Distrito Federal e dos Estados do Mato Grosso do Sul e Santa Catarina. No Distrito Federal, a Lei n. 4.837 (2012) instituiu a política de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* nos estabelecimentos de ensino das redes pública e privada do Distrito Federal, tipificou as ações e comportamentos de *bullying*; definiu o

que a vítima do *bullying*, seus pais e/ou representantes legais devem fazer; no entanto, não esclareceu que medidas e/ou ações devem ser dirigidas aos agressores. Em 2020, a lei foi alterada por meio da Lei n. 6.749 (2020), e foi incluído no Art. 4º, o inciso IX, o qual incentiva a criação de patrulhas de caráter voluntário, constituídas por alunos, com a finalidade de atuar na conscientização, prevenção e combate ao *bullying* nos estabelecimentos de ensino de que trata esta lei. Mais uma vez, há uma omissão do que deve ser feito em relação aos agressores.

O parágrafo único, também incluído na Lei n. 4.837 (2012), complementa a participação de outros autores na criação e o funcionamento das patrulhas previstas no inciso IX do caput. “A criação e o funcionamento das patrulhas previstas no inciso IX do caput podem contar com o apoio da direção e dos professores dos estabelecimentos de ensino, associações de pais, alunos e mestres e grêmios estudantis, quando houver”.

No Mato Grosso do Sul, em 2010, o Governo do Estado sancionou a Lei n. 3.887 (2010), que dispõe sobre o Programa de inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico elaborado pelas Instituições de Ensino e dá outras providências.

Em decorrência da Lei n. 3.887 (2010), em maio de 2011, a Secretaria da Educação do Mato Grosso do Sul divulgou a criação de "Comitês de Combate ao *Bullying*" na secretaria e nas escolas. As ações dos comitês estão relacionadas à conscientização e prevenção do *bullying*, mas não definem critérios que estabeleçam a quem será atribuída a responsabilização pelos atos ilícitos quando cometidos por menores de idade (Carvalho et al., 2017; Lei n. 3.887, 2010).

Em Santa Catarina, a Lei n. 14.651 (2009) instituiu o Programa de Combate ao *Bullying*, de ação interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina. Este teve como objetivo incentivar a inclusão das

ações da política no Projeto Político-Pedagógico, envolvendo os alunos em atividades coletivas como as esportivas e culturais, de modo que agressores possam “canalizar” energias para essas atividades; como, também, utilizar as associações estudantis para a mediação de conflitos e incentivar o protagonismo dos(as) alunos(as) e sua participação nas atividades pedagógicas. Tal como a legislação do Distrito Federal e do Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, embora envolva diretamente os agressores nas ações e atividades, não prevê responsabilização dos atos ilícitos provocados por menores de idade (Neves, 2020).

Os desafios em relação à tipificação da conduta do *bullying*, ou seja, a sua criminalização, durou longo anos, com posicionamentos contrários e favoráveis à sua criminalização, até que em janeiro de 2024, a prática de *bullying* foi criminalizada no Brasil. A aprovação da Lei n. 14.811 (2024), prevê punições mais duras e severas para quem pratica *bullying*, quem cometer *bullying* ou *cyberbullying* poderá ser multado e, em alguns casos, responder criminalmente (Neves et al., 2024; Souza & Freitas, 2024).

Com a aprovação da nova lei, as regras ficaram mais claras, facilitando o enquadramento penal do fato ocorrido por parte das autoridades públicas, dentre elas, o Ministério Público, o Poder Judiciário e a Polícia. Na lei anterior (Lei n. 13.185, 2015) não havia uma regra específica para esse tipo de conduta, as autoridades tinham que buscar em outros dispositivos legais elementos para enquadrar a prática de *bullying* em outros tipos de crime, como injúria, ameaça, lesão corpora, entre outros (Valentini, 2024).

Os casos de *bullying* também foram incluídos no Código Penal e têm penas bem estabelecidas, ou seja, quem praticar *bullying* pode ser punido com multa ou com dois a quatro anos de prisão se o crime for praticado por meio da internet, mas isso se a prática for cometida por adultos. Se for praticado por crianças ou adolescentes menores de 12 anos, estes serão julgados pela Justiça da Infância e Juventude, podendo ser incluídos em

programas de proteção, apoio e promoção da família, ou encaminhados para atendimento psicológico ou psiquiátrico, se assim se fizer necessário. Aos adolescentes com mais de 12 anos, as penas previstas podem ser liberdade assistida, ou seja, liberdade mediante o cumprimento de algumas condições impostas pelo Juiz, como prestação de serviços à comunidade e, em caso extremo, internação equivalente à medida de prisão previstas para os adultos (Valentini, 2024).

Neves et al. (2024) e Manzini e Branco (2017) destacam que, mesmo já havendo no ordenamento jurídico brasileiro uma lei que criminalize a prática do *bullying*, o trabalho de prevenção deve ter como foco a melhoria das relações interpessoais. Ou seja, trabalhar as relações por meio de estimular interações prazerosas entre os membros da comunidade escolar, numa perspectiva de busca constante de diálogo e reflexão sobre diversidade, valores humanos e cultura de paz (Neves & Branco, 2024; Manzini & Branco, 2017). Para prevenir é preciso que a diversidade, característica essencial do ser humano seja valorizada e, desse modo, todos os alunos e alunas se percebam como parte integrante da comunidade escolar (Neves & Branco, 2024; Luna et al., 2020).

A participação dos(as) profissionais de Psicologia nas escolas, por meio da aprovação da Lei n. 13.935 (2019), pode, também, representar uma grande contribuição no combate ao *bullying*. Em colaboração com outros profissionais, o psicólogo escolar pode participar da elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias a partir de conhecimentos da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e do trabalho direto junto às famílias e demais atores, assim atuando no enfrentamento aos preconceitos em relação à população LGBTQIA+, população negra, pobre, povos indígenas, imigrantes e outros grupos desfavorecidos. A atuação desses(as) profissionais na rede da educação básica representa, portanto, um salto qualitativo no processo de aprendizado e formação social (Conselho Federal de Psicologia, 2022) e ético-moral dos(as) estudantes).

Criminalizar, punir, categorizar vítimas e agressões não é, portanto, o melhor caminho para prevenção e combate ao *bullying* (Neves, 2020). Afinal, este é um fenômeno relacional e cultural que se manifesta de maneira complexa e peculiar nos diversos contextos sociais (Manzini & Banco, 2017). Penalizar agressores sem um olhar crítico-reflexivo pode reproduzir e potencializar o fenômeno.

Promover a pro-sociabilidade, ética e respeito entre alunos (e também professores e alunos), no entanto, exige o estabelecimento de relações verdadeiramente dialógicas entre as pessoas. As relações dialógicas caracterizam-se pela responsividade comunicacional e pelo envolvimento intersubjetivo entre o eu e o outro. O eu e o outro relacionam-se com base no reconhecimento das suas possibilidades e, portanto, no reconhecimento da legitimidade da diferença que o outro representa (Salgado & Ferreira, 2012). A perspectiva dialógica (ver capítulo 3) assume o modo como o mundo é socialmente e dialogicamente construído. O capítulo 3 irá explorar o que se entende por dialogismo, relações dialógicas e sua importância para compreender os processos de desenvolvimento humano. Importante sublinhar que, contrariamente ao conceito diádico habitual (eu-outro), o dialogismo define a relação como um sistema de pelo menos três elementos interdependentes, fora do qual nenhum desses tem uma existência substantiva e substancial (Salgado & Ferreira, 2012).

Segundo os autores (Salgado & Ferreira, 2012), relações dialógicas são, em sua essência, triádicas (eu-outro-mundo) e constituem uma unidade indissociável, o que significa que cada ser humano é visto como um produto da interação entre si mesmo com o outro e com o mundo, interações estas mediadas por signos. Daí a necessidade de observarmos a diversidade interna do eu, do outro com quem o eu se relaciona, e também, da matriz afetivo-semiótica e sociocultural que envolve suas interações. Com base nesse pressuposto relacional, nenhum processo humano possui qualidades ou propriedades

imutáveis, intrínsecas, naturais a si mesmo que sejam independentes do contexto do qual emergiu, e das interrelações que, momento a momento, a pessoa estabelece com os outros, e com objetos e processos que a circundam (Salgado & Ferreira, 2012).

Finalmente, em termos de legislação e políticas públicas, é possível vislumbrar a implementação de ações sustentadas por tais políticas que venham a promover relações dialógicas entre as famílias e a escola (Neves, 2020), pois todos os processos humanos, sejam estes cognitivos, identitários ou de posicionamento moral, relacionados com a diversidade étnica, sociocultural, sexual e de gênero, são intrinsecamente relacionais em sua origem (Salgado & Ferreira, 2012).

#### **2.4. Políticas de Prevenção e Combate à Homofobia no Contexto Escolar**

Foi em 2001, com a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), vinculado ao Ministério da Justiça, “que as ações dos grupos de ativismo LGBT no Brasil começaram também a priorizar a reivindicação de políticas públicas voltadas à promoção de sua cidadania e direitos humanos” (Mello et al., 2012).

Mello et al. (2012) destacam que, ao longo dos anos 2000, é possível identificar, ainda, quatro marcos principais no âmbito das ações do Poder Executivo voltados à promoção de políticas públicas para a população LGBT. São eles: criação do “Brasil Sem Homofobia (BSH) – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual”, em 2004; a realização, em 2008, da I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, com o tema “Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBT)”; o lançamento do “Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais,

Travestis e Transexuais” (PNDCDH-LGBT), em 2009; e a publicação do decreto que criou o “Programa Nacional de Direitos Humanos 3” (PNDH-3), em 2009.

Dentre esses marcos legais, cabe destaque ao Programa Brasil Sem Homofobia, lançado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal, com o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbica. O respeito à especificidade desses grupos traz, no seu cerne, a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade e que, para isso, é indispensável interromper a longa sequência de cumplicidade e indiferença em relação à homofobia e promover o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidade de gênero (Brasil, 2004; Junqueira, 2009a, Neves, 2020).

O Programa Brasil Sem Homofobia foi constituído por ações voltadas para o cumprimento dos seguintes objetivos: a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; e d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento LGBT (Brasil, 2004). O Programa tem três princípios:

- 1) A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias;
- 2) A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por

orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento LGBT em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta;

3) A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira. (Brasil, 2004, p. 12).

O Programa deu, então, origem ao Projeto Escola Sem Homofobia. Dentre as diversas ações previstas pelo Brasil Sem Homofobia e Escola Sem Homofobia, no que se refere ao Direito à Educação e promoção de valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual, o programa adotou como diretriz a criação de materiais específicos como recursos pedagógicos e formação docente. Um desses materiais veio a ser conhecido como Kit de Combate a Homofobia e denominado pela bancada evangélica de “Kit Gay” (Oliveira Júnior & Maio, 2014).

O Kit seria distribuído nas escolas públicas de Ensino Médio, no segundo semestre de 2011, porém, a bancada evangélica e a ala conservadora da sociedade civil alegaram que seu conteúdo era impróprio e fazia apologia à homossexualidade, acabando por convencer a então presidente Dilma Rousseff a suspender a divulgação do material, gerando um cenário de embates com os movimentos sociais favoráveis a divulgação do Kit.

A despeito de o Governo Federal, na época, ter recuado em relação a distribuição do Kit de Combate à Homofobia, pesquisas seguem mostrando que o contexto escolar brasileiro é altamente homofóbico e heterossexista<sup>5</sup> (Albuquerque & Souza, 2022; Araújo

---

<sup>5</sup> Termo derivado do heterossexismo/heterocentrismo, que consiste em práticas e discursos que buscam afirmar a heterossexualidade como “normal”, “correta”, “verdadeira” e, por isso, superior a todas as outras orientações sexuais (Herek, 2010; Rondini et al., 2017).

et al., 2021; Brito & Martins, 2021; Brasil, 2012, 2013; Junqueira, 2009a, 2009b; Neves, 2020; Neves et al., 2020; Neves et al., 2024; Santos & Silveira, 2021; C. B. P. Silva et al., 2020; Unesco, 2012, 2019). Isto, por si só, já justificaria a necessidade da produção de materiais didáticos adequados que pudessem colocar esses temas em discussão (Neves, 2020).

Os materiais que compunham o Kit eram livros, cadernos e DVD's com vídeos que debatiam temas como o que é ser homem ou mulher; as desigualdades entre mulheres e homens; as diferenças entre os indivíduos; abordava as novas configurações familiares; discutia sobre a homofobia, a questão de gênero e a bissexualidade; definia a transexualidade e estimulava o respeito às pessoas LGBT, e nada tinha a ver com “apologia à homossexualidade”, como argumentava a bancada evangélica e a ala conservadora da sociedade civil (Ecos, 2013). Se, de fato, o Kit de Combate a Homofobia tivesse sido distribuído nas escolas, haveria apenas mais uma ação prevista pelo Programa Brasil sem Homofobia, tão-somente. Oliveira Júnior e Maio (2014) argumentam que as escolas até poderiam ter adquirido o material, mas não haveria garantia de sua utilização, podendo apenas cair no esquecimento.

Foi preciso anos de omissão e cerceamento do debate de gênero nas escolas, violação de direitos e índices elevados de crimes de LGBTfobia para, então, em 13 de julho de 2019, o Supremo Tribunal Federal (SFT) criminalizar a homofobia (Brasil, 2019), equiparando a conduta de homofobia e transfobia ao crime de Racismo – Lei n. 7.716 de 1989 (Neves, 2020).

A discriminação por orientação sexual e identidade de gênero passou a ser considerada uma prática criminosa, uma regra provisória para que a conduta da homotransfobia seja considerada crime equivalente ao racismo, para que, enfim, mesmo antes de existir uma lei aprovada pelo Poder Legislativo, as pessoas LGBT pudessem

contar efetivamente com uma proteção para o exercício pleno dos direitos fundamentais à liberdade, à igualdade, à livre orientação sexual e identidade de gênero e, principalmente, à dignidade humana (Brasil, 2019).

A criminalização da homofobia é um marco no ordenamento jurídico brasileiro e na vida de milhares de pessoas LGBTQIA+ que diariamente sofrem agressões por conta da sua orientação sexual e identidade de gênero. Contudo, isso não garantiu a promoção de políticas públicas de prevenção à homofobia nas escolas e, conseqüentemente, a diminuição do preconceito e da violência contra as pessoas LGBTQIA+. Isto está demonstrado pelos dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública e Anuário Brasileiro de Educação Básica—documentos elaborados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) e Todos pela Educação, respectivamente (Todos pela Educação, 2022; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022, 2024).

Segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública - 2022, divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), com base em dados tabulados nos anos de 2020 e 2021, houve um aumento da violência e a recorrência dos crimes contra a população LGBTQIA+ em todo país. A alta está relacionada aos casos de homicídios dolosos que foram cerca de 7,2%, e em seguida 35,2% nos casos de agressões e chegaram a 88,4% nos casos de estupros. No total, 179 pessoas LGBTQIA+ foram assassinadas em 2021, outras 179 foram violentadas sexualmente e mais 1.719 sofreram agressões (FBSP, 2022).

Em relação às ações de prevenção e combate ao *bullying* homofóbico, segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica – 2021 (Todos pela Educação, 2022), apenas 26% das instituições de ensino no país tratam do assunto homofobia em sala de aula. Os dados demonstram que a escola segue, como denunciou Mott (2000) no início dos anos 2000, “não tratando a homofobia e os crimes homofóbicos como uma calamidade e uma ameaça

constante à segurança de milhões de homossexuais, que não têm a quem recorrer para exigir respeito ao direito fundamental de todo ser humano: a vida” (p. 12).

Nos anos 2022 - 2023, os registros de crimes contra pessoas LGBTQIA+, seguiram aumentando entre um ano e outro. Segundo dados do Anuário de 2024 (FBSP, 2024), os crimes de lesão corporal aumentaram em 21,5%, os de homicídios dolosos aumentaram em 41,7%, e os casos de estupros aumentaram cerca de 40,5%.

De acordo com Neves e Branco (2024), o problema do preconceito, da homofobia dentro e fora dos contextos educacionais e do *bullying* homofóbico pode estar diretamente relacionado à questão da educação sobre a questão do gênero. Assim, o desafio das escolas, da sociedade e do poder público para a prevenção e combate a este preconceito deve ser desconstruir a noção hegemônica normativa da masculinidade e da heteronormatividade entre os adolescentes e entre as crianças, desde a tenra idade (Neves, 2020; Neves et al., 2020).

Paranhos e Macedo (2023) apontam que o preconceito e o *bullying* homofóbico estão diretamente ligados à ausência de educação acerca destes temas, sendo o desconhecimento um campo fértil para o estabelecimento das noções de masculinidade hegemônica e da cisheteronormatividade<sup>6</sup>. Os autores também destacam que a falta de apoio das gestões educacionais e a escassez de políticas públicas específicas, associadas ao avanço do conservadorismo, são uns dos maiores agravantes da situação.

Machado et al. (2020) corroboram as ideias acima destacando que a cultura escolar está “encharcada” da heteronormatividade e da homofobia, e isso impede que ocorram mudanças efetivas na educação. Não somente no contexto da educação básica, mas também no Ensino Superior, que possui a função de formar profissionais para atuar na

---

<sup>6</sup> Conjunto de acordos e prescrições sociais que constituem uma política de controle que regulam a manifestação da sexualidade, de modo que todas as pessoas pautem suas vidas conforme o modelo da heterossexualidade e da cisgeneridade (Costa et al., 2023).

educação básica. Urge pensar, então, uma educação que trabalhe com as temáticas LGBTQIA+ objetivando a construção de ferramentas teórico-pedagógicas capazes de gerar a compreensão e aceitação das diversidades sexuais e o enfrentamento às LGBTfobias no contexto escolar.

### CAPÍTULO 3

#### **DIALOGISMO, TEORIA DO *SELF* DIALÓGICO E *POSICIONAMENTOS* *DINÂMICOS DO SELF***

O dialogismo pode ser visto como uma postura epistemológica específica, é a perspectiva de que os seres humanos se constituem nas interações dialógicas com os outros sociais. Segundo Bakhtin (1989/1996), as pessoas vivem no mundo das palavras dos outros, e os limites do *Self* não estão dentro do eu, mas dentro da própria relação com o outro, entre o “eu e você”. Cada ser humano faz seu mundo em relação com os outros, construindo e reconstruindo dialogicamente o mundo como um conjunto multifacetado e multivocal de realidades situadas na cultura.

Desse modo, os sistemas de símbolos, os textos, os produtos artísticos e as interpretações históricas, todos têm propriedades dialógicas e são expressões de cognições e afetos dialógicos socialmente compartilhados através de ações comunicativas. Estes sistemas e produções culturais não estão envolvidos em uma contemplação mútua pacífica, mas estão sempre em tensão, eles se chocam, julgam e avaliam-se uns aos outros, como em toda relação dialógica (Marková et al., 2007).

Uma abordagem dialógica pode contribuir para uma melhor compreensão da relação social e cultural da natureza do “eu” e do “outro”, pois os seres humanos são constituídos por e através de diálogos com a alteridade. Mesmo quando a pessoa se desenvolve como um ser único, seus pensamentos e ações são partes dos diálogos estabelecidos com os outros sociais e com o mundo (Zittoun, 2014). O termo “diálogo” não se refere apenas à interação face a face, mas à interação de forma mais ampla. Qualquer discurso, mesmo um diálogo consigo mesmo, ecoa as vozes de discursos que

foram realizados em outros lugares em outros momentos e em outras situações (Grossen & Salazar Orvig, 2011).

Estudar o ser humano a partir de uma perspectiva dialógica, reconhecendo a dialogicidade e o dialogismo, exige o exame de como suas atividades e criação de sentidos – bem como ações, pensamentos e afetos – refletem de certa forma, ou são guiados pelo mundo social, a partir de suas interações anteriores com outras pessoas, suas experiências de lugares e locais, sua exposição a representações sociais, filmes, músicas etc. (Zittoun, 2014).

Nesse sentido, Leiman (2011) e Valsiner (2002) destacam que a dialogicidade da mente é muito mais do que o diálogo específico com palavras internalizadas de outros. Estudando os processos de mediação semiótica, os autores sugerem que a natureza dialógica da mente é mais bem apreendida no nível de uma menor unidade de análise da mente: a dos signos, ou seja, coisas que passam a designar outras coisas.

Mente e ação humana são possibilitadas pela mediação semiótica - resultante da internalização, ou "tradução" dos signos na mente, vestígios de experiências passadas e sua combinação e criação em novas sínteses (Valsiner, 2012; Vygotsky, 1986). No entanto, captar a dialogicidade de mente é extremamente difícil: primeiro porque só pode ser acessada através da externalização, ou expressões observáveis como gestos, falas e ações; segundo, porque os signos são em si sociais, desse modo, qualquer pensamento ou expressão está em um movimento de diálogo sempre duradouro (Zittoun, 2014).

Para que movimentos dialógicos internos ao sujeito não sejam impostos ou impedidos, algo na pessoa precisa ser preservado: há uma necessidade humana fundamental de privacidade, integridade e singularidade, ou “fidelidade a si mesmo”. É aqui que a postura ética subjacente às abordagens dialógicas, muitas vezes deixada de

lado por pesquisas atuais, deve ser lembrada e levada em consideração (Cresswell, 2011; Zittoun, 2014).

A dialogicidade situada em nível intrapessoal, portanto, depende, de um lado, do real diálogo com outras pessoas (nível interpsicológico). A experiência de ser reconhecido e reconhecida por outros é uma pré-condição para o desenvolvimento do pensamento. Tal reconhecimento, por sua vez, fundamenta a capacidade da pessoa dialogar consigo mesma, ao mesmo tempo em que dialoga com os outros, aprendendo e se desenvolvendo no contexto de variadas situações, como no trabalho ou no espaço público. Adotar uma abordagem dialógica no estudo do desenvolvimento humano, portanto, exige o essencial reconhecimento, por parte de outros, da pessoa em sua singularidade, com o direito de pensar, sentir e agir como um membro do mundo social - uma reivindicação ética apoiada pela psicologia do desenvolvimento, psicologia cultural, bem como pela psicologia clínica (Grossen & Salazar Orvig, 2011).

### **3.1. Articulando a Psicologia Cultural Semiótica e a Teoria do *Self* Dialógico**

Há diferentes caminhos para estudar e conceber o desenvolvimento humano, e na ciência psicológica são inúmeras as abordagens e perspectivas científicas que buscam descrever e explicar este desenvolvimento. Escolhemos investigar o desenvolvimento e a subjetividade com base na Teoria do *Self* Dialógico (Hermans, 2001; Hermans et al. 2017) por acreditar que os seus pressupostos teóricos se alinham com a compreensão de desenvolvimento concebida pela Psicologia Cultural de orientação semiótica proposta por Valsiner (2012, 2014, 2021). Esta articulação encontra-se particularmente evidenciada na publicação intitulada *Psychology as a Dialogical Science* (Lopes de Oliveira et al., 2020).

A Psicologia Cultural Semiótica proposta por Valsiner (2012, 2014, 2021) provê um referencial teórico-metodológico para estudar aspectos do desenvolvimento humano

como processos de mudança e transição, e não como produtos – funções, habilidades – já desenvolvidos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do ser humano, em qualquer nível - biológico, psicológico, sociológico - é concebido como um fenômeno sistêmico aberto no qual a novidade se cria constantemente (Branco et al., 2012), conforme está exposto no cap. 1 da presente tese.

A abordagem de ser humano presente nas pesquisas orientadas tanto pela Psicologia Cultural como pela Teoria do *Self* Dialógico pressupõe uma concepção dialética, em que o ser humano transforma e é transformado nas suas interações com o mundo, e é na tensão dialética entre a pessoa e contexto sociocultural que se torna possível o desenvolvimento do sujeito psicológico singular (Madureira & Branco, 2005). Assim, para a análise dos processos envolvidos nas trajetórias de desenvolvimento do Sistema do *Self* Dialógico, no tempo irreversível, é necessário abordar a questão com base em uma análise qualitativa.

A Psicologia Cultural Semiótica (Valsiner, 2012, 2014, 2021) e a Teoria do *Self* Dialógico (Hermans, 2001; Hermans et al. 2017) são orientadas por uma epistemologia qualitativa e um paradigma sistêmico que considera aspectos da subjetividade, e se configuram como sendo as abordagens mais adequadas para pesquisar o desenvolvimento do Sistema de *Self* Dialógico. Em especial, para a compreensão das emergências, permanências e transições dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* (Branco et al., 2020) de jovens com trajetórias de vitimização por *bullying* homofóbico, objetivo da presente tese.

O Sistema de *Self* Dialógico é mediado semioticamente, organizado por signos que indicam que a cultura está em cada ato de criação de posicionamentos do Eu, que dão origem a um tipo de tensão que emerge dos contrastes entre os posicionamentos gerando tensões entre eles (Valsiner & Han, 2008). Sendo assim, compreender o desenvolvimento

do Sistema de *Self* Dialógico, as emergências, permanências e transições relativas aos posicionamentos do Eu, requer investigar como o sistema se constitui, e quais os fatores envolvidos nos processos de internalização e externalização dos significados, coconstruídos pelas interações que ocorrem entre os níveis coletivo-cultural e pessoal-cultural (Valsiner, 2012). Neste sentido, destaca-se o papel fundamental dos afetos nos processos de significação (*semiosis*). A seguir, as principais características da Teoria do *Self* Dialógico-TSD são apresentadas.

### 3.2 – A Teoria do *Self* Dialógico

Nas abordagens dialógicas, o *Self* é concebido, em consonância com a proposta de W. James e G. H. Mead, como fundamentalmente social, heterogêneo e dinâmico (Grossen & Salazar Orvig, 2011). A Teoria do *Self* Dialógico (TSD) traz, além disso, a conjunção dos conceitos de *Self* e de narrativa (Hermans et al., 1992), e é especialmente sustentada na teoria de *Self* de William James (1890/2007) e na noção polifônica de vozes proposta por Bakhtin (1963/1984).

O objetivo deste capítulo é apresentar como o conceito de *Self* Dialógico e suas contribuições teóricas e metodológicas para o estudo do desenvolvimento humano são importantes para a investigação das trajetórias desenvolvimentais de homens cis, homossexuais, objeto desta pesquisa. A Teoria do *Self* Dialógico - TSD proposta por Hermans (2001, 2018; Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Hermans & Gieser, 2012; Hermans et al., 2017) conceitua o *Self* em termos de uma multiplicidade dinâmica de posições (*I-positions*) relativamente autônomas, às quais se associa o conceito de vozes.

Nessa concepção, o Eu (o *I*, segundo Mead) tem a possibilidade de se mover de uma posição espacial para outra de acordo com as mudanças na situação (contexto) e no tempo. O Eu, assim, flutua entre diferentes e até opostas posições, e tem a capacidade

imaginativa de dotar cada posição com sua voz específica, para que relações dialógicas entre posições possam ser estabelecidas. As vozes funcionam como personagens de uma história interagindo, envolvidos em um processo de perguntas e respostas, concordância e discordância, onde cada personagem ou voz tem uma história para contar sobre suas próprias experiências a partir de seu próprio posicionamento. Como vozes diferentes, esses personagens trocam informações sobre seus respectivos “*Me*” (aspecto reflexivo do *Self*), resultando em um Sistema de *Self* complexo e narrativamente estruturado (Hermans, 2018).

O *Self* dialógico proposto por Hermans (2001, 2018; Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Hermans & Gieser, 2012; Hermans et al., 2017) é baseado na suposição de que existem muitas posições do Eu (*I-positions*) que podem ser ocupadas pela mesma pessoa. O Eu em uma posição pode concordar, discordar, compreender, compreender mal, opor-se, contradizer, questionar, desafiar e até ridicularizar o Eu em outra posição (*I-position*), e, assim, o *Self* dialógico está sempre se movimentando entre posições particulares no espaço e no tempo.

O *Self* dialógico é “social”, não no sentido de que um *Self*-contido no indivíduo entra em interações sociais com outras pessoas de fora, mas no sentido de que outras pessoas ocupam posições interiorizadas em um *Self* multivocal. O caráter multivocal, polifônico e dinâmico nos faz compreender que o *Self* não é uma unidade rígida, ele não está apenas ‘aqui’, mas também ‘lá’, e, devido ao poder da imaginação, a pessoa pode agir como se fosse o outro, o que não é o mesmo que ‘assumir o papel do outro’. Mead (1934) defendeu esta ideia quando quis dizer, com esta expressão disse que o *Self* toma a perspectiva real do outro. Ao contrário, o Eu assume uma posição que é sua e que cria uma perspectiva alternativa no mundo, impregnada de uma voz específica. A perspectiva construída pode ou não ser congruente com a perspectiva que é definida como a

perspectiva do outro “real” (o que pode ser verificado entrando em conversa com o outro). No entanto, deve-se enfatizar que o outro pode ser, em parte, o produto da imaginação da pessoa, intimamente entrelaçado com o outro “real” ou não.

Além de Hermans, outros autores, a exemplo de Callero (2003), reconhecem o caráter social e relacional do *Self* dialógico. Para Callero, o *Self* é socialmente construído e nunca é uma qualidade limitada da pessoa, ou simples expressão de características psicológicas; é um fenômeno fundamentalmente social, onde conceitos, imagens e entendimentos são profundamente determinados por relações de poder. Ao ignorar ou rejeitar o caráter social e relacional do *Self* dialógico, o *Self* é muitas vezes conceituado como um recipiente para armazenar todos os detalhes das experiências de uma pessoa, afastando a possibilidade de analisar e melhor compreender, por exemplo, a complexidade do Sistema de *Self* Dialógico.

Em cada ser humano coexistem diferentes posições de Eu (*I-Positions*, na concepção de Hermans, 2001) que constituem o *Self* Dialógico, o qual deve ser concebido como um *sistema* complexo e dinâmico (Branco, 2017). Essas posições dialogam entre si e podem ser inferidas a partir das múltiplas vozes presentes e identificadas nas narrativas do sujeito. Por este motivo, o *Self* é visto como um fenômeno pessoal, social, temporal e espacial, e se apresenta como um sistema aberto, multivocal e dialógico, no qual vários posicionamentos (*Posicionamentos Dinâmicos do Self*, segundo Branco et al. 2020, como veremos adiante neste capítulo) coexistem, possibilitando a geração, redução e desenvolvimento de diferentes sentidos pessoais no tempo irreversível (Hermans, 2001, 2018; Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

### ***O que é uma Posição do Eu (I-position)?***

De acordo com Hermans (2018), uma posição do Eu (*I-position*) é um ato espacial-relacional que existe apenas no contexto de outras posições (por exemplo, eu me

posiciono como “forte” em relação a um outro competitivo, e não em relação a um outro amoroso). O ato de posicionar-se é colocar-se diante de outra pessoa e, ao mesmo tempo, em direção a si mesmo no espaço metafórico do Sistema de *Self* Dialógico. Como um processo espacial-relacional, a *I-Position* assume uma postura (posicionamento) *em relação a* alguém, seja fisicamente ou virtualmente, adotando uma forma específica de se dirigir ao outro e a si mesmo através de orientações e comunicações verbais e não verbais.

O *Self* dialógico é, portanto, descrito como uma multiplicidade dinâmica de posições. Mas quais são as implicações teóricas do conceito, e como ele pode ser elaborado e compreendido nas relações que se estabelecem entre o *Self* e a cultura? Como analisar os processos envolvidos nas trajetórias de desenvolvimento do Sistema do *Self* Dialógico e na perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica? Branco et al. (2012) apresentam caminhos para responder a esta questão quando afirmam que “estudar o desenvolvimento humano numa perspectiva sociocultural é conceber a cultura a partir de uma perspectiva dialógica, que articula fatores diversos e interrelacionados de forma sistêmica, fundamentados nos conceitos de interdependência, multicausalidade e complexidade” (p.24).

O *Self* Dialógico é um construto eminentemente social e está imbricado na cultura, não um *Self* individual que entra em contato social com outras pessoas e reproduz as suas vozes, mas no sentido de que outras pessoas significativas ocupam posições “dentro” deste *Self* polifônico (Hermans, 2001), o que é feito de forma ativa e construtiva.

Oliveira Silva (2017) destaca que o dialogismo representa uma cosmovisão na qual a existência de uma pessoa não pode ser divorciada das experiências de estar com os outros. Bakhtin trouxe a noção das vozes polifônicas, da ambivalência, bidirecionalidade e do dialogismo, tudo isso sendo posteriormente incorporado na teoria de Hermans

(Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Hermans et al, 2017; Hermans, 2018).

### **3.3. Afetividade, Hierarquia e Relações de Poder na Constituição do Sistema do *Self* Dialógico**

Como dito anteriormente, o *Self* Dialógico pode ser definido como um sistema que se desenvolve permanentemente por meio de interações e relações contínuas com a alteridade ao longo do tempo irreversível. O Sistema do *Self* Dialógico engloba uma multiplicidade de posicionamentos que, por interações constantes, produzem novidades que levam à sua transformação e desenvolvimento através de trocas permanentes com a alteridade. Ou seja, o Sistema do *Self* Dialógico passa por novas experiências, novos ajustes e rupturas com o passar do tempo. Assim, a coexistência entre estabilidade e a mudança funciona como um requisito central para a construção e desenvolvimento do próprio sistema (Branco et al., 2020).

Na perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica e da Teoria do *Self* Dialógico, as ambiguidades e as ambivalências são centrais para permitir mudanças e transformações resultantes dos processos de construção de significados contínuos, coconstruídos e reconstruídos (negociações) que vão tomando lugar enquanto o Sistema de *Self* Dialógico se desenvolve. E é nesse contexto intrapsicológico que os *Posicionamentos Dinâmicos do Self* – PDS surgem, ou emergem, a partir dos Campos Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados, anteriormente mencionados no capítulo 1. Os PDS atuam como componentes dinâmicos fortemente carregados de afetos que surgem e se desenvolvem ao longo da trajetória de vida de um indivíduo, conforme ele ou ela se relaciona com pessoas consideradas como significativas (Branco et al., 2020). Branco et al. (2020)

propuseram esta categoria no lugar da *I-Position* de Hermans com o objetivo de sublinhar o caráter dinâmico—ao contrário de fixo—dos posicionamentos de si.

Branco et al. (2020) destacam que os processos de criação de significado concernentes a si mesmo, aos outros e ao mundo que são fortemente carregados de afetividade levam à configuração dinâmica do Sistema de *Self* Dialógico. Este se configura, portanto, à medida que se move ao longo de suas interações com componentes socioculturais e físicos específicos dos contextos nos quais a pessoa está inserida e se desenvolve em face a novos eventos reais ou imaginários, experiências diversas, autorreflexão etc.

Em resumo, portanto, o Sistema de *Self* Dialógico se reorganiza e se desenvolve através da reconfiguração de seus Campos Afetivo-Semióticos e *Posicionamentos Dinâmicos do Self* (PDS), como apontado no capítulo 1. Alguns Campos Afetivo-Semióticos se tornam poderosos e Hipergeneralizados, enquanto outros desaparecem ou se transformam em algo diferente, o que justifica a organização hierárquica entre eles. Isto implica em tensões e relações de poder entre os posicionamentos (PDS) no Sistema de *Self* Dialógico.

Segundo Valsiner (2012), sistemas hierárquicos de controle afetivo-semiótico são coconstruídos ao longo da ontogênese, e possibilitam a emergência, a regulação e o caráter dinâmico da construção e do uso de signos em geral. Toda experiência humana envolve afeto, os seres humanos se relacionam, se constituem e, mesmo, se curam por meio da dinâmica afetiva (Valsiner & Han, 2008). Nesses processos dinâmicos, o *Self* constrói permanentemente hierarquias que podem ser concebidas como campos afetivos significativos de difícil definição. Por que hierarquias? Porque a depender do contexto, das pessoas com quem se interage e do momento do sujeito, certos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* dominam os demais.

Ao dar ênfase à dimensão afetiva na constituição do *Self*, Valsiner (2012) inova ao trazer para discussões teóricas e metodológicas o papel dos distintos afetos no desenvolvimento humano, o que o Hermans (2001) tem, também, discutido e enfatizado em publicações recentes (Hermans, 2018). Todos os processos de criação de significados concernentes a si mesmo, aos outros e ao mundo envolvem, portanto, o grande impacto da dimensão afetiva na experiência de si, do mundo e das pessoas.

### **3.4- Coconstrução dos Posicionamentos Dinâmicos do *Self* e seu Desenvolvimento no Curso da Vida**

A noção de posição do Eu (*I-position*) vem sendo ampliada ao longo do tempo. Como anteriormente dito, Branco et al. (2020) têm utilizado o termo *posicionamento*, por compreender que um posicionamento é uma forma dinâmica de se colocar em relação a outra pessoa ou outras pessoas, que ocupam posição especial no espaço metafórico do *Self* estendido (Hermans 2018; Hermans et al., 2017; Hermans & Hermans-Konopka, 2010). O conceito de posicionamento das autoras foi certamente inspirado no conceito de *I-position* de Hermans (2001), porém é mais flexível, complexo e dinâmico, melhor se enquadrando em uma abordagem desenvolvimental (Roncancio-Moreno & Branco, 2017).

Segundo Branco (2021b), o Sistema de *Self* Dialógico é necessariamente dinâmico, aberto, em interações permanentes com outros sociais através da ontogênese. Sua principal característica consiste, assim, na ocorrência de interações dialógicas contínuas, ocorrendo simultaneamente nos níveis intra e interpessoais, ambas contribuindo para sua configuração sistêmica.

O desenvolvimento do *Self* Dialógico ocorre em contextos histórico-culturais específicos em tempo irreversível, estabelecendo laços e relações particulares com outros

sociais específicos, gerando posicionamentos, contraposicionamentos, internalização ativa de vozes geradoras de efeitos e perspectivas na vida da pessoa. Portanto, os processos de internalização das vozes são dinâmicos e construtivos, envolvendo todas as dimensões da psique humana. Ou seja, as vozes significativas dos outros não são simplesmente incorporadas e reproduzidas pelo *Self*, visto que este atua com maior ou menor grau de agência individual em sua configuração social, dinâmica e dialógica (Branco, 2021a, 2021b).

Para a perspectiva cultural semiótica proposta por Valsiner (2014, 2021), a dimensão afetiva das interações humanas ocupa um papel central nos processos de internalização. Desse modo, ao invés de fazermos referência a "vozes", como proposto por Hermans (Hermans, 2001, 2018; Hermans et al., 2017), utilizamos o construto *Posicionamentos Dinâmicos do Self*, que traz elementos de todas as dimensões do *self* e é diretamente associado aos Campos Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados propostos por Valsiner. Segundo Valsiner (2014, 2021), a emergência e desenvolvimento dos Campos Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados vai se configurando desde cedo e continua ao longo da vida. Eles emergem, se intensificam, persistem, se organizam hierarquicamente, mas sua organização hierárquica pode mudar à medida que o tempo e os contextos mudam e variam durante as trajetórias de vida das pessoas (Branco 2021b; Branco et al., 2020). Mas como, mais especificamente, se desenvolvem os *Campos Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados* e os *Posicionamentos Dinâmicos do Self*?

Alguns campos afetivo-semióticos, ao longo da vida, se tornam empoderados sob a forma de valores ou preconceitos, sendo denominados hipergeneralizados. Como colocado anteriormente, na perspectiva da psicologia cultural semiótica os valores são signos do tipo campo hipergeneralizados que operam como poderosos guias afetivo-semióticos encarregados de orientar percepções, pensamentos, sentimentos e ações da

pessoa na vida cotidiana. Os processos de criação de significados e conteúdos concernentes a si mesmo, aos outros e ao mundo são os mesmos processos e conteúdos que configuram o Sistema do *Self* Dialógico ao longo do tempo.

Isso porque além de guiar o psiquismo humano, os Campos Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados também têm um papel fundamental na constituição e desenvolvimento do Sistema de *Self* Dialógico: os posicionamentos de si são enraizados, ou se fundamentam, nesses campos. É exatamente dentro de tais campos que os variados *Posicionamentos Dinâmicos do Self*, construto proposto por Branco et al. (2020), emergem, se desenvolvem e se colocam em diálogo uns com os outros, podendo gerar tensões no próprio sistema. Portanto, vale mais uma vez sublinhar que os valores e os posicionamentos do *Self* são intrinsecamente relacionados, ambos emergindo a partir das relações socioafetivas estabelecidas entre os indivíduos e outros significativos ao longo da ontogênese. Em síntese, os *Posicionamentos Dinâmicos do Self* (PDS) estão radicados e integrados aos campos afetivo-semióticos hipergeneralizados, e quanto mais forte o campo, mais forte será o respectivo PDS.

### **3.5 - Estudos sobre o Desenvolvimento do *Self* Dialógico**

O desenvolvimento do Sistema de *Self* Dialógico (SSD) tem sido pesquisado em diferentes populações no mundo, por exemplo, crianças em idade escolar (Freire, 2008; Freire & Branco, 2019; Roncancio-Moreno & Branco, 2017), mulheres obesas (Oliveira Silva, 2017), militares das forças armadas (Wortmeyer & Branco, 2019), masculinidades juvenis na África do Sul (Blackbeard, 2018).

Hermans (2001) e Hermans e Hermans-Konopka (2010) destacam a existência de posições do Eu logo nos primeiros dias de vida, e o conhecimento da existência precoce dessas posições implica em desdobramentos teóricos e de pesquisa no campo da

psicologia do desenvolvimento humano (Freire, 2008; Roncancio-Moreno & Branco, 2017).

Na África do Sul, Blackbeard (2018) desenvolveu uma pesquisa sobre masculinidades juvenis realizada com estudantes do Ensino Médio de duas escolas da província de Kwazulu-Natal. A pesquisa contou com a participação de 29 jovens de 15 a 18 anos do sexo masculino. A partir da perspectiva da Teoria do *Self* Dialógico (Hermans et al., 2017; Hermans, 2018) e da Teoria das Relações de Gênero (Connell, 2008), o objetivo era identificar os posicionamentos de *self* de múltiplas masculinidades e masculinidade hegemônica dos jovens em interação com os pares. Foram realizadas entrevistas e grupos focais, os participantes tiraram fotos como um registro de seu cotidiano, e as imagens foram discutidas nas entrevistas individuais e nos grupos focais (Blackbeard, 2018). As transcrições das entrevistas e as fotografias produzidas pelos meninos sobre temas variados, como atividades esportivas, veículos automotores, atividades escolares etc. foram analisadas em conjunto e em combinação usando o modelo de categorias narrativas de Labov (McQueen & Henwood, 2002) e identificação das posições de fala diegéticas propostas por Toolan (2001).

As análises dos dados construídos demonstraram que as interações no grupo de pares foram importantes para definir a aceitabilidade masculina, ou seja, como aquele posicionamento individual ou grupal em relação a masculinidade hegemônica variava dentro dos contextos. A conformidade com as normas esperadas de aceitabilidade era uma fonte de tensão entre os rapazes, ou seja, o seu posicionamento dependia das condições de aceitabilidade do grupo, corroborando com a premissa de que o *self* é socialmente construído e que o outro é parte do *self* estendido. Hermans et al. (2017) afirmam que “a interface do *self* e da sociedade [formam] como um "campo de tensão" entre as posições,

por meio do qual um indivíduo pode construir "um padrão de posições" a partir do que é disponível ou restrito dentro da sociedade e definições do *self* e do outro" (p. 7).

As entrevistas feitas com base em fotos tiradas pelos participantes e o grupo de focal revelaram como os meninos foram ativos no posicionamento de uma identidade masculina contextualizada, e como eles administraram distâncias da masculinidade hegemônica, conceituada como uma posição do "Eu" específica. Os meninos assumiram posições diversas e variáveis em relação à masculinidade hegemônica, às vezes na mesma entrevista e, às vezes, apresentada de acordo com diferentes padrões de posicionamentos, aqueles expressos nos grupos focais *versus* os posicionamentos apresentados nas entrevistas individuais. (Blackbeard, 2018).

A narrativa do participante da pesquisa M, 16 anos, evidenciou posicionamentos em conformidade com as normas de aceitabilidade do grupo, e conseqüentemente, com a masculinidade hegemônica.

Não, este é o carro do meu pai (...) e esta é a minha mãe andando ao fundo... não, isso é como o carro que eu poderia ter (...) e isso é como o que posso dizer da minha aspiração (...) para ter um carro como meu pai tem, já porque se tiver carro (...) vem todas as meninas (risos)  
não precisa fazer tanto (...) é isso que elas querem, já porque todos os caras ficam com inveja (...) já é isso...ele é bom em garotas (...) ele tem um carro e pronto (...) depende da faixa etária se você ainda é jovem (...) apenas fazendo isso para os caras para eles pensarem que você é um jogador e tudo (...) esses tipos de carro atraem as senhoras e as pessoas olham para você (...) e dizem aah que ele está indo bem para si mesmo e isso, então este tipo de carro é bom para sua masculinidade". (Blackbeard, 2018, p. 150)

A narrativa de M revelou uma variedade de contextos temporais – o momento em que a fotografia foi tirada, um ponto futuro em que ele poderia possuir um carro como o de seu pai e suas percepções atuais de como os carros significam 'masculinidade', o que seus colegas diriam se ele tivesse um carro. Tudo isso demonstrou como a identidade masculina envolve o posicionamento em torno de ideais masculinos cultivados pelos pares, e a influência das posições dos colegas internalizadas eram identificadas com um

ideal hegemônico organizado em torno de uma heteronormatividade visível e em recursos financeiros. M também descreveu que os comportamentos masculinos mudam à medida que os meninos se tornaram homens – para indivíduos mais jovens, carros e socialização com meninas eram a melhor maneira para conquistar a validação do grupo de colegas masculinos (Blackbeard, 2018).

A perspectiva da Teoria do *Self* Dialógico sobre o *Self* e a sociedade (Hermans et al., 2017) pode ser aplicada para expandir e enriquecer o valor explicativo e descritivo da Teoria das Relações de Gênero, teoria sobre como identidades masculinas são posicionadas em relação às masculinidades hegemônicas em intersecção com outras identidades. O valor dessa perspectiva, nesse contexto, é expandir como a identidade masculina é construída através da interconexão entre o eu e o outro, especificamente em torno do posicionamento do eu contra os ideais hegemônicos. Ao formular uma explicação posicional da identidade masculina, o conceito de posição do "Eu" da Teoria do *Self* Dialógico pode enriquecer a noção de posição masculina na Teoria das Relações de Gênero.

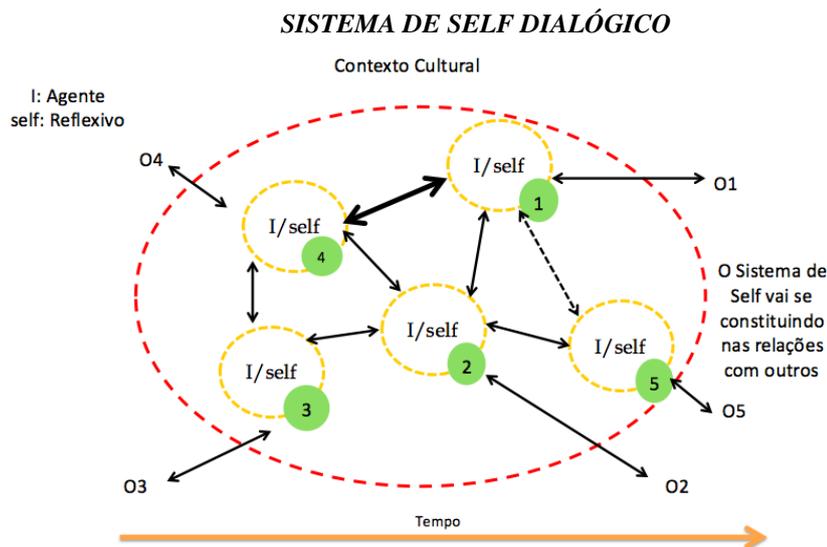
Para a Teoria das Relações de Gênero, indivíduos e grupos de homens ou meninos podem alinhar suas posições com a masculinidade hegemônica e em outros momentos se distanciar. Nesse sentido, a masculinidade representa um processo de posicionamento e não um tipo de categoria fixa, que pode se aplicar tanto ao mundo externo quanto ao interno do sujeito masculino (Connell & Messerschmidt, 2005).

A Teoria do *Self* Dialógico fórmula que as posições do “Eu” existem em campos de tensão (Hermans et al., 2017; Hermans, 2018), e Connell e Messerschmidt (2005), e Connell (2008), sugerem que várias masculinidades se encontram em tensão umas com as outras na intersecção com outras identidades. Assim, a masculinidade hegemônica funciona tanto para regular as relações com as mulheres e as relações entre os homens,

sendo, então, concebida como uma posição do “Eu” variável, plural ou singular. Assim, conclui-se que o caráter interseccional das identidades masculinas, conforme proposto pela Teoria das Relações de Gênero, apresenta uma certa compatibilidade com a Teoria do *Self* dialógico, sendo o *self* compreendido como uma espécie de sociedade, posições do “Eu” em permanente processos de posicionamento (Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

Um outro estudo merece ser aqui destacado. Roncancio-Moreno e Branco (2017) pesquisaram a trajetória de desenvolvimento do *Self* de crianças que estavam no processo de transição da pré-escola para o Ensino Fundamental. Com base nos pressupostos da Teoria do *Self* Dialógico (Hermans, 2001) e da Psicologia Cultural Semiótica (Valsiner, 2012), as autoras realizaram um estudo longitudinal e microgenético durante um ano em contextos escolares (do último semestre da Educação Infantil ao primeiro ano do Ensino Fundamental). Nesta pesquisa, foram feitas entrevistas com as crianças, pais e professores, e três crianças foram selecionadas como sujeitos para uma investigação mais aprofundada (Roncancio-Moreno & Branco, 2017).

No estudo, duas questões orientaram a pesquisa e foram respondidas ao longo da análise dos dados construídos. A primeira questão foi ‘Como as crianças coconstroem o desenvolvimento de suas trajetórias?’ A segunda buscou saber ‘Como pessoas significativas contribuem na coconstrução do relato de uma criança sobre si mesma?’ As respostas às questões foram encontradas na análise dos dados construídos e demonstraram que as crianças coconstroem suas trajetórias de desenvolvimento do *Self* internalizando ativamente as sugestões de outros sociais significativos—pai, mãe, professoras e colegas. Portanto, estas pessoas têm importante impacto no processo de coconstrução de significados que estão na emergência dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* (PDS). (ver Figura 1).



**Figura 1. O Sistema de *Self* Dialógico em desenvolvimento: relações entre os *Posicionamentos Dinâmicos do Self* e outros sociais, com base em Branco (2010)**

As análises também revelaram que as crianças criaram, cada uma à sua maneira, novos signos e novos posicionamentos para lidar com o processo de transição. Zittoun (2009) destaca que na trajetória de vida dos indivíduos os processos de transição não se caracterizam por regularidades e continuidades, pois, na verdade, não há linearidade e, sim, muitos pontos de bifurcação. Nestes pontos, o desenvolvimento da pessoa pode ser reorientado, tomando outro caminho, como foi demonstrado na trajetória das crianças pesquisadas por Roncancio-Moreno e Branco (2017). Por exemplo, uma menina cujo PDS dominante era ‘beleza’ na educação infantil (Tempo 1, ‘Eu como linda’), na primeira série do Ensino Fundamental desenvolveu um PDS antes não existente, (Tempo 2, ‘Eu como estudante fraca’), que lhe dificultou melhor adaptação ao ambiente escolar.

Oliveira Silva (2017), por sua vez, pesquisou o desenvolvimento de *Posicionamentos Dinâmicos do Self* em mulheres obesas no Estado de Goiás. O estudo longitudinal selecionou e acompanhou três mulheres adultas entre 2014 e 2016, com o objetivo de identificar e analisar, no discurso narrativo destas mulheres obesas—que

optaram por realizar cirurgia bariátrica—como elas significavam suas vivências, experiências e expectativas para o futuro, constituindo significações sobre si e posicionamentos de *Self* em suas interações sociais. Os procedimentos metodológicos, baseados no modelo TEA (ver seção metodologia neste trabalho), incluíram entrevistas individuais realizadas em momentos diferentes ao longo das trajetórias das participantes, e consideraram a realização da cirurgia bariátrica como ponto de convergência (ou de equifinalidade, Sato & Tanimura, 2016) de suas trajetórias.

Os objetivos do estudo foram agrupados em três eixos temáticos: (1) o corpo como signo; (2) a questão cultural da obesidade e (3) a vivência subjetiva da obesidade e emagrecimento. A análise qualitativa dos dados construídos acerca do eixo “o corpo como um signo”, em especial, revelou aspectos importantes da dinâmica da gordofobia e dos significados construídos sobre este tipo de preconceito, seu poder de canalização na trajetória subjetiva de obesos e a importância da alteridade no desenvolvimento do *Self*.

Afinal, sabemos que o corpo, além de ser o elemento biológico que compõe o sujeito, estabelecendo as fronteiras entre o interno e externo, é aspecto essencial à pessoa, e, assim, a forma e o valor com que a cultura e o outro social significam o corpo físico da pessoa e o seu contorno (*border*), promovem a maneira como a pessoa vê a si mesma (Oliveira Silva, 2017).

As contribuições dos estudos citados anteriormente reforçam a importância dos processos de internalização e de como as pessoas, a exemplo das crianças e mulheres gordas investigadas, internalizam as vozes dos outros em seu Sistema de *Self* Dialógico. O desenvolvimento de Campos Afetivo-Semióticos Hipergeneralizados dão origem a *Posicionamentos Dinâmicos do Self* específicos e frequentemente dominantes, intimamente relacionados com as experiências vividas e seus significadas ao longo do tempo irreversível.

Valsiner (2014) pontua que o *self* corporificado é a arena onde processos de internalização e externalização acontecem, e este corpo se torna palco para marcações culturais e sugestões sociais que participam dos processos de coconstrução do sujeito-relacional-contextual. Por outro lado, Zittoun e Gillespie (2016) argumentam que a internalização não corresponde a uma mera importação do externo (como já foi antes explicitado), mas, sim, consiste em um processo complexo de reconstrução das experiências vividas no contexto cultural. Vale lembrar que a canalização cultural e a internalização são processos que orientam, mas não determinam, o desenvolvimento humano: cada indivíduo, embora nutrido por experiências sociais compartilhadas, desenvolve-se como um ser único, com base na cultura coletiva socialmente compartilhada e vai construindo ativamente a sua cultura pessoal, o que, por sua vez, dá origem a uma trajetória biográfica singular (Valsiner, 2012; Zittoun & Cerchia, 2013).

### **3.6 - *Self* Dialógico, Questões de Gênero e Sexualidade**

A Teoria do *Self* Dialógico proposta por Hermans (Hermans, 2001, 2018; Hermans et al., 2017) tem servido como uma estrutura produtiva para dar sentido à natureza polifônica e complexa do *Self*, enfatizando a origem sociogenética dos múltiplos e diversos posicionamentos do *Self* através da ontogenia.

Ao estudar a participação fundamental da sociocultura nos processos identitários e como identidades multiculturais, multirraciais e transgêneros, que têm em comum o fato de estarem localizadas em campos de tensões, Hermans et al. (2017) destacam a importância do poder social sobre os domínios íntimos do *Self*. Este poder é central na organização do *Self* que emerge na tensão entre posições culturais, raciais e relativas aos transgêneros. Estes campos permitem que os indivíduos se movam de uma posição para outra dependendo do contexto. Segundo os autores, os campos em tensão funcionam

como solo fértil para processos de posicionamento e contraposicionamento no *Self* dialógico (por exemplo, os outros me veem como x, mas eu discordo da categoria x em que querem me colocar), bem como para a emergência de outros (terceiros etc.) posicionamentos. Pessoas de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero estão envolvidas em uma luta contínua para transgredir os limites fechados das normas binárias carregadas de poder, e enfrentam obstáculos para se mover livremente entre uma variedade maior de posições, ou seja, posições que melhor se adaptem à sua experiência pessoal.

Uma implicação significativa dessa visão é de que uma identidade de gênero e uma orientação sexual não normativa requerem, para se afirmarem, um processo que pode envolver outros significativos, com posições poderosas estendidas no *Self*, na validação de contraposições. Por exemplo, a pessoa passa a se ver como ‘diferente’ ou ‘especial’ ou ‘valiosa’, percepções e sentimentos fortes o suficiente para criar um equilíbrio saudável e identitário na organização do Sistema de *Self*.

No entanto, em um mundo globalizado que atravessa fronteiras, as restrições culturais carregadas de poder e significados podem impedir o processo de posicionamento e contraposicionamento, e limitar a liberdade de navegação entre diferentes posições identitárias (de gênero, orientação sexual etc.) com o risco de negação e silenciamento de vozes significativas no *Self*, reduzindo a multiplicidade e a diversidade de posicionamentos do *Self*.

Ao longo de suas trajetórias, muitos jovens transgêneros enfrentam obstáculos na transição do sexo designado ao nascimento para a identidade transgênero porque transgridem a categorização binária estabelecida pela sociedade de dois tipos de corpos, masculino ou feminino, e dois tipos de expressão de gênero, masculino e feminino. A norma cultural binária lhes dificulta muito mudar para posicionamentos intermediários

mais congruentes com suas experiências de gênero, e o resultado é que os jovens transgêneros vivem com medo de serem ridicularizados e rejeitados no contexto familiar, educativo e social. Vejamos, por exemplo, o caso do jovem Sam, um adolescente masculino transgênero que experienciou campos de tensão desestabilizadores derivados do poder social (Clifton & Fecho, 2018). O caso Sam foi incluído em um estudo longitudinal que durou dois anos, no qual dois métodos foram utilizados: etnográfico e pesquisa-ação participativa. O estudo foi realizado com jovens *queer*, e incluiu a realização de três entrevistas semiestruturadas sobre incidentes críticos, ocorridos em ambientes de incertezas, conflitos e diferenças no Ensino Médio.

Hermans et al. (2017) destacaram que nesses ambientes educativos, a maioria escolas públicas como a que Sam frequentou, predomina um contexto de padronização, tensão contínua para promover o binarismo em formas de ensinar, formas de organizar a aprendizagem, formas de construir significados, de responder e maneiras de ser e se comportar. Dentro de tais contextos, jovens transgêneros e transexuais como Sam vivenciam regularmente a alteridade dos outros como campos de tensão, nos quais uma multiplicidade de posicionamentos de *Self* estão envolvidos em relação ao poder social. São relações que emanam das instituições sociais, valores culturais e tradições históricas que criam oportunidades e/ou obstáculos para o desenvolvimento do *Self*. Como parte da sociedade, o *Self* de Sam foi desafiado a responder, junto ou sozinho, com outras “Posições de Eu”, a essas estruturas de poder no ambiente da escola. Vejamos.

Sam era um calouro trans na *South Desert High School* – SDHS em uma área conhecida como politicamente conservadora, no estado americano do Arizona. Sua escola atendia a uma grande população de estudantes católicos latinos e estudantes mórmons brancos. No ano anterior à pesquisa, a escola foi noticiário nacional e internacional por práticas anti-LGBTQ.

A convivência de Sam na escola foi marcada por práticas de socialização sustentadas por posições tradicionais de gênero, o que contribuiu para que o jovem construísse uma “alteridade no *Self*” que fomentava a incerteza e o conflito, dentro e fora da escola. Sam relatou que certa vez expressou interesse por uma garota, mas ela disse a Sam que eles não podiam namorar porque ambas eram garotas. Sam respondeu: “Vou mudar de sexo. Então podemos sair.” Impassível, ela intimidou Sam, que relatou o seguinte, “Eu estava no vestiário—o vestiário feminino—e ela ria de mim, tirava sarro de mim. Eu não depilava as axilas, e ela dizia, “Aquele menino tem uma higiene ruim” (Clifton & Fecho, 2018, p. 32).

A garota do vestiário estava presente como uma parte intrínseca e estendida no *Self* de Sam enquanto ele lembrava, imaginava e antecipava suas ações em relação a si. Os campos de tensão entre o posicionamento “A menina no vestiário me diz que sou uma menina com má higiene” e o possível contra posicionamento “Não sou menina; não tenho má higiene”, marca uma experiência de estresse para Sam, e reflete sua dificuldade primária de democratizar o *Self* (Hermans, 2018). A pragmática de navegar pelo pluralismo no *Self* também está carregada de dinâmicas de poder voláteis que podem, sem atenção ativa, interromper o diálogo, fazer violência e travar a justiça (Clifton & Fecho, 2018).

Enquanto as emoções e ações de Sam são inclusivas e integrativas com sua identidade de gênero, o outro (a menina do vestiário que diz que ele é uma menina e não um menino), como parte estendida do *self*, criou uma importante tensão no Sistema de *Self* Dialógico de Sam, uma vez que o *Self* está crivado pela misteriosa e estranha alteridade dos outros.

Conforme Hermans et al. (2017) destacam, jovens transgêneros e transexuais como Sam encontram regularmente a alteridade dos outros como campos de grande tensão nos quais existe uma multiplicidade de posições conflitantes permeando o *Self*.

O *Self* é construído socialmente, e o outro é parte dessa construção. A dificuldade não é com a “alteridade no *Self*”; os outros estão presentes em nossos domínios mais íntimos, a dificuldade é que a alteridade no *Self* às vezes impede o diálogo com as diferenças entre os posicionamentos, dificultando o espaço para experiências que permitam navegar pela alteridade no *Self*. A construção da alteridade, no caso de Sam, foi marcada por campos de tensão que não ofereciam novas oportunidades—por exemplo, flexibilidade de adaptação, saúde melhorada, criatividade (Hermans et al., 2017). Ou seja, a escola estava inclinada para a conformidade, impedido a auto democratização dos jovens, e às vezes participando, mesmo que de forma não intencional, da construção de outros-em-si, sem promover o diálogo democrático entre posições conflitantes (Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

As interações sociais vivenciadas por Sam na escola e a construção da alteridade no seu Sistema de *Self* Dialógico tiveram um longo alcance, afetando o que ele fazia com o seu corpo em outros contextos. As vozes e posições de outros no *Self*, a exemplo da garota que Sam gostava, misturavam-se com outras posições como garota com boa higiene, garota com má higiene, ou garoto que gosta de garota, dificultando o processo de Sam tornar-se o Sam (Clifton & Fecho, 2018).

Sam explorou possíveis contraposições, como forma de contextualizar seu *Self* e reorganizar os outros em si, e acabou se percebendo, nessas contraposições, como um homem trans. Mas foi por meio da arte que Sam dialogou sobre a diferença em si. Sam criou desenhos de pessoas com ‘cabeças de planta’ sem gênero, e que tinham corpos de aparência andrógina. Afinal, plantas não têm um gênero visual tal como os humanos!

(Clifton & Fecho, 2018). As plantas sem gênero criadas por Sam levaram a questões sobre como ele e outras pessoas são construídos, quais marcadores—como pelos nas axilas—estão impregnados dos significados dos outros, e a possibilidade desses marcadores serem redefinidos com novos valores (Clifton & Fecho, 2018).

Por outro lado, há casos em que jovens com diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, por enfrentar obstáculos para se mover entre uma variedade maior de posições (posições que melhor se adaptem à sua experiência pessoal), acabam por assumir uma terceira posição no *Self*. O conceito de 'terceiro espaço' encontra no nível do *Self* seu equivalente teórico na noção de 'terceira posição' (Branco et al., 2008), quando duas 'Posições de Eu' diferentes, contraditórias ou conflitantes acabam por serem reconciliadas pela emergência de uma terceira (Hermans & Hermans Konopka, 2010).

O surgimento da terceira posição foi analisado por Branco et al. (2008) na história de Rosane, uma mulher de 25 anos, lésbica e católica. Havia no Sistema de *Self* Dialógico de Rosane campos de tensão entre sua participação em uma comunidade lésbica e sua posição de católica, filha de uma família católica. Após fase de grande angústia, Rosane começou a se ver e se posicionar como uma mulher cristã, “apesar de gay”, motivada a ajudar pessoas gays e lésbicas que—segundo ela—se viam abandonadas e perdidas por viver sem rumo numa sociedade intolerante. Inspirada por seus valores cristãos, ela começou a ajudar as pessoas da comunidade lésbica a pensar sobre si mesmas e a mudar sua vida para uma direção mais positiva.

Rosane conciliou duas posições conflitantes— 'Eu Católica'/'Eu Filha' em oposição a 'Eu Homossexual'—pela emergência de uma terceira posição, integrativa, 'Eu Missionária'. Conforme Hermans e Hermans Konopka (2010) destacam, o desenvolvimento do *Self* e da identidade no campo das tensões entre diferentes tradições e valores culturais, com a construção de terceiras posições, é particularmente valioso, pois

estas têm o potencial de transformar conflitos entre posições em coalizões produtivas, geradoras de maior equilíbrio para o *Self* Dialógico.

Entretanto, a despeito do surgimento da terceira posição como via de conciliação para uma identidade de gênero e orientação sexual mais “integrativa” (‘Eu missionária’), o posicionamento de Rosane pode ter emergido a partir de uma espécie de homofobia internalizada. O medo de ter a orientação sexual revelada, a rejeição familiar e a exclusão social fazem com que muitos homossexuais e lésbicas não vivenciem sua verdadeira orientação sexual, mesmo que clandestinamente, pois temem a punição social e se esquivam dos estímulos aversivos produzidos pela reprovação da homossexualidade (Neves, 2020).

Antunes (2016, 2017), Blais et al. (2014) e Neves (2020) elencam os inúmeros efeitos negativos que decorrem da homofobia internalizada. Por causa dela, homossexuais e lésbicas podem negar sua orientação e desejo sexual; adotar posicionamentos outros na tentativa de mudar sua sexualidade; adotar comportamentos obsessivos e/ou compulsivos; ter fracasso escolar e/ou profissional; ou, ao contrário, buscar ter sucesso escolar e/ou profissional excepcional como forma de compensação para serem aceitos, reconhecidos e pertencentes a determinados grupos. Podem, ainda, apresentar desenvolvimento emocional e/ou cognitivo atrasado, baixa autoestima e imagem negativa do próprio corpo e desprezo pelos membros considerados mais “assumidos” da comunidade LGBTQIA+.

Nesse sentido, como apontam Antunes (2016, 2017) e Neves (2020) dentre outros, é possível inferir que a trajetória de desenvolvimento do Sistema *Self* Dialógico de jovens homossexuais tende a ser marcada por experiências negativas e tensões. Este foi o caso de Rosane, que acabou assumindo, em seu Sistema de *Self* Dialógico, o posicionamento de missionária como posição dominante.

Tendo por base os argumentos e elaborações teóricas anteriormente apresentados, os objetivos da presente pesquisa são formulados a seguir.

## II - OBJETIVOS

### Objetivo Geral

Analisar no discurso narrativo de homens cis homossexuais, submetidos a *bullying* homofóbico na escola, como estes significam suas vivências, experiências e posicionamentos, bem como suas expectativas para o futuro, visando identificar os processos envolvidos no desenvolvimento de seus respectivos Sistemas de *Self* Dialógico.

### Objetivos Específicos

1. Analisar vivências subjetivas, produção de sentidos e significados sobre si dos participantes, levando em conta suas experiências de *bullying* homofóbico;
2. Identificar e analisar os *Posicionamentos Dinâmicos do Self* ao longo da trajetória de cada participante, identificando eventos significativos, pontos de bifurcação, rupturas, transições, trajetória sombra, e antecipações/expectativas relativas ao futuro;
3. Identificar, analisar e discutir os múltiplos fatores relacionados às vivências e experiências de discriminação e preconceito narradas pelos participantes devido a sua orientação sexual não apenas na escola, mas também em outros contextos que possam ter atuado nos processos de desenvolvimento e constituição de si desses jovens.

4. Identificar e analisar aspectos relacionados a recursos pessoais, simbólicos e culturais utilizados pelos participantes como possíveis mecanismos de resiliência e superação das situações de *bullying* e preconceito por eles experienciadas.

## METODOLOGIA

A pesquisa consiste em um estudo desenvolvimental, longitudinal, retrospectivo, norteado por uma perspectiva qualitativa compreendida como processo cíclico articulado. Os componentes das etapas—compreensão axiomática do mundo, teoria, método e fenômeno—foram integrados e orientados pela experiência intuitiva do pesquisador para compor um processo consistente de construção de conhecimento (Branco & Valsiner, 1997).

Segundo Valsiner (2014), a abordagem qualitativa é a mais adequada para o estudo do desenvolvimento humano, em especial no presente estudo, que buscou compreender as emergências, permanências e transições dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* de homens cis homossexuais submetidos a experiências de *bullying* homofóbico na escola.

A escolha por uma epistemologia qualitativa, no estudo do desenvolvimento humano pode ser justificada a partir dos apontamentos de González Rey (2001), que destaca o esforço e a importância da busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criatividade teórica acerca da realidade sempre em movimento, diferenciada, irregular, interativa e histórica, presente na constituição e desenvolvimento da subjetividade humana. Segundo o autor, o conhecimento resulta de uma produção construtivo-interpretativa, e não representa a soma de fatos definidos pelas constatações imediatas do momento empírico. Assim, o

processo de produção do conhecimento possui um caráter interativo e a significação da singularidade é um nível legítimo de produção do conhecimento.

Ao adotar uma metodologia qualitativa, o pesquisador enfrentará desafios, participando ativamente do fenômeno estudado, sendo ele um aspecto importante do processo de construção do conhecimento: suas competências e capacidade de comunicação assumem um papel essencial para o trabalho de campo. O contato com o seu objeto de estudo deve ser intenso e próximo, devendo garantir a colaboração dos participantes para o estudo, promovendo o seu interesse em cooperar e fornecer informações que sejam úteis para a pesquisa, além de cuidar para que os procedimentos metodológicos sejam adequados e coerentes, e qualquer recurso escolhido deverá necessariamente adaptar-se e ser flexível diante dos objetivos a serem alcançados (Flick, 2009; Oliveira Silva, 2017).

O estudo identificou e analisou, ao longo de seis meses, os fatores mais significativos que impactaram as experiências de *bullying* homofóbico vividas, ao longo dos anos de escolarização, por 10 homens cis homossexuais entre 18 e 32 anos. Para a presente tese, foram selecionadas três trajetórias, ou estudos de caso, para análise em profundidade, por se apresentarem particularmente interessantes e ricas em informações.

O estudo buscou, também, identificar e analisar os *Posicionamentos Dinâmicos do Self* (Branco et al., 2020) ao longo da trajetória dos participantes. Assim, os procedimentos adotados tiveram por meta identificar e analisar suas vivências, e o emprego de estratégias de enfrentamento e resistência, como recursos culturais, pessoais e simbólicos utilizados pelos participantes. Foram realizadas entrevistas narrativas semiestruturadas individuais, as quais foram gravadas em audiovisual e posteriormente transcritas.

### ***A Entrevista Narrativa***

A opção pela entrevista narrativa justifica-se pelo interesse não apenas nas concepções, sentidos e ilações latentes no discurso sobre as vivências e experiências dos sujeitos e seus esquemas interpretativos, mas, também, em analisar os significados e sentidos contidos nas narrações extensivas sobre estas vivências dos jovens. As narrativas biográficas são interessantes, método sustentado na vastidão de experiências passadas e exigem a colaboração prática do outro, o que nem sempre é fácil, embora não se possa deixar de reconhecer o poder da confiança e do “contar histórias” (Santos, 2013).

A entrevista narrativa na pesquisa qualitativa está profundamente relacionada ao estudo do Sistema de *Self* Dialógico (Branco et al, 2020; Hermans, 2001), e é um instrumento fundamental que combina aspectos da história de vida com a narrativa de experiências subjetivas vivenciadas em contextos sócio-histórico-culturais específicos (Yokoy, et al., 2008; Jovchelovitch & Bauer, 2002).

Branco (2006) e Lopes de Oliveira e Barcinski (2006) definem a entrevista na pesquisa qualitativa como um espaço dialógico de interação social no qual os significados entre participantes e pesquisador são continuamente negociados e coconstruídos. Trata-se de processo de negociação marcado por movimentos constantes de aproximações e distanciamentos entre os sujeitos em interação, com base em características como gênero, classe social, etnia e inserção institucional, bem como aspectos motivacionais observados em nível micro, como empatia ou desinteresse.

Flick (2009) defende que, na pesquisa qualitativa, a entrevista narrativa não-estruturada e em profundidade é um diálogo aberto desenvolvido a partir de uma instrução geradora de narrativas, e considera a entrevista como contexto facilitador do diálogo, que usa questões abertas e, desta forma, favorece que os sujeitos se expressem mais livremente. Na pesquisa qualitativa, a entrevista em profundidade possui papel privilegiado na construção de conhecimentos, pois consiste em um espaço interativo,

dialógico, permeado de significados coconstruídos pelo entrevistador e entrevistado, sendo a qualidade do vínculo entre os dois de fundamental importância. A entrevista conduzida sob o enfoque dialógico é intencional, deve ser geradora de uma relação de confiança, e a construção dos significados entre entrevistador-entrevistado se converte em contexto de transformação dos sujeitos envolvidos (Madureira & Branco, 2001; Lopes de Oliveira & Barcinski, 2006).

Segundo Yokoy et al. (2008), a entrevista narrativa na pesquisa qualitativa do desenvolvimento se expressa como uma possibilidade de análise do desenvolvimento por meio da interpretação de narrativas de trajetórias de vidas, explorando a percepção e os sentidos de si elaborados pelo sujeito sobre crenças, atitudes, valores e motivações em relação às suas ações, considerando que o participante tem a oportunidade de reconstruir seu passado na própria dinâmica interacional da entrevista. O caráter aberto—ou semiestruturado, que é aqui o caso—da entrevista narrativa em profundidade não dispensa o pesquisador da preocupação com a qualidade do processo de construção da informação, o que compreende: o treinamento do entrevistador; a realização prévia e a análise detalhada de entrevistas-piloto; o cuidado com o registro, a documentação e a transcrição detalhada da entrevista e do contexto da narração; além da introdução de um possível passo de validação comunicativa, envolvendo os participantes na interpretação de informações.

De acordo com González Rey (2001), enquanto instrumento metodológico, a entrevista consiste em uma ferramenta interativa que adquire sentido dentro de um espaço dialógico, em que o estabelecimento do vínculo entre pesquisador e sujeito cumpre uma função essencial para garantir a qualidade dos indicadores empíricos produzidos. Esta dimensão relacional da entrevista não pode e não deve nunca ser desconsiderada quando esta é utilizada no contexto da pesquisa.

Para compreender os processos de rupturas e transições após a experiência de *bullying* homofóbico, as entrevistas semiestruturadas—visto que o foco era relativo às experiências de *bullying*—foram utilizadas de acordo com o *Modelo de Equifinalidade de Trajetórias – TEM* (Sato et al., 2009; Sato & Valsiner, 2010; Zittoun & Valsiner, 2016). O modelo fornece uma boa orientação para analisar as rupturas e reconstruções na cultura pessoal ao longo do tempo irreversível (Sato et al., 2012).

### ***O Modelo de Equifinalidade de Trajetória – TEM***

Os estudos sobre o desenvolvimento do *Self* dialógico, concebido teoricamente como o desenvolvimento de *Posicionamentos Dinâmicos do Self* (Freire, 2008; Oliveira Silva, 2017; Roncancio–Moreno & Branco, 2017), ao serem realizados de acordo com o *Modelo de Equifinalidade de Trajetória – TEM* (Sato & Valsiner, 2010; Zittoun & Valsiner, 2016), disponibilizam um caminho fértil para a análise das trajetórias desenvolvimentais de sujeitos específicos. Permitem capturar a direção, os momentos de ruptura, inflexão, e de transição que geram a contínua trajetória da pessoa ao longo da vida (Branco & Valério, 2020; Oliveira Silva, 2017). Esta articulação se mostra perfeitamente compatível com a utilização sistemática do Ciclo de Metodologia (Branco & Valsiner, 1997) na investigação qualitativa dos processos de desenvolvimento humano ao longo de todo o curso da vida (Zittoun & Cerchia, 2013), o que nos dá uma oportunidade de situar neste curso tanto os eventos reais (vividos) como aqueles imaginados (subjetivamente importantes). A imaginação se torna real - e "o real" adquire um novo valor através da imaginação, visto que a imaginação conduz o desenvolvimento humano (Zittoun & Valsiner, 2016).

O TEM também referido na literatura como TEA, ou *Abordagem da Equifinalidade de Trajetórias* (Sato & Tanimura, 2016; Sato, 2006), representa uma

perspectiva metodológica que investiga a multiplicidade de possibilidades ao longo do curso de desenvolvimento da pessoa. Consiste em uma nova forma de olhar para o desenvolvimento humano que se apresenta como uma perspectiva geral interessante para analisar a qualidade e a direção dos processos desenvolvimentais—trajetórias—de sistemas abertos, como é o caso dos seres humanos. Não se trata de uma simples representação cartográfica das trajetórias de vida visíveis, visto que seu valor potencial é nos dar uma ferramenta analítica para explicar os efeitos de esperanças e expectativas sobre a vida que as pessoas têm ou gostariam de ter. Assim, explica o fato de que uma vida vivida não é tanto uma história de realizações socioeconômicas—um emprego, uma família, uma casa—mas está atrelada a um sonho complexo de desejos, esperanças, planos e vidas não vividas (Zittoun & Valsiner, 2016).

No estudo do desenvolvimento humano, a noção de equifinalidade é relativa, com exceção da morte. Os estados de equifinalidade no curso da vida humana, onde diferentes trajetórias convergem, não são "pontos" de equifinalidade, e sim arenas temporárias de convergência após a passagem das quais os diferentes indivíduos se deparam com novas possibilidades de trajetórias potenciais. A TEA, enquanto proposta metodológica, faz uso da própria perspectiva subjetiva da pessoa em situações de entrevistas, autobiografias ou diários, para que estas desenhem seus “mapas” do curso da vida, em qualquer nível possível: micro, meso ou ontogenético (Zittoun & Valsiner, 2016).

O foco da abordagem está na centralidade das tensões que vão sendo criadas entre as variadas possibilidades de trajetória do curso de vida, e considera os processos de reconstrução do passado e a imaginação sobre o futuro como ferramentas importantes para coordenar ou integrar, no presente, as tensões entre o presente, passado e futuro que atuam nos processos de desenvolvimento humano (Zittoun & Valsiner, 2016).

A TEA, dessa maneira, permite a análise das trajetórias através do desenvolvimento de procedimentos específicos para capturar os momentos de ruptura, inflexão, e de transição, que geram a contínua coconstrução de significados por parte dos sujeitos investigados. Além disso, sua utilização nesta pesquisa auxiliou a compreender como os participantes significaram suas vivências, experiências passadas e expectativas para o futuro, significando a si mesmos e a situações relevantes da vida ocorridas em decorrência de sua orientação sexual.

### Participantes

Participaram da pesquisa 10 homens jovens cis homossexuais entre 18 e 32 anos de diferentes regiões do país, que relataram vitimização recorrente de *bullying* homofóbico na escola. Buscou-se dar preferência para homens jovens tendo em vista a proximidade maior do período em que estes sofreram o *bullying*. Dos 10 entrevistados em uma primeira entrevista (Tempo 1 – T1), oito participaram das outras duas entrevistas programadas (T2 e T3). Após todas as entrevistas, três participantes foram selecionados (Quadro 1) para análise em profundidade sob a forma de estudo de caso, os quais foram, então, objeto da presente pesquisa.

#### Quadro 1. Dados dos três participantes selecionados como estudos de caso para a pesquisa

Nome*	Idade	Escolarização/Ocupação	Estado Civil	UF
Ricardo	25-26	Advogado	Solteiro	BA
Eduardo	23-24	Ensino Médio/sem ocupação	Solteiro	BA
Marcelo	26	Ensino Superior/Estudante	Solteiro	DF

\*Os nomes são fictícios para preservar as identidades dos participantes.

A seleção inicial dos participantes, foi realizada através de formulário-convite online (Anexo I) contendo critérios de inclusão e exclusão, encaminhado via canais

digitais (redes sociais, Instagram, Facebook e Whatsapp) a pessoas da rede de contatos do pesquisador, a grupos de psicólogos, e a Organizações não-governamentais que lutam em defesa dos direitos das pessoas LGBTQIA+, para que estes divulgassem entre os jovens membros e associados. Vinte e um jovens responderam ao formulário-convite com interesse em participar e, destes, 10 atendiam aos critérios de inclusão e foram selecionados para participação na pesquisa. Os rapazes que optaram por participar da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo II), assinaram de forma digital e enviaram ao pesquisador via e-mail ou WhatsApp, e este, por sua vez, também assinou e encaminhou por e-mail uma cópia ao participante. O TCLE tinha informações sobre o estudo, como o sigilo das informações, e os riscos e benefícios relacionados à participação na pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, no Parecer sob o nº 6.391.512. A pesquisa foi, assim, inteiramente realizada de acordo com o protocolo ético estabelecido na carta de revisão ética (Anexo VII).

### **Procedimentos**

Para o alcance dos objetivos e, conseqüentemente, a análise das Trajetórias de Desenvolvimento do Sistema do *Self* Dialógico dos participantes, os participantes foram entrevistados sobre suas experiências antes, durante, e depois, do *bullying* homofóbico na primeira entrevista, realizada por meio do Google Meet (conta exclusiva do pesquisador). Após a seleção dos três estudos de caso, Ricardo, Eduardo e Marcelo (nomes fictícios), foram realizadas mais duas entrevistas, com intervalo de dois meses entre uma entrevista e outra. A primeira entrevista individual (T1, realizada com todos, Anexo III) teve por objetivo a familiarização entre pesquisador-participante e sua história de vida, e teve duração de aproximadamente 50 minutos. A segunda (T2, Anexo IV), buscou complementar informações mais aprofundadas sobre suas vivências e história de vida,

com duração de aproximadamente uma hora (60 minutos). A terceira entrevista (T3, Anexo V), dividida em três blocos, foi dedicada ao feedback das análises de T1 e T2 feita pelo pesquisador para cada um dos três participantes, através de análise e avaliação conjunta pesquisador-pesquisado da sua trajetória segundo o modelo 'TEM'. Esta também teve duração aproximada de uma hora (60 minutos). Ao final da terceira entrevistas individual (T3), eram apresentadas aos participantes 12 frases (Anexo VI), com o objetivo de evocar experiências e crenças sobre homossexualidade e significações de si.

As entrevistas individuais tiveram como objetivo identificar e analisar *Posicionamentos Dinâmicos do Self* (Branco et al., 2020) ao longo das trajetórias dos participantes em diferentes etapas de suas vidas: infância, adolescência e vida adulta. Buscou-se identificar e analisar, em suas narrativas, significações de si, vivências, experiências, expectativas para o futuro, bem como recursos pessoais, simbólicos e culturais utilizados como mecanismos de resiliência e superação das situações de *bullying* e experiências de discriminação em geral. Também foram identificados e analisados os fatores situados em nível micro, meso e macro relevantes a cada caso investigado.

As entrevistas individuais serviram, portanto, para a elaboração e posterior confirmação dos desenhos das trajetórias e dos *PDS* identificados no estudo, o que levou ao aperfeiçoamento das análises e a melhor exploração das perspectivas de futuro de cada jovem.

## **Etapas de realização da pesquisa**

### **Primeiro contato com os participantes**

- Foi realizado via WhatsApp ou e-mail para apresentação da proposta da pesquisa e dos procedimentos a serem adotados, e por consequente, agendamento da Entrevista Inicial T (Tempo1) (Anexo III).

#### **Coconstrução de dados no Tempo 1 (T1):**

- Período: de agosto a outubro/2023
- Entrevista Individual em profundidade (T1) (Anexo III): foram realizadas entrevistas individuais em profundidade com 10 homens jovens cis homossexuais que relataram trajetória de vitimização de *bullying* homofóbico na escola. As entrevistas foram realizadas conforme procedimentos metodológicos, em horários previamente disponibilizados e agendados pelos participantes.

#### **Coconstrução de dados no Tempo 2 (T2):**

- Período: de novembro a dezembro/2023
- Entrevista Individual em profundidade (T2) (Anexo IV): foram realizadas entrevistas individuais em profundidade com oito jovens. As entrevistas seguiram os procedimentos definidos na pesquisa, em horários agendados com os participantes. Ao longo do intervalo entre o Tempo 1 (T1) e o Tempo 2 (T2), foi realizado contato com os participantes, com o objetivo de preservar o vínculo construído no Tempo 1 (T1). Após análise das entrevistas do Tempo 1 (T1), foi verificado que entre os 10 participantes, dois não apresentavam trajetória de vitimizações de *bullying* homofóbico na escola que justificasse seguir com suas participações no Tempo 2 (T2) (Anexo IV). Ambos receberam a devolutiva de suas participações.

### Coconstrução de dados no Tempo 3 (T3):

- Período: de janeiro a fevereiro/2024.
- Linha da Vida: Tempo 3 (T3) (Anexo V), – Análise conjunta, Linha de Vida e Frases a completar.

Os oito participantes receberam em T3 o feedback das análises de T1 e T2, e, posteriormente, foi solicitado a cada entrevistado que, numa folha de papel tamanho A, este, destacasse em sua linha da vida os pontos marcantes, positivos ou negativos, acontecidos em sua vida, comentando sobre eles. Com a linha da vida marcada pelo entrevistado, buscou-se investigar os eventos e como eles foram significativos, destacando a existência de pessoas envolvidas, caso houvesse, e em que época da vida o evento ocorreu.

A partir dos eventos destacados, o pesquisador buscou explorar, também, possíveis *rupturas, transições e trajetórias* alternativas de vida (trajetórias sombra) e as razões e motivações ali envolvidas, o que possibilitou a investigação de elementos de análise segundo o modelo de equifinalidade de trajetórias (TEM).

No caso das experiências de *bullying* homofóbico vivenciadas no contexto escolar, relatadas nos Tempos 1 e 2 e que não apareceram na linha da vida, foram explorados os porquês desses eventos terem sido marcantes para o entrevistado. A entrevista individual (T3) buscou, assim, explorar e discutir sobre assuntos não surgidos na linha de vida e que foram destaques nos dados coconstruídos nos Tempos 1 e 2. Uma questão não mencionada ou elaborada anteriormente nas três entrevistas foi feita a cada participante: “*Sobre sua orientação sexual, se houvesse a possibilidade de “reverter” sua orientação sexual, você reverteria? Você acha isso possível? Caso de sim, por qual motivo você faria isso? O que seria diferente se você fosse heterossexual?*”.

Ao final da entrevista, os participantes realizaram a tarefa de complementação de frases (Anexo VI), ou seja, completaram 12 frases com o objetivo de evocar experiências e crenças sobre homossexualidade e significações de si. Em seguida, foi perguntado aos participantes quais sugestões eles dariam às escolas para que estas combatessem o *bullying* homofóbico. Todas as entrevistas foram gravadas em audiovisual e posteriormente transcritas através do Transkriptor, um software de transcrição que converte automaticamente os conteúdos de áudio em texto escrito.

### **Processo de Análise das Informações e Construção dos Dados**

Como dito anteriormente, dentre os oito participantes da pesquisa, apenas três casos foram selecionados para a análise da trajetória de desenvolvimento do *Self* Dialógico. Os dados foram construídos com base na análise construtiva interpretativa, de orientação hermenêutica, das informações obtidas através dos procedimentos (González Rey, 1997; Shweder & Much, 1987; Yokoy et al., 2008). Os processos desenvolvimentais identificados foram analisados com base na metodologia proposta por Branco e Valsiner (1997).

Para análise dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self*, foi utilizado o modelo proposto por Branco et al. (2020). Os diagramas referentes ao Sistema de *Self* Dialógico dos jovens entrevistados (ver seção de Resultados), foram construídos com base na pesquisa de Oliveira Silva (2017).

Buscou-se identificar e analisar no discurso narrativo dos jovens pesquisados, convergências e diversidades de trajetórias e experiências, considerando o *bullying* homofóbico como uma experiência de equifinalidade e possível ruptura na trajetória do desenvolvimento.

## **Etapas do processo de análise das informações e construção dos dados**

- Transcrição das entrevistas gravadas em audiovisual

Ao final de cada entrevista, a gravação foi submetida ao Software Transkriptor para transcrição e posterior leitura e correções gramaticais, sem, contudo, comprometer a originalidade das narrativas. Realizado as etapas descritas, as transcrições foram armazenadas em pastas individuais dos três participantes.

- Leitura atenta das transcrições e análise de trechos significativos

Nesta fase foi possível identificar posicionamentos dominantes, eventos marcados por *transições e rupturas* que, a posteriori, foram objetos de análise em profundidade.

- Ver e rever as gravações

As gravações foram assistidas várias vezes, de forma pausada, para a identificação de indicadores não-verbais bem como sinais/elementos paralinguísticos (expressões faciais, corporais, gestos etc.).

- Análise preliminar de trechos significativos

Esta teve como objetivo identificar palavras revestidas de conteúdo afetivo, o que serviu para orientar na busca e pesquisa de novas literaturas que contribuíssem na análise de posicionamentos e valores associados as palavras.

- Realce de experiências significativas que envolveram o participante em situações de *bullying* homofóbico

Mesmo quando foi alegado não haver lembrança de vivências relacionadas ao *bullying* homofóbico, o material transcrito foi destacado em *itálico*. A cada tempo, esse destaque era novamente feito no intuito de saber se a percepção das experiências havia mudado, ou se surgiram (nos tempos 2 e 3) lembranças antes esquecidas.

- Destaque dos outros significativos na vida dos participantes

Buscou-se identificar a importância do outro social na vida e construção dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* de cada participante. Estes outros foram destacados

para analisar a existência ou não de mudanças na qualidade da relação ou na interpretação dessas relações ao longo das fases do desenvolvimento retrospectivamente narrado.

- Leitura da íntegra das informações obtidas nos três tempos

Em cada nova fase da pesquisa era realizada uma leitura atenta das informações obtidas, visando refinar os dados já construídos e gerar novas informações sobre tensões, contradições e coerências quanto aos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* e às perspectivas/visão de mundo dos participantes.

- Levantamento dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* na fala dos entrevistados e as tensões geradas por cada um deles.
- Identificar e analisar o desenvolvimento do *Sistema de Self Dialógico* de cada participante nas etapas de escolarização a partir das entrevistas.

Foi feita a elaboração de um Quadro por participante, no qual foi destacado o movimento encontrado nos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* ao longo das etapas de escolarização de cada um. Os PDS identificados como sendo os mais significativos no Sistema de *Self Dialógico* ao longo dessas etapas foram inferidos a partir da narrativa do participante sobre sua trajetória de vida.

- Construção da Linha da Vida de cada participante

Baseada na Figura desenhada pelo participante e pesquisador no Tempo 3 (T3), (Anexo V), elaborou-se uma Figura da trajetória de cada participante, acrescentando-se ou extraindo-se informações que permitiram representar o que foi destacado por eles sobre sua trajetória de vida, em especial os pontos de tensão, possíveis *rupturas* e transições e o que poderia ser identificado como trajetória-sombra para cada um.

A partir dos dados obtidos ao longo das etapas descritas, buscou-se destacar aspectos relevantes da história de vida e dos recursos pessoais e culturais dos participantes, o que permitiu identificar e analisar a dinâmica da discriminação

homofóbico no contexto mais amplo da cultura e das relações sociais, tendo em vista a compreensão das trajetórias de desenvolvimento e a construção de significados sobre si e *Posicionamentos Dinâmicos do Self* dos participantes.

## RESULTADOS

Foram destacadas questões relativas a significações de si, crenças sobre homossexualidade, vivências familiar e escolar, experiências, expectativas para o futuro, bem como recursos pessoais, simbólicos e culturais utilizados como mecanismos de resiliência e superação das situações de *bullying* homofóbico. As trajetórias de vida dos entrevistados foram descritas e apresentadas sob o nome dos respectivos participantes, organizados, conforme o Quadro 1 (Dados dos Participantes). Os trechos das falas dos entrevistados que estão destacados em *itálico*, foram enfatizados devido à sua importância na trajetória narrada. Vejamos a seguir.

### TRAJETÓRIA RICARDO

Na entrevista do Tempo 1 (T1), Ricardo estava com 25 anos. Ricardo é um homem cis homossexual, negro, magro, alto, cabelo Black-Power, olhos grandes, pertencente à classe socioeconômica baixa, formado em Direito, nascido em Salvador- Ba, e morava sozinho, em subúrbio da capital baiana. As características de Ricardo são comuns ao fenótipo dos afro-brasileiros, e ele acreditava que muitas oportunidades lhe foram tiradas por conta de sua cor, forma de se expressar, se vestir e seu jeito de ser, que em nossa cultura ainda geram preconceitos em relação à raça/cor, gênero, orientação sexual e condição socioeconômica, intersecções que reproduzem violências, exclusões e desigualdades.

Apesar de não ser o único participante do estudo com tal perfil, a trajetória narrada por ele representou a síntese de várias previsões encontradas em diversos estudos sobre os efeitos perversos do *bullying* homofóbico, com o agravamento de ser preto e periférico.

A seguir, os dados relevantes sobre a trajetória de Ricardo são apresentados com base nas informações que relatou nas três entrevistas— T1, T2 e T3. A primeira entrevista T1 foi realizada no dia 18 de agosto de 2023 por meio do Google Meet, gravada em audiovisual e teve duração de cinquenta minutos, no horário definido por Ricardo que, no momento estava em sua residência com seu cachorro.

T2 aconteceu no dia 21 de outubro de 2023, dois meses depois de T1, nas mesmas condições do encontro anterior e teve duração de trinta e cinco minutos. O objetivo deste momento foi compreender de forma mais aprofundada as experiências vividas nos contextos da escola e da família, e sua relação com o *bullying* homofóbico. T3 aconteceu três meses depois de T2, em 25 de janeiro de 2024, e teve duração de uma hora e seis minutos.

### **Trajetória Ricardo – Síntese de T1, T2, T3**

Ricardo demonstrava percepção positiva de si, comunicativo e extrovertido, sua trajetória apresenta resiliência e superação. Em T1, a predominância dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* “*Eu-homossexual*”, “*Eu-negro*”, “*Eu-pobre*” e “*Eu-vítima de bullying*” demonstraram a superação do racismo, da pobreza e do *bullying* homofóbico, com a emergência do *PDS* “*Eu-advogado*”, mais adiante imaginado sob a forma de (*Eu-juiz*), no futuro imaginado, ambos posicionamentos associados ao ideário de PODER e justiça. Ambos *PDS* seguiram predominantes nos três tempos T1, T2 e T3, porém, em T2 surgiu empoderado do *PDS* “*Eu-multitarefa*”, proativo, que além da atividade de advogado autônomo, realizava muitas outras ao mesmo tempo. A crença desenvolvida na infância sobre ter poder para decidir sobre as coisas pode explicar a predominância destes

posicionamentos. Em T3, foi realizada uma avaliação conjunta pesquisador-pesquisado, da trajetória (tipo TEA) do participante, e também, de forma conjunta, foi construída a sua Linha da Vida. Nesta, Ricardo registrou os eventos significativos de sua vida e, por fim, completou as frases.

A seguir, a análise do desenvolvimento de seu Sistema de *Self* Dialógico - *SSD* nos três tempos, identificando e analisando *PDS* a partir de suas vivências subjetivas, produção de sentidos e significados sobre si, eventos significativos, pontos de bifurcação, rupturas, transições, trajetória sombra e antecipações/expectativas para o futuro.

**Tempo 1 (Ricardo) – Predominância do “Eu-homossexual”, “Eu-negro”, “Eu-pobre”, “Eu-vítima de bullying”, “Eu-advogado”.**

Ricardo tem formação em Direito, devido à sua crença de que, nessa profissão, teria maior poder de decisão e resolução, o que é culturalmente atribuído ao judiciário. Atuava como advogado autônomo havia cerca de um ano e meio, porém enfrentava dificuldades de inserção no mercado de trabalho, segundo ele, em razão da sua aparência física, por ser negro e homossexual:

Há pouco mais de um ano que eu trabalho como advogado autônomo e dentro da minha profissão eu tenho encontrado algumas dificuldades. Primeiramente pela *nossa cor de pele*, as pessoas levam em consideração muito além do conhecimento intelectual, *a nossa cor de pele, a nossa orientação sexual, nossa estética, né? A forma que eu me apresento nos lugares, antes de eu falar, a minha figura já fala antes de mim.*

Os *Posicionamentos Dinâmicos do Self* “**Eu-negro**” e “**Eu-pobre**” puderam ser inferidos a partir de várias falas do participante. Entretanto, o “**Eu-negro**” se apresentou bem mais visível e dominante do que a referência à pobreza. De qualquer maneira, são dois posicionamentos muito relacionados e próximos, pois a noção de preto de periferia parecia estar intimamente integrada à ideia de subalternidade. A orientação sexual, a estética e a cor da pele foram marcantes no seu relato narrativo nos três tempos, e tensões entres estas dimensões sempre estiveram presentes em quase todas as fases de sua

escolarização, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Foi alvo de violência policial, recebeu inúmeros apelidos (*bonequinha, menininha, viadinho, o seco da moda, lacraia*) relacionados à sua orientação sexual e aparência física. A transição do Ensino Fundamental I para o Fundamental II foi marcada pelas piores experiências, o *bullying* homofóbico vinha revestido de conteúdos, também, relacionados a sua aparência física: magro e longilíneo. Tudo isso se reflete em um posicionamento que se apresenta como predominante nos três tempos (T1, T2, T3): o **“Eu-homossexual”**.

Em T1, Ricardo estava solteiro, mas “ficava” com uma pessoa, morava sozinho. Ele foi criado pelos pais segundo um modelo de família nuclear, seus pais eram evangélicos e se separaram quando ele era adolescente. Desde então, o contato com seu genitor ocorria apenas em situações familiares, e sua mãe havia falecido há cerca de seis meses.

Ricardo estava motivado em participar da pesquisa. Militante da causa LGBTQIA+, via sua participação como importante para a causa, se dedicava a multitarefas, era proativo, fazia dança, sapateado, era membro de grupos relacionados aos direitos humanos, e fazia um curso de extensão relacionado a questões de gênero e diversidade.

Percebeu-se que o jovem tinha uma concepção de si positiva, com planos e projetos bem definidos. Em T1, relatou que suas expectativas para o futuro estavam relacionadas a avançar na carreira profissional, ser militante na comunidade LGBTQIA+, construir família e ter filhos.

Nesse momento, eu estou focado mesmo. *Eu pretendo com fé em Jesus Cristo, nos meus estudos, nos meus esforços ser um juiz, né?* Hoje eu já tenho mais esse olhar para a magistratura .... e é isso, ser uma pessoa mais ativa nas lutas da comunidade LGBTQIAPN+, e *construir uma família com cinco filhos, todo mundo fala que é uma loucura, mas eu quero sim, os meus cinco filhos.*

Aqui, o participante revela um posicionamento no futuro imaginado— (*Eu-com cinco filhos*) —que será, também, referido nos outros dois momentos (T2 e T3). Em T1, Ricardo diz se reconhecer como homossexual e “diferente” desde a infância: “Eu sempre senti atração por homens, e assim, o que era estabelecido para os meninos da minha época, eu não me identificava, então *sempre tive essa noção de que eu era meio que um menino diferente*”. Ou seja, já se percebia como “*Eu-homossexual (diferente)*”.

Militante da causa LGBTQIA+, foi o primeiro jovem a ser entrevistado e o primeiro a aceitar participar da pesquisa. Seu relato narrativo descreve uma trajetória escolar e familiar marcada por *bullying* homofóbico, violação de direitos e discriminação racial. Ricardo estudou em escola pública da educação infantil ao Ensino Médio, o Ensino Superior foi realizado em universidade particular. Foi na educação que o jovem vislumbrou a possibilidade de um futuro melhor. Tornou-se advogado (“*Eu-advogado*”, posicionamento dominante nos três tempos), e, já em T1, imagina-se no futuro como (*Eu-juiz*). Ao pensar este futuro, também se vê como (*Eu-com cinco filhos*).

O posicionamento “*Eu-advogado*” dominou a entrevista no T1. Ficou claro na narrativa do participante, quando perguntado sobre quem ou o que o influenciou na escolha da profissão, que o posicionamento, “*Eu-advogado*” tinha uma relação direta com a crença (fantasia?) sobre ter PODER para decidir sobre as coisas.

P.: Como você escolheu a profissão e o curso? Alguém da sua família lhe influenciou?

Ricardo: Quando eu era menor eu pensava em ser telemarketing, porque só precisava uma ligação que resolvia, né? É pra emergência, pra polícia, pra pedir gás, a luz que faltava, a água, tudo, aí eu achava que os telemarketings, eram *peessoas que mandavam em tudo, mandavam no mundo, resolviam todos os problemas*. E eu também lembro de uma personagem que tinha numa novela, ela era promotora de justiça, e aí ela dava voz de prisão, tinha um delegado também na situação ... a gente [ele, a mãe e a avó] descobriu que o delegado perseguia o marido dessa mulher, porque ele era apaixonado por ela, aí ela ia defender o marido, enfim, toda essa loucura. Aí eu falei, ‘puxa que profissão incrível! Quero essa profissão para mim’ ... *Eu acho que a influência que teve foi essa vontade de mandar* ... Através da Bolsa [Prouni] eu consegui ingressar em minha universidade sendo o primeiro da minha família materna, a concluir o Ensino Superior, e eu pretendo ir para além.

As mensagens culturais e sugestões sociais recebidas na infância e adolescência orientaram Ricardo na escolha da profissão de advogado. Por sua vez, o posicionamento “*Eu-advogado*” favoreceu o surgimento do posicionamento imaginado (*Eu-juiz*), ou seja, um profissional poderoso no futuro, o que revela o valor dado pelo participante à *dimensão do poder* de uma maneira geral. Durante toda a entrevista em T1, o “*Eu-advogado*” dominou e Ricardo seguiu reforçando a crença cultural que se tem sobre o judiciário como sinônimo não apenas de poder, mas também de justiça.

A profissão de nós, advogados, inclusive é defender os direitos das pessoas, né? E essa promotora de justiça ela se mostrava *muito, muito poderosa quando ela viu o marido dela sendo atacado, então eu decidi fazer direito justamente por isso, né? Para lutar pelos direitos das pessoas, por igualdade, por respeito, por essas questões [LGBTQIA+]*

Os ideais de justiça e a luta por direitos, presentes em sua fala, portanto, sugerem a predominância do “*Eu-advogado*”, e a existência do posicionamento “*Eu-militante LGBTQIA+*” no Sistema de *Self* Dialógico (SSD) do participante.

### **As primeiras experiências de *bullying* homofóbico – Educação Infantil e Fundamental I**

Na trajetória de Ricardo, homofobia e *bullying* estão presentes desde a tenra infância, as lembranças mais remotas são dos seus seis/sete anos, ainda na educação infantil. Nessa época, seus comportamentos, brincadeiras e falas já eram alvo de sutis julgamentos da sexualização adulta, do controle punitivo da sua família, que usava o castigo físico para afastar a possibilidade de uma sexualidade desviante. O jovem narrou um episódio de discriminação e punição que marcou sua infância, quando foi alvo da disseminação de boatos e fofocas (*bullying* indireto) e sofreu o castigo físico aplicado por sua genitora.

Um episódio também muito triste que marcou minha infância. Estava brincando, eu, uma amiga e um amigo. E ai, nessa brincadeira, a gente estava falando sobre o que ia

acontecer no dia seguinte na escola por conta de uma festa, e aí eu falei que lá na minha escola ia ter um bolo de chocolate, não sei o que, né, contei o que ia ter. E esse amigo foi lá e contou para minha mãe que eu estava dizendo que eu ia pra escola pra chupar um menino com ‘negócio’(pênis) de chocolate, e aí, nesse dia, *eu tomei a pior surra da minha vida, uma surra de sandália no rosto que quebrou meus lábios, meu rosto ficou todo marcado, meu corpo todo marcado*. Por conta dessa história que esse menino foi inventar para minha mãe e por conta dessa reação homofóbica de minha mãe. *Foi o pior dia que sofri*.

### **As experiências de *bullying* homofóbico – Fundamental II**

Ricardo cursou a Educação infantil e o Ensino Fundamental I em escolas públicas, ambas de pequeno porte, com poucos alunos, e por isso, recebia mais atenção e cuidado dos/as professores/as. Nas palavras dele, “a gente meio que tinha um cuidado maior, tinha mais atenção e cuidado dos professores.” Essa realidade mudou quando Ricardo, aos 11 anos, concluiu a primeira etapa do Ensino Fundamental e fez a transição para o Ensino Fundamental II, iniciando-se, a partir daí, experiências de *bullying* homofóbico que se refletiram em seu desempenho escolar.

Quando eu vou para o Ensino Fundamental II, que é dá 5ª a 8ª série, uma estrutura de escola maior, né? Com vários alunos, acho que mais que o dobro de alunos e aí não tem essa fiscalização de perto, né? *Acredito que foi nesse momento que passaram a surgir também as agressões homofóbicas, a partir desse momento até porque, a gente está ali no ensino no Ensino Fundamental I foi a infância né, e quando a gente parte para a adolescência aí começa as situações.*

Para Ricardo, a escola fechava os olhos para o *bullying*, em alguns casos sendo compreendida como brincadeira a violência que ele sofria de forma sistemática. Em sua visão, porém, esta violência era estrutural, pois a escola reforçava os papéis de gênero culturalmente determinados. As aulas de educação física eram o momento de maior ocorrência do *bullying* homofóbico, ele era separado para brincar com as brincadeiras culturalmente ditas para meninos, quando o seu desejo era brincar de baleado com as meninas, e não de futebol com os meninos. Sobre as experiências e vivências na escola, ele explicou:

A gente vê uma violência também que acontece de forma meio que estrutural, né? No próprio decorrer das aulas, que eu me lembro bem, que quando tinha aula de educação física, né? Que tinha aquela história de ‘ah os meninos vão jogar futebol e as meninas vão jogar sei lá, baleado, handebol, basquete, seja lá o que for’, mas ... futebol era restrito para os meninos e como eu nunca gostei de futebol jogava com as meninas, e *ali meio que já era mais uma porta para sofrer essas agressões*, né? Primeiramente, porque eu não gostava de futebol, porque os meninos nunca me escolhiam para jogar, porque eu não sabia jogar, era uma coisa que eu não gostava.

A preferência pelas brincadeiras de “meninas”, sua estética e seus comportamentos (modo de andar, de falar, de se vestir) atuava como uma espécie de catalisador que atraía e reforçava o *bullying* homofóbico, quase sempre de forma direta com agressões verbais e físicas. As situações de discriminação homofóbica ocorriam em vários contextos, em casa, na escola e na rua. Na rua, retornando da escola, até pedra os colegas da escola jogaram nele. O sentimento que descreveu sobre as agressões sofridas era de rejeição, pois queria apenas ser uma pessoa normal como todo jovem na sua idade.

P: Como foi a sua experiência de *bullying* homofóbico na escola?

Ricardo: Foram muitas, né? Eu tinha o costume de andar na rua muito me rebolando, eu rebolava muito, e eu andava muito, andava não, ficava pulando muito, né? Eu tinha o costume de mandava ir ali, eu ia pulando, saltitando e aí me *chamavam de gazela saltitante, me chamava de viadinho, me chamava de menina, de boneca*, né? Me *chamava até de <sup>7</sup>lacraia*, porque na minha época de infância e de adolescência tinha um personagem, eu não sei nem muito bem se era personagem ou se era realmente uma pessoa que eu não parei ainda para poder estudar sobre, mas tinha uma pessoa na televisão que aparecia como lacraia, né? Que tem até a música ‘lacraia e vai lacraia’, e só me chamar de lacraia, porque eu não sei.

P: Em que local ou locais era mais comum ocorrerem essas situações?

Ricardo: *Foram vários locais* [ênfase] desde o ambiente que eu moro, né? Porque eu sou nascido e criado aqui no [Bairro], e *quando eu estava brincando com as meninas, né, de pular corda, de "ono um", eu era chamado de viadinho, de menina, e também no ambiente escolar, porque eu ficava ali meio que muito com as meninas, né, aí eu era chamado de menininha também, de viadinho ... Teve uma vez também que eu estava retornando da escola chegaram a me atirar pedras também, entendeu?*

---

<sup>7</sup> Lacraia foi uma travesti negra, funkeira e dançarina que, em parceria com o MC Serginho fez sucesso no Brasil, no início dos anos 2000, com os hits ‘Vai Lacraia e Eguinha Pocotó’. Lacraia faleceu em 2011 aos 33 anos, vítima de complicações da tuberculose.

Ricardo relatou se sentir impotente diante das agressões, não tinha apoio da família, que ainda o responsabilizava pelo *bullying* a que era submetido:

Devido a minha família ser evangélica, eu não tinha esse ambiente para poder chegar e falar. Eu lembro que uma vez eu cheguei até a contar para minha mãe e ela falou que eu deveria seguir o exemplo do meu irmão, porque o meu irmão tinha um jeito de homem e eu não tinha, que aí se eu tivesse o jeito do meu irmão, que é o jeito de homem, eu não sofreria essas agressões'. Então no caso, *ela me culpava pelas agressões que eu sofria* das pessoas.

As agressões homofóbicas se estenderam para além do ambiente familiar, e até na igreja o jovem foi alvo de agressões, como veremos a seguir.

### ***Bullying* homofóbico e a família – acolhimento ou punição?**

Ricardo foi criado em um lar evangélico, seus comportamentos eram condenados pela igreja e por seus familiares, e sua mãe o responsabilizava pelas agressões. O seu pai era ausente, trabalhava viajando, e sua educação foi conduzida por sua mãe e avó materna. Embora tivesse a “consciência” da sua homossexualidade desde a tenra infância, Ricardo se escondia atrás do evangelho para que sua verdadeira orientação sexual não fosse revelada, e assim:

Eu me resguardava de ser quem eu era por conta da religião, *eu precisava pagar de hétero, pra todo mundo, eu era hétero, e aí as pessoas meio que me julgavam de eu não estar nesse ambiente masculino né, de meninos, é porque eu era crente*, entendeu? *Aí eu estava meio que livre dessa, dessas coisas*, porque a maioria dos meninos da minha época da adolescência eles só falavam sobre mulher, falava sobre futebol. E como eram duas coisas que não era minha vibe, eu poderia estar fora por conta da religião, né? *Me esconder atrás da religião.*

Pode-se imaginar as tensões que existiam no Sistema de *Self* Dialógico do jovem. Ao “pagar de hétero” para que sua verdadeira orientação sexual não fosse revelada, Ricardo assumiu um posicionamento contrário à sua “consciência” homossexual. Como sua religião era contrária a várias características atribuídas à masculinidade—falar de/fazer sexo, mulheres, jogos, bebidas etc.—ele se utilizava dessas proibições da igreja para não acompanhar os colegas. Por outro lado, havia um posicionamento “oculto”, que

estava em consonância com seus sentimentos e desejos individuais que desejava emergir, mas não encontrava condições culturais favoráveis à sua emergência. Isto, de certo, comprometeu o seu sentido de *Self*, uma vez que toda repressão de desejo intenso tem um custo emocional e psíquico com prejuízos ao desenvolvimento da pessoa.

Ao internalizar os valores judaico-cristãos preconizados na igreja, na família e na escola, Ricardo passou a acreditar que ser homossexual era algo errado, era pecado e que havia um espírito feminino que o possuía e o levava para o mau caminho. Isto lhe fora “revelado” por uma irmã da igreja que o jovem frequentava na época. Com 16 anos, Ricardo foi, então, submetido a uma rotina de jejum e oração para a retirada do espírito feminino, com o objetivo de “colocar” um espírito masculino. Em risos, Ricardo relatou o ocorrido:

Uma vez, a gente estava vindo da igreja, né, aí tinha um, uma irmã da igreja que pediu para conversar com minha mãe. Aí mainha falou, ‘vai na frente que a irmã quer conversar comigo’. Aí demorou um pouquinho, mainha chegou e falou assim, ‘a irmã conversou comigo porque disse que *teve a revelação que você tinha o espírito feminino que era pra você orar e colocar um espírito masculino em você. E aí pronto! foi um momento de orar, de se desesperar, de pedir a Deus para colocar um espírito masculino em mim*, eu não queria ser assim, porque ela falou antes se eu não mudasse, se Deus não tirasse de mim [o espírito feminino], eu iria para o inferno. Aí hoje eu paro para refletir sobre essa situação e eu fico, tipo, ‘que loucura esse povo, parece que é doido, não é possível uma coisa dessa’. Mas naquele momento que eu era adolescente, né, eu fiquei ali comendo [calado] essa violência e passei o período de perrengue, orava, pedia a Deus.

P.: Na época você tinha a dimensão de que era uma violência?

Ricardo: *Não tinha não, não tinha não!* Porque para mim, o que falavam na igreja era o correto de tudo né? Era, ‘o falou está falado, *se Deus revelou, Deus está certo*’ ... até que eu fui amadurecendo, quando eu fiz meus dezoito anos eu parei de ir pra igreja. E aí, eu parei de frequentar esse ambiente, até por conta também da *formação superior que me trouxe outras perspectivas e tudo mais*.

Ao que tudo indica, Ricardo viveu um bom tempo de sua transição da infância para a adolescência com um posicionamento carregado de tensões e conflitos, um “***Eu-pecador***” que parece ter sido superado à medida em que foi amadurecendo,

particularmente na vida adulta com seu ingresso na faculdade, que nele consolidou a convicção de ser ele um cidadão de direitos.

### **A escola e outros sociais significativos**

A trajetória de Ricardo também traz registros de acolhimento e empatia, que o entrevistado considera como sendo experiências muito importantes em sua vida. Na transição do Ensino Fundamental I para o Fundamental II, seu desempenho escolar e interesse pelos estudos diminuíram, o que preocupou os professores, em especial, uma professora. Ricardo repetiu a 5ª série, não era mais aquele aluno admirado pelos professores da Educação Infantil e do Fundamental I. É bem possível que o fracasso escolar vivido pelo jovem à época tenha relação com o *bullying* homofóbico, embora ele não tenha destacado esta relação.

P: O que você considera como sendo o evento ou experiência mais importante da sua vida?

Um momento que eu gosto muito de destacar é do meu Ensino Fundamental na 5ª série, né? Porque eu saio do ensino básico, o Fundamental I, né? Que é da 1ª à 4ª série e vou pra 5ª série achando que esse seria o mesmo universo, o que não foi, e lá eu queria muita resenha, muita brincadeira e tudo mais, e com isso o que era um bom aluno no Ensino Fundamental I não foi tão legal no Ensino Fundamental II, e uma professora chegou para mim e me deu esse choque de realidade, sabe? Me mostrou assim, a minha nota e estava na última unidade, e ela falou assim, ‘se você continuar nesse nível que você vai, vai ter que repetir a 5ª série de novo’, você é uma pessoa tão boa, chegou aqui tão bacana, observe suas notas e tal”. Porque eu tinha perdido uma vez já. E aí foi, acredito que foi, uma virada de chave. Depois disso, eu estudei, né, pra não perder de ano e tirei ali uma das melhores notas da sala e só quis sempre estar no primeiro lugar, sempre com as melhores notas, sempre nessa vibe aí, eu acho que esse foi o momento da virada de chave, desse acolhimento que essa professora teve, né, de sentar e conversar comigo.

Mesmo não estando atenta ao *bullying* homofóbico ao qual o jovem era sistematicamente submetido, a professora foi importante naquele momento, acolhendo e orientando o menino. Ricardo demonstrou afeto e gratidão à professora.

### **A formação superior e o “Eu-advogado”: ruptura e transições**

A formação superior abriu caminho para novas significações de si e *Posicionamentos Dinâmicos do Self* mais reflexivos. Aqui identificamos o posicionamento “*Eu-resiliente*”, que lhe conduziu a entrar para a faculdade e surgiu de sua capacidade de ressignificar as agressões homofóbicas, transformando-as em motivação para a superação dos preconceitos e o alcance do futuro, imaginado, à época como um futuro “*Eu-advogado*”. Mais adiante em sua vida novos posicionamentos foram, então, imaginados, sob a forma de (*Eu-juiz*) e (*Eu-com cinco filhos*).

*Eu sou uma pessoa muito resiliente, sabe? Eu sempre peguei essas agressões e meio que transformei em força para poder seguir e ajudar outras pessoas que, com certeza, infelizmente passarão por essas situações também, porque eu fui um dos primeiros a assumir minha orientação para minha família e depois de mim, já tem um primo também que se identifica como bissexual, tenho um primo hoje que é transexual, entendeu? E aí, eu acho que foi meio isso.*

O ingresso no Ensino Superior marcou, então, o início do rompimento com o ciclo de violências vividas ao longo de sua trajetória escolar, e foi o momento de vislumbrar possibilidades promissoras. Entretanto, não se trata aqui do fim das violências, e sim da construção/emergência de um Sistema de *Self* Dialógico ampliado e reconfigurado para o enfrentamento das situações de *bullying* homofóbico e manifestações de homofobia em geral—o empoderamento do posicionamento “*Eu-resiliente*”.

### **A homofobia que não cessa e possibilidades -- vida adulta**

O ingresso no Ensino Superior e a vida adulta pode ter sido o “fim” do *bullying* homofóbico, mas não da homofobia e da violação de direitos. Ainda na graduação, Ricardo teve sua casa invadida por policiais. Segundo ele, isso também serviu de incentivo para que o jovem seguisse motivado na busca pelo seu objeto: se tornar advogado, poderoso, e respeitado pela relevância social da profissão:

Diante do cenário que eu enfrentei para chegar até aqui, porque hoje eu sou um jovem gay, mas *eu tenho um certo respeito e um certo respaldo porque eu sou advogado*, né? Então, essa meia que classe social, esse status, esse cargo que eu tenho dentro da

sociedade que é um cargo relevante, né? *A profissão de advocacia ela é relevante, então acaba que as pessoas me olham com outros olhos.*

Quando se é homossexual, preto e periférico, porém, as opressões são cruzadas e indissociáveis e, nesse caso, a integridade física e moral é frequentemente violada e os títulos acadêmicos são colocados à prova, como demonstrado no relato do participante:

Tem um momento que se tornou um incentivo muito grande na minha vida, eu estava na graduação ... foi dentro da minha casa, foi um dia que eu estava de folga, e de repente, eu ouço a ‘zuada’[barulho] do meu portão abrir. Quando o portão abre, eu vejo três policiais, e aí eles perguntam com quem eu tô, aí pede pra entrar na residência pra fazer uma vistoria, eu abro a porta, eles fazem a revista e ficam o tempo todo me perguntando ‘cadê as drogas?’ E aí, eu falo, ‘eu não sei, que eu não conheço, não sei das pessoas que estavam perguntando, eu não conhecia, que eu não uso drogas’. Aí ele perguntou, ‘como que uma pessoa mora numa comunidade e não conhece ninguém, não vê nenhuma movimentação?’ Eu falei, ‘porque eu saio de manhã para trabalhar e a noite eu vou para a faculdade e depois eu retorno pra casa cansado para dormir’... Aí ele perguntou onde eu trabalhava, onde eu estudava, falei que eu estudava na Faculdade [nome da faculdade] Aí ele falou assim, ‘Oxe, *você com jeitinho de viado estuda em faculdade evangélica? Você acha que eu vou comer esse baratino [história/mentira]?’ Aí eu tive que mostrar os documentos, documento de faculdade, de matrícula.* Questionou que a matrícula estava muito baixa, eu mostrei o documento do FIES também, perguntou também a questão dos livros, que não tinha muitos livros aqui de direito, eu falei, ‘ou eu bem pago a mensalidade e boto o transporte, ou eu vou comprar livros de direito’. *Aí, eu acho que foi esse momento que foi a virada de chave na minha vida, porque eu falei, ‘um dia eu vou poder falar para ele [os policiais] que vai ter advogado com jeitinho de viado sim, e formado em Faculdade Evangélica, que não tem nada a ver uma coisa com a outra.’*

### **Tempo 2 (Ricardo) - Predominância do “*Eu-advogado*”, “*Eu -multitarefa (pró-ativo)*”**

Em T2, foi particularmente empoderado o *Posicionamento Dinâmico do Self*, o “*Eu-multitarefa*”, proativo, capaz de realizar muitas atividades ao mesmo tempo. Ricardo morava no mesmo lugar, porém relatou o desejo de mudar de bairro. Estava solteiro e se relacionava afetivamente com uma pessoa, mas não forneceu maiores detalhes sobre sua relação afetiva: quando perguntado se estava namorando, se esquivou e respondeu, sorrindo “Ai, ai, viu, estou, estou ficando...”. Além da atividade de advogado autônomo, fazia sapateado, cursava uma extensão sobre identidade de gênero e orientação sexual, atuava como coreógrafo, participava de dois projetos relacionados arte-dança e

era membro ativo de uma comissão da OAB. Também fazia autoescola para tirar a 1ª habilitação.

Para um jovem de 25 anos, de periferia, que iniciou a carreira profissional havia menos de dois anos, a rotina corrida parece ser um combustível para resistir a possíveis limitações e para o alcance dos seus objetivos. Quando perguntado sobre o que achava de sua rotina, sorrindo, Ricardo respondeu, “eu gosto, eu gosto dessa correria, eu vou, vou, vou, aí quando chega em dezembro, também derruba tudo e férias, graças a Deus”.

Em T2, relatou o desejo de, também no futuro, mudar alguns dos seus aspectos físicos, quando perguntado se havia o desejo de ser diferente e de mudar algo em si (***Eu-malhado e cabeludo***), no futuro.

*Sim, com certeza! Eu quero que meu cabelo cresça, meu cabelo não cresce, meu cabelo é isso aqui desde quando eu comecei a deixar ele crescer e na faculdade, 5 anos se passaram, mais 2 anos. 7 anos se passaram e ele continua assim, eu quero que o meu cabelo cresça, fique maior, gostaria também que a minha barba crescesse, gostaria também de pegar um pouco mais de corpo, né, ficar um pouquinho mais malhado, porque é bom esteticamente, mas também pouco questões de saúde.*

Diferentemente do T1, quando demonstrou alta motivação, no início do T2 Ricardo parecia estar cansado, tom de voz baixo e cabisbaixo, embora tivesse entrado na sala online no horário previamente combinado. Considerando os indicadores não-verbais observados no início do T2, a estratégia foi realizar uma entrevista mais breve, com o objetivo de saber se havia novidades ou mudanças ocorridas desde o primeiro encontro e fortalecer o vínculo construído no contato inicial.

Os posicionamentos “***Eu-advogado***” e “***Eu-multitarefa***” dominaram a entrevista. Na medida em que Ricardo narrava sua história de vida, a advocacia era o caminho para transformar sua realidade e ele, em T2, relatou estar ainda mais atarefado. Deu muita ênfase à realização dessas múltiplas atividades, destacando o fato de ser membro de uma comissão da OAB. A realização de multitarefas, ao que tudo indica, está relacionada à crença desenvolvida na infância sobre ter poder para decidir sobre as coisas.

Na infância, Ricardo disse acreditar que o poder dava às pessoas a capacidade de decisão, crença que teve uma relação direta com a escolha da profissão. Apresentar a carteira da OAB para ele é fundamental para ser escutado e aceito.

*Eu sou uma pessoa muito gay, na forma que eu falo, na forma que eu me expesso, da forma que eu ando, meio que são considerados trejeitos. ... em alguns lugares que eu chego enquanto advogado, as pessoas só levam fé depois que eu mostro a minha carteira, porque senão eu passo despercebido ... inclusive hoje eu faço parte de uma comissão, a Comissão Diversidade da OAB, a gente está lutando para que os escritórios de advocacia contratem pessoas LGBTQIAPN+ para os seus escritórios, entendeu? Porque o padrão que eles querem como advogado, é o padrão europeu. [...]*

### **Bullying homofóbico e a escola – intervenção ou omissão?**

A criança ou adolescente vítima de *bullying* homofóbico, na maioria das vezes, não comunica à família, pois internalizou valores negativos sobre a homossexualidade, e acaba por acreditar ser responsável pelas agressões sofridas, como foi o caso de Ricardo. Criado em um lar evangélico que condenava a homossexualidade, Ricardo acreditava que as agressões eram resultado dos seus comportamentos, pensamentos, desejos e sentimentos pervertidos e, assim, as situações de *bullying* não eram comunicadas aos professores, à direção da escola e muito menos à sua família, pois ele temia ser punido.

P: Em que locais essas situações [*bullying*] ocorriam e quem estava presente na hora?

Ricardo: Ocorriam muitas situações, no meu primeiro ano, na 5ª série, minha sala era no subsolo, o lugar que os meninos passavam, transitavam tanto para beber água, para ir à quadra. E aí, toda vez que o professor saía, a gente ficava na escadinha que dava acesso tanto a cantina, ao bebedouro e a nossa sala, e ao patiozinho que tinha a quadra, também era por este acesso dessa escada. Aí a gente ficava lá nessa escada, eu e as meninas ... aí a gente ficava muito nesse grupinho ali, nessa agonia, aí ficava dançando, conversando, fofocando da vida dos outros, nesse corredorzinho dessa escada que dava acesso para minha sala e para o térreo da escola. *Eu estava sempre nesse grupo, por isso, eu acredito que eu sofria essas violências de bullying, porque eu era chamada de bonequinha, de menininha, viadinho e tal.*

P: O que você sentia na hora em que essas situações ocorriam?

Ricardo: Era um sentimento de *rejeição*, né? Um sentimento de não aceitar o que eu era, né? Também pela questão da religião, né? *Aí eu me sentia de verdade, possuído por um demônio. A verdade é essa, e eu achava que eu era possuído, e aí eu tinha que orar, tinha que buscar a Deus para tirar esse cão de mim, e de uma hora para outra virar a hétero.*

Não houve, por parte de Ricardo, pedido de ajuda aos professores ou à direção da escola, o jovem internalizou no seu Sistema de *Self* Dialógico crenças e valores profundamente negativos sobre ser homossexual, visto como algo errado, pecaminoso, sendo ele punido pelos familiares evangélicos.

Eu não lembro de ter recorrido assim, para pedir ajuda a professor, a direção, não me recorde de nenhum momento, até porque era toda uma, aquela questão de, por eu ser ainda evangélico, né, de frequentar a igreja, *eu ficava com muito medo de levar uma situação para eles*. E aí chamar o meu responsável, chamar a responsável daqueles agressores para fazer uma reunião, alguma coisa, assim, do tipo. E aí seria meio que uma exposição, né? E aí, para evitar, eu dava o meu jeito, por lá mesmo. Nunca cheguei a levar para a direção, professor, nem nada do tipo.

P.: Em algum momento você teve algum apoio da escola?

Ricardo: Não, até porque, eu acredito que essa questão, hoje mais de orientação sexual, de combate ao *bullying*, de buscar o respeito, vem sendo uma coisa muito mais atual, né? Uma coisa mais recente ... naquele tempo eu não lembro de ter uma conversa sobre essas questões em uma sala de aula, ter uma aula explicando sobre essas questões, entendeu? Aí *explicava-se muito, muito sobre racismo, nem sobre religião a gente ouvia falar, e só falava de religião, catolicismo, né, ali em história, mas não buscava sobre o respeito de identidade de gênero, de religião, de outras coisas mais*.

A narrativa do jovem denuncia, portanto, que havia omissão no desenvolvimento de ações de combate ao *bullying* homofóbico por parte da escola. Ricardo também não tinha ajuda dos colegas na maioria das situações, o seu “grupinho” dizia para ele ignorar as agressões, e assim o jovem fez, usou o silêncio como estratégia de resiliência e superação das situações de *bullying*.

P.: As meninas com quem você andava, o que elas faziam?

Ricardo: Eu só lembro de um episódio, uma das meninas que eu mantive o contacto com ela durante um bom tempo, ela falava que ‘Ah, *joga alguma coisa nesses meninos pega uma cadeira, arruma uma coisa que aí, num instante eles vão parar com essa perturbação*’, *mas eu preferia, paz...*

### **O Ensino Médio e o *bullying*: ‘a partir de agora, vou deixar para lá’**

O *bullying* homofóbico o perseguiu ao longo de toda sua trajetória escolar. Ricardo cursou o Ensino Médio em uma escola maior, ampliou suas amizades,

estabeleceu novas interações e se sentia acolhido na nova escola com os novos colegas. O *bullying* seguia ocorrendo, porém ele passou a reagir de maneira diferente do Ensino Fundamental. Experimentou outros sentimentos e passou, segundo ele, a não se importar mais com os apelidos, se utilizando de recursos pessoais como mecanismos de resiliência e superação das situações de *bullying*. Surge aí o posicionamento que vai se firmando com o tempo e que lhe caracteriza na vida adulta, o “*Eu-resiliente*”.

P: O que mudou quando você foi para o Ensino Médio?

Ricardo: Me *sentia mais confortável andando com essas meninas*, convivendo com essas meninas, dialogando com essas meninas, que me incentivavam ao estudo também, porque antes, sinceramente, as meninas que eu andava era só de fofoca mesmo e tudo mais. E aí, quando eu mudo de grupo, a gente muda também a visão muda as coisas.

P: Quais eram os tipos de agressões, e por que você deixou pra lá?

Ricardo: *Eu era chamado de bonequinha, de menininha* e na hora, eu descobri assim, que quando eu me irritava e rebatia essas agressões, eles faziam muito mais, né, para pirraçar, porque sabia que eu me incomodava, que eu ficava irritado, aí de um certo tempo, *eu falei, 'Ah, a partir de agora, vou deixar para lá, deixa falar mesmo, quer chamar de boneca, de menina? Chame'. E aí essas agressões foram diminuindo e, também tem aquela questão, né, de emprestar o caderno. Quando eles [os agressores] precisavam assim, de uma atividade, eu emprestava o caderno com as respostas, e aí era meio que uma troca de favores. Eu tinha essa arma de falar, se você ficar me perturbando, na próxima vez, não empresto mais o meu caderno, entendeu?*

Aqui é muito interessante notar que ele faz uso de duas estratégias bem-sucedidas para minimizar o *bullying*: não mais satisfaz o desejo dos agressores de lhe humilhar e passa a utilizar o seu caderno com as respostas certas como forma de controlar esses colegas e reduzir as agressões. Ricardo seguiu narrando quão significativa foi essa fase do ensino na sua trajetória. Ele aponta para o início de percepções positivas de si, que vão emergir mais plenamente quando do ingresso do Ensino Superior: “eu cheguei a repetir a 5ª série, né? E aí depois eu passei a me dedicar mesmo aos estudos, né? Até porque, eu mudei o grupinho que eu andava, que aí entra outro grupo que eu me formei com eles”

A despeito das novas interações e do contexto acolhedor nesse período escolar, com 16 anos Ricardo tinha uma concepção de si ainda meio difusa, se sentia diferente, confuso e infeliz com o próprio corpo, como explicou:

Eu me sentia assim, *um jovem diferente, confuso, sem saber o que eu sentia, se era realmente aquilo que as pessoas falavam que eu era, ou se era normal, infeliz também com meu corpo*, e fora do estereótipo do masculino, que é aquele jogador de futebol, que vai para academia, o malhadinho e tudo mais, né? Nunca fui assim, *sempre o seco da moda, a lacraia*, entendeu?

Por outro lado, ele também afirmou que

Muitas pessoas me elogiavam, falavam que eu era bonitinho, e tinha a galera que me agredia verbalmente, que *falava que era seco, da moda, lacraia*, entendeu? E aí, eu ficava muito nessa dúvida, ‘Eu sou bonito, eu sou realmente estranho?’

### **O Ensino Superior e as novas configurações do *Self*: ruptura, transições e superação**

O ingresso no Ensino Superior foi um momento de transição, ampliação de horizontes e perspectivas, reconhecimento de direitos, de valorização e novas percepções de si, dando origem (ou reafirmando) a novas configurações no seu Sistema de *Self* Dialógico. Passou a se perceber como “*Eu-estudante-de-Direito (com-voz)*”, o que foi facilitado pelo contexto acadêmico, e fortalecido com o investimento na formação continuada sobre os temas gênero e diversidade sexual.

Quando eu cheguei na universidade, foi uma *mudança totalmente diferente*, né? Porque aí, eu chego num ambiente acadêmico e de nível superior, com pessoas adultas e maduras, né, deixa de acontecer essas agressões diretamente e passam a ser algumas indiretas por ser uma faculdade evangélica, mas aí, *eu ganho uma voz mais ativa, né, de poder falar que eu tenho direitos e que eu posso ser o que eu quiser. E aí eu posso deixar meu cabelo crescer, eu posso furar meu nariz ...e tem aquela questão, [que falam] tem cabelo grande, mas é estudante de direito, tem nariz furado, mas é estudante de direito, é gay, mas é estudante de direito. Agora é advogado.*’ Você entende?

Segundo Hermans (2018), a democracia no *Self* implica que contraposicionamentos tenham a oportunidade de serem ouvidos e tenham a chance de emergir. No caso, o *Posicionamento Dinâmico do Self* “*Eu-estudante-de-Direito (com-*

voz)”, constituído no ambiente acadêmico em interação com outros contextos, gerou novas configurações no Sistema de SD de Ricardo. Isto favoreceu a emergência de posicionamentos mais integrados com os sentimentos e desejos individuais do participante, levando-o a uma percepção positiva de si e da sua orientação sexual: “hoje eu me sinto muito bem, muito tranquilo com a minha orientação sexual, muito bem resolvido, inclusive devido os estudos”.

### **Tempo 3 (Ricardo) – Análise conjunta, Linha de Vida e Frases a completar**

T3 aconteceu três meses depois de T2, em 25 de janeiro de 2024. Ricardo havia completado 26 anos no mês de novembro e continuava atuando como advogado autônomo, cursando uma extensão em gênero e diversidade sexual, trabalhando no projeto de arte e a dança (como coreógrafo). Motivado, disse estar ansioso para receber o feedback da análise de T1 e T2 feita pelo pesquisador. A entrevista durou cerca de uma hora e seis minutos, nas mesmas condições de T1 e T2. Realizamos uma avaliação conjunta, pesquisador-pesquisado, da sua trajetória (tipo TEA), construímos a sua Linha da Vida e, por fim, ele completou as frases solicitadas.

#### **A avaliação conjunta da trajetória tipo ‘TEA’**

Após o participante receber o feedback das análises de T1 e T2, eu e ele discutimos as condições contextuais e culturais determinantes para o surgimento dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self “Eu-advogado” e um possível, imaginado, posicionamento de (Eu-juiz)*, antecipado para o futuro. Foi possível perceber, mais uma vez, que se tornar advogado, sua proatividade, e o desejo de ser juiz e ter cinco filhos, estavam diretamente relacionados à ideia de ter poder, de mandar, construída na infância com a internalização dos valores e mensagens culturais recebidas na família e na escola. Fazer a faculdade, e depois se tornar juiz, era para ele o caminho mais seguro de obter

poder sobre a própria vida e sobre os demais, permitindo-lhe solucionar problemas e fazer justiça.

Em relação a proatividade, Ricardo relatou que as pessoas costumavam dizer que ele tinha várias personalidades para explicar a multiplicidade de ações, interesses e posicionamentos que ele assumia na vida cotidiana. Sorrindo, ele argumentou, bem de acordo com o que defende a Teoria do *Self* Dialógico:

Disseram que no fórum eu sou uma pessoa, num bar, outra. Mas é lógico, como é que eu vou ser uma mesma pessoa que eu sou no fórum, num bar, em uma resenha com os meus amigos, na balada? Como é que eu vou estar ali dando uma aula, fazendo parte da coreografia para os alunos da mesma forma que eu falo, converso com um algum colega advogado? *Os lugares são diferentes, as pessoas são diferentes, os diálogos também são diferentes.* Então eu tenho que *me moldar, me ajustar nessas situações, né?* E aí fica parecendo que eu tenho várias caras.

Observa-se, no relato de Ricardo, um Sistema de *Self* Dialógico que funciona de maneira mais democrática, que permite o trânsito entre uma multiplicidade de posicionamentos que ocorrem de maneira fluida e dinâmica. Ele transita bem entre o “***Eu-advogado***” (no fórum), o “***Eu-com meus amigos***” (no bar), o “***Eu-coreógrafo***” (no teatro), e cada posicionamento passa a dominar conforme as condições contextuais.

Outro ponto de destaque discutido foi que a trajetória de vitimização de *bullying* homofóbico também influenciou bastante na escolha de Ricardo de tornar-se advogado. Ser juiz no futuro, ser respeitado por isso, e mudar de vida ocupou um papel central em seu projeto de vida. Além disso, a experiência com o *bullying* e discriminação homofóbicos igualmente influenciaram sua militância pela causa LGBTQIA+, o “***Eu-militante LGBTQIA+***”, e foi marcante na sua trajetória. Os xingamentos e apelidos recebidos (lacrãia, bichinha, viadinho, o seco da moda, bonequinha, menininha) despertaram nele o firme desejo de ser respeitado em sua diversidade.

O apelido de lacraia, por exemplo, era associado à sua estética. Ricardo é negro, magro, alto, 1.82 de altura, usa cabelo Black Power e, quando criança, gostava de dançar,

características semelhantes à Funkeira Lacreia. Ela foi uma mulher trans, negra, oriunda da favela do Jacarezinho, periferia do Rio de Janeiro, e fez sucesso nos anos 2000 ao lado do MC Serginho, com os hits 'Égua Pocotó' e 'Vai Lacreia'. As semelhanças com a funkeira, a preferência pela companhia das meninas, aliada a omissão da família e da escola potencializavam as situações de *bullying* homofóbico que vinham de ambos os contextos, e atravessou as três fases da sua trajetória: infância, adolescência e vida adulta.

### **A questão da raça**

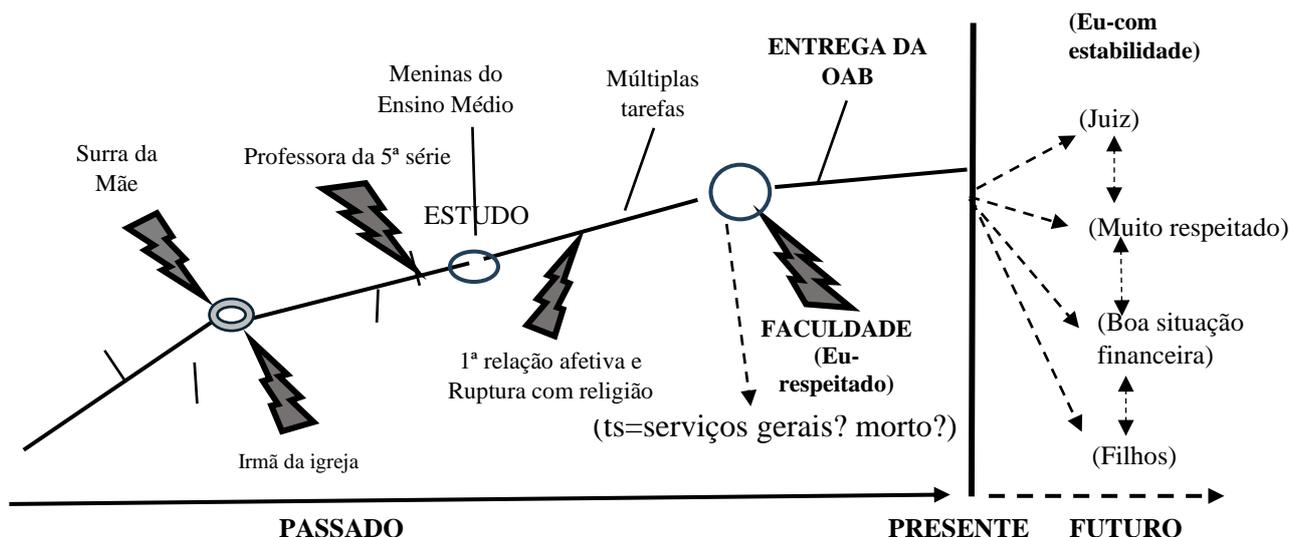
Ricardo foi e é atravessado pelo cruzamento entre o capitalismo, o racismo e a homofobia. Na escola, o *bullying* que experimentou vinha sempre revestido de conteúdos relacionados a sua orientação sexual, sua cor e sua estética distinta da socialmente consagrada (bonequinha, menininha, lacraia, bichinha, viadinho, o seco da moda). Essas intersecções não o fizeram desistir do seu objetivo de se tornar advogado, pelo contrário, ele se mostrou resistente e resiliente face às críticas e rejeição à sua pessoa.

Olhando assim tudo o que foi trazido, durante as análises e com certeza muita coisa eu ainda vou ver, eu vejo o quanto eu sou abençoado. Eu fui escolhido para nascer um homem preto, gay da periferia, porque *todas essas violências que eu sofri, todos esses atravessamentos que eu tenho, me fortificam para poder lutar e alcançar novos espaços e levar minha voz, que não é só minha, mas é a voz de todos os homens pretos, homossexuais que têm tatuagem, que tem cabelo black, tem piercing no nariz, enfim...* quando eu olho para o lado, eu vejo que estou dentro de poucas exceções de jovens pretos, que conseguiu acessar a universidade, ter uma profissão considerada de respeito, porque *as pessoas respeitam o advogado, apesar da minha aparência e tudo mais, mas quando eu me apresento como advogado, o respeito é outro.*

Analisar a trajetória de Ricardo por uma perspectiva crítica e interseccional permitiu termos uma dimensão das dores e lutas de um jovem de 26 anos homossexual, preto, pobre e periférico. Um jovem que enfrentou a escassez de oportunidades, enfrentou o *bullying* homofóbico, teve seu lar violado, seu status de estudante universitário frequentemente questionado, e que, com muita dedicação, conseguiu tornar-se advogado.

Ricardo seguiu ouvindo atentamente a análise e, com os olhos bem abertos, a todo momento balançava a cabeça em sinal de concordância com o que estava ouvindo. Foi assim que construiu em conjunto com o pesquisador sua Linha de Vida em T3 (Figura 2), onde buscamos ilustrar os momentos mais marcantes de sua trajetória, com base no que ele destacou como significativo.

A Figura 2 indica um conjunto de fatores e acontecimentos que atuaram sobre o desenvolvimento do Sistema de *Self* Dialógico do participante, como *ruptura* com a religião; *ruptura* do vínculo afetivo com a mãe, *ruptura* com volta aos estudos, incentivado pela professora da 5ª série; *ruptura/emergência* do “*Eu-advogado*” respeitado, transição para “*Eu-com poder*”, que interrompeu o ciclo de *bullying* homofóbico quando do ingresso na faculdade; possíveis ‘trajetórias-sombra’, como trabalhar em serviços gerais ou talvez, ser morto (‘trajetórias que não se tornaram reais) em razão da emergência do “*Eu-resiliente*”; e acontecimentos como o incentivo ao estudo no Ensino Médio, e a entrega da carteira da OAB, momento de grande expectativa após a conclusão da faculdade.



**Figura 2. Linha da Vida de Ricardo: eventos/pessoas significativas, rupturas e transições; ts = trajetória sombra**

A seguir, o registro dos eventos/experiências apresentados pelo participante como importantes componentes de sua Linha de Vida (trajetória).

### **Destaques dados por Ricardo na Linha da Vida:**

O primeiro registro significativo na linha da vida de Ricardo foi sobre um namoro que ele teve no Ensino Médio, evento este que não foi trazido em T1 e T2. Para ele, foi significativo na sua trajetória, tratava-se da sua primeira relação homoafetiva, era uma relação que acontecia na escola e apenas as colegas de sala sabiam. Em nossa análise, essa experiência significou uma inflexão que aponta para o início de uma *ruptura com a religião*, ruptura esta que se concretizou em definitivo mais tarde, com o ingresso no Ensino Superior. Quando perguntado sobre a importância desse acontecimento na sua trajetória, Ricardo disse:

Fazendo um raciocínio, talvez pela questão de ele ser tranquilo em relação a isso, que *para mim era novidade ainda, um tabu, algo considerado errado menino namorar com menino, ficar de mãos dadas com menino, menino beijar menino*, e ele tratava isso com naturalidade, com tranquilidade.

Foram muitas as situações de *bullying* e discriminação na trajetória de Ricardo, mas nada superou a surra que tomou de sua mãe por ter sido alvo de disseminação de fofoca na escola. A surra foi um marcador importante na sua linha da vida, que ele descreveu como sendo a pior experiência de homofobia que ele sofreu: “A surra também que minha mãe me deu, porque depois disso eu fiquei muito receoso de criar amizades, fiquei mais esperto com o que eu deveria falar e onde eu deveria falar e com quem eu deveria falar”.

A mãe de Ricardo havia falecido havia cerca de seis meses, antes de T1, aos 44 anos. Em T1 e T2 ele pouco disse sobre a relação com a mãe, ela só pareceu no relato sobre a surra e a irmã da igreja. Provavelmente, estes acontecimentos tenham provocado uma séria *ruptura* afetiva entre mãe e filho. Em T3 o assunto foi retomado, mas o

participante não forneceu mais detalhes e se limitou a descrever as fases de configuração familiar na infância e adolescência. Sua família era composta por ele, o pai, a mãe e o irmão mais velho, e quando ele fez 12 anos seus pais se separaram. Após a separação dos pais, passou a morar com o irmão, a avó materna e a mãe. Em 2015, sua mãe se mudou para São Paulo a trabalho e, na época, ele estava com 17 anos. A configuração familiar, então, passou a ser composta por ele, a avó materna e seu irmão mais velho.

Também destacou a fala da irmã da igreja sobre o espírito feminino que estaria possuindo seu corpo e sendo o responsável pela sua homossexualidade. Segundo ele, “a irmã da igreja que falou do espírito, que eu acho que ela também tem uma certa influência negativa, *me demonizou.*”

A conversa com a professora da 5ª série foi o quarto registro de Ricardo em sua Linha da Vida, uma experiência de acolhimento que, segundo ele, “é um momento que eu gosto muito de destacar é do meu Ensino Fundamental, na quinta série, a conversa da minha professora, que teve o cuidado de me chamar, me explicar”, que suas notas não eram mais as mesmas, que ele não estava agindo como o aluno que ela conhecia desde os primeiros anos escolares. A intervenção da professora Marisa marcou na trajetória de Ricardo uma *inflexão* positiva em direção à dedicação aos estudos.

Na trajetória de Ricardo há dois momentos específicos nos quais ele se sentiu apoiado por um grupo de meninas para enfrentar as situações de *bullying* homofóbico. O primeiro, já relatado em T2, foi no Ensino Fundamental II, quando as meninas o incentivavam a reagir ao *bullying*. O outro momento que ele destacou foi no Ensino Médio, quando as meninas do novo grupo de amizade, estudiosas, o incentivaram a estudar e fizeram com que ele se sentisse confortável, respeitado e com espaço para dialogar. Segundo Ricardo, os registros desses acontecimentos na sua linha da vida, em especial, no Ensino Médio, foram muito significativos, o que imaginamos ter levado a

uma *ruptura* com o desencanto com a escola (devido, talvez ao *bullying* sofrido) e seu novo estímulo ao estudo, atuando como um momento de *inflexão* em sua vida de resiliência e resistência.

As falas entusiastas deixaram claro que a entrada na faculdade foi, sem dúvida, o acontecimento mais significativo na trajetória de Ricardo, uma *ruptura* com toda uma história de vitimização. Marcou a *ruptura* com o ciclo de *bullying* homofóbico, facilitada pela emergência dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* “***Eu-advogado***” e o imaginado (***Eu-juiz***) no futuro.

Acerca desse momento de *ruptura*, propositadamente questionei Ricardo sobre como ele se imaginava, no momento presente, caso não tivesse cursado Direito. Com a pergunta, busquei explorar uma possível ‘trajetória sombra (ts)’ que, na perspectiva da ‘TEA’, auxilia a compreensão do desenvolvimento do sujeito em trajetórias alternativas (Zittoun & Valsiner, 2016). Segundo ele, essa trajetória sombra seria bem diferente do presente e futuro imaginado, pois “provavelmente eu estaria nesse ramo aí, do telemarketing, talvez serviços gerais também, isso se eu estivesse vivo, né?”

A entrega da OAB finalizou os registros na Linha de Vida do participante. O fato de Ricardo—homem preto, nordestino e favelado que nunca tinha conhecido uma pessoa da família com Ensino Superior—se tornar advogado foi uma conquista digna de ser celebrada. Não foi por acaso que o “***Eu-advogado***” predominou em seu SSD. Após a conclusão da faculdade de Direito veio a cerimônia de entrega da Carteira da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. No dia da entrega do documento Ricardo foi surpreendido:

A mesa foi muito diversa, encontrei lá um advogado igual a mim, que tinha black, uma advogada que tinha dread, aquela mesa foi preparada para mim. Não tinha só pessoas brancas, eu fiquei imaginando isso, chegar para receber minha carteira e estar cercado de pessoas brancas, mas, *Graças a Deus tinha esses pontinhos lá na mesa, eu consegui me identificar.*

Concluindo, algumas questões complementares foram feitas em T3 para melhor compreender os posicionamentos de Ricardo: Como teria sido sua vida se ele não tivesse sofrido *bullying* homofóbico? Que tipo de escola ele desejaria como o (*Eu-com cinco filhos*) no futuro imaginado? O que ele diria às escolas sobre suas experiências de *bullying* homofóbico, e quais sugestões daria para que outros jovens homossexuais não venham a ser submetidos as agressões semelhantes às que ele sofreu? Essas questões foram discutidas logo após o jovem concluir os registros na Linha da Vida.

A vida sem *bullying*, sem dúvida, teria sido melhor; no entanto, Ricardo não considera, mesmo que fosse possível, a possibilidade de reverter a sua orientação sexual. A ideia de reversão—quando das rezas para substituir o espírito feminino pelo masculino—foi totalmente superada na adolescência.

Não me sinto inferior, não me sinto mal, menosprezado, me sinto bem com a minha orientação sexual, não mudaria, não. [...] E tem até essa questão de me identificar, enquanto um homem gay, não sendo nem mais, nem menos, pela questão da minha orientação sexual, mas, sim *dentro do contexto social de raça, aí sim, eles podem me colocar num lugar inferior ao homem branco, mas assim, em relação à minha orientação sexual, não. E é isso que eu procuro fazer dentro de todas as minhas atividades intelectuais, de lazer e de hobby, é mostrar que minha orientação sexual não vai me diminuir ou impedir de eu fazer nada daquilo que eu queira fazer.*

Caso fosse heterossexual, Ricardo disse imaginar que “estaria casado, cheio de filhos nas costas, trabalhando feito condenado para sustentar os filhos”. Referiu-se aqui a seu irmão mais velho, de 27 anos, casado desde os 18 anos e que tinha três filhos. “Eu tenho o espelho do meu irmão mais velho. É o que ele vive hoje, está aí, cheio de filhos nas costas para criar, trabalhando feito condenado.” Parece aqui sugerir que o irmão se casou muito cedo e não se preparou profissionalmente para sustentar uma família, o que ele, sendo homossexual, teve a oportunidade de fazer por não ter tido filhos cedo na vida. Neste caso, ser homossexual acabou sendo vantajoso para ele.

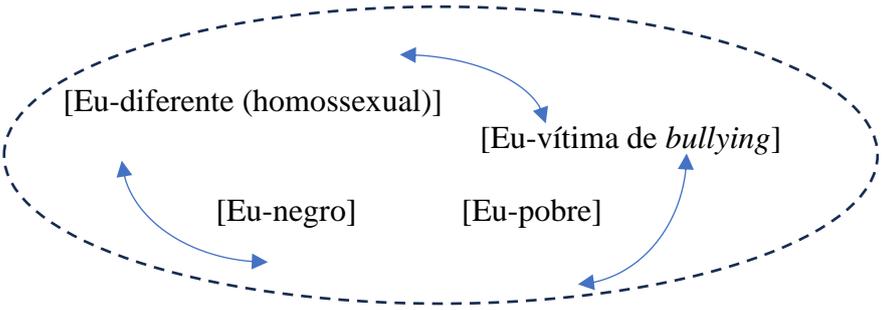
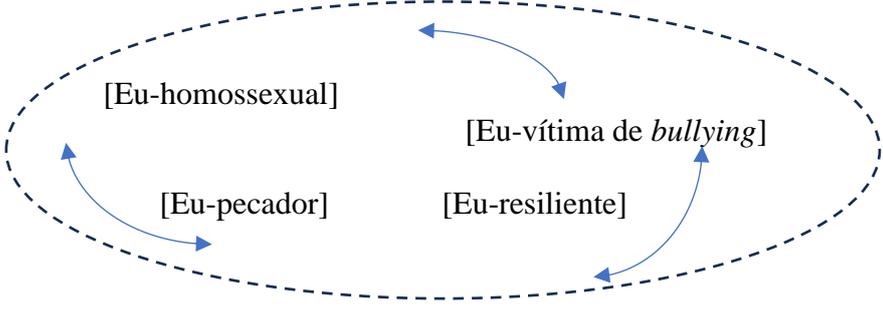
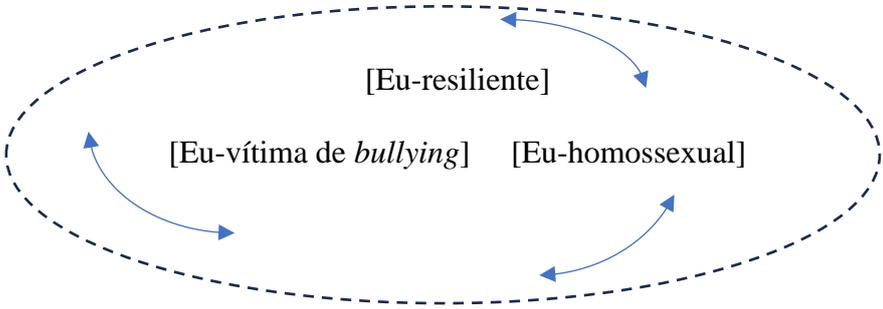
Ricardo imagina um futuro de conquistas e sucesso na vida que, resumidamente, seria o alcance da tão sonhada estabilidade financeira que os jovens querem tanto conquistar. Ele diz

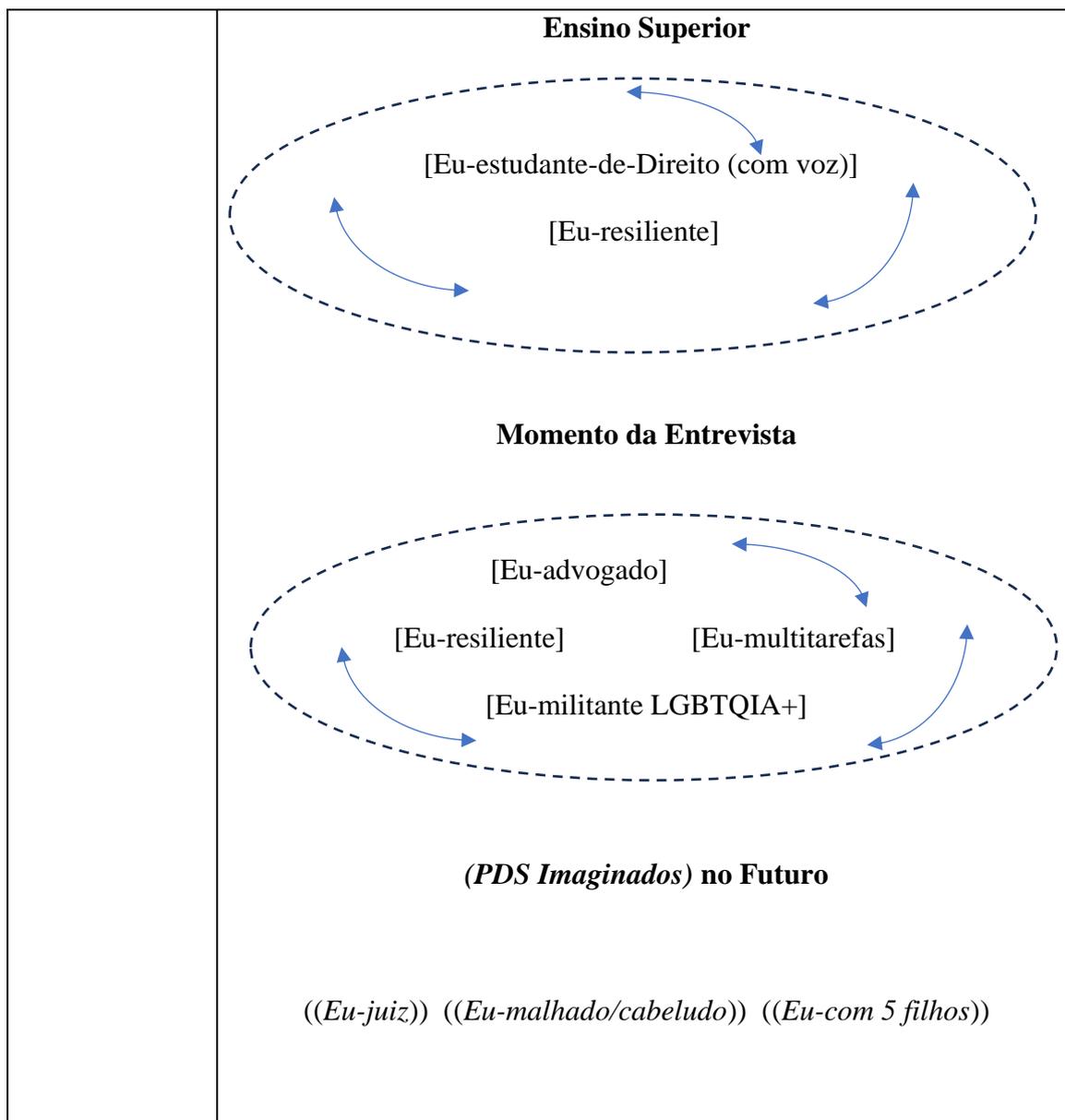
Apesar da minha cor preta, da minha origem periférica, dos meus trejeitos, das minhas características biológicas, físicas, quero estar ocupando, sim, um *cargo de promotor ou juiz*, com uma família bem estruturada, com meus filhos, não sei se com companheiro.

Os posicionamentos imaginados para o futuro (*Eu-juiz*) e (*Eu-com cinco filhos*) se mantiveram predominantes no Sistema de *Self* de Ricardo em T3, predominância corroborada nas respostas dadas às frases para complementação: “No futuro, o mais importante para mim...” e “Eu imagino o futuro...”.

O Quadro 2 , a seguir, destaca o movimento encontrado nos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* ao longo das etapas de escolarização de Ricardo

**Quadro 2 - PDS inferidos a partir da narrativa de Ricardo sobre sua trajetória de vida**

Participante	RICARDO
<p><b>PDS mais significativos no Sistema do Self Dialógico ao longo das etapas de escolarização do participante</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Educação Infantil e Ensino Fundamental I</b></p>  <p style="text-align: center;"><b>Ensino Fundamental II</b></p>  <p style="text-align: center;"><b>Ensino Médio</b></p> 



### TRAJETÓRIA EDUARDO

Em T1, Eduardo estava com 23 anos. Homem homossexual cis, solteiro, negro, alto, oriundo de família de baixa renda. Morava com duas primas no subúrbio da capital baiana, tinha Ensino Médio completo e formação técnica na área de logística, mas estava sem trabalhar. Desejava cursar faculdade e trazer um diploma para família, seu interesse sendo dividido entre logística e serviço social. Prestou o Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM) por quatro vezes, mas não logrou aprovação e, sem ajuda financeira da família, seus planos de cursar uma faculdade foram adiados. Assim como a maioria dos participantes da pesquisa, ele possuía características fenotípicas comuns aos afro-brasileiros.

A seguir, sumário das informações que Eduardo relatou nas três entrevistas, em momentos distintos – T1, T2 e T3 – da realização da pesquisa.

### **Tempo 1 (Eduardo) –Predominância do “*Eu-homossexual fortalecido*”**

Eduardo foi o segundo participante a aceitar compartilhar sua trajetória, e era convicto quanto a sua homossexualidade que, segundo ele, descobriu por volta dos 10 anos de idade quando teve a primeira experiência sexual. Na educação infantil e no Ensino Fundamental era apelidado de *gayzinha*, *bichinha*, *Mona Lisa*, e, no início, achava os apelidos engraçados. Cresceu numa família católica internalizando as vozes e mensagens de condenação à homossexualidade, mas se sentia fortalecido por ter superado o preconceito na família, o *bullying* na escola e por ter influenciado pessoas da sua família a se reconhecerem homossexuais: “Eu derrubei muitas barreiras para hoje ter o respeito, principalmente da minha família, pelo que passei, eu me sinto uma pessoa muito forte e, também, influenciei outras pessoas da família também a se descobrir, porém, não foi fácil”.

Sobre os apelidos, relatou que chegou um tempo que machucava demais ouvi-los, mas não reagia. A internalização das mensagens e vozes negativas sobre homossexualidade produziram efeitos no desenvolvimento do seu sentido de *Self* e na aceitação da sua homossexualidade: para ele, seu comportamento era errado, e em razão disso, ele se tornava alvo do *bullying*. Ele só assumiu a homossexualidade aos 17 anos. Ao assumir a sua orientação sexual, seu Sistema de *Self* Dialógico passou por configurações que criaram condições para a emergência de um novo posicionamento aqui

nomeado de "*Eu-homossexual fortalecido*", que passou a predominar no seu SDD, como veremos.

### **As primeiras experiências de *bullying* homofóbico: Fundamental I e II**

As lembranças de Eduardo sobre sua trajetória escolar no Ensino Fundamental II, especificamente, 5ª e 6ª séries, foram, para ele, um período de grande frustração e medo. No Fundamental II, dos 11 aos 12 anos de idade, predominava no seu Sistema de *Self* o posicionamento "*Eu-com medo*": medo do *bullying* homofóbico, medo de apanhar dos colegas, medo dos apelidos, medo da homossexualidade ser revelada. Os medos vinham acompanhados do sentimento de frustração por não ter apoio da família. Sobre esta fase da sua trajetória, com a voz embargada e visivelmente emocionado, ele relatou as experiências de *bullying* homofóbico deste período escolar:

A 5ª série e a 6ª série foram os períodos da escola mais frustrante para mim ... os meninos era maiores, eu cheguei até a apanhar, eu chorava, eu dizia que eu não era [viado], dizia por medo, né? Porque a sociedade nos traz o medo dessa aceitação, de não querer se revelar, de não querer se aceitar. Então, *eu tinha muito medo quando eu recebia esses apelidos, era Mona lisa, a bichinha, a gayzinha ... mas depois, com o tempo, eu fui me firmando e me reconheci como gay, não me importava, e hoje em dia, eu consigo impor respeito e me sinto muito feliz por ter conseguido que, o que aconteceu no passado não conseguiu me derrubar, me tornou uma pessoa muito mais forte agora.*

Eduardo se percebia diferente dos colegas devido ao *bullying* constante e as críticas feitas a ele pela família. No entanto, ainda tão novo, não sabia exatamente o que seria ser homossexual, o que nos leva a inferir um posicionamento, nesta fase, que pode ser caracterizado como "*Eu-diferente (homossexual?)*", em associação com o posicionamento "*Eu-com medo*". A transição do posicionamento "*Eu-com medo*" para "*Eu-homossexual fortalecido*" só foi acontecer no final do Ensino Médio com 17 anos. Até chegar a esta idade, Eduardo passou por várias situações de *bullying* homofóbico na escola e discriminação homofóbica na família. Falar sobre estas situações ainda era um assunto delicado para o jovem. Observou-se que nos momentos em que as narrativas

tratavam, especificamente, das situações de *bullying*, emergia o *Posicionamento Dinâmico do Self "Eu-com medo"* e, nesses momentos, Eduardo quase sempre ficava cabisbaixo, não fixava o olhar, os olhos sempre marejados.

Diversas foram as situações de *bullying*, mas três episódios foram marcantes. O primeiro e mais significativo aconteceu na 4ª série do Ensino Fundamental I, quando tinha 10 anos. Para não apanhar dos colegas, correu, deixando seus dois irmãos mais novos para trás, um com seis anos e outro com sete anos na época. Eduardo sentia muito culpa por isso, pois, segundo ele, seus irmãos ficaram em situação de vulnerabilidade:

Eu sou uma pessoa que não gosto de briga, eu sempre odiei briga, então *eu sempre corria, e isso me marcou porque eu consegui deixar meus irmãos bem menores que eu em vulnerabilidade, porque eu corri ... A vulnerabilidade em questão familiar, eles poderiam receber essa rebombada [apanhado] por mim.*

O segundo episódio de *bullying* aconteceu na 5ª série, na aula de teatro. Eduardo levou um tapa no rosto, foi humilhado e xingado de “viado” na frente de todos por ter cometido um erro durante o ensaio de uma peça:

A gente estava num ensaio de cena, e aí eu fiz alguma coisa errada, ela [a colega] me chamou de viado, e aí, eu xinguei ela também, 'Ah, é você!'. Ela foi e deu um tapa na minha cara, não tive reação para nada, mas por dentro eu fiquei muito arrasado, e, também, tipo assim, indefeso, né? Aí, as pessoas chegaram ali, né, 'você vai tomar um tapa na cara e não vai revidar?' A minha, intenção nunca foi ser uma pessoa ruim, sabe?

O terceiro episódio de *bullying* que marcou a trajetória do jovem aconteceu na 6ª série, durante a aula de educação física. Eduardo foi agredido com uma bolada no rosto e, na saída da escola, foi apedrejado. A agressão foi motivada porque ele se recusou a entregar a bola ao colega que não queria deixá-lo participar da partida de vôlei.

Um menino chegou e me pediu a bola, ele não era da minha turma, aí, eu falei que eu não iria dar, ele pegou a bola e rumou na minha cara e falou assim, ‘te pego lá fora’. Quando eu saí, ele já tava lá fora, com duas pedras na mão para meter em mim. *Aí, eu corri e recebi uma pedrada nas costas, consegui correr até a casa de uma amiga de minha mãe, ela ligou para minha mãe me buscar. Depois disso, eu nem queria ir pra escola, mais de uma semana sem ir, assustado e com medo do que tinha acontecido.* No final do ano, eu mudei de escola, na verdade, eu sempre mudei de escola, no Ensino Fundamental eu mudei de escola três vezes

Os indicadores não-verbais (voz embargada, agitação, olhar baixo) durante o relato da primeira situação demonstraram o quanto o jovem ainda se culpava por ter exposto os irmãos a uma situação de vulnerabilidade. No entanto, tal como seus irmãos, ele também era uma criança que precisava ser protegida, mas havia internalizado, pelas mensagens culturais recebida da família, que era responsável pelos irmãos e culpado por tê-los deixado em vulnerabilidade.

Eduardo avaliou o *bullying* homofóbico e as críticas da família como despertando gatilhos emocionais que promoveram os PDS “*Eu-diferente (homossexual?)*” e o “*Eu-com medo*”. Isto lhe impedia de confiar nas pessoas e se relacionar afetivamente, o que fortaleceu ainda mais o “*Eu-com medo*”.

O *bullying* me traz vários gatilhos, porque como eu sempre falo, a gente não sente lá [na infância], porque a gente não entende, com o passar do tempo a gente vê, né? Por mais que eu mostre ser [forte], eu sou alto, tenho 1, 96, as pessoas temem pelo meu tamanho, mas, *eu sou uma pessoa muito medrosa* mesmo assim, eu ainda consigo debater e tal, mesmo estando ali, na mão [com medo] ... eu era assim na escola.

P.: Quais são os gatilhos que essas experiências hoje despertam em você?

Eduardo: São vários gatilhos. *Eu não faço questão de ter nenhum tipo de afetividade*. Eu acho que isso é um gatilho muito preocupante. Quando eu tento algo, eu mesmo bloqueio essa coisa e tal. E como eu te falei também, a questão do medo, *eu sou uma pessoa muito medrosa, porque eu nunca fui de bater peito* [enfrentar], nunca consegui viver essa experiência.

Como efeito das situações de *bullying*, Eduardo se fechou para relacionamentos e, em qualquer situação em que se percebia envolvido afetivamente, os PDS “*Eu-com medo*” e “*Eu-fechado para relacionamentos*” emergiam como mecanismo de defesa e proteção. A escolha por não se relacionar pode ser interpretada como resultante de campos afetivo-semióticos que atuam em conjunto, e estão imersos em uma experiência de tensão entre desejo, defesa e medo de se decepcionar.

P: Você não quer ou não você consegue se relacionar afetivamente?

*Eu não quero, eu creio que é um bloqueio mesmo meu, sabe?* Por mais que eu queira, que eu tente, eu não consigo ... eu sei que não é o momento, mas eu tenho uma prima que ela sofreu abuso sexual, o gatilho para ela está sendo hoje, ela tenta esconder esses

problemas, se joga na cachaça, a gente veio perceber agora que ela ainda sente quando toca no nome dessa pessoa. Estou citando isso para mostrar como traumas da infância nos impacta.

A predominância dos PDS “*Eu-com medo*” e “*Eu-fechado para relacionamentos*” no Sistema de *Self* Dialógico de Eduardo tem ainda, segundo ele, efeito direto sobre as concepções que ele tem de si próprio e sua insegurança para se relacionar afetivamente. Decerto, as situações de *bullying* homofóbico e a internalização das vozes do contexto familiar (mãe, avó e tios) organizaram seu sistema de significados a respeito da homossexualidade, desempenhando um importante papel no desenvolvimento da sua cultura pessoal e do seu sentido de *Self*. Nesse sentido, as vozes da mãe, da avó, dos tios e tias de Eduardo não estão apenas fora, mas levaram à constituição de seus PDS.

Eu não consigo demonstrar carinho assim nas pessoas ... eu me acho, tipo assim, impotente, que *não sou suficiente para aquela pessoa, então faz com que eu queira ficar de escanteio mesmo*, só no relacionamento sexual, não no afetivo, e para mim está tudo bem. Mas eu sei que isso é um problema...

### **Família e o preconceito homofóbico: “*Eu-escanteado*”**

A escola e a família foram os ambientes nos quais ele mais sofreu preconceito e discriminação. Na família, Eduardo se sentia escanteado, era excluído das festas familiares, suas demandas não eram acolhidas, seus aniversários nunca foram comemorados sob a justificativa de que estava trilhando um caminho errado e, por isso, não merecia comemorações.

Nessa fase da sua trajetória predominava no seu Sistema de *Self* Dialógico o posicionamento “*Eu-escanteado*”. Eduardo era o primeiro neto, havia toda uma expectativa heteronormativa sobre ele que foi frustrada à medida que a sua homossexualidade se tornava evidente. Segundo ele, “minha família só jogava ódio pra cima de mim, meus aniversários, nenhum deles fazia questão de comemorar, esse

problema sempre foi grande para mim, porque o aniversário de minha avó é 25 de novembro, e o meu é 24 de novembro”.

Além dos aniversários não serem comemorados, ele recebia mensagens dos familiares justificando tal atitude “Teve uma vez que um tio, no mês do meu aniversário falou, 'da minha mão, você não ganha nada, porque você está querendo é trilhar o caminho errado', o caminho errado era querendo ser, virar gay, entende?!”. As narrativas de Eduardo sobre essas situações eram sempre impregnadas de demonstrações paralinguísticas (tom de voz elevado e acelerado, ênfases nos acontecimentos). Relatou um momento vivido na adolescência que, segundo ele, foi um dos mais difíceis na sua trajetória:

Minha irmã, [nome da irmã] pegou uma pneumonia e ficou entre a vida e a morte, e eu estava passando por dificuldade e precisava de alguém do lado, mas minha irmã estava internada e minha mãe já estava com ela. E aí, *minha família, tipo assim, me jogava de escanteio, eu não ia pra escola, e quando eu pedia, respondiam, 'ah, né, o que você escolheu? Quem planta colhe, é o diabo, usando sua vida'*. Nesse tempo, eu tomei ódio de minha irmã, uma criança de 1 ano e 6 meses, por conta de minha família, agora ela está com 10 anos. *Hoje em dia, eu consegui impor respeito, eles me respeitam, mas para chegar até aqui foi babado!*

Observou-se que, o respeito que Eduardo relatou ter conquistado junto a sua família foi conquistado à força, quando ele rompeu com as expectativas dos seus familiares, saiu da Marinha e decidiu ir morar com uma prima (como veremos mais à frente).

Havia todo um investimento da família para que o jovem não “se tornasse” homossexual, seus familiares usavam várias estratégias que, segundo Eduardo, tinham o objetivo de “endireitá-lo”. Uma delas foi incentivá-lo a servir à Marinha, e, para isso, mobilizaram recursos financeiros e organizaram sua ida, pois era, também, uma oportunidade de conseguir o primeiro emprego de carteira assinada.

Sobre a experiência na Marinha, com os olhos marejados, Eduardo relatou que desenvolveu um quadro de depressão, não teve apoio da família, se sentiu impotente e decidiu ir morar com prima, a única que o apoiou:

Com 18 anos, fui obrigado a servir à Marinha, *minha avó praticamente me forçou, meus tios se mobilizaram, pra tentar me endireitar, né?* Meu pai também, que eu não tenho um relacionamento muito bom, veio, comprou as coisas que precisava. Não consegui ficar 5 dias na semana zero [sem se senti deprimido], porque o tratamento que uma pessoa LGBT recebe lá não é o mesmo que o hétero recebe. *Eu recebia ódio, entrei em depressão, me achava impotente, por saber que quando chegasse em casa seria esculachado pela minha família. A primeira pessoa que virou as costas foi minha mãe, ela não perguntou se eu estava bem, assim que eu cheguei, ela falou, 'você não sabe a merda que fez na sua vida, além de não ter o seu primeiro trabalho, vai ficar aí vai vaguejando pela vida toda'.* Enfim, viraram as costas, *a única pessoa que estava ao meu lado foi minha prima, e hoje é com ela que eu moro, ela é fundamental na minha vida. Ainda é muito difícil de contar isso.*

O rompimento com a família e a decisão de ir morar com prima marcam uma ruptura e uma transição na trajetória de desenvolvimento de Eduardo. A transição demarca o movimento do *self* em direção à construção de um novo *modus operandi*, que lhe possibilitou novas formas de agir, pensar e organizar seu modo de viver por meio de dispositivos imaginários, afetivos, culturais e discursivos diversos, que lhe ajudam a sustentar o projeto de continuidade de si como SSD no tempo irreversível (Lopes de Oliveira & Nascimento, 2022).

### **Expectativas: o (*Eu-com diploma*) no futuro imaginado**

A ruptura com a família e as interações com a prima levaram a novas configurações do SSD de Eduardo, e a emergência de um possível *PDS* no futuro imaginado: o (*Eu-com diploma*). As trocas e vivências em outros contextos, além da família, facilitaram a emergência concepções de si positivas, dando origem a este *PDS* no futuro:

*Meu desejo no futuro é fazer uma faculdade, é trazer um diploma para minha família. Eles foram responsáveis por muitas dores minhas, mas, infelizmente, a gente nunca pode esquecer que é família, né? Os momentos difícil, eles estão comigo, preciso deles, eles que estão ao meu lado, e, também, é mais para mostrar a eles aonde eu cheguei,*

*tipo assim, 'hoje, eu sou aquela pessoa que você falou que eu não iria ser, por eu me relacionar com pessoas do mesmo sexo'.*

Em tom de satisfação e sorrindo, a narrativa de Eduardo, impregnada de demonstrações paralinguísticas e associada a indicadores não verbais, deixou claro o seu desejo de, no futuro imaginado, confrontar sua família. Ou seja, o **(Eu-com diploma** imaginado no futuro irá mostrar para a família sua capacidade de ir além, como também de exigir respeito.

### **Tempo 2 (Eduardo) – *Bullying*, homofobia e escola – a emergência da “sexualidade escancarada”**

Em T2 Eduardo morava no mesmo lugar com a prima e continuava sem trabalhar. Motivado, compartilhou as mudanças que ocorreram depois do primeiro encontro e relatou que estava mais observador, se envolvendo pouco com os problemas da família e cuidando mais de si. Segundo ele, este momento estava lhe fazendo muito bem “porque, o que os olhos não veem, o coração não sente”. Eduardo tinha um irmão de 19 anos que vivia em conflito com lei e trazia preocupações para sua mãe e ele acabava absorvendo. Quando perguntado sobre os problemas atuais dos seus familiares, Eduardo se limitou a dizer que tinha um irmão “envolvido”, que praticava coisas erradas.

Em T2 foram retomadas, de forma mais aprofundada, as questões sobre o *bullying* homofóbico na escola. Desde criança, Eduardo recebia apelidos relacionados a sua orientação sexual, antes mesmo de saber o que era homossexualidade e de se reconhecer homossexual. Para ele, entretanto, sua sexualidade sempre esteve “escancarada” e isto “foi muito prejudicial em questão de escola, questão de família, porque até minha família aceitar, foi uma luta”.

Na escola, as agressões aumentavam à medida que o tempo passava, e quando ele começou a reagir foi visto como o errado da “história”, o que provocava os colegas, criava

problemas, sendo sua mãe toda semana convocada a comparecer à escola. Eduardo não tinha apoio dos professores e nem da direção: quando as agressões aconteciam, na maioria das vezes ele corria, em outras, as colegas de sala o defendiam.

*Eu nunca gostei de briga, mas em questão de falas, eu sempre fui bocudo, eu era muito ousado, e por mais que eu tivesse com medo, eu batia de frente, e isso era o meu problema na escola, porque se você me chamava de viado, eu falava, “Ah, viado é você e tal, não sei o que”, aí vinha para cima de mim, e aí eu só fazia correr, porque como eu era um menino levado na escola, os professores geralmente não davam muita importância, era todo final de semana minha mãe na escola e o errado sempre era eu, então, para mim, foi desafiador as coisas que passei na escola.*

O *bullying* geralmente acontecia no intervalo. Eduardo era alvo de chacota e, para evitar as agressões, passava mais tempo na sala, saía na hora do lanche com cinco minutos de antecedência para ser o primeiro a pegar o lanche e retornar imediatamente para a sala. Na volta para casa a mesma coisa, sempre o primeiro a sair, adiantava os passos com medo de ser agredido, e quando era agredido, quase sempre estava sozinho, pois quando estava acompanhado das colegas, estas o defendiam.

### **A indisciplina como mecanismo de resiliência**

A experiência de *bullying* homofóbico é um evento solitário, ninguém vê, e as testemunhas permanecem em silêncio pois temem virarem alvo. Há casos em que a vítima, por não ter apoio da família e da escola, na tentativa de se livrar do ciclo de agressões se torna agressiva e é vista como indisciplinada e desafiadora. Este foi o caso de Eduardo. Quando ingressou no Ensino Médio, ele se rebelou e desenvolveu os *PDS* “*Eu-indisciplinado*” e “*Eu-dominante*”.

*No meu 1º ano, eu era o terror da escola, eu aprontei bastante. Eu não me reconheci. Eu acho que o tanto de culpa que eu tinha, eu trouxe para a escola num modo Eduardo que ninguém conhecia, ao invés de ser submisso, eu era a pessoa que dominava, sabe? Eu perdi de ano, perdi em todas as matérias, nenhum professor gostava de mim, eu não entrava na sala, andava com pessoas baderneiras. No final do ano, eu acordei e pedi a minha mãe para me mudar de escola, e foi aí que eu entrei no colégio sensacional que foi [nome do colégio], onde eu consegui, finalmente me firmar e ser o que eu sou hoje.*

A mudança de comportamento foi um mecanismo de resiliência e tentativa de superação do *bullying*. Segundo ele,

A escola relevava, ela só percebe [o *bullying*] quando acontece uma tragédia. Então, *eu comecei a me rebelar, era minha forma de me proteger, sabia?* Primeiro, eu não aceitava que eu era gay, *eu achava que eu tinha que mudar, que isso era do demônio*, então, eu não aceitava quando alguns professores chegavam e diziam, 'Ah, te chamou de viado? Você é?'. Aí, eu falava não. 'Por que você liga?' Sempre essa historinha, essa conversinha, então, eu parei de recorrer aos professores e a direção, e comecei a ter meu próprio mecanismo de defesa.

Antes de desenvolver os posicionamentos "*Eu-indisciplinado*" e "*Eu-dominante*", Eduardo não reagia e não compartilhava em casa as agressões que sofria na escola. Permanecia em silêncio, tinha medo de se expor, pois certamente seria repreendido, "dentro de casa, fazia questão de que ninguém soubesse o que aconteceu"

### **O Ensino Médio e os outros sociais significativos ("*Eu-homossexual fortalecido*")**

Eduardo recomeçou o Ensino Médio em outra escola, continuava se posicionando contra o *bullying*, só que de forma argumentativa, pois tinha o apoio das colegas e do diretor da escola, um homossexual casado e respeitado por todos na escola, uma figura de referência para o jovem. Emocionado e com um vívido olhar, relatou a experiência que viveu quando mudou de escola:

No colégio [nome do colégio], *eu conheci pessoas maravilhosas, inclusive o diretor do colégio era homossexual, eu queria ser ele*. Ele tinha um relacionamento com um professor de história, todo mundo sabia, respeitava. Então, *aquilo começou a me dá mais força, mais confiança*, e eu entendi que não precisava mais seguir os padrões da sociedade para ser feliz.

As interações no contexto da nova escola, o professor como referência e a convivência com a prima certamente facilitaram a emergência de novas percepções de si e *Posicionamentos Dinâmicos do Self* que movimentaram o Sistema de *Self* Dialógico de Eduardo, provocando rupturas e desmobilizando posicionamentos que por muitos anos dominaram o seu SSD. Os posicionamentos "*Eu-com medo*", "*Eu-escanteado*", "*Eu-indisciplinado*" e "*Eu-dominante*", antes predominantes, deram espaço para o

surgimento e empoderamento do *Posicionamento Dinâmico do Self* “***Eu-homossexual fortalecido***”.

### **A primeira experiência sexual**

Eduardo teve uma infância cheia medos, desafios, dúvidas e questionamentos: seu corpo era objeto de reprovação na família e na escola, temia que sua homossexualidade fosse revelada, e assim vivia desafiado pela crença no pecado/culpa de ser como era. Se sentia diferente, mas não conseguia o controle daquilo que era impossível de controlar, sua sexualidade. Segundo ele, sua sexualidade era percebida em razão dele ser “uma criança muito espalhafatosa”, se percebia diferente, se sentia rejeitado e se questionava por isso:

Quando eu era criança, me perguntava, ‘por que eu sou assim?’ Eu vou pro inferno, eu vou morrer, isso é do diabo, isso não presta.’ Eu cresci muito frustrado, sabe? *Eu queria ser uma pessoa que eu não era.* Eu tentava me vestir de forma que não fosse mostrar para minha família que eu era gay, *antes de saber de fato que eu era gay.* Então eu ia no pensamento de minha mãe, nas ideologias de minha avó e me questionava a Deus.

Eduardo disse acreditar que sua infância e adolescência foram um misto de inocência, maldade e rebeldia. Sua primeira experiência sexual foi aos 11 anos com um homem mais velho. Ele reconheceu que se tratava de uma violência sexual, porém avaliou a situação como prazerosa, não se culpava e não deveria, pois afinal era uma criança que precisava de proteção da família, da escola e do estado. Vejamos o que ele disse:

*Na infância, eu era muito inocente, mas eu aprendi a ser maldoso muito cedo também, porque minha primeira relação com homens foi aos 11 anos de idade. Eu posso considerar um estupro, né? Mas, para mim, foi prazeroso, eu nunca me culpei por isso, sabe? Na adolescência, eu fui muito rebelde, tentava fazer do meu jeito. Minha adolescência era duvidosa, eu me perguntava, ‘poxa, será que é isso mesmo que eu quero, é isso que minha família quer?’ Entendeu?*

A despeito de o pesquisador ter formação em psicologia e um compromisso com os direitos da criança e do adolescente, não cabia, no momento, uma discussão ou intervenção na narrativa do participante a fim de julgar o evento ocorrido no passado.

### **A arte como recurso cultural de enfrentamento/superação do *bullying***

A arte e as suas várias formas de expressão esteve presente na trajetória dos participantes da pesquisa, atuando como mecanismo de resiliência e superação do *bullying* homofóbico. Foi na dança que Eduardo encontrou força e motivação. Quando estava no Ensino Médio, recebeu um convite para participar do grupo de dança da escola; no início recusou, temia sofrer as mesmas agressões, pois os colegas que participavam do grupo eram os mesmo que praticavam *bullying* com ele.

Além disso, sua família também não o apoiava, julgava não ser uma atividade para meninos, e sua mãe queria que ele fizesse um curso profissionalizante. Escondido e com o apoio da prima, Eduardo passou a participar das aulas, fez amizades com os meninos que faziam *bullying* com ele e conquistou o respeito:

*A arte e a dança viraram a chave na minha vida. No último ano do colégio, o professor fez um projeto musical, os alunos que participassem ganhavam um ponto, isso encheu meus olhos ... minha prima começou a participar e trazer o que acontecia nos ensaios, e isso foi me abrilhantando, até que um dia esse professor foi [na sala] e fez mais uma vez convite, eu fui o primeiro a levantar a mão. Fui escondido no primeiro ensaio e me encantei ... mas eu tive um bloqueio, porque as pessoas que faziam *bullying* comigo, participavam ... E aí, eu vim quebrando [fazendo amizade] aqueles meninos, e ali, eu consegui ter confiança e me joguei de cabeça, e comecei a *me camuflar em cima dos palcos e da dança* e não parei mais, participei de vários projetos culturais. Não sei o que seria de mim se não tivesse conhecido a dança, o teatro, talvez eu poderia conhecer o meu pior lado.*

A arte resgatou Eduardo das memórias do *bullying* e trouxe novos sentidos para sua vida, transformou as percepções que ele tinha de si e o sentido de continuidade. Foi nos palcos e na dança que o PDS “*Eu-homossexual fortalecido*” encontrou condições contextuais culturais para emergir com força, conferindo ao seu SSD um sentido de permanência e continuidade.

### **Tempo 3 (Eduardo) – Análise conjunta, Linha de Vida e Frases a completar**

T3 ocorreu em fevereiro de 2024, dois meses depois de T2, conforme procedimentos previstos, e teve duração de 1h e 6 min.

Diferente das entrevistas anteriores, em T3 Eduardo havia se mudado para Camaçari, região metropolitana de Salvador. Foi morar com uma tia materna, continuava solteiro e havia conseguido uma oportunidade de trabalho no cargo de agente de portaria, mas demonstrou-se insatisfeito com a função que exercia. Iniciada a entrevista, Eduardo seguiu conversando com a prima e a tia, ao mesmo tempo em que respondia a entrevista que, por diversas vezes foi interrompida com as falas da tia e da prima que perguntavam sobre a pesquisa.

### **A avaliação conjunta da trajetória do tipo ‘TEA’**

Eduardo recebeu o feedback da análise das duas entrevistas, foram discutidas as condições culturais que contribuíram para o surgimento e predominância dos *PDS* “***Eu-com medo***” “***Eu-escanteado***” “***Eu-homossexual fortalecido***” e (***Eu-com diploma***), no futuro imaginado. Ouviu atentamente o feedback de T1 e T2 e, a todo tempo, balançava a cabeça em sinal de concordância, olhando para os lados. Ao fundo, a tia e a prima ouviam a entrevista.

### **O bullying nas fases escolares: Ensino Fundamental e Médio**

Percebeu-se dois momentos distintos de funcionamento do Sistema de *Self* Dialógico do participante. O primeiro, no Ensino Fundamental que, em nossa análise, foi o mais desafiador, marcado por medos e ameaças de *bullying* homofóbico, com agressões verbais e xingamentos frequentes.

Ao ingressar no Ensino Médio, segundo momento de novas configurações e funcionamento do Sistema de *Self* Dialógico, Eduardo assumiu na escola os *PDS* “***Eu-indisciplinado***” e “***Eu-dominante***” e, a partir daí, passou a reagir as agressões. As

mudanças no SSD se generalizaram e no contexto familiar, Eduardo adotou um *PDS* em conformidade com os seus sentimentos e desejos individuais, o “***Eu-homossexual fortalecido***”,

Outro momento importante de mudanças significativas que movimentou o SSD ocorreu também no Ensino Médio, quando o jovem mudou de escola e abriu-se a possibilidade de um novo recomeço. As interações naquele contexto, facilitaram o surgimento e a emergência do *Posicionamento Dinâmico do Self* “***Eu-homossexual fortalecido***”, que se reconhecia como homossexual, aprendeu a se posicionar de forma argumentativa, e teve a arte e a dança como recursos culturais de superação das situações de *bullying*, com o apoio de outros sociais significativos: a prima, o professor de dança e o diretor da escola.

#### **Superação do “*Eu-escanteado*”:** “*para mim, é uma etapa já concluída*”

A análise de T1 e T2 demonstrou que o “*Eu-escanteado*” era, ainda, um posicionamento “vivo” no SSD de Eduardo. Seu relato acerca deste posicionamento era impregnado de elementos paralinguísticos carregados de emoção, e trazer este assunto em T3 foi necessário para compreender se ele havia, mesmo, ressignificado essa posição. Segundo ele, “para mim, é uma etapa já concluída, eu passei uma borracha. Essa ferida já foi fechada para mim”. Suas expressões não-verbais, porém, indicavam que esta, ainda era uma questão sensível para ele.

Para Eduardo, ele estava em nova fase naquele momento, estava sendo acolhido, e conversava com os familiares abertamente sobre sua homossexualidade, embora estes ainda fossem contrários. T3 foi um momento oportuno para explorar mais sobre a relação de Eduardo com sua mãe e familiares, bem como suas motivações recentes, que o fizeram ir morar e trabalhar em outra cidade. Sobre esta mudança o jovem desconversou e

respondeu, “agora estou vivendo um novo caminho, mais para frente a gente conversa”. Provavelmente, a tia ou a prima estavam próximas e ele não queria falar na frente delas.

A relação de Eduardo com a sua mãe até os 19 anos foi de conflitos e vigilância para afastar uma homossexualidade iminente. Desde criança se sentia atraído pela arte, principalmente pela dança; assistia escondido aos ensaios das quadrilhas juninas do bairro, e tinha muita vontade de participar, “a vontade de dançar era imensa. Só que eu não podia, porque homem que dança era viado, e aí foi muita luta, eu ia escondido e minha mãe ia lá me buscar, me batia”. Ele minimizou as atitudes de sua mãe, justificou a fé dela, relatando os desafios que ela teve que superar para criar ele e mais cinco irmãos:

As atitudes da minha mãe podiam ser diferentes, mas é difícil para uma mãe ou um pai aceitar o seu filho homossexual, porque é uma coisa diferente ... o país, o mundo, é movido à base de fé, cada religião tem suas crenças, suas leis, a gente vai crescendo e seguindo aquilo, porque a fé é uma coisa que a gente não consegue explicar.

Percebeu-se que os valores da família e da religião acerca da homossexualidade, internalizados na infância e adolescência ainda estavam enraizados no Sistema de *Self* Dialógico de Eduardo. Estes exerciam poder de forma extensiva, intensiva e generalizada, no sentido de regular suas percepções, sentimentos, pensamentos e ações (Branco, 2017, 2021a, 2021b). E, assim apesar de ter se assumido, ainda considerava a homossexualidade como sendo algo problemático que “naturalmente” gerava preconceitos.

A relação com os demais membros da família também foi de vigilância e controle. Na infância, Eduardo preferia brincar com as meninas, o que desagradava sua avó e tios, pois ali enxergavam um sinal de uma possível homossexualidade. O controle e a vigilância seguiram na vida adulta, o que foi constatado com as interrupções que a tia fez ao longo de T3. Eduardo mudou de cômodo para seguir a entrevista, e sua tia adentrou o cômodo aos gritos, perguntando, “a farra agora é aí dentro? Falando o que aí dentro, é da faculdade? Está conversando com quem? Quem é a bicha?” Nitidamente constrangido, Eduardo respondeu: “Oxe, minha tia. Pare com isso!”. O pesquisador fala, “diga a sua tia

que você está participando de uma pesquisa e explica os objetivos”. A tia, com um tom de voz baixo, lento e cadenciado responde, “Ah! É uma pesquisa, pensei que era seu namorado”.

Constrangido pelo corrido, Eduardo se desculpou. Mais uma vez, a tia retornou e perguntou a ele, “você sofreu *bullying*, foi, Eduardo? Eu vou lá quebrar no pau quem fez *bullying* com você!”. Ela se retirou do cômodo e a partir daí, não mais retornou.

Em T3 Eduardo estava mais tranquilo e sua narrativa pareceu sugerir um *PDS “Eu-conformado”* com as situações de preconceito e discriminação vivenciadas no contexto família, e os valores internalizados na família serviram para justificar as situações de homofobia nas interações com a avó, tios e tias. Nota-se, assim, que ainda na vida adulta ele tinha de lidar com uma homofobia velada (?), em tom de brincadeira, que ele interpretava como respeito conquistado:

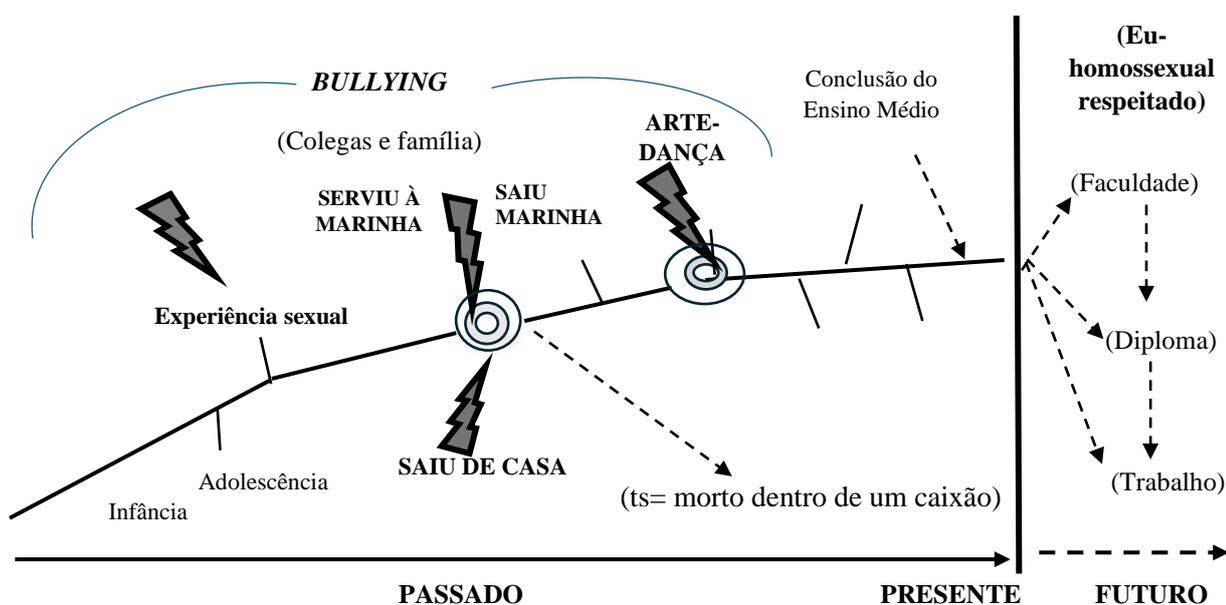
Hoje, minhas tias e meus tios brincam, perguntam se eu estou namorando, às vezes, joga um sotaque assim, ‘sabe que isso é isso aí não é de Deus, que não sei o que’, mas tudo mais leve, tudo sadio ... com o tempo, eu consegui conquistar respeito.

Percebeu-se que o respeito que Eduardo disse ter conquistado decorreu mais do fato de ele não ser mais diretamente agredido ou hostilizado, apesar da discriminação ainda ocorrer de maneira sutil. Mas ele precisava se comportar de acordo com as expectativas culturais dos papéis de gênero. Podia até ser homossexual, mas era preciso ter um “bom” trabalho, estudar, cursar uma faculdade e trazer o diploma para família. Expectativas essas que não pesaram sobre seu irmão heterossexual, que constituiu família antes de atingir a maior idade e trouxe preocupações para família.

Em conjunto com o pesquisador, ainda em T3, sua Linha de Vida foi desenhada (Figura 3). A Figura 3 indica o conjunto de fatores e acontecimentos que atuaram sobre o desenvolvimento do Sistema de *Self* Dialógico do participante, como experiência de *bullying* homofóbico, rupturas (sair de casa, ida e saída da Marinha), transições e

ajustamentos, a primeira experiência sexual, a conclusão do Ensino Médio e o surgimento de percepções de si positivas levando à emergência do PDS “*Eu-homossexual fortalecido*”. Ao falar do *bullying* homofóbico, disse que “[este] é um momento que se eu pudesse, eu apagava, até um tempo atrás, era uma ferida aberta para mim, eu quero deixar lá atrás e tentar viver de uma forma diferente”.

A Figura 3 apresenta os principais marcadores da sua Linha da Vida.



**Figura 3. Linha da Vida de Eduardo: eventos/pessoas significativos, rupturas e transições; ts = trajetória sombra**

A seguir, o registro dos eventos/experiências apresentados pelo participante como importantes componentes de sua Linha de Vida (trajetória).

#### **Destaques dado por Eduardo na Linha da Vida**

O primeiro registro feito por Eduardo em sua Linha da Vida foi a decisão de sair de casa, para ele, um acontecimento positivo e negativo ao mesmo tempo. Do ponto de

vista positivo, favoreceu a emergência do PDS “*Eu-homossexual fortalecido*”. Do ponto de vista negativo, se sentiu na obrigação de participar das situações que aconteciam na casa de sua mãe mesmo não morando mais lá, uma das situações sendo ter que conversar com seu irmão que estava se envolvendo com “coisas erradas”.

A saída de casa foi interpretada como uma *ruptura*, e o rompimento com a família favoreceu a emergência de posicionamentos mais compatíveis com seus sentimentos e desejos individuais, além de mudar a direção do seu desenvolvimento, representando um ponto de *inflexão* na sua trajetória.

A conclusão do Ensino Médio foi registrada como um momento significativo para ele. Ter concluído os estudos e estar vivo aos 24 anos era motivo de agradecimento, “porque tem jovens morrendo de 20 a 25 anos a 30 anos”. O relato deste marcador indica uma possível ‘trajetória sombra’. As expectativas e perspectivas de um jovem preto, nascido na periferia, nem sempre são boas, e não raro eles se envolvem com atividades que podem levar à morte (ts = “eu morto num caixão”).

O período em que serviu à Marinha, marcado em sua linha da vida, foi considerado de aprendizado e maturidade. Em nossa análise, a ida para a Marinha teve um efeito de *inflexão* no sentido de levá-lo na direção de valores similares aos de sua família. Por outro lado, ao decidir sair da Marinha, ele também decidiu sair de casa e rompeu com ambos os contextos, o que mudou o rumo do seu desenvolvimento

A relação com a arte através do teatro e da dança entrou na vida de Eduardo e trouxe novos significados, percepções de si e *Posicionamentos Dinâmicos do Self*. Segundo ele, conheceu “pessoas maravilhosas que estão na minha vida até hoje e que me ajudaram a me construir. Então acho que a minha entrada na quadrilha, com a minha mãe depois me apoiando, é muito interessante também”.

A relação com a arte foi, sem dúvida, uma *inflexão* na trajetória de desenvolvimento de Eduardo: abriu portas para ele participar de projetos sociais e culturais promovidos pela escola que, segundo ele, o “lapidou para ser o Eduardo emponderado [*“Eu-homossexual fortalecido”*] que você [pesquisador] até citou. Eu tive muito aprendizado, pessoas desse projeto me ajudaram, eles estavam lá depois da minha saída da Marinha. Eles me tiravam de casa, conversavam comigo”.

Eduardo nomeou a primeira experiência sexual como “um momento importante de descobertas e dúvidas”, que refletiu na adolescência e vida adulta. Depois desse acontecimento, de não mais confiar nas pessoas devido ao *bullying*, disse que não conseguiu se relacionar afetivamente, “eu só fazia sexo por fazer, não queria relacionamento, não gostava de beijar”.

Esse acontecimento, embora trazido pelo participante como positivo, em nossa análise marca uma *ruptura* no seu desenvolvimento afetivo-sexual. Ele não viveu, por exemplo, os ritos comuns à adolescência, como a busca por parceria, a paquera, o namoro, entre outros. Essa mudança/ruptura na rota de um desenvolvimento típico produziu efeitos diretos na percepção que ele tinha de si e criou uma espécie de barreira entre sexualidade e afetividade.

O *PDS* imaginado no futuro (*Eu-homossexual respeitado*) finalizou os registros na Linha da Vida de Eduardo. A possibilidade de conquistar um diploma no futuro, segundo ele, “é o tapa na cara que eu quero dar nas pessoas, sem mão”, é uma forma de, no futuro, mostrar à família que ele é capaz de ir além, “eu não sou aquilo que vocês acharam que eu ia ser”, e assim, será respeitado.

A narrativa de Eduardo sobre a conquista de um diploma de Ensino Superior reforça as mensagens culturais acerca da homossexualidade associada à ausência de moral, ou seja, significa dizer que para que os homossexuais sejam respeitados eles devem

se comportar de acordo com a ordem normativa e apresentar um desempenho muito acima do esperado.

### **Vida sem *bullying* e trajetórias alternativas**

O *bullying* homofóbico deixou marcas que refletiam na percepção que Eduardo tinha de si mesmo. O apelido de Mona Lisa, recebido na infância, fazia referência à sua estética, peso e altura. Se não tivesse sido submetido ao *bullying*, Eduardo disse que não se preocuparia tanto com o corpo, “eu não traria em pauta até um certo momento da minha vida, o corpo, porque os xingamentos trazem a gente para um certo lugar, de me achar uma pessoa inferior”. Por outro lado, enxergou a homossexualidade como um livramento de uma trajetória sombria (o mau caminho levando à morte), e não considerou a hipótese de ser heterossexual, caso isto fosse possível:

Por mais que o meu passado me traga várias fagulhas, eu não optaria por mudar. *Se não fosse homossexual, eu seria a minha pior versão, hoje eu estaria morto, dentro de um caixão ou perdido na vida, eu tenho certeza ...* porque eu tenho meu irmão, ele é heterossexual, tem uma vida louca, se envolveu em coisas erradas, eu seria o espelho dele, eu seria homofóbico, traria traumas para outras pessoas, eu agradeço por não ser hetero.

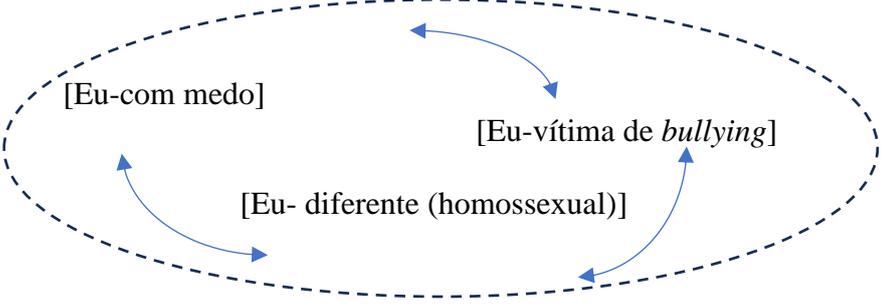
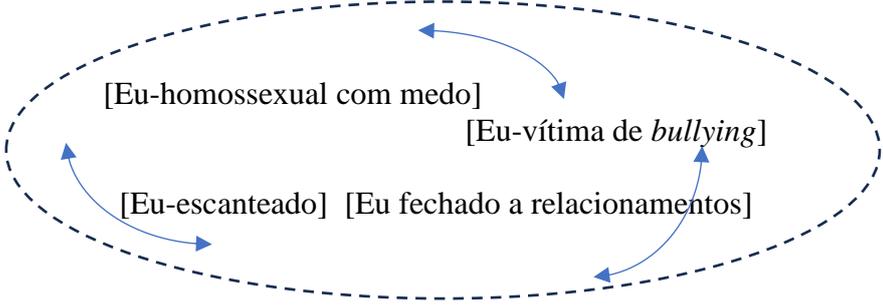
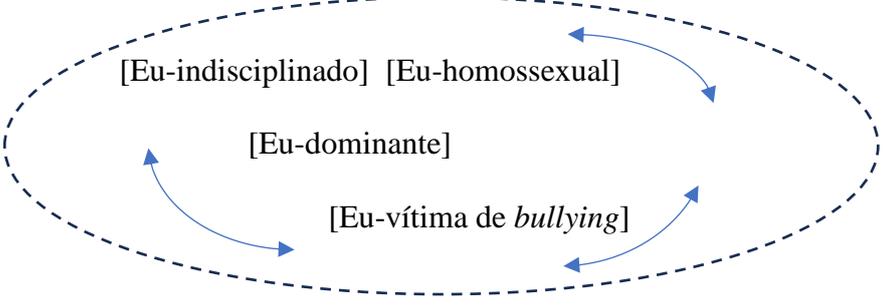
Concluindo, ao final de T3 Eduardo falou sobre as mudanças no seu cotidiano após ter ido morar com a tia em Camaçari e como planejava o seu futuro. Falou que pretendia se matricular na autoescola (projeto a curto prazo), prestar vestibular para logística e tinha em vista uma nova oportunidade de trabalho. Ele esperava que, com isso, as pessoas em geral o enxergassem de maneira diferente. Segundo ele, “eu quero chegar naquele lugar, tipo, as pessoas olharem assim e ter o respeito. Eu quero que as pessoas me respeitem, sabe? Vivemos numa sociedade movida por status”. É preciso concordar com ele, a cultura em que vivemos valoriza as pessoas segundo seu padrão de consumo e status social, o que faz com que o respeito e a dignidade sejam, de certa forma, “comprados”.

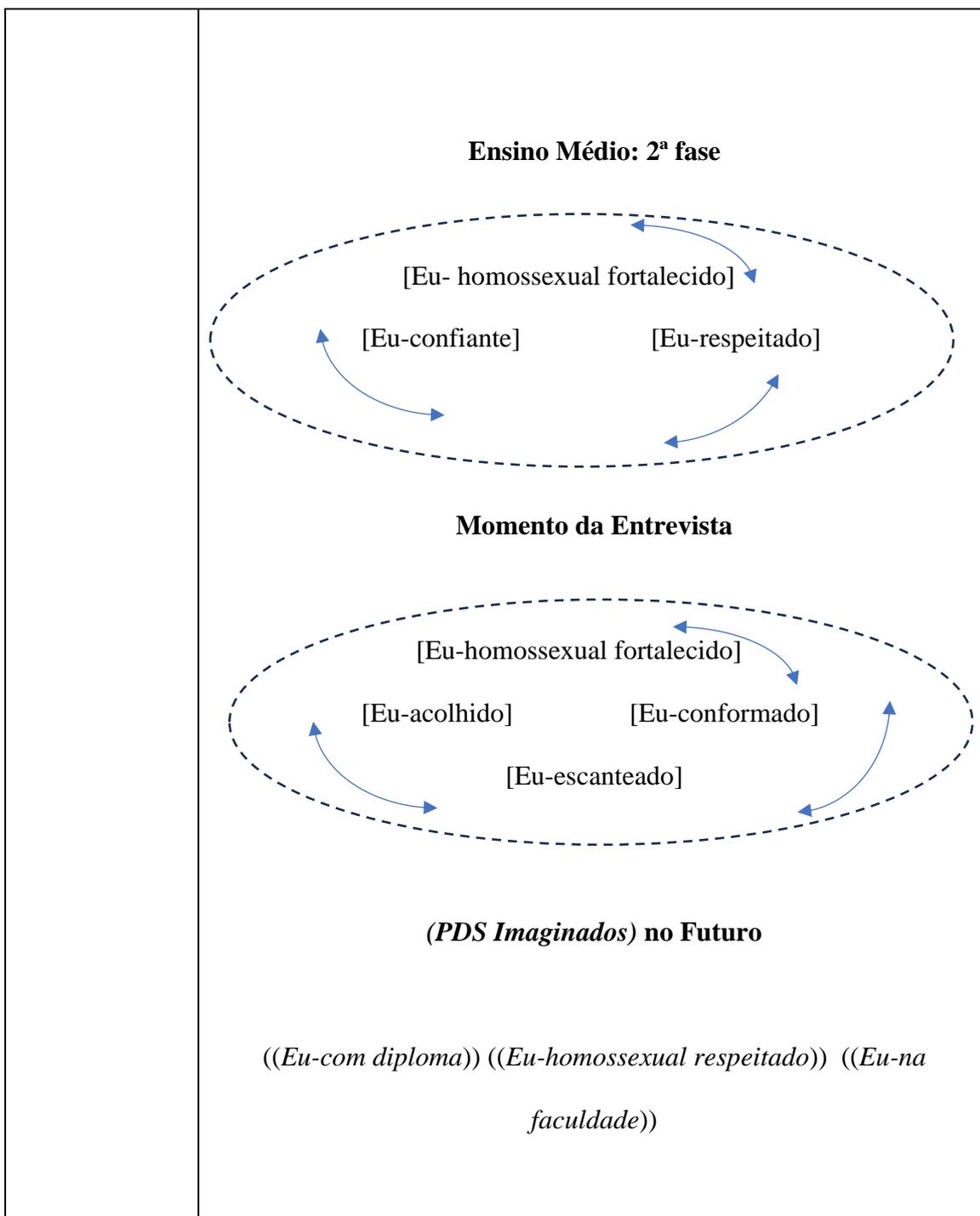
Eduardo acreditava na educação e no trabalho como ferramentas transformadoras. Suas respostas às frases de complementação “Felicidade, para mim, é...” e “Eu imagino o futuro...”. demonstraram, mais uma vez, o quanto os posicionamentos “***Eu-homossexual fortalecido***” e (***Eu-com diploma***), no futuro imaginado, predominavam no seu Sistema de *Self* Dialógicos. Assim, felicidade para ele era “poder conquistar tudo o que eu sempre quis, mostrar para aquelas pessoas [a família] que eu consegui”. O futuro que ele imagina é “me sentir muito realizado das coisas que eu quero [faculdade, diploma, trabalho e respeito]. Eu acho que meu futuro vai ser de realizações, né?”

Ao ser perguntado que sugestões e estratégias apresentaria às escolas para enfrentar e combater o *bullying* homofóbico, Eduardo propôs a inclusão de psicólogos/as na equipe multiprofissional de todas as escolas, e maior responsabilização das famílias no processo de desenvolvimento escolar dos filhos/as: “seria necessário ter uma sala de psicólogos, tipo, ter fixo com um professor, com atenção para todos os alunos, os pais também serem mais participativos nas escolas, porque hoje em dia os pais largam as crianças lá e acha que os professores têm que educar”.

O Quadro 3, a seguir, destaca o movimento encontrado nos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* ao longo das etapas de escolarização de Eduardo

**Quadro 3 - PDS inferidos a partir da narrativa de Eduardo sobre sua trajetória de vida**

Participante	EDUARDO
<p><b>PDS mais significativos no Sistema do Self Dialógico ao longo das etapas de escolarização do participante</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Ensino Fundamental I</b></p>  <p style="text-align: center;"><b>Ensino Fundamental II</b></p>  <p style="text-align: center;"><b>Ensino Médio: 1ª fase</b></p> 



## TRAJETÓRIA MARCELO

Em T1, Marcelo estava com 26 anos. Homem homossexual cis, pardo, solteiro, estudante de Artes Cênicas, morava em Brasília e dividia apartamento com um colega de faculdade. A entrevista ocorreu em 25 de setembro de 2023 por meio do Google Meet, e teve duração de 42 minutos. No momento da entrevista, Marcelo estava na Universidade onde estudava, em um local reservado e adequado à entrevista.

Marcelo foi uma criança gorda. O *bullying* a que foi submetido na infância referia-se à sua orientação sexual e ao seu corpo. Na escola tinha poucos amigos e, na maioria das vezes, brincava sozinho criando suas próprias brincadeiras e personagens, o que favoreceu o desenvolvimento da criatividade e seu interesse pelas Artes Cênicas.

Antes de morar em Brasília, Marcelo morava com sua família no interior de Goiás, um grupo familiar formado por ele, seus pais e um irmão que, em T1, estava com cinco anos. Seus pais eram católicos praticantes e contrários à sua orientação sexual. A mudança para Brasília—em razão dos estudos e da não aceitação da sua orientação por seus pais—não ocasionou uma ruptura com a família, pelo contrário, nos finais de semana e feriados o jovem costumava visitá-los, pois tinha uma forte ligação afetiva com seu irmão. Considerava o seu nascimento um acontecimento importante que contribuiu para que ele e a mãe se aproximassem e construíssem uma relação afetiva de confiança.

### **Tempo 1 (Marcelo) - Predominância do “*Eu-criativo*” e do “*Eu-solitário*”**

Marcelo foi uma criança solitária, sem amigos ou contato com os primos da sua idade. Criava suas brincadeiras e personagens, se imaginava nas suas histórias como super-herói, e a imaginação e o lúdico foram os recursos de resiliência e superação mais importantes para ele diante do *bullying* homofóbico vivido nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

As situações de *bullying* homofóbico e a ausência de interações e brincadeiras com pares na infância favoreceram a emergência e o desenvolvimento do *Posicionamento Dinâmico do Self* “*Eu-solitário*” e dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* “*Eu-criativo*” e “*Eu-diferente/engraçado*”, daí seu interesse pelas Artes Cênicas quando da escolha profissional:

Na minha família não tinha ninguém da arte, na minha cidade por ser interior de Goiás, também não, então, eu acho que o *bullying* tem total influência, porque na escola quando eu sofria *bullying*, eu via que eu era muito apagado e mesmo assim as pessoas faziam *bullying* comigo. Então *eu falei assim, 'ah se eu sou assim, eu sofro bullying, então vou começar a tipo, dá motivo, entrar nessa onda também, sabe?'* Então, *aí eu comecei a criar personagens, e aí eu fui vendo que eu conseguia transmitir essa verdade, sendo esses personagens.*

Os PDS “*Eu-criativo*” e “*Eu-diferente/engraçado*” constituídos no processo de criação dos personagens foi uma estratégia que Marcelo encontrou para fugir e, depois, enfrentar as situações de *bullying* homofóbico: sendo o engraçado e o divertido, ele seria aceito pelos colegas. A constituição desses posicionamentos encontrou terreno fértil quando o jovem ingressou nas Artes Cênicas.

*Eu brincava muito sozinho no quintal da minha avó, então eu sempre criava personagens muito fácil, eu lembro de ver a televisão, ficar imaginando como era, tipo, aquela coisa de estar dentro da televisão, e aí eu fui crescendo e na escola foi surgindo o bullying. E aí depois veio a vontade de ser ator no sentido de querer superar isso que eu passei na escola. E aí, quando eu entrei aqui nas cênicas eu vi que não era sobre isso, era mais ... e eu fui vendo que eu estava no lugar certo, em questão de ir descobrindo o meu próprio corpo, esse corpo que não é novo, mas é meu.*

Na infância, o *bullying* homofóbico não era direcionado apenas à orientação sexual de Marcelo, mas também ao seu corpo, afetando as percepções e significações que o jovem tinha sobre si, percepções e significações estas que vinham sendo ressignificadas nas Artes Cênicas e trabalhadas na psicoterapia. No entanto, durante T1, foi possível perceber que o jovem ainda demonstrava ambivalências em relação às concepções de si e à aceitação do próprio corpo.

### **Infância e *bullying* homofóbico – as primeiras experiências**

As agressões homofóbicas começaram cedo na trajetória de Marcelo. No início, eram direcionadas ao seu peso e, mais tarde, na adolescência, voltaram-se para sua sexualidade percebida. Ele sentia vergonha e medo do *bullying*, e o que acontecia na escola ele não compartilhava com os pais, pois sabia que se compartilhasse não seria acolhido e nem receberia afeto. Pelo contrário, ele era punido por não reagir, pois a família esperava que Marcelo revidasse, já que era uma criança corporalmente maior do que seus agressores. Os pais se culpavam pela educação que lhe haviam dado e acreditavam ser este o motivo do jovem sofrer *bullying* na escola.

*Quando eu apanhava na escola, eu chegava em casa, eu falava para minha mãe, para o meu pai, eles falavam, 'ah, mas olha o seu tamanho, porque que você não revida, não faz alguma coisa?'* Então, quando eu sofria essas agressões eu ficava parado, não conseguia fazer nada. E aí, eu chegava *em casa, não tinha esse acolhimento também*. Meus pais sempre foram muito afetuosos, e aí quando eles perceberam a questão da minha sexualidade, tudo desde a infância, porque eu tinha uns oito anos de idade e as crianças da escola já me chamavam de *Macelgay* ... minha mãe acha que ela errou no papel da educação dela, tipo de ter uma cobrança social, ainda mais por ser interior.

Os colegas faziam rodinhas e cantigas com os apelidos que ele recebia e para evitar essas situações, Marcelo “mudava de escola, e aí acabou que eu fui mudando de escola e eu vi que não tinha solução, a solução não era mudar de escola, sabe?”. O *bullying* o perseguiu até o final do Ensino Médio, e as agressões eram as mais variadas, desde xingamento até surras.

P.: Como eram as agressões?

Marcelo: Eu lembro que eles me chamavam de *Macelgay*, na época, cantavam até umas músicas que eu ressignifiquei, usei na minha peça. Eles cantavam tipo assim, ‘hoje é festa lá no meu apê, todo mundo é gay, menos eu e o *Macelgay*’, e aí, tipo isso pegava e aí ficava, todo mundo da escola me chamando de *Macelgay*. Teve uma vez que oito meninos da escola me chamaram de *Macelgay*, eu xinguei eles, e eles vieram me bater, minha sorte é que tinha uma amiga comigo, aí ela correu na vó dela e pegou um cabo de vassoura e correu atrás deles, isso foi na 6ª série, eu tinha 12 anos.

As agressões que começaram no Ensino Fundamental I passaram a ser corriqueiras. Marcelo se sentia mais acolhido na companhia das colegas, por isso se tornava um alvo de *bullying* homofóbico quando era visto andando com as meninas.

Recebia apelidos e xingamentos e, já aos oito anos, época em que cursava a 2ª série do Ensino Fundamental I, apanhou por ser visto na companhia de uma colega:

Marcelo: Eu andava muito com as meninas, e aí sempre faziam essas piadinhas, e eu lembro que a primeira vez assim que eu apanhei, eu estava mais ou menos na segunda série do Ensino Fundamental ... eu lembro que ele [o colega] me xingou e me deu um murro, eu estava levando latinhas, porque na escola tinha negócio de coleta de latinhas, eu tinha 8 para 9 anos.

P.: E hoje, passado esse período, como você se sente em relação às situações de *bullying*?

Marcelo: Eu *estou me superando* porque antes eu tinha muito medo de usar as roupas que eu queria usar, mas *o meu maior medo hoje em dia nem é tipo assim, muito na rua, sabe? É mais dentro de casa mesmo*, em questão dos meus pais, do meu pai mais do que a minha mãe, porque a minha mãe, hoje, ela me aceita.

### **Eu fui tirado do armário**

Marcelo desde criança se sentia diferente dos primos e colegas da escola, mas não fazia ideia do que era ser homossexual. Aceitar e reconhecer a orientação do desejo demorou, aconteceu em 2016 aos 19 anos quando, pela primeira vez, ele beijou na boca de um jovem da sua idade. Até aquele momento, ele não havia tido envolvimento afetivo.

P: Você lembra quando foi que você se reconheceu, se percebeu ou se assumiu como homossexual?

Marcelo: Foi exatamente no ano de 2016, depois que eu saí do Ensino Médio, porque eu nunca tinha beijado na boca, tipo antes de sair do Ensino Médio. E aí eu fui fazer o vestibular de arquitetura e depois do vestibular eu fui para a boate com meu amigo. E aí, lá eu acho que realmente eu percebi, sabe?

Antes de se perceber como homossexual, aos 18 anos Marcelo teve sua orientação sexual revelada de maneira forçada. Para ele “foi como se eu tivesse sido tirado desse armário desde criança e fui jogado no lugar de ofensas, então eu ficava tipo, eu não quero ser isso, sabe”. Sua mãe, sem a sua autorização, leu as mensagens no seu celular:

Minha família descobriu sobre mim, nem fui eu que contei para eles [pais], tipo, minha mãe invadiu minha privacidade, mexeu no meu celular, e aí ela viu coisas, ela contou para o meu pai, *nem veio conversar comigo*. Eu nunca cheguei para ninguém, tipo familiar e me assumi assim, sabe? Para algumas pessoas, sim, mas para os meus pais mesmo eu nunca, mas minha mãe sabe e o meu pai, ele tipo também, mas ele fica nessa, mas *eu nunca conversei com ele*, porque meu pai é do tipo de pessoa que simplesmente não dá para conversar com ele, não que ele seja agressivo, ele é

agressivo no sentido de não escutar, no sentido de tipo, ele vai te xingar, nessas questões, mas agressivo, de agressão física, não, mas verbal, essas coisas assim, sabe?

Com a certeza da orientação sexual do filho, os pais mudaram o tratamento com ele, a relação ficou ainda mais insustentável. Marcelo foi submetido a tentativas de reversão da orientação sexual aos 19 anos: sua mãe, juntamente com familiares, o levou a um padre para orientá-lo a “deixar” de ser homossexual, como se isto fosse possível. O padre conversou com os familiares do jovem e disse não haver o que fazer, pois era uma forma diferente de amar. Segundo Marcelo, sua mãe ficou inconformada e o levou a outro padre para exorcizá-lo e libertá-lo da homossexualidade:

Quando eu estava com 19 anos, minha mãe me levou no padre da minha cidade, ele disse que, tipo, era só uma forma de amor, não tinha nada de errado, mas ela [mãe] não aceitou. Nessa época eu morava no interior de Goiás ... aí uma senhora indicou [outro padre] em uma cidadezinha do interior de Goiás, ela [mãe] me levou junto com minha madrinha, minha avó e minha tia também foi. Chegando lá, eu só falei para o padre sobre minha depressão, aí quando minha mãe foi lá falar com ele, ela voltou e disse, ‘pode voltar lá. Você não falou o principal’. Foi aí que a ficha caiu, sabe? *Eu comecei a chorar, e era no meio do nada, eu não tinha como fazer nada. Eu fui lá conversar com esse padre, aí ele virou para mim e falou assim, 'gay, lésbica, prostituta e ladrão vão todos para o inferno está escrito na bíblia', e aí ele passou uma água na minha cabeça.*

Na época, ressentido com esse acontecimento e infeliz por estar cursando Arquitetura contrariamente à sua vontade, Marcelo estava decidido a dar um fim à própria vida, mas mudou de ideia quando sua mãe descobriu que estava grávida. O nascimento do seu irmão foi um acontecimento importante, que influenciou de forma positiva para que a relação de Marcelo com os pais mudasse, em especial com a mãe, que se desculpou e passou a aceitar a sua orientação sexual.

No entanto, afirmou em T1 que, com o pai, a relação ainda era conflituosa. Segundo Marcelo, havia por parte do seu pai a cobrança por uma heterossexualidade que não existia e um controle sobre seu corpo: “eles sabem sobre minha orientação, mas ele [o pai] fica mandando mensagens e tipo, ‘e, aí, quando você vai me apresentar uma namorada?’. Quanto ao controle sobre seu corpo, acontecia de forma explícita e implícita:

Quando eu vou para lá [casa dos pais], às vezes eu não falo nada, tipo assim, eu estou vestido normalmente, nem sei se é esse termo vestir normalmente, mas é na questão dele, sabe? E aí, às vezes eu vou lá, tipo, que nem no Dia dos Pais mesmo, ele estava lá com um bar aberto de noite, eu só fui lá pegar um tridente lá dentro, *aí ele foi tipo, me olhou com uma cara de nojo, sabe?* E aí ele até me mandou mensagem pedindo desculpa depois desse ocorrido.

Segundo Louro (1999/2018), o corpo é visto como a corte de julgamento sobre o que as pessoas são ou o que podem se tornar. O olhar de nojo, a reprovação do pai revelava o seu incômodo com a homossexualidade percebida do filho. Naquele corpo normativo por referência era esperado uma identidade “masculina”, que não cabia nas roupas que Marcelo vestia.

Em T1, percebeu-se que as concepções de si do participante eram difusas, ele demonstrava preocupação e aceitação parcial do seu corpo e da sua autoimagem, relevando a existência do *PDS* aqui nomeado de “***Eu-inseguro com meu corpo***”. Ele tinha medo de se mostrar, de aparecer. Decerto o *bullying* homofóbico e gordofóbico levou à internalização das vozes e mensagens negativas dos colegas e de seus pais sobre a ele, atuando no seu Sistema de *Self* Dialógico como uma espécie de censura que deu origem ao que o “***Eu-inseguro com meu corpo***” poderia vestir.

P: Você se sente bem com a sua imagem?

Marcelo: Com a minha imagem em si, *não totalmente, porque tem muitas coisas que eu quero, tipo, às vezes usar, coisas que eu não consigo, sabe, tipo mesmo querendo muito*, mas eu ainda tenho algumas amarras, essa coisa, tipo da forma, sabe? Mesmo que ainda me colocaram nesse lugar, mas eu quero romper com isso, sabe? Mas é um pouco difícil, eu estou fazendo aos poucos.

Para isso, Marcelo relatou que precisava de ajuda profissional, demandava por psicoterapia. Estava com bloqueio na escrita, preste a desistir do Trabalho de Conclusão de Curso, e sua orientadora cobrava produtividade, sugerindo que buscasse ajuda psicoterapêutica. O pesquisador fez uma tentativa de encaminhá-lo a setores

especializados, mas o jovem tinha a exigência de um atendimento online, o que inviabilizou o encaminhamento.

Sem psicoterapia desde o início da pandemia, Marcelo buscava nas Artes Cênicas ressignificar os efeitos das experiências de *bullying* homofóbico e gordofóbico. As situações de *bullying* gordofóbico aconteceram na infância, enquanto na adolescência e vida adulta predominou o *bullying* homofóbico. Apesar dos efeitos do *bullying* na sua autoimagem, Marcelo avaliava ser um homem forte, um sobrevivente do *bullying*:

P: Como você avalia o papel dessas experiências homofóbicas em sua vida?

Marcelo: Eu me avalio como uma pessoa bem forte, sabe por quê? Não comparando as dores, mas eu já vi pessoas desistirem por menos, então, me avalio como uma pessoa bem forte, até meu TCC adentra um pouco sobre esse lugar [o *bullying*], mesmo ainda não tendo me curado, mas eu vejo que a Arte em si, é que nem uma professora fala, ‘a arte não é terapia, mas ela tem esse lugar, às vezes, até terapêutico’. E aí eu acho que, às vezes o que eu escrevo, o que eu faço, pode, de certa forma, transmitir um pouco dessa minha força para outras pessoas, sabe?

Aqui identificamos o PDS “*Eu-resiliente*”, que surgiu de sua capacidade criativa de ressignificar as agressões homofóbicas, transformando-as em arte para a superação do sofrimento resultante dos preconceitos.

### **Vida adulta: Homofobia e *Bullying*? Presente!**

As situações de *bullying* homofóbico acompanharam Marcelo ao longo da sua trajetória de desenvolvimento, principalmente na infância e adolescência. No entanto, quando saiu do Ensino Médio e ingressou na universidade, a frequência das situações diminuiu e estas passaram a acontecer de forma sutil e velada, em contextos que, via de regra, não deveriam acontecer (como nas Artes Cênicas e no SUS).

Sobre as Artes Cênicas, Marcelo relatou existir um perfil normativo específico para determinados papéis, a exemplo dos personagens heterossexuais. Nesse caso, ele não

atenderia as expectativas culturais do homem cis, branco-europeu e heterossexual. Por não corresponder a esse perfil, relatou receber um tratamento diferente e discriminatório.

*No próprio curso de artes cênicas, às vezes, quando você vai fazer um personagem que é um homem, tipo um homem hétero e tipo, eu sou homossexual, aí tem a questão de tipo, 'ah, você tem que melhorar um pouco mais algumas coisas da sua feminilidade', sabe? Que são coisas no sentido de, por que o homem hétero também não pode ter uma voz não tão grossa, sabe? É, são lugares que eu fico pensando que as cênicas, o teatro, a televisão, não deveriam mais estereotipar tanto, sabe?*

Quanto ao contexto de atendimento à saúde, Marcelo também vivenciou situação de discriminação, ao invés de ser acolhido e receber um atendimento humanizado:

Uma vez, eu fui lá no SUS porque eu estava com um machucado na minha perna, um pelo tinha inflamado. E aí, a enfermeira nem olhou pra mim direito, ela viu que eu estava de lápis de olho. *Aí ela só falou assim, 'aí não precisa nem olhar, com certeza vai ser sífilis, esse povo!'. Aí quando ela foi olhar, ela falou assim, 'não, não, é só uma infecçãozinha por causa do pelo encravado'. Aí eu fiquei indignado, deu pra ver que foi preconceito. Eu contei na aula, a professora ficou indignada.*

Marcelo relatou que em outros contextos sociais, entre os amigos, colegas da faculdade e na balada, não percebia tratamento discriminatório, no entanto, nas interações com seu pai, o tratamento discriminatório homofóbico não cessava. Por vezes acontecia de forma sutil e velada: “Ele não fala, mas eu percebo através dessas pequenas falas dele, de tipo é sobre eu ter que arrumar uma namorada e ele sabendo sobre a minha sexualidade”. Recebia apelidos e xingamentos do pai direcionados à sua orientação sexual e identidade de gênero: “quando eu deixei meu cabelo crescer, em 2020 e 2021, ele ficava falando que eu estava parecendo uma mulher, ficava me chamando de mulherzinha, algumas, tipo falando pra cortar o cabelo, sabe, pra aparecer, ficar parecendo homem”.

Em todas as ocasiões em que visitava seus pais, Marcelo era submetido às mesmas situações, se sentia rejeitado e inseguro.

P: O que você sentia quando ouvia seu próprio pai dizer para você essas coisas?

Marcelo: É insegurança que eu sinto, em relação a quase tudo, porque, de certa forma, nunca tive essa segurança dentro de casa ... eu sinto insegurança mesmo e rejeição.

P: Em relação a que você se sente inseguro?

Marcelo: Em relação a minha independência... [pausa longa]. A questão de tipo assim, ficar buscando esse amor, também dos meus pais, eu fico meio que inseguro, de tipo, se nem os meus pais me amam. Eu já fiquei muito assim.

Os anos de exposição a situações de *bullying* homofóbico e a internalização das vozes do contexto familiar explicavam a predominância dos posicionamentos de *Self* “***Eu-inseguro como meu corpo***” e “***Eu-rejeitado***” no Sistema de *Self* Dialógico do jovem. Estes posicionamentos e as percepções difusas que Marcelo tinha de si, certamente, se constituíram nesta dinâmica *self*-alteridade, e se mantiveram predominantes em razão das condições culturais e contextos que favoreciam sua emergência, em especial as interações com o pai e a dependência financeira.

**Expectativas e desejos para o futuro: (*Eu -professor*), (*Eu-ator*), (*Eu-casado*), (*Eu-pai adotivo*)**

A situação de dependência financeira incomodava Marcelo, ele queria o mais breve possível não precisar da ajuda dos pais. Para isso, pretendia concluir a graduação em Artes Cênicas no segundo semestre de 2024 e, assim, seguir com os planos para o futuro: ser aprovado em concurso público para professor da rede pública, casar e adotar uma menina. As expectativas e desejos do jovem para o futuro revelaram a existência de possíveis, desejados *Posicionamentos Dinâmicos do Self* (***Eu -professor***), (***Eu-ator***), (***Eu-casado***) e (***Eu-pai adotivo***), sendo que o primeiro posicionamento criaria as condições para a emergência dos demais. Todos estes posicionamentos, no futuro imaginado, estariam bem relacionados:

No futuro, eu me vejo casado, tendo filhos, adotaria uma menina porque, tipo, quando meu irmãozinho nasceu, eu queria muito que fosse uma menina, *eu sempre gosto muito de roupas femininas*, e eu ficava pensando como ia vestir e comprar as coisas. [...] Também me vejo lecionando, gosto desse lugar da escola ... me vejo ator, artista, trabalhando no teatro, com performance.

Percebeu-se no final de T1 que Marcelo se demonstrava esperançoso com o futuro imaginado, porém, com dúvidas em relação ao campo de atuação profissional que iria seguir após a conclusão de sua graduação. As Artes Cênicas apresentam um leque de possibilidades, e o desafio para Marcelo seria fazer sua escolha entre ser professor, ser ator ou conciliar as duas profissões.

### **Tempo 2 (Marcelo) – Ressignificando o *bullying***

T2 aconteceu em 25 de novembro de 2023, duração de 40 minutos. O participante estava em sua residência em Brasília, e T2 teve como objetivo compreender de maneira mais aprofundada as experiências de *bullying* homofóbico vividas pelo participante. Marcelo relatou que estava muito ansioso, com muita dificuldade para escrever o TCC. As exigências da sua orientadora haviam aumentado e ele, sem acompanhamento psicológico, buscou ajuda em um terreiro de Umbanda, onde conversou com uma entidade espiritual sobre a relação com seu pai.

Segundo Marcelo, a entidade o orientou a seguir sendo a pessoa que ele era: “eu conversei com um orixá, sobre a minha relação com o meu pai, em relação à minha sexualidade, aí ele me falou uma coisa que achei interessante que foi, 'não deixa de ser você, nem um fio do seu cabelo’”. Daí explicou que “isso me tocou porque, estou deixando o cabelo crescer de novo, e na pandemia eu estava com meu cabelo grande, e o meu pai ficava no meu pé o tempo todo, falando, 'Ah, vai cortar esse cabelo, está parecendo mulherzinha’”.

Para o jovem, a ida ao terreiro de Umbanda foi importante para refletir sobre a relação com o pai: “foi muito interessante ele ter falado para eu buscar qualquer brecha em relação ao meu relacionamento com o meu pai, tipo, ter algum assunto para falar, porque às vezes, eu sinto falta desse lugar de aproximação entre eu e ele”.

Para ele, o TCC estava sendo um desafio já que a proposta do seu trabalho era, também, ressignificar as experiências de *bullying* e discriminação às quais ele foi submetido ao longo da sua trajetória. Marcelo estava escrevendo sobre auto ficção, narrativas, corpo, movimento e performance, em diálogo com as concepções de si que apresentou em T1 e T2.

Eu estou trabalhando com a auto ficção, narrativas do corpo para cena, eu pego muito essa questão do movimento, da performance. Era uma performance que não tinha texto, e aí, através do meu movimento, minha professora disse que tinha muita coisa para pegar, para criar um texto por cima, *e aí eu percebo, né, que essa coisa, às vezes, da culpa em relação ao meu corpo, em relação a ser quem eu sou, então, tipo, às vezes eu trago isso para minha performance, sabe?* Essas coisas, que de certa forma, não são reais e que ficaram impregnadas, sabe?

Percebeu-se que os elementos corpo e performance, trazidos no trabalho do jovem, atuavam como recursos pessoais, simbólicos e culturais utilizados como mecanismos de resiliência e tentativa de superação das situações de discriminação e preconceito:

*O teatro é onde eu posso expressar esse corpo, que por muito tempo não pude expressar em casa, daí eu tento fazer isso no teatro, mas, às vezes é meio difícil, porque leva para um lugar meio psicológico que se não tiver um acompanhamento, uma terapia, fica um pouco complicado de trabalhar.*

É preciso destacar que, em casa, seu pai silenciava suas expressões, corrigia seu modo de falar, andar, suas vestimentas e cabelo. Nas artes cênicas, porém, ele encontrou espaço para performar o seu corpo, que durante muitos anos foi silenciado.

### **As escolas e a família frente as situações de *bullying***

Em T2 Marcelo relatou de forma mais aprofundada a sua trajetória de *bullying* homofóbico e especificou como as violências homofóbicas aconteciam nas escolas que frequentou, o que ele sentia e fazia, e o que a escola e a família faziam diante do *bullying* que acontecia de forma sistemática. Afirmou que *“Eu sempre ficava travado, eu não conseguia reagir.”*

## As escolas

Durante o Ensino Fundamental I, as agressões aconteciam comumente em dois contextos: na escola e no grupo de coroinhas da cidade onde ele morou durante à infância e adolescência.

P: Em que local ou locais era mais comum ocorrerem essas situações? Quem estava presente nessas horas?

Marcelo: Acontecia na escola e no grupo de coroinhas da minha cidade. *Na escola, geralmente no recreio, às vezes, no grupo de coroinhas da cidade, quando eu estava indo embora do grupo, às vezes na rua, o mesmo grupo me parava e me batia.* Geralmente, eu estava sozinho, às vezes, com *minhas primas, e elas me defendiam*, elas eram mais ou menos da minha idade. Teve uma vez que minha prima deu um tapa na cara de um colega nosso, porque ele me chamou de viadinho.

P: Por quanto tempo durou, as agressões?

Marcelo: Nos coroinhas, eu lembro que tinha uns 14 anos

P: Na escola, você comunicava aos professores, à direção?

Marcelo: Eu sempre falava com o professor, ou então com os coordenadores da escola. Tinha escola que resolvia, mas teve escolas que eu fui que não teve nenhuma advertência nem nada, nenhuma conversa com os alunos, eu lembro de ter respostas quando eu estava no Ensino Médio, e aí eu ia na coordenação. Teve um caso, uma vez que um menino teve suspensão e tudo, mas foi a única vez.

É de se esperar que Marcelo, aos oito anos de idade, não reagisse às agressões. O medo o paralisava e a falta de apoio e acolhimento da família e da escola não lhe ensinaram a reagir, e ele cresceu acreditando ser o responsável pela violência sofrida. Havia um sentimento de estranheza de si mesmo, como se tivesse algo de errado com ele, e aos oito anos, ele já tinha ideiação suicida.

P: Qual era o seu sentimento no momento que as situações aconteciam?

Marcelo: O meu sentimento era, tipo, 'Ah, eu não quero ser isso, tem alguma coisa de errado'. *Eu tinha uns oito anos de idade, eu já sabia o que era o sentimento de querer morrer, sabe assim, então, com oito anos de idade, eu às vezes pensava já nessa questão do suicídio [tira a própria vida].*

A criança e/ou adolescente, quando se percebe diferente ou, ao se descobrir homossexual, tende a negar a sua orientação sexual porque, desde cedo, são submetidos a uma pedagogia familiar e escolar que os ensina quais comportamentos, pensamentos, sentimentos e desejos são permitidos ou não. O que foge disso deve ser abolido, exterminado. Por acreditar que estava sendo/fazendo algo de errado e abominável, Marcelo desejou tirar a própria vida. A escola e a família estavam alheias aos seus sentimentos e negligenciavam o *bullying* que ele sofria, e tentavam reprimir suas habilidades artísticas. Ele gostava de pintar, desenhar, criar e imaginar, mas estes comportamentos eram reprimidos na escola e em casa, e a solução para sua homossexualidade seria o sacerdócio, torna-se seminarista:

A escola tentava também me reprimir, assim, de tipo, por ser a escola do interior, o colégio de freiras e tudo, eu fazia aula de pintura com uma das irmãs e eu não sei se fazia parte desse lugar, dessa repressão, mas *ela sempre ficava me empurrando, querendo que eu fizesse parte do sacerdote, que eu terminasse o Ensino Médio e fosse para o seminário*. E aí eu via que tipo, assim, certa forma, talvez fosse uma solução que eles tinham, sabe?

As religiões de tradição judaico-cristão são vistas como um caminho para libertar uma pessoa da homossexualidade, porque, culturalmente, nestas religiões, se atribui à homossexualidade um caráter patológico e demonizado, como se as pessoas LGBTQIA+ precisassem de cura e libertação. Para muitas famílias que têm um filho homossexual e que comungam com os dogmas da igreja, quando o filho homossexual se “apega” a Deus, ele tem a chance de ser curado e liberto. A homossexualidade, porém, é uma variante da expressão da sexualidade humana, e não existe cura para o que não está doente.

### **A família**

Na infância, quando as situações de *bullying* aconteciam, Marcelo compartilhava com a família, mas quase sempre era reprimido por não reagir e, assim, ele desistiu de

compartilhar, gerando os *Posicionamentos Dinâmicos do Self "Eu-inseguro" e "Eu-solitário"*, reforçados, também, pela escola.

No início eu compartilhava, *eu falava que eu estava apanhando na escola e tudo, aí os meus pais falavam, 'Ah, tenta falar mais grosso!' A culpa sempre era minha, sabe? Ou então, 'Ah, você é grande, você consegue bater de volta, é só bater de volta'. Aí foi indo, e de tanto eu ficar falando, eu fui desistindo, só chegava em casa, ia para o meu quarto chorar [...]*

Marcelo acreditava que faltava apoio, e seus pais não sabiam o que fazer para ajudá-lo e se culpavam por isso: “eu vejo que eles se culpavam. Minha mãe, mesmo já me pediu desculpa, ela fala que o pessoal da família ficava falando que era por conta da educação que eles não me educaram direito”. Para ele, a culpa que os pais sentiam interferiu no afeto entre eles: “eu percebi que o afeto dos meus pais também tinha mudado, aquela coisa de abraço, eu já não tinha tanto esses lugares de afeto em casa”.

Marcelo teve que aprender cedo a lidar com as situações de *bullying* e discriminação; as estratégias foram as mais variadas, desde recursos lúdicos ao silêncio, isolamento e choro. Dos oito aos dez anos, desenvolveu o *Posicionamento Dinâmico do Self*, “*Eu-diferente/engraçado*”, que também caracterizou como “esquisito”. Sorrindo, Marcelo relatou que utilizava recursos diversos como mecanismo de resiliência e tentativa de superação.

Na época da escola, eu não tinha muitos amigos, *e por conta do bullying, eu comecei a pensar assim, 'Ah, vou ser o esquisito da escola', aí surgiu a ideia do teatro. No recreio eu comecei a criar vários personagens, às vezes eu falava que eu lia mão, tinha essas coisas. Aí eu fazia várias, graças assim de tipo, 'Ah, já que estou sofrendo bullying vou dar motivo, sabe?'*

Marcelo era o esquisito da escola, o engraçado, a típica figura do gay caricaturado que predominou nas telenovelas, séries e filmes nas décadas 1980 e 1990. O *Posicionamento Dinâmico do Self*, o “*Eu-diferente/engraçado*” da escola, foi também um recurso pessoal que Marcelo mobilizou para ser aceito pela turma, que fazia rodinha e cantigas com o apelido Macelgay. A escola toda passou a chamá-lo de Macelgay.

### **Percepções de si: infância, adolescência e vida adulta**

Buscou-se compreender as percepções de si que Marcelo teve ao longo das três fases do desenvolvimento: infância, adolescência e vida adulta, e como estas se transformaram ao longo do tempo. Antes do *bullying*, ele era uma criança muito criativa, filho único, brincava muito sozinho, tinha uma imaginação fértil, se sentia acolhido e mais próximo dos pais. Relatou que tinha intimidade, conversava, podia abraçar os pais, mas foi perdendo estas interações quando ingressou na escola. “Eu fui perdendo isso, quando eu entrei na escola já começou o *bullying*, então fui para a segunda série do fundamental, então eu comecei a pensar que tinha alguma coisa de errado comigo”.

Com a ruptura do afeto e distanciamento dos pais, Marcelo começou a se perceber como “eu me via uma criança que fui obrigado a crescer muito rápido, quando eu tive essa concepção de estar sozinho, eu tive que amadurecer muito rápido”. Esses acontecimentos foram determinantes na constituição dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* “*Eu-inseguro*” e “*Eu-solitário*” constituídos na infância e mantidos, de certa maneira, até a vida adulta.

O *bullying* homofóbico no início dos primeiros anos e a discriminação familiar marcou uma ruptura na relação pais e filho. Marcelo só voltou a se aproximar afetivamente dos seus pais aos 20 anos, quando do nascimento do seu irmão, que em T2 estava com cinco anos.

Marcelo relatou que deixou de viver muita coisa na adolescência, e que na vida adulta estava descobrindo a necessidade de vivenciá-las, ou seja, ser quem de verdade ele é, se vestir do jeito que sempre quis. Coisas que desejava fazer, mas faltava coragem, e ele se culpava por isso. O que o jovem desejava fazer na vida real, e não tinha coragem, era vivido de maneira simbólica no teatro. Ele se questionava por parecer ter dupla personalidade, se dizia fragmentado, como se “às vezes, desse um bug assim, sabe?

Porque tudo que eu faço aqui em Brasília é totalmente contra ao que a minha família acredita, então eu fico me sentindo deslocado, na casa de minha família”. Ou seja, Marcelo sentia uma estranheza, buscava seu lugar e pertencimento, “quando eu vou pra lá, e tipo, quando eu volto lá da minha cidade, venho para cá, eu fico, caramba, qual o meu lugar?”.

O Sistema de *Self* Dialógico é dinâmico por natureza, à medida que o contexto muda ele é submetido a novas configurações. Ao ir para casa dos pais, Marcelo assumia posicionamentos contrários aos seus sentimentos e desejos individuais, suas emoções mudavam, seus comportamentos também. Percebia-se diferente, e era assim percebido pelos amigos:

Meus amigos mesmo comentam, 'Ah, quando você vai para sua cidade, você volta para Brasília, você volta completamente outra pessoa'. *Aí até eu voltar a estar na mesma emoções que eu estava antes de ter ido pra lá, demora, porque eu volto totalmente com uma energia carregada. Às vezes, eu vou tipo, tô feliz aqui aí eu vou pra lá, volto mô triste*, até em relação ao meu corpo, de tipo coisas que eu quero fazer, mas não consigo por questão de culpa, tipo uma tatuagem, tipo furar a minha orelha, fazer alguma coisa do tipo, e eu fico em relação à minha família, sabe? Sendo que eles não são donos do meu corpo.

Marcelo tinha pressa em mudar, em performar da forma que desejava, porém foi criado de acordo com um modelo de educação sob o qual seu corpo foi submetido a um processo de canalização cultural que forçava uma orientação sexual e uma expectativa de masculinidade desejadas por sua família.

Essa canalização a que Marcelo foi submetido produziu efeitos na percepção que ele tinha de si mesmo. Na adolescência, evitava se olhar no espelho e quando conseguia, não se enxergava na imagem refletida. Isso só foi mudar na vida adulta com o ingresso na faculdade e as interações positivas estabelecidas naquele contexto, “hoje eu estou conseguindo não ter aquelas crises que eu tinha quando eu me via no espelho, hoje eu tenho uma relação bem mais tranquila em relação ao espelho também.”

No entanto, Marcelo ainda se sentia sozinho, mesmo sendo uma pessoa muito extrovertida, falante, com muitos amigos na faculdade:

Às vezes eu estou num lugar muito cheio e eu estou sozinho, tipo no RU [restaurante universitário] se eu não estiver com os meus amigos, se eu não estiver perto das pessoas que eu conheço, eu sinto muita ansiedade, e quando estou em lugares que eu não me sinto assim, protegido, sabe? Então, às vezes, quando não estou com pessoas que não são as pessoas que são minhas amigas, as pessoas que eu confio, eu fico muito ansioso. Eu tenho, às vezes, mania de perseguição.

O *Posicionamento Dinâmico do Self “Eu-inseguro”* ainda predominava no Sistema de *Self* Dialógico de Marcelo em T2. O medo de estar sozinho, a necessidade de ter amigos por perto, eram partes constituintes dos posicionamentos *“Eu-inseguro”* e *“Eu-com medo”* construídos na infância: ausência de afeto e cuidado dos pais, instabilidade financeira e a não aceitação da sua orientação sexual por parte do pai.

Conquistar independência financeira e recuperar o afeto que recebeu do pai na infância era algo muito importante que Marcelo desejava no futuro imaginado. No entanto, estava certo de que, no momento (T2), não poderia levar um namorado em casa, nem aparecer acompanhado em um aniversário de família. A certeza disso fazia Marcelo se sentir ainda mais inseguro. Ele usou uma metáfora para explicar esse sentimento:

Quando eu era criança, eu me sentia nesse lugar da liberdade, mas depois *é como se, tipo assim, você está no balanço, e aí o seu pai e sua mãe está te balançando, e você sabe que se você cair alguém ali segura, mas comigo tem aquela coisa, tipo, é como se eu fosse cair, ninguém estaria ali me segurando, porque meu pai e minha mãe não estavam ali.* Então essa coisa que eu tenho de *não confiar*, que eu peguei do *bullying*, da criança que eu carrego até hoje.

O *“Eu-inseguro”* se generalizava para além da relação com os pais e atingiu a vida afetiva de Marcelo. Em T2, ele relatou que não estava namorando porque não confiava nas pessoas: “eu não consigo me relacionar, tipo, eu sempre fico desconfiado. E eu não era uma essa pessoa tão desconfiada, sabe? Eu fui adquirindo”

### **Ensino Médio e os outros sociais significativos**

O ingresso no Ensino Médio foi o início de novas percepções de si e posicionamentos de *self* no SSD de Marcelo, embora o *bullying* o tenha acompanhado até o final desta etapa do ensino.

Diferente do Ensino Fundamental, fase em que se sentia sozinho, no Ensino Médio Marcelo fez amizades e passou a interagir com os colegas que também eram LGBTQIA+. Isso favoreceu o desenvolvimento e emergência do *Posicionamento de Dinâmico Self “Eu-não estou sozinho”*, “eu comecei a andar com meus amigos, que também são galera LGBT, que são meus amigos até hoje, e aí eu fui fazendo amizades na escola, através dos meus amigos tendo esse alicerce”.

Nesse período, Marcelo fez amizade com um colega de sala que depois se tornou um grande amigo, o André. André também era homossexual, mas diferentemente de Marcelo, os pais o acolhiam e ele não tinha problema com a orientação sexual. Marcelo conheceu a mãe de André, uma pessoa importante no seu processo de aceitação da sua orientação sexual, e se referia a ela como uma segunda mãe: acolhia, escutava e ajudava.

No Ensino Médio, meus pais não me apoiavam, mas eu tinha a mãe do meu amigo que me ajudou muito, ela chegou na minha mãe e falou assim, 'Ah, quando o meu filho se assumiu para mim, foi o momento em que eu tive que amar ele ainda em dobro, porque eu sabia que a sociedade ia ser muito cruel'. Ela disse que minha mãe ficou até emocionada, minha mãe estava grávida na época.

As interações sociais facilitadas pelo contexto do Ensino Médio, trouxeram novas configurações para seu SSD, reforçando o posicionamento *“Eu-não estou sozinho”*.

Marcelo relatou que o apoio recebido e o nascimento do seu irmão foram decisivos para ele ter desistido de tirar a própria vida aos 20 anos:

Eu estava com 20 anos na época e bem-disposto a desistir de tudo, foi bem na época que minha mãe me levou no padre exorcista. Então, com a chegada do meu irmão e com esse lugar das amizades que eu fui construindo, eu não estava totalmente sozinho. Mas, ainda tinha um sentimento de rejeição, em relação aos meus pais.

Sentindo-se pertencente e acolhido naquele contexto, o jovem percebeu que as agressões homofóbicas haviam diminuído de frequência e não temia mais o *bullying*, que

passou a acontecer de forma sutil e velada. O medo de Marcelo era, ao sair do Ensino Médio, perder as amizades que estava construindo, e imaginava como seria a faculdade, um contexto diferente que para ele parecia ameaçador e no qual ele iria cursar uma graduação contrária à sua vontade, no caso, Arquitetura.

### **Transição do Ensino Médio para o superior: a universidade abriu horizontes**

A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, no primeiro momento, gerou tensão, medo e insegurança. No entanto, a experiência de viver a faculdade trouxe novas configurações para o SSD de Marcelo. Ele descreveu o processo de transição como “uma liberdade, eu via a escola como uma prisão, mesmo sendo uma pessoa que gostava de estudar, mas era martirizante estar na escola, sabe? Só que aí, quando eu fui para a faculdade, virou essa chavinha, de tipo, caramba, me sentia acolhido mesmo, sabe?”. Marcelo encontrou pessoas como ele, LGBTQIA+, fez novas amizades e descobriu o seu espaço, “quando eu percebi outras pessoas como eu assim, eu fui encontrando espaço, porque lá na minha cidade, quase não tinha pessoas para eu conversar”.

As interações do novo contexto também trouxeram novas percepções de si e coragem para se transferir para o curso de Artes Cênicas, o que abriu espaço para o fortalecimento de um possível posicionamento no futuro imaginado de (*Eu-professor*) e (*Eu-pai adotivo*).

Em relação às percepções de si em T2, Marcelo reafirmou não ter problemas com a sua orientação sexual: se aceitava e se reconhecia como homossexual, se percebia como um homem sensível e grato por ter encontrado na arte recursos necessários para ressignificar e transformar as experiências de *bullying* e discriminação em seu material de trabalho. “Hoje eu consigo transformar, eu tenho a arte junto comigo para ressignificar, sabe? A minha sexualidade é o meu material de trabalho, sabe?”

No entanto, quando perguntado se teria vontade de ser diferente, de mudar alguma coisa nele no futuro, relatou que pretendia realizar uma cirurgia plástica, uma bichectomia (redução das bochechas), pois o *bullying* ao qual foi submetido na infância vinha revestido de conteúdos relacionados a sua aparência física, às suas bochechas. Relatou, também, ter vontade de fazer tatuagem, colocar um brinco.

As mudanças pretendidas do futuro imaginado demonstraram que os efeitos do *bullying* homofóbico e gordofóbico seguiam exercendo influência sobre a imagem e a percepção que Marcelo tinha de si. Isso, porém, estava em contradição com o que o jovem disse ao final da entrevista de T2: “hoje em dia eu sou super de boa com relação ao meu corpo e tudo, então acho que não faria nada, não, assim de diferente no meu corpo”

Percebeu-se, assim, que mais uma vez Marcelo se demonstrava ambivalente em relação à percepção de si e à sua autoimagem. Em outro momento de T2, o jovem também se contradisse em relação a “estar de boa”. Com um semblante triste, cabisbaixo relatou que se fosse hétero e atendesse às expectativas tradicionais de gênero, teria mais oportunidades e menos obstáculos na carreira de ator: “o homem gay, às vezes, quando você não consegue fazer uma voz mais máscula ou algo do tipo, você sempre vai estar no lugar mais estereotipado, sabe? Eu sinto muito isso, da falta de oportunidade”.

Marcelo seguiu pontuando o que seria diferente na sua trajetória e os privilégios que iria gozar, caso fosse hétero. Enfatizou o que seria diferente na relação com os pais.

Meus pais mesmo, o afeto deles, se eu fosse um cara hétero seria diferente, a ajuda deles eu acredito que seria também diferente, alguns traumas que me travam e me impedem de fazer várias coisas, eu acho que eu também não teria, ansiedades que eu tenho também não existiriam.

### **Tempo 3 (Marcelo) - Análise conjunta, Linha de Vida e Frases a completar**

T3 ocorreu em 30 de janeiro de 2024, nas mesmas condições de T1 e T2. Teve duração de 1:13hs. Seguiram-se os procedimentos metodológicos previstos.

Em T3 Marcelo continuava morando em Brasília e dividia moradia com um colega de Faculdade. Continuava solteiro, relatou as mesmas dificuldades de T2 sobre o processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, e demonstrou-se motivado com a coconstrução da Linha da Vida.

### **Avaliação conjunta da trajetória do tipo ‘TEA’**

Marcelo recebeu o feedback das análises de T1 e T2, sendo discutidas as condições culturais e contextuais que contribuíram para o surgimento, predominância e permanência dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self*: “*Eu-criativo*”, “*Eu-come medo*” e “*Eu-inseguro*”.

### **Infância – predominância dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* “*Eu-criativo*”, “*Eu-com medo*”, “*Eu-Solitário*”**

Marcelo confirmou que foi uma criança gorda, tinha poucos amigos, brincava sozinho, e na escola também preferia ficar sozinho. Desde muito pequeno seus comportamentos já eram submetidos à constante vigilância de seu pai, que exigia um desempenho “masculino típico” forçado. Na infância, quando o *bullying* começou, os ataques eram mais dirigidos à sua imagem corporal, o que se configurava como gordofobia. Na adolescência, entre 11 e 12 anos, as agressões passaram a ser dirigidas à orientação sexual percebida, e Marcelo passou a ser especialmente alvo de *bullying* homofóbico.

Nessa fase do seu desenvolvimento, ele teve o lúdico, a imaginação, a fantasia, a criatividade e a brincadeira como aliados no enfrentamento das situações de *bullying* e preconceito. A família e a escola se apresentavam como espaços ameaçadores e não confiáveis, e ele criou um mundo paralelo e fantasioso, no qual ser engraçado, o esquisito da turma, se transformou em recurso para ser incluído, aceito pelos colegas. Os recursos

peçoais e culturais de resiliência e tentativa de superação das situações de *bullying* culminaram, na vida adulta, na escolha das Artes Cênicas. O *bullying* e as condições contextuais da infância de Marcelo foram determinantes para a predominância e permanência dos PDS “*Eu-criativo*” e “*Eu-com medo*”, que com o tempo parecem ter se transformado no posicionamento “*Eu-inseguro*” e “*Eu-solitário*” no seu Sistema de *Self* Dialógico.

Os recursos lúdicos e o universo das Artes Cênicas tiveram um lugar importante nas três fases do desenvolvimento do participante. Segundo Marcelo, sua trajetória poderia ter sido ainda mais desafiadora caso não tivesse mobilizado os recursos que mobilizou e, depois, ter optado pelas Artes Cênicas.

Se eu não tivesse usado esses recursos e entrado para as cênicas, eu nem estaria aqui. As cênicas é um lugar que me traz à tona todos os meus traumas, onde eu adoço, mas, ao mesmo tempo, me traz cura. Então, eu entro nesse estado [doença x cura], porque estando em performance, trazendo minha trajetória em cena, eu ressignifico esses momentos no teatro. Mas ao mesmo tempo em que eu ressignifico, isso também me traz dor. Mas é uma dor necessária, no sentido de melhorar isso.

A despeito do teatro ter se apresentado como recurso fundamental para Marcelo como um lugar de liberdade, expressão de si, produção de novos sentidos e ressignificação das situações de *bullying*, não foi observado, em T1, T2 e T3, um Sistema de *Self* Dialógico com posicionamentos que fizessem referência ao reconhecimento positivo da sua orientação sexual, de superação das situações de *bullying* do passado. Na verdade, problemas relativos ao seu corpo, imagem e performance foram trazidos pelo participante nos três tempos, de maneira recorrente.

### **Corpo, imagem e performance**

Performar e vestir-se da forma que queria significava para Marcelo ser quem verdadeiramente era e, no teatro, ele encontrava coragem para isso, pois se sentia seguro. Afinal, seu corpo foi silenciado e simbolicamente violentado na família e na escola,

especialmente nas aulas de educação física em que era impedido de participar sob a justificativa de que iria atrapalhar os colegas no futebol.

Em T3, Marcelo relatou temer a reação de sua família com a sua performance e com seu corpo, corpo este, que ele chamava de novo, descoberto em 2018 quando entrou no teatro. Ele também relatou o desejo de performar para além dos palcos, mas não tinha coragem, a trajetória de *bullying* corroborou para a constituição de um menino quieto, tímido, de postura curvada e cabisbaixo, e isso atrapalhava seu desempenho e performance no teatro.

Eu sempre andei mais *encurvado*, eu sempre tive essa questão do corpo mais *encolhido*, sabe? Eu tenho esse problema de achar que vai soar estranho em cena o que eu estou fazendo. E, no teatro, esse é um grande problema, quando você pensa demais no que você está fazendo, acaba fazendo o seu movimento ficar feio, porque você não está fazendo de verdade. E aí, eu sinto que, tipo, são raros os momentos em que eu estou no teatro em que eu estou fazendo de verdade, me entregando de verdade, em cena, sem medo, que eu não estou pensando demais, *porque esses pensamentos, eles ficam ainda impregnados em mim*, sabe?

O *bullying* deixou significativas sequelas que acompanharam Marcelo na vida adulta. Tem medo de ser visto e/ou observado, especialmente em situações de avaliação, em que apresenta repostas emocionais como tiques nervosos, mãos fechadas, suadas, tudo isto causado, segundo ele, pela sensação de ser visto e avaliado, “um sinal de nervosismo por conta de pessoas me olhando”.

No universo das Artes Cênicas, seja no teatro ou fora dele, sempre haverá um público assistindo, olhando, avaliando, e superar estas situações era um grande desafio para ele: “Por que eu fui escolher uma profissão que eu tenho que lidar com meus piores traumas, eu gosto de ser visto, mas ao mesmo tempo, eu odeio a sensação de estar sendo visto e as pessoas esperando algo de mim?”.

A solução que Marcelo encontrou para lidar com a dificuldade de ser visto foi trabalhar com auto ficção e narrativas, sendo este o tema de seu Trabalho de Conclusão

de Curso. A proposta era levar sua própria trajetória para o teatro, o lugar onde ele se sentia pertencente e livre para o exercício da sua liberdade e sexualidade.

Eu quero levar toda essa minha trajetória para o teatro e usar essas potências de tipo, perceber que meus traumas, meu nervosismo, tudo parte dessa minha história, sabe? Então, todos esses fatores que me fazem, às vezes, não ser um bom ator. Então eu gosto, de certa forma, de usar esse lugar do fracasso, porque esse meu fracasso, também é a minha potência criativa, sabe? Eu tenho consciência de tipo, desse meu corpo, porque eu sei que às vezes o meu 100% é bem melhor do que quando eu estou fazendo em cena, sabe?

Marcelo, porém, foi claro em dizer de sua paixão pelas Artes Cênicas e o esforço que empenhava para dar o seu melhor em cena. Entretanto, para ele havia ainda projetos pessoais e profissionais a serem realizados, um deles era o lançamento de uma peça que estava escrevendo e compartilhou com a mãe em um momento que se sentiu fortalecido e acolhido:

Mesmo nas cênicas, sendo lugar fortalecido em relação à minha sexualidade, eu ainda quero colocar minha arte para jogo, minha peça [*nome da peça*]. Em performance, eu quero fazer mais, só que em casa, eu acho que eu consegui me fortalecer no sentido que eu hoje eu tenho minha mãe me apoiando. Eu fui para lá nas férias e foi maravilhoso. Foi a primeira vez que fiquei 10 dias e não queria voltar pra Brasília, conversamos bastante, eu vejo que é um lugar fortalecido que eu consegui alcançar com minha mãe em relação ao que eu passei lá atrás, sabe?

Além das interações positivas estabelecidas com a mãe relatadas em T3, Marcelo se via fortalecido em outros lugares, mesmo que, às vezes, isto não ficasse tão nítido o quanto ele desejava:

*Eu consigo me ver forte em vários outros lugares, sem ser o teatro, o fato de estar vivo, é uma questão de força em relação à minha sexualidade, porque eu já vi muitos casos de homossexuais que deixaram de viver por terem passado por essas situações, sabe? Talvez eu ainda não tenha alcançado o lugar que eu quero alcançar em relação a minha liberdade, mas eu vejo que eu estou cada dia mais buscando essa liberdade, sabe?*

### **Família e escola na geração do “Eu-com medo”, tornando-se o “Eu-inseguro”**

No contexto família, Marcelo cresceu internalizando as vozes e mensagens culturais negativas sobre a homossexualidade, viveu a infância e adolescência quieto,

reprimindo comportamentos, desejos e sentimentos. Temia que sua orientação sexual fosse revelada, o que deu origem ao “**Eu-com medo**”, e justificava o *bullying* e a discriminação que sofria pelo fato de ser homossexual, sentindo-se culpado. Acreditava estar fazendo alguma coisa errada, que precisava permanecer oculta.

Na escola, o *bullying* homofóbico perseguiu Marcelo do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio. Raras vezes alguém o defendia, mas o apoio das colegas foi importante para ele. Ter alguém que o defendesse amenizava seu medo e insegurança.

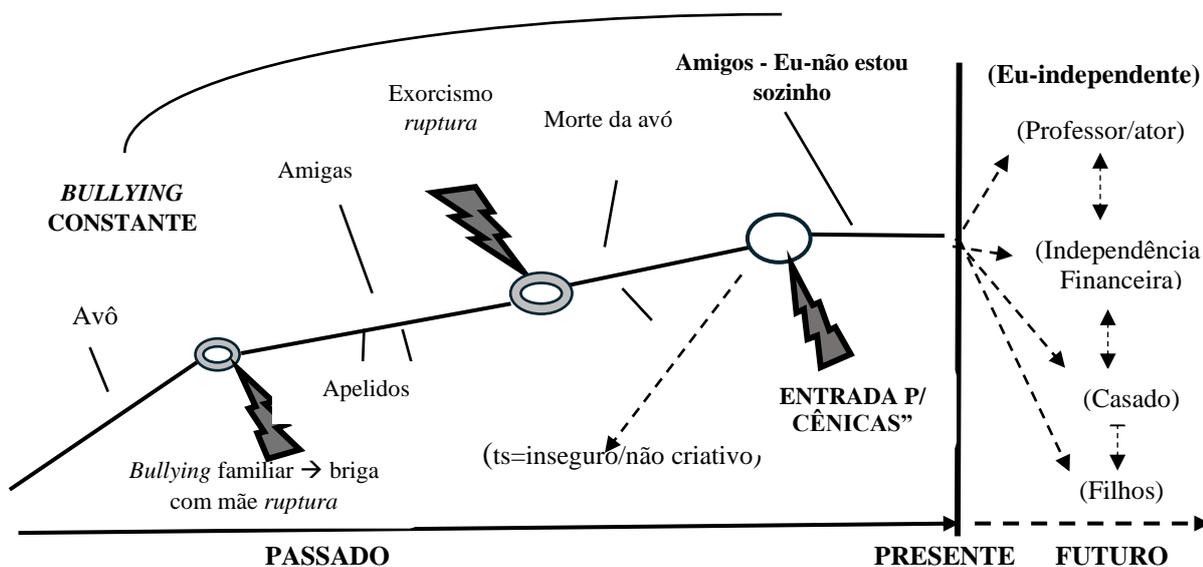
Ele enfatizou como foi difícil encarar a experiência de sua mãe o levar a um padre para ele ser exorcizado. Falar dessa experiência era um assunto delicado, relatado de forma recorrente em T1, T2 e T3. Em razão de ser um assunto trazido pelo participante nas três entrevistas, discutiu-se sobre as possíveis motivações que levaram sua mãe a tomar aquela atitude. Sua mãe era do interior de Goiás e se preocupava com a representação social da imagem do filho, e sua homossexualidade era vista como uma transgressão, um sério problema moral, mas passível de correção através do exorcismo.

Em suma, as situações de *bullying* e discriminação contribuíram para que os vínculos afetivos entre Marcelo e seus pais fossem rompidos, provocando um distanciamento entre eles. Os vínculos com a mãe foram restaurados apenas mais tarde, quando o jovem estava com 20 anos, e seu irmão mais novo nasceu.

Percebeu-se que, embora o *bullying* explícito tenham chegado ao fim no Ensino Médio, Marcelo permanecia inseguro, “**Eu-inseguro**”, em T3: tinha percepções de si difusas e ambivalentes, ideias persecutórias, não se achava bonito, capaz, mas reconhecia que poderia melhorar. A falta de autonomia financeira era um problema sério, tinha alguns planos para se livrar da dependência dos pais, mas não sabia ao certo o que fazer depois que concluísse a faculdade. Sentia-se angustiado e triste ao retornar à casa dos

pais, e não sabia o que fazer pois verificava uma grande distância entre um “*Eu-de Brasília*” e um “*Eu-de Goiás*”.-

Em sua linha de vida em T3 (Figura 4), buscamos ilustrar os momentos mais marcantes de sua trajetória com base no que ele destacou como significativo. A Figura 4 ilustra um conjunto de fatores e acontecimentos que atuaram sobre o desenvolvimento do Sistema de *Self* Dialógico do participante, como as *rupturas* (como o “o exorcismo”), *inflexões* e ajustamentos que se fizeram necessários para ele diante dos novos contextos em que foi se inserindo, e que mudaram a direção do curso do seu desenvolvimento. Indicou mais uma vez os outros sociais significativos relacionados aos seus *PDS* e deu ainda indicadores de que o processo de autoaceitação da homossexualidade foi e continuava a ser lento e sofrido. Ao que tudo indica, este processo ainda não foi plenamente realizado.



**Figura 4. Linha da Vida de Marcelo: eventos/pessoas significativos, rupturas e transições; ts = trajetória sombra**

A seguir, o registro dos eventos/experiências apresentados pelo participante como importantes componentes de sua Linha de Vida (trajetória).

#### **Destaques dados por Marcelo na Linha da Vida**

O primeiro registro de Marcelo na Linha da Vida foi sobre as interações afetivas com seu avô, “eu lembro que quando eu tinha uns cinco anos, eu estava na fazenda que o meu vô trabalhava, ele me mostrou uma vaquinha que se chamava Pandora. O primeiro texto que escrevi na escola foi sobre essa vaquinha”. Esse acontecimento tinha um forte valor afetivo para Marcelo, seu avô valorizava os momentos que eles passavam juntos e se orgulhava quando Marcelo compartilhava as interações que eles viviam, “*meu vô ficou super emocionado por eu ter escrito sobre esse momento que a gente passou junto, então isso mexeu bastante comigo quando eu era criança de forma positiva*”.

O segundo registro na linha da vida, foi sobre um acontecimento que ainda ecoava nos ouvidos de Marcelo, se refere há uma situação que aconteceu quando ele tinha oito anos, ele ouviu sua mãe dizer, “*eu deveria ter te abortado*”, ao dizer para ela, “eu não queria ter nascido”. Sobre o contexto daquela fala, ele disse “eu não lembro exatamente, mas é porque nessa época tudo era tão somado em relação às coisas que eu passava na escola”. Segundo Marcelo, na vida adulta ele e sua mãe conversaram e se perdoaram.

As interações conflituosas com os pais foram uma constante na trajetória de Marcelo, desde que as situações de *bullying* começaram, na nossa interpretação, o início das agressões homofóbicas na família marca uma *ruptura* na relação de Marcelo com seus pais, provocando um distanciamento entre eles e o fortalecimento dos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* “*Eu inseguro*”, “*Eu-solitário*”, por não se sentir amado e protegido. Sua memória mais remota de um momento afetivo vivido com seu pai, terceiro registro na linha da vida, segundo ele, ocorreu antes de começar a frequentar a escola:

Eu lembro quando eu era bem criança mesmo, tinha um clube lá na minha cidade que meus pais eram associados, *eu tenho uma vaga lembrança do meu pai brincando comigo e ele me balançava no balanço, eu tenho até uma foto e aí que eu sentia que a gente ainda tinha um laço de amizade, sabe?*

Marcelo seguiu marcando na linha da vida, as situações de *bullying* que impactaram negativamente na sua trajetória: o apelido de Macelgay e o ‘exorcismo’. Os

apelidos acompanharam Marcelo ao longo de toda sua trajetória escolar, porém, ser xingado de Macelgay e ser ameaçado por oito colegas foi um acontecimento difícil de Marcelo esquecer, “eu não esqueço também, a vez que estava na 6ª série e, depois de ter discutido com um colega, porque ele me chamou de Macelgay, eu xinguei ele, aí ele veio com oito meninos na rua para me bater...”. O exorcismo, foi um marcador relatado por Marcelo nas três entrevistas, apesar de ter relatado que perdoou sua mãe. Na nossa análise, esse acontecimento é interpretado como uma segunda *ruptura* na relação de Marcelo com seus pais, a primeira aconteceu na infância.

Marcelo considerou que as amizades construídas no Ensino Médio e a decisão de cursar Artes Cênicas foram os dois acontecimentos mais significativos em sua trajetória. Em nossa análise, ambos significaram *inflexões*, no sentido levar Marcelo a enxergar perspectivas outras de viver a homossexualidade e de se reconhecer homossexual.

O último marcador na linha da vida foi a morte de sua avó quando Marcelo estava com 18 anos, acontecimento que ele nomeou como primeira perda. Marcelo lembrava com afeto dos momentos que passou na casa de sua avó, brincando sozinho, criando personagens e se imaginando nas histórias que ele criava.

Concluindo, com o objetivo de identificar uma possível ‘trajetória sombra (ts)’, foi perguntado o que poderia ter sido diferente em sua trajetória se o *bullying* homofóbico não tivesse existido, e caso ele fosse hétero. No que se refere ao *bullying*, Marcelo disse que seria uma pessoa mais segura de si em relação ao seu meu corpo e “não usaria tantas máscaras”

P: Que máscaras seriam essas?

Marcelo: Não é que eu use muitas máscaras de forma consciente, mas, às vezes, soa falso, sabe? Eu fico sorrindo demais e até eu me sinto irritado por ficar sorrindo demais, quando eu não quero sorrir, quando eu só queria às vezes chorar, ou gritar com alguém.

As máscaras que Marcelo se referiu e o sorriso nas situações em que caberia o choro, são resultantes da predominância do *Posicionamento Dinâmico do Self* “***Eu-inseguro***”, constituído na infância e reforçado nos contextos: família e escola.

Caso fosse hétero, Marcelo disse que certamente sua vida seria bem diferente, principalmente a relação com os pais, porém não imaginava essa possibilidade, mesmo se fosse possível:

Se eu fosse hétero, pela condição que a minha família tem, meu pai iria me ajudar ainda mais, eu teria mais regalias. Eu teria meu carro próprio, eu teria várias coisas ... *mas, se eu fosse hétero não teria tanta potência na minha criatividade, eu seria mais um hétero na minha família*, e lá só tem pessoas tão ... eu não vou dizer escória, mas vou dizer, tipo, os meus primos mesmos que são héteros, são pessoas que eu não queria ser. *Eu dou graças a Deus por eu ser gay.*

Sobre o futuro, Marcelo disse que estava trabalhando nos seus textos para o mais breve possível “colocar a minha arte para jogo” e alcançar uma independência financeira. Sorrindo, finalizou dizendo “me vejo namorando, eu queria um namorado”. Também falou sobre o futuro imaginado, onde o (***Eu-professor***) e (***Eu-pai adotivo***), posicionamentos imaginados em T1 e T2, foram mencionados. Porém surgiu um novo possível *Posicionamento Dinâmico do Self* no futuro imaginado: o (***Eu-ator***).

*No futuro eu quero atuar em alguma novela, série ou filme, casar e conseguir poder postar fotos, ir para momentos em família com essa pessoa que eu estiver. Adotar minha filha, ser um professor que luta pelas coisas que acredita, ganhar um prêmio de tipo, melhor atuação, melhor ator. Um prêmio nesse sentido, sabe?*

O imaginado (***Eu-pai adotivo***), no futuro imaginado, era um projeto a longo prazo, Marcelo se imaginava pai aos 40 anos, e de uma menina. O (***Eu-professor***) fazia parte um projeto de educação inclusiva e combate ao *bullying* nas escolas. A sugestão que daria às escolas era trabalhar para que outras crianças, no futuro, não fossem submetidas a situações de *bullying* semelhantes às que ele foi submetido.

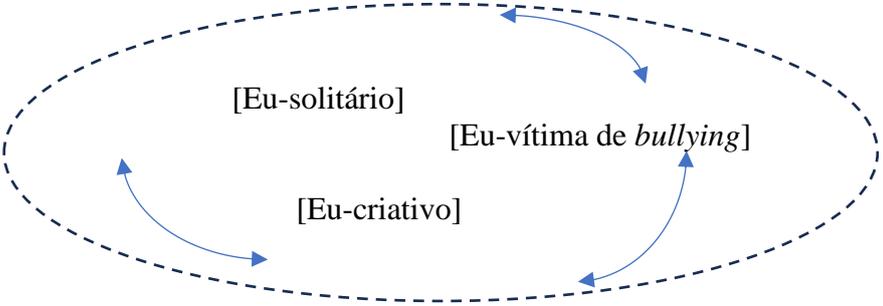
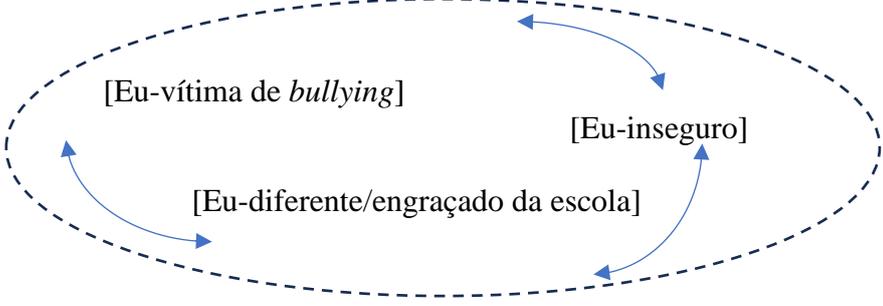
Como professor, eu quero muito me envolver nesses tópicos um pouco mais sensíveis que às vezes as escolas não entram, que é o *bullying*, porque às vezes as escolas não falam tanto, e aí as crianças que sofrem *bullying* ficam muito sozinhas. E aí eu queria muito ser esse professor de promover ações contra o *bullying*". Mas, não excluir a

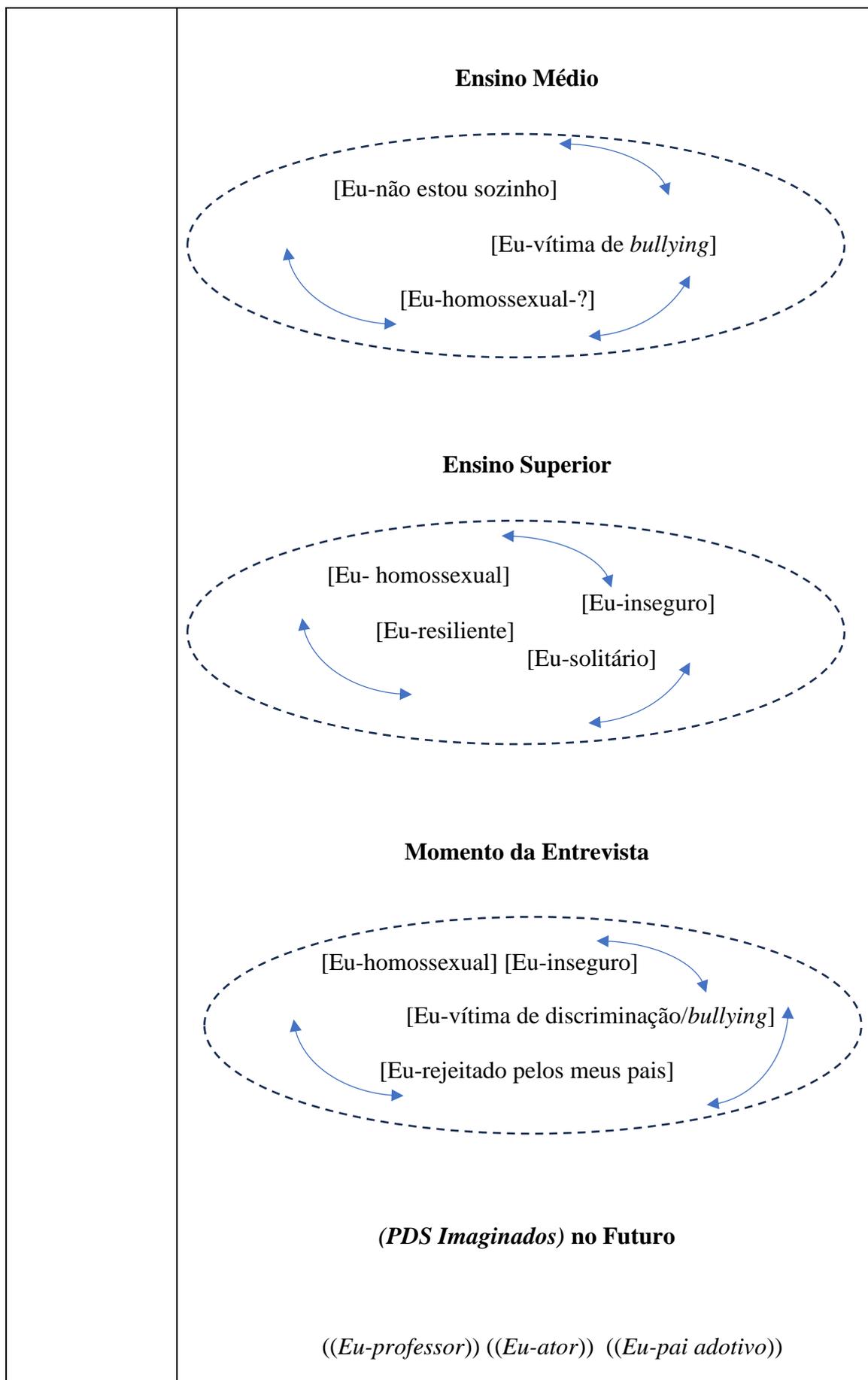
criança que faz o *bullying*, porque às vezes, as crianças que fazem o *bullying*, elas também estão passando por algum grau de dificuldade, algum problema em casa. Então, o professor tem que ter esse olhar, não só para criança que sofre o *bullying*, mas também para criança que está fazendo esse *bullying*. Eu quero ser esse professor que tenha esse olhar sensível, e eu acho que talvez seja perseguido por alguns pais. Mas, eu me vejo sendo esse professor, sabe?

A narrativa e os indicadores não-verbais (risos com um tom de motivação, alegria e felicidade) e as respostas às frases de complementação, “*Eu imagino o futuro...*” e “*No futuro, o mais importante para mim é...*” demonstraram a persistência de Marcelo no sentido de uma resiliência como (*Eu-professor*) e (*Eu-pai adotivo*) no futuro imaginado,

O Quadro 4, a seguir, destaca o movimento encontrado nos *Posicionamentos Dinâmicos do Self* ao longo das etapas de escolarização de Marcelo

**Quadro 4 - PDS inferidos a partir da narrativa de Marcelo sobre sua trajetória de vida**

Participante	MARCELO
<p><b>PDS mais significativos no Sistema do Self Dialógico ao longo das etapas de escolarização do participante</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Ensino Fundamental I</b></p>  <p style="text-align: center;"><b>Ensino Fundamental II</b></p> 



## DISCUSSÃO

O estudo do desenvolvimento humano é sempre um desafio, e estudar a trajetória de desenvolvimento do Sistema de *Self* Dialógico de jovens homens homossexuais submetidos a experiências de *bullying* homofóbico foi, portanto, um desafio de certa maneira inédito na busca por uma articulação entre a Psicologia Cultural Semiótica (Valsiner, 2012, 2014, 2021) e a Teoria do *Self* Dialógico (Hermans, 2001, 2018; Hermans et al., 2017; Hermans & Hermans-Konopka, 2010), bases teóricas do presente estudo.

A Psicologia Cultural Semiótica e Teoria do *Self* Dialógico têm como um dos seus pressupostos centrais a gênese sociocultural do desenvolvimento psicológico da pessoa, o que nos permitiu analisar, sob uma ótica crítica e sistêmica os efeitos do *bullying* homofóbico—e das discriminações sofridas—no desenvolvimento do SSD dos jovens pesquisados, identificando importantes recursos pessoais, culturais e simbólicos utilizados por estes como mecanismos de resiliência e superação.

As trajetórias de vida de Ricardo, Eduardo e Marcelo, quando analisadas considerando seus entrecruzamentos com interseccionalidades (orientação sexual, classe, raça-etnia, estética, corpo, religião) revelaram uma dimensão de complexidade que precisa ser bem discutida. Os pontos de maior interesse encontrados nos dados coconstruídos destacam diferenças e similaridades nas trajetórias que serão aqui destacadas.

Ricardo, especialmente resiliente, superou, ao longo de sua trajetória, o *bullying* homofóbico, o racismo e a pobreza e, com muita dedicação aos estudos, se tornou advogado, se imaginando como juiz no futuro: “*Eu pretendo com fé em Jesus Cristo, nos meus estudos, nos meus esforços, ser um juiz*”. O acesso à educação superior marcou importantes *rupturas e transições* na trajetória do jovem: transformou as percepções que

ele tinha de si, demonstrando que ele podia ser o que quisesse: “*Quando eu cheguei na universidade...num ambiente acadêmico e de nível superior...eu ganho uma voz mais ativa, né, de poder falar que eu tenho direitos e que eu posso ser o que eu quiser. A educação também transformou a realidade social de Ricardo ao romper com a pobreza, “através da Bolsa [Prouni] eu consegui ingressar em minha universidade sendo o primeiro da minha família materna, a concluir o Ensino Superior. Parte do futuro imaginado na infância se tornou realidade na vida adulta. O (Eu-juiz) no futuro imaginado seguiu sendo planejado pelo “Eu-multitarefa”, proativo, estudioso, dedicado e atuante nas causas LGBTQIA+.*

Eduardo, ao ser submetido ao *bullying* homofóbico, também sofreu agressões que iam desde apelidos até agressões físicas: “*quando eu saí [da escola], ele [o colega] já tava lá fora, com duas pedras na mão para meter em mim*”. Os apelidos lhe causavam medo, “*eu tinha muito medo quando eu recebia esses apelidos, era Mona lisa, a bichinha, a gayzinha*”. Mudar de escola parecia ser a solução para fugir do *bullying*, e foi no Ensino Médio, na 2ª fase (ver Quadro 3) que aconteceram importantes *rupturas e transições* na sua trajetória de desenvolvimento: a *transição* do “*Eu-com medo*” para “*Eu-homossexual fortalecido*”. Mais adiante, o jovem rompeu com a família, saiu da Marinha, mudou de escola, fez novas amizades, conheceu a arte, e esta foi o seu principal recurso de resiliência e superação das situações de *bullying*. Esses acontecimentos mudaram a direção do seu desenvolvimento, representando um importante ponto de *inflexão* na sua trajetória.

No entanto, diferente de Ricardo que rompeu em definitivo com a religião e com os valores internalizados na família e na escola, Eduardo, na vida adulta, parecia estar mais conformado (“*Eu-conformado*”) com as situações de preconceito e discriminação vivenciadas na família: “*Hoje, minhas tias e meus tios brincam, perguntam se eu estou*

*namorando, às vezes, joga um sotaque assim, mas tudo mais leve, tudo sadio*". O ("*Eu-com diploma*") no futuro imaginado pareceu ser um posicionamento distante, pois em T3, ao falar sobre seus projetos para o futuro, outras prioridades apareceram, concorrendo com os planos de trazer um diploma para a família.

Marcelo, por outro lado, diferentemente de Ricardo e Eduardo, ainda demonstrava ambivalências em relação às concepções de si e à aceitação do próprio corpo. Aceitar e reconhecer a orientação do desejo somente aconteceu, segundo ele, aos 19 anos: na infância, tinha ideação suicida e ouviu sua mãe lhe dizer "*eu deveria ter te abortado*" após ele dizer para ela que "*eu não queria ter nascido.*" Estas situações provocaram uma séria *ruptura* no vínculo afetivo mãe-filho. Quanto ao futuro, Marcelo se imaginou como ("*Eu-ator*") e/ou ("*Eu-professor*"), mas o "*Eu-inseguro*" ainda predominava no SSD do jovem, fazendo com que sentisse desconforto e incerteza quanto ao que, de fato, faria depois da formação. A arte foi, para Eduardo e Marcelo, o principal recurso de enfrentamento e superação do *bullying*. Para Eduardo, "*A arte e a dança viraram a chave na minha vida ... Não sei o que seria de mim se não tivesse conhecido a dança, o teatro, talvez eu poderia conhecer o meu pior lado*". Entretanto, para Marcelo, a arte teve um papel central: "*Hoje eu consigo transformar [o bullying], eu tenho a arte junto comigo para ressignificar, sabe? A minha sexualidade é o meu material de trabalho*". Mas a insegurança e o desconforto, em seu caso, ainda predominavam.

O *bullying* homofóbico foi o ponto de equifinalidade nas três trajetórias. Mas, o que as experiências tiveram em comum? Todos os participantes, em seu micro, meso e macro sistema foram submetidos a um processo violento de canalização cultural que forçava seus corpos a uma orientação sexual e uma expectativa de masculinidade desejada pela família e escola, levando-os a um profundo sentimento de inadequação e culpa. O que seus corpos—enquanto signos em movimento—comunicavam entrava em sério

conflito com o que a cultura heteronormativa da sociedade espera para o masculino, e esta foi a razão moral para justificar as violências dirigidas a eles tanto na escola como na família.

### **1. O corpo como signo. O que o corpo em movimento informa?**

Os signos estão disseminados no ambiente humano de diversas formas, por meio de placas de rua, sinalizações, elementos arquitetônicos, escrita, sons e mensagens explícitas e implícitas de toda ordem. A natureza pessoal da construção de significado na autorregulação afetivo-semiótica (Valsiner, 2021) torna possível, por exemplo, que uma pessoa saiba sobre uma expectativa ou norma, mas a ignore ou não a utilize e, assim, os seres humanos vão organizando o mundo significando a si, suas experiências e os outros de acordo com processos de internalização seletivos. No entanto, existe a tendência que é imposta pela canalização cultural (Valsiner, 2014) e os significados estão sujeitos às “leis” culturais do território em que estão localizados (Tateo & Marsico, 2021). Sendo assim, não por acaso os corpos de Ricardo, Eduardo e Marcelo foram, desde a infância, percebidos como pertencentes à categoria do signo “homossexual”, sem que eles ao menos tivessem ideia do que vinha a ser a homossexualidade, a pessoa homossexual. Daí se perceberem, já na infância, como seres diferentes e rejeitados, confusos sobre a razão de tanta discriminação.

Os signos emergem de uma relação afetiva corporificada com o mundo. Esta relação afetiva leva à produção de distinções, o que exige um ato interpretativo a respeito. O signo é constituído pela tríade representante, objeto e interpretante, e a mediação dos signos, sua produção, interpretação e uso, torna-se o instrumento utilizado pelo ser humano para construir sua experiência de mundo (Tateo & Marsico, 2021), regulando seus sentimentos, ideias e condutas (Valsiner, 2014), e traçando uma fronteira entre o aceitável e o inaceitável. Isso explica por que Ricardo, em certa fase da vida, ‘pagava de

hétero' e não atravessava a zona de fronteira entre o aceitável e inaceitável, temendo ser punido.

A vida psíquica é um processo de produção e interpretação de signos. Os signos são construídos em nossas relações com os outros sociais, na trama que estabelecemos com estes e com os objetos no ambiente externo através de ciclos de internalização e externalização de mensagens sociais seletiva e culturalmente orientadas (Tateo & Marsico, 2021). É por meios culturais – signos – que modificamos nossas primeiras interpretações do ambiente, e tais interpretações são guiadas pela codificação das expectativas sociais em relação aos outros (Valsiner, 2014). Ou seja, a realidade social e cultural não é o que percebemos imediatamente, e sim o que interpretamos instantaneamente sobre ela.

O processo de construção de significado é corporificado, ocorre nas fronteiras (*borders*) e envolve o corpo, seus arredores e suas relações, se transformando em uma espécie de “membrana social da mente” (Valsiner, 2014, p. 71), uma espécie de “corte social” de julgamento sobre o que somos ou o que podemos nos tornar (Louro, 1999/2018). As fronteiras entre as categorias de certo e errado, aceitável e não aceitável etc., na mente e na sociedade, são impregnadas de signos através dos quais os humanos avaliam e regulam a sua própria conduta e a dos outros (Tateo & Marsico, 2021) e, assim, o que é do Eu e do outro se confunde na dinâmica semiótica. Ou seja, a vida de outrem é interpretada a partir dos signos-aparência, ações, comportamentos etc., e dos significados que a cultura lhes atribui.

É na dinâmica afetivo-semiótica que os signos podem ser construídos, mantidos ou abandonados, ou reconstruídos na ação de construção de sentido dentro de um tempo irreversível (Valsiner, 2024). A homossexualidade, por exemplo, pode ter vários significados, dependendo da cultura que a interpreta. No contexto cultural das trajetórias

analisadas, o significado da categoria ‘homossexualidade’ é interpretado e generalizado como pecado, transgressão, desvio e dissidência.

As pessoas decompõem ativamente as mensagens disponíveis e as recompõem construtivamente, levando-as à esfera da acessibilidade por outros. Por meio desses processos duplo de análise e de síntese, as pessoas criam sua própria singularidade subjetiva (Valsiner, 2014). No entanto, os processos de construção de significado movem-se constantemente entre considerar possibilidades: nos casos aqui analisados, como as pessoas avaliam se alguém é, ou não é, homossexual?

A construção humana de significado é coconstrutiva, e o corpo se torna palco para marcações culturais e sugestões sociais que participam dos processos de coconstrução sujeito-contexto (Oliveira Silva, 2017; Valsiner, 2014). O corpo é um signo mediador das experiências subjetivas, culturais e sociais e, no contexto da presente pesquisa, os corpos em movimento dos participantes produziam signos—aparência, gestos etc.—que culturalmente sugeriam uma não-normatividade (homossexualidade), signos que destacavam uma possibilidade interpretada negativamente. Esta análise é importante porque permite compreender a razão pela qual, muitas vezes, o *bullying* homofóbico vitimiza pessoas que não se tornam homossexuais. Nos casos analisados, entretanto, os meninos se tornaram, de fato, homossexuais, e as normas culturais da moral vigente atuaram desde cedo para julgar e disciplinar seus corpos mediante violências físicas e simbólicas. O efeito destes julgamentos e imposições disciplinares produziram muito sofrimento, confusão e culpa no desenvolvimento do *SSD* de todos os participantes.

Os significados atribuídos aos corpos de Ricardo, Eduardo e Marcelo, percebidos como signos em movimento, comunicavam para a família e para os colegas de escola uma sexualidade desviante, o que justificaria as agressões, como relatou Ricardo em T1: “*Minha mãe falou que 'se eu tivesse o jeito do meu irmão, que é o jeito de homem, eu não*

*sofreria essas agressões*”. A preferência pelas brincadeiras de “meninas”, sua estética, seu modo de andar, de falar e se vestir geravam uma espécie de *semiose* social que os levava a concluir sobre a existência de um “*Eu-diferente/homossexual*”. Ricardo era submetido a apelidos discriminatórios como “*Me chamavam de gazela saltitante, me chamava de viadinho, me chamava de menina, de boneca*”. O corpo negro de Ricardo era percebido como um signo em movimento que seria, então, responsável pelas agressões que ele sofria. Para sua mãe, tudo estaria resolvido se Ricardo resignificasse o seu corpo de acordo com representações sociais do corpo masculino e heteronormativo do seu do seu irmão, se ele assim o fizesse, as situações de *bullying* homofóbico deixariam de acontecer.

As mensagens que os participantes recebiam da família e da escola sobre homossexualidade fizeram com que eles interpretassem o signo homossexual como grave pecado. Ricardo explicou que “*eu precisava pagar de hétero’, pra todo mundo eu era hétero...*”. Eduardo e Marcelo, também, tiveram seus corpos significados no *bullying* verbal através de apelidos e, respectivamente, relataram, “*eu recebia esses apelidos, era Mona Lisa, a bichinha, a gayzinha*”, e “*todo mundo da escola me chamava de Macelgay*”. As mensagens inscritas e escritas no corpo em movimento são funcionais para a pessoa e para os outros ao seu redor (Valsiner, 2014), e a produção e interpretação de signos medeiam o significado das mensagens que produzimos e recebemos durante nossas interações com outros sociais (Tateo & Marsico, 2021). As mensagens que os corpos dos jovens transmitiam os culpabilizavam, sendo estes considerados desviantes e representantes de uma falha moral passível de punição e correção.

## **2. Culpabilização dos corpos desviantes: a homossexualidade como falha moral**

Nesta seção, em articulação com a Psicologia Cultural Semiótica, tomamos como referencial teórico os estudos de gênero e sexualidade, especificamente os nomeados de

pós-estruturalistas (Butler, 1999/2018, 2003/2017; Louro, 1997/2014, 1999/2018; Weeks, 1999/2018). Estes contribuem para problematizarmos a normatização dos corpos, da sexualidade e a culpabilização dos corpos desviantes, destacando o papel privilegiado da escola no processo de produção dos sujeitos e da culpa de serem como são.

Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados, constituem-se na referência que por força os ancoram. O corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência disso, espera-se que no corpo se leia, sem ambiguidades, a orientação sexual e identidade de gênero dos sujeitos. Há um investimento nos corpos com as mais diversas imposições culturais: o construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos e morais da cultura, às imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, moda, beleza e força que são distintamente significados nas culturas, e assim, diferenças são culturalmente atribuídas aos corpos masculinos e femininos (Louro, 1999/2018).

É através de processos culturais que definimos o certo e o errado, o que é ou não natural, o que é ou não moralmente aceito; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Assim, os corpos ganham sentido social, a inscrição dos papéis tradicionais dos gêneros nos corpos é feita, as possibilidades da sexualidade, das formas de expressar os desejos e prazeres, são também culturalmente circunscritas no contexto de uma determinada cultura, com as marcas dessa cultura (Louro, 1999/2018).

Foram esses processos e a atuação sinérgica da igreja, da família e da escola que fizeram com que os participantes da pesquisa, desde muito cedo, aprendessem, pela canalização cultural da culpa, que a homossexualidade é um desvio, uma falha moral. Isto fazia Ricardo se sentir *“possuído por um demônio... e aí eu tinha que orar, tinha que buscar a Deus para tirar esse cão de mim, e de uma hora para outra virar hétero”*. Por

isso, submeteu-se a uma rotina de jejum e oração para a retirada do espírito feminino que o levaria para o mau caminho, como revelado pela irmã da igreja: *“ela falou se eu não mudasse, se Deus não tirasse de mim [o espírito feminino], eu iria para o inferno”*.

Eduardo, assim como Ricardo, foi conduzido pela mãe a um exorcismo com 18 anos de idade, canalizou a culpa e questionava Deus *“Quando eu era criança, me perguntava, ‘por que eu sou assim?’ Eu vou pro inferno, eu vou morrer, isso é do diabo, isso não presta.’ Eu cresci muito frustrado, sabe? Eu queria ser uma pessoa que eu não era”*.

Percebemos aqui que a canalização cultural dos discursos religiosos, morais e heteronormativos incidiram fortemente na constituição da subjetividade dos jovens, nas percepções que eles tinham de si, em sua sexualidade, e nas relações estabelecidas com os seus corpos. A canalização cultural orienta o desenvolvimento humano (Valsiner, 2014) e, nas trajetórias analisadas, ela produziu em todos os participantes um sentimento de auto rejeição e culpa. Afinal, sofreram sanções e punições contínuas e, na maioria dos casos, o castigo físico foi uma estratégia muito utilizada para puni-los, sob o argumento de que, sendo imorais e desviantes, lhes faltava disciplina e temor a Deus. Na concepção da cultura em que viviam, a homossexualidade era vista como uma falha moral corrigível.

A família de Ricardo, por exemplo, usava o castigo físico para afastar a possibilidade de uma sexualidade desviante. Na infância, quando foi alvo de boatos e fofocas, Ricardo tomou uma forte surra de sua mãe, *“um amigo contou para minha mãe que eu estava dizendo que eu ia pra escola pra chupar um menino com ‘negócio’(pênis) de chocolate...eu tomei a pior surra da minha vida”*. As surras e, depois, as orações para ele se livrar do demônio, do espírito feminino, foram uma espécie de “tratamento moral” feito pela família, objetivando seu enquadramento aos ideais heteronormativos inatingíveis.

Na trajetória de Eduardo as punições aplicadas por sua família eram traduzidas em exclusão, e corporificadas no “*Eu-escanteado*”. Eduardo não participava das festas da família, seus aniversários não eram comemorados, discriminações que o faziam se sentir escanteado e com pouca importância: “*minha família...me jogava de escanteio, eu não ia pra escola, e quando eu pedia, respondiam, 'ah, né, o que você escolheu? Quem planta colhe, é o diabo, usando sua vida'*”. Ou seja, a culpa era dele por seus familiares o tratarem dessa forma. Nessa fase de sua vida, Eduardo teve a mãe ausente, ela se dedicava à sua irmã mais nova (10 anos) e por isso não o levava a escola; também seus tios, como forma punição, se recusavam a levá-lo.

As trajetórias, embora sejam únicas e singulares, apresentam, assim, similaridades. Na trajetória de Marcelo, a homossexualidade também foi elevada ao signo do demônio. Para livrá-lo da homossexualidade, sua mãe o levou a um padre e o submeteu ao que ele chamou de exorcismo: “*eu fui lá conversar com esse padre, aí ele virou para mim e falou assim, 'gay, lésbica, prostituta e ladrão vão todos para o inferno, está escrito na bíblia'*”. Seu pai também o culpava pelo *bullying* que ele sofria na escola: “*eu falava que eu estava apanhando na escola e tudo, aí os meus pais falavam, 'Ah, tenta falar mais grosso!' A culpa sempre era minha, sabe?*”

Foi através de múltiplas estratégias de disciplinamento que os jovens canalizaram culturalmente a culpa (Neves & Branco, 2024; Valsiner, 2014), passando a sentir vergonha de si. Experimentaram o medo, a censura e o controle, internalizaram que o desejo homossexual é uma questão que deve ser guardada em segredo, restando-lhes, durante muitos anos, alternativas como o silêncio e a dissimulação (“*pagar de hétero*”).

O poder de normatização e disciplinamento são canalizados de tal forma que as regras se tornam culturalmente impostas e produzem, desde a tenra infância, corpos e subjetividades que estejam de acordo (Rosa, 2020) com as expectativas culturais dos

papéis de gênero (Neves, 2020). Assim, espera-se, que um homem cisgênero deva se relacionar com uma mulher cisgênero, supondo uma linearidade entre corpo, prática sexual e identidade de gênero (Costa et al., 2023).

A iminência da homossexualidade de um filho, ainda, é um grave problema enfrentado pelos pais, é como se esta notícia fizesse esvaziar por completo todo um roteiro de vida esperado para o jovem ao nascer (Neves, 2020; Soliva & Silva Junior, 2014). Planos como extensão da família, netos, casamento são abruptamente ameaçados, restando a percepção de que algo precisa ser feito (Soliva, 2010). Isto desencadeia fortes conflitos que fazem dos ambientes familiares espaços marcados por medos, receios e incertezas para esses jovens, instaurando uma “crise” no fluxo das relações domésticas (Oliveira, 2013; Soliva & Silva Junior, 2014).

Quando os pais não aceitam a homossexualidade do filho, eles não conseguem proporcionar a este uma sensação de acolhimento, que é o que se espera da família. Partem para punições de toda ordem, que procuram disciplinar, ajustar, alinhar e adequar o filho as expectativas sociais (Neves & Pedrosa, 2014). Entretanto, além de comunicarem profunda intolerância, as punições são fadadas ao insucesso.

Os sistemas educativo e familiar precisam ser informados e sensibilizados para educar para a diversidade, mas, infelizmente, seguem educando as crianças e os jovens como se não existisse a homossexualidade (Sánchez, 2009), e quando um adolescente ou um jovem, afinal, tem a “consciência” de que é homossexual, se surpreende, se sente culpado, angustiado, confuso, diferente e estranho, às vezes por toda vida.

O contexto de violência a que são expostos os estudantes homossexuais decorre de a heterossexualidade ser vista como a única e legítima forma de expressão da sexualidade, e outras expressões da sexualidade e de gênero indicam um desvio do sujeito, uma falha moral. Nestes casos, os homossexuais são imorais, desviantes, pervertidos.

*Técnicas e estratégias sutis usadas na normatização dos corpos*

Diversas pesquisas realizadas em escolas brasileiras (Lima et al., 2017; Madureira & Branco, 2015; Neves, 2020, Neves et al., 2020; Paula & Branco, 2023; Souza et al., 2015) ressaltam o papel das instituições família, escola e religião na produção e controle dos corpos. Nesta pesquisa verificou-se como as relações de poder atravessam os saberes produzidos sobre os corpos e a sexualidade, incidindo sobre as práticas culturais presentes no contexto familiar e educativo. Nas escolas, os corpos e as mentes são normatizados desde a tenra infância. Muito além dos conhecimentos transmitidos, as variadas práticas e atividades escolares atuam intensamente na construção dos corpos, produzindo gêneros, comportamentos, habilidades e competências para os diferentes sexos, definindo as formas apropriadas de atividades corporais dos sujeitos, produzindo e reforçando a norma hegemônica (Mattos & Bertol, 2015). A escola, por meio de práticas e códigos, delimita espaços, ensina a cada um o que pode e o que não pode, informa o “lugar” de cada um, dos melhores e dos piores alunos, dos meninos e das meninas. Através de um processo recorrente e sutil, quase imperceptível, a escola constrói diferenças, distinções, exclusões e desigualdades (Louro, 1997/2014). E, assim, o lugar de produção do conhecimento, onde a diversidade deveria ser celebrada e todas as formas de existência validadas, transforma-se frequentemente em um lugar de desconhecimento e intolerância, onde o *bullying*, preconceitos, discriminações, homofobia e tantas outras formas de violência seguem acontecendo. Ou seja, grande é o poder da escola na produção dos corpos (Mattos & Bertol, 2015), corpos socialmente esperados, normatizados, disciplinados e treinados para o modelo heteronormativo.

Por outro lado, a escola é, também, um importante espaço para construção do senso crítico dos estudantes, devendo desenvolver um posicionamento ético de ampliação dos direitos da pessoa humana e da coexistência de diferenças, do contrário será apenas

uma instituição que funciona unicamente como reprodutora de conhecimentos, normas hegemônicas e desigualdades (Gonçalves et al., 2021).

Segundo Butler (2003/2017), a heteronormatividade determina as práticas condizentes ao papel do homem e da mulher, mantendo a linearidade entre sexo e gênero. Quando um jovem transgride a heteronormatividade no ambiente escolar, ele pode pagar um preço muito alto na forma de segregação, estigmatização e exclusão, sobretudo os homossexuais negros e periféricos. Para estes, as violências são múltiplas, pois a homofobia se intersecciona com outras categorias subalternizadas.

Nas escolas frequentadas pelos participantes no Ensino Fundamental I e II, estes não pediam ajuda, sofriam as agressões calados por não encontrar espaço de acolhimento, e ali aprenderam a utilizar o silêncio como um recurso para se proteger do *bullying*. Ricardo disse que, *“eu ficava com muito medo de levar uma situação para eles. E aí, chamar o meu responsável, chamar a responsável daqueles agressores para fazer uma reunião...E aí, para evitar, eu dava o meu jeito, por lá mesmo”*.

Eduardo, por sua vez, era estimulado pelos professores a não se importar com as agressões, que para os professores seriam simples “brincadeiras”, *“alguns professores chegavam e diziam, 'Ah, te chamou de viado? Você é?'. Aí, eu falava não. 'Por que você liga?’”* Aqui, notamos que o *bullying* segue sendo uma pauta de pouca importância nas escolas, e quando o assunto é homossexualidade e homofobia, os professores parecem estar, ainda, mais despreparados para lidar com a questão (Neves, 2020). Em casa, como estratégia para “endireitar” Eduardo, seus familiares o incentivaram a servir à Marinha, o que fez por pouco tempo (*“com 18 anos, fui obrigado a servir à Marinha, minha avó praticamente me forçou, meus tios se mobilizaram, pra tentar me endireitar, né?”*),

No Ensino Médio e superior, os participantes foram se tornando mais conscientes de seus corpos e desejos, buscando recursos para o enfrentamento da profunda pressão

social que sofriam. Emergiram daí *Posicionamentos Dinâmicos do Self* como o “*Eu-estudante-de-Direito-com-voz*” (Ricardo), “*Eu-homossexual fortalecido*” (Eduardo), “*Eu-não estou sozinho*” (Marcelo), que reivindicavam a autonomia de seus próprios corpos. Ricardo, Eduardo e Marcelo buscaram sua forma resistir e subverter as imposições e cobranças disciplinares impetradas a seus corpos, mudando a relação que tinham com estes e que, antes, se refletia em baixa autoestima. Isto, no entanto, ficou um tanto ambíguo no caso da insegurança de Marcelo.

Weeks (1999/2018) afirma que a medicina, a psicologia, as escolas e outras instâncias sociais-reguladoras sempre estiveram preocupadas em dizer quais as formas apropriadas para regular nossas atividades corporais e sexuais. Cumpre destacar que nossa ênfase aqui é dada ao corpo real, simbólico e concreto, lido e culturalmente interpretado. Embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade está muito além do corpo, e tem a ver com nossas crenças, ideologias e imaginação (Weeks, 1999/2018). Ou seja, os corpos não têm um sentido apenas biológico, a melhor maneira de compreendê-los é a partir de uma perspectiva socio-histórico-cultural, de caráter afetivo-semiótico. A afetividade, como afirma a psicologia cultural semiótica, é o componente central que está na base dos processos psicológicos e, portanto, do próprio desenvolvimento humano (Valsiner, 2012, 2014, 2021).

### **3. As zonas de fronteiras e o preconceito**

Historicamente, as zonas fronteiras (*borders*) são, ao mesmo tempo, locais de controle e de multiplicação de atividades e negociações, tanto legais quanto ilegais. O ser humano é um ser que negocia e atravessa fronteiras, e estabelecer distinções entre os territórios marcados por elas implica, também, em abrir conexões (Tateo & Marsico,

2021). Sendo assim, as fronteiras não existem fixas no tempo; elas emergem, desdobram-se, desenvolvem-se e desaparecem no tempo irreversível.

A fronteira é, portanto, um lócus de desenvolvimento que se refere a processos de continuidade e descontinuidade, conflito e negociação, inovação e reprodução em sistemas abertos vivos; é um lugar de tensão e de pacificação, de encontro e desencontro, de preconceitos, discriminações e *bullying*, de desejo, de violência e de diálogo. Ela marca o que é possível saber, dizer ou fazer, assim como define o que é transponível e o que nem sequer é acessível. No entanto, também sugere às pessoas a possibilidade de atravessá-las (Tateo & Marsico, 2021), como foi visto nas trajetórias analisadas. Ricardo, Eduardo e Marcelo, ao ousarem fazer essa travessia—do que lhes era imposto ao que consideravam autêntico—tiveram a chance de se desenvolver na direção do que reconheceram em si como projeto legítimo, imaginando e buscando criar um futuro sem *bullying* e pleno de possibilidades. Marcelo, entretanto, pareceu ainda algo inseguro quanto ao projeto de vida que vislumbrava para si.

As fronteiras desempenham um importante papel na formação das relações entre *self* e alteridade e no funcionamento psicológico em geral. Elas podem ser materiais ou imateriais, concretas ou imaginárias, bem definidas ou difusas, determinam o que é admissível ou não dentro de um espaço circunscrito, definem o que é conhecido e o que deve ser mantido afastado como estranho ou perigoso. Ao traçar uma fronteira, impomos as nossas normas em um território físico ou psicológico. Aqueles que tentam penetrar ou intervir podem ser vistos como inimigos (os homossexuais, por exemplo), ameaçando a ordem estabelecida (heteronormatividade). As fronteiras marcam, portanto, o lugar de uma diferença, real ou presumida (Tateo & Marsico, 2021).

Em nossa cultura, a fronteira (*border*) entre o masculino e o feminino estabelece limites e expectativas ao que é socialmente permitido e culturalmente aceitável. Da

infância à adolescência, Eduardo se via nos limites dessa fronteira e negava veementemente a homossexualidade “*eu não aceitava que eu era gay, eu achava que eu tinha que mudar, que isso era do demônio*”. Ricardo se escondia atrás da religião, “*eu precisava pagar de hétero, pra todo mundo, eu era hétero*”. Para ele, “*o que falavam na igreja era o correto de tudo...se Deus revelou, Deus está certo*”. Já Marcelo usava a criatividade e o lúdico para lidar com o limite entre o masculino e o feminino e ser aceito pelos colegas, “*eu sofro bullying, então vou começar a tipo, dá motivo, entrar nessa onda também...aí eu comecei a criar personagens*. Ou seja, aos participantes foram impostas fronteiras e o *bullying* foi a consequência por terem atravessado fronteiras (*borders*).

Segundo Tateo e Marsico (2021), o processo limítrofe da fronteira estabelece que “A” é definido como A, mas também não é “não-A” (É homem ou não é?). As distinções afetivas desencadeiam distinções conceituais e avaliam os afetos, ou seja, uma vez que criamos alternativas, uma deve ser melhor que a outra. Esta operação permite o estabelecimento de uma hierarquia de poder social e preferência pessoal, como por exemplo, “os heterossexuais são melhores que os homossexuais”, e por isso, superiores. A mesma distinção também cria a possibilidade para a permeabilidade da fronteira, portanto, em alguns aspectos, “não-A” pode adquirir a capacidade de se tornar “quase-A”, como, por exemplo, acontece com os homossexuais “masculinizados” que respondem as expectativas da homonormatividade<sup>8</sup>, e costumam ouvir a célebre frase “ele nem parece que é gay!”.

A fronteira entre dois campos de significado é representada por signos, na forma de ações, objetos ou símbolos, muitas vezes relacionados ou aplicados ao corpo. Assim, um verdadeiro homem é alguém que faz coisas masculinas, que se veste como homem,

---

<sup>8</sup> Uma modalidade particular da heteronormatividade, através da qual se mostra como a população LGBTQIA+ se torna aceitável aos olhos da heterossexualidade hegemônica, por meio de uma progressiva conformidade à heteronormatividade (Duggan, 2004).

fala como homem, anda como homem, logo não pode ser homossexual. Ao mesmo tempo, “A” é também aquele que “não faz” coisas femininas (não-A) (Tateo & Marsico, 2021).

O campo “não masculino” inclui um número infinito de instâncias que variam em latitude e magnitude, como “feminino”, “gay”, “quase masculino” e, definitivamente, “não masculino”. Na zona fronteira encontram-se uma série de sinais que podem passar de um campo de significado para outro, como por exemplo, os metrossexuais, homens que aderem à tratamentos de beleza e que, por vezes, são lidos culturalmente como sendo homossexuais; em alguns casos, até o são, mas temem as punições da cultura e apresentam um desempenho heterossexual questionável.

Na medida em que as fronteiras são limites, elas estabelecem tanto limites como horizontes. Um jovem que movimenta o seu corpo a partir de expectativas culturais atribuídas ao estereótipo feminino, como foi o caso dos jovens da pesquisa, ele está sujeito a preconceito, discriminação e *bullying* homofóbico, por não se comportar de acordo com as expectativas culturais da masculinidade. Espera-se que este jovem, mesmo quando homossexual, se comporte como "homem".

A experiência de viver a sexualidade na escola é ao mesmo tempo normatizada e controlada pela polifonia de vozes normativas que exige do homossexual um desempenho heterossexual falso: falar, sentar e andar como “homem”. Ele pode até ser homossexual, mas tem que se comportar como “homem”. O importante é parecer ser heterossexual para a cultura, como se pudesse haver sexualidades públicas e sexualidades restritas, esta última devendo ser, obrigatoriamente, exercida pelos homossexuais.

O preconceito está presente de forma sutil nas relações cotidianas, é uma um fenômeno que apresenta profundas raízes nas dimensões afetivas e simbólicas da cultura coletiva, estabelecendo relações de poder que ultrapassam a escola e a família. Nesse sentido, o preconceito traz implicações sérias no plano das interações sociais e no plano

subjetivo, ou seja, na forma como as pessoas vivenciam suas experiências e organizam a compreensão sobre si e sobre o mundo (Madureira & Branco, 2012). Isso pode explicar o porquê de Marcelo, na infância, não ter amigos e preferir brincar sozinho, “*Eu brincava muito sozinho no quintal da minha avó*”. Decerto para se proteger do *bullying*, ou ainda, as crianças de sua idade se afastavam devido a uma espécie de fronteira rígida, já que Marcelo era um menino gordo e visto como uma criança “gay”. Até um tempo atrás, a homossexualidade era vista como uma doença contagiosa, ou seja, quem andasse com um homossexual corria o risco de “virar” um também. Muitos pais proibiam e ainda proibem seus filhos de andarem com pessoas LGBTQIA+, por temerem que seus filhos se tornem um deles.

Segundo Madureira (2007) e Madureira e Branco (2007, 2012) o preconceito contra os homossexuais faz com que eles sejam culturalmente percebidos como perigosos, impuros, imorais, pecadores, doentes, isso porque há na cultura coletiva uma forte tendência ao fortalecimento daquilo que é familiar, conhecido, normativo (heterossexualidade), em detrimento do desconhecido, do estranho e da novidade (homossexualidade). Assim, uma barreira cultural tende a ser erguida e, com o tempo, essa barreira (homofobia) se torna ainda mais forte e rígida, gerando ações de discriminação. Nas trajetórias analisadas, o *bullying* homofóbico surgiu como resultado de uma barreira simbólica convertida em real perseguição com o objetivo remover do ambiente escolar um possível homossexual.

O preconceito homofóbico, por ter origens afetivas, gera sentimentos de desconforto, medo e ansiedade, e podem se expressar no desejo de eliminar o outro, a quem se atribui a fonte desses sentimentos (Madureira, 2007). A expressão de nojo do pai de Marcelo ao vê-lo vestido com roupas femininas (“*ele foi tipo, me olhou com uma cara*

*de nojo, sabe?*”) é exemplo disto, e tais sentimentos reforçam ainda mais as significações culturais negativas acerca da homossexualidade.

As diversas formas de expressão do preconceito fortalecem, no cotidiano, as desigualdades e as relações hierárquicas, criando fronteiras simbólicas rígidas entre pessoas e grupos (Madureira, 2012; Madureira & Branco, 2012), não importando o sofrimento do outro rejeitado. Não por acaso, Ricardo e Marcelo tiveram suas experiências de preconceito e discriminação minimizadas, *“uma vez eu cheguei até a contar [sobre o bullying] para minha mãe e ela falou que eu deveria seguir o exemplo do meu irmão, porque o meu irmão tinha um jeito de homem e eu não”, “Quando eu apanhava na escola, eu chegava em casa, eu falava para minha mãe, para o meu pai, eles falavam, ‘ah, mas olha o seu tamanho...’”*

Em resumo, preconceitos não são uma invenção individual, e devem ser analisados criticamente para compreendermos como, ao longo da história, foram sendo construídos enquanto categorias para delimitar fronteiras simbólicas e hierarquias entre pessoas e grupos (Madureira, 2012; Madureira & Branco, 2012).

Nas escolas, as práticas discriminatórias voltadas a exclusão de pessoas que percebidas como representantes de sexualidades não hegemônicas (Madureira et al., 2021) são explícitas ou sutis. As experiências dos três jovens são um exemplo vivo dessas práticas, e é comum que o *bullying* homofóbico seja compreendido como uma simples “brincadeira”, uma coisa com a qual a vítima não deve se importar, como fazia a professora de Eduardo: *“‘Ah, te chamou de viado? Você é?’. Aí, eu falava não. ‘Por que você liga?’”*. Esse entendimento contribui para que o *bullying* homofóbico e tantas outras práticas discriminatórias se perpetuem no ambiente escolar.

#### 4. Interseccionalidade e diversidade: homofobia, racismo, pobreza e *bullying*

Esta seção discute a intersecção entre *bullying*, homofobia, racismo, pobreza, eixos de subordinação que estruturam as relações de poder no âmbito da cultura entre dominado e dominante, NÓS *versus*. ELES. É no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais, sejam elas sexuais, de gênero, orientação sexual, raça/cor ou de classe. Estas múltiplas e distintas intersecções constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados e afetados em diferentes situações (Louro, 1999/2018).

No cruzamento dessas intersecções, os corpos negros são especialmente alvo de violências. É flagrante as situações negativas associadas aos corpos negros, sendo estes culturalmente vistos como feios (sem atributos da beleza branca ocidental), seres perigosos que ameaçam a ordem social e que devem ser enquadrados pela força policial (o braço armado do estado), servindo apenas ao atrativo do fetiche sexual. Não por acaso Ricardo recebeu vários apelidos que faziam referência ao seu corpo e a sua estética “*me chamavam de gazela saltitante, de viadinho, de menina, de boneca, né? Me chamava até de lacraia*”, e enfrentou dificuldade de inclusão no mercado de trabalho em razão da sua cor/raça e estética, “*a nossa cor de pele, a nossa orientação sexual, nossa estética, né? A forma que eu me apresento nos lugares, antes de eu falar, a minha figura já fala antes de mim*”. Ricardo também teve o seu lar violado, invadido por policiais, “*três policiais, entraram na minha casa pra fazer uma vistoria, e ficaram o tempo todo me perguntando ‘cadê as drogas?’*”. O respeito vinha, apenas, quando sua carteira de identificação profissional da OAB, signo de poder e prestígio, era apresentada, “*em alguns lugares que eu chego enquanto advogado, as pessoas só levam fé depois que eu mostro a minha carteira, porque senão eu passo despercebido*”.

As opressões se entrelaçam, portanto, e é preciso compreender a sua origem e entender os impactos do histórico de exclusões e privações a que fomos acometidos. Mais importante, ainda, é desnaturalizar o discurso da meritocracia racial (Gonçalves et al., 2021) para romper e superar as desigualdades étnico-raciais, de modo a reconhecer e validar a diversidade da existência humana nos mais variados espaços.

O negro pode ocupar o espaço que ele quiser, seja na política, na ciência, na música, nas artes cênicas, na dança e nos espaços de poder e decisão, tal como o fez Ricardo. O participante, um jovem negro, homossexual e periférico, superou a pobreza e com muita dedicação aos estudos formou-se advogado e se imagina como (*Eu-juiz* no futuro): “*Apesar da minha cor preta, da minha origem periférica, dos meus trejeitos, das minhas características biológicas, físicas, quero estar ocupando, sim, um cargo de promotor ou juiz*”.

As experiências relatadas por Ricardo dão uma amostra de como as estruturas do capitalismo, machismo, racismo e cisheteronormatividade operam na sociedade como um sistema de opressão e preconceito institucional apoiado pelas agências de controle. Certamente, um homem branco, cisgênero e homossexual não precisaria, no primeiro momento, apresentar sua carteira de identificação profissional para confirmar que, de fato, é quem diz ser. Não teria seu lar violado e, tampouco, seria submetido à abordagem relatada pelo participante. Isso não significa dizer que homens brancos “gays” não sofram preconceito. Afinal, a realidade social é violentamente heteronormativa. Mas também é preciso pensar nos privilégios e nas diversas formas de desigualdade que afetam os sujeitos no contexto de estruturas sociais e culturais que lhes antecedem e atravessam, sempre na busca de garantir a todos e todas maior acesso aos bens e recursos valorizados culturalmente (Quinalha, 2022).

O debate sobre privilégio é, portanto, relativo e relacional – uma pessoa pode estar posicionada em situação de privilégio em relação a determinados grupos e, ao mesmo tempo, em desprivilégio em relação a outros, daí a relevância do conceito de interseccionalidade (Quinalha, 2022), capaz de capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Em especial, é preciso especificar e analisar de que forma o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades (Crenshaw, 2002).

Ao adotar uma perspectiva de interseccionalidade enquanto ferramenta analítica, é possível trazer à tona as imbricadas e múltiplas opressões que ocorrem no ambiente escolar e da cultura em geral, que excluem os jovens em função da sua cor/raça, classe socioeconômica, gênero, identidade de gênero e/ou orientação sexual. A interseccionalidade permite, assim, melhor compreender injustiças e favorecer o empenho em construir escolas que acolham a diversidade, promovendo o desenvolvimento de todos os seres humanos (Brito & Martins, 2021).

Cabe, portanto, à escola, enquanto espaço privilegiado onde há um encontro de diversidades, estar atenta promover práticas e valores éticos que considerem as diferentes trajetórias sociais e culturais de seus estudantes (Gonçalves et al, 2021). E como isso pode ser feito? Trabalhando sistematicamente no combate à homofobia, ao racismo e todas as formas de opressão e violência, ao invés de se calar como nas trajetórias analisadas. Ricardo sugeriu que as escolas deveriam *“eliminar a visão catequista que demoniza tudo e todos, que é utilizada como forma de causar divisões entre pessoas, e mostrar que independente de qualquer coisa, orientação sexual, raça, origem, todos somos seres humanos”*.

Pensando no futuro e nos projetos de vida dos estudantes, *bullying* homofóbico e o racismo no âmbito escolar podem prejudicar o desempenho do sujeito e construir muros

invisíveis acerca das oportunidades que estariam por vir (Brito & Martins, 2021), delimitando o lugar das pessoas alvo de preconceitos e não lhes permitindo melhores condições de vida, acesso a emprego formal, a serviços públicos de saúde e educação de qualidade, tudo isto dificultando-lhes uma expectativa de vida justa e igualitária (Gonçalves et al., 2021). Muitos estudos apontam, por exemplo, para a existência de relações entre baixo desempenho escolar e participação em situações de *bullying* (Almeida, 2021; Farias Júnior, 2021; Felgueiras, 2021; Kosciw et al., 2020; Zequinão et al., 2017), nos quais os envolvidos, vítimas, agressores e testemunhas, apresentam desempenho escolar inferior ao esperado para a série/ano, muitos não chegando a concluir o Ensino Médio.

Somado a isso, o mundo do trabalho está sujeito às conformações homofóbicas, racistas e sexistas, limitando as opções de atividade econômica para homossexuais negros. Profissões como a de cabeleireiro e operador de *telemarketing* (a última, inclusive, citada por Ricardo) seriam as mais apropriadas para eles, enquanto para os homossexuais brancos de classe média, a formação em nível superior e os contatos privilegiados permitem uma ampliação qualitativa do escopo de carreiras profissionais que logram respeitabilidade e prestígio social, como a medicina e o direito (Luz, 2011). Não por acaso, Ricardo escolheu ser advogado, pela crença no poder da profissão como meio legítimo de resolução de conflitos, garantia de direitos e status social.

A escolha de Ricardo em se tornar a advogado, e as referências que Eduardo teve no Ensino Médio (“*eu conheci pessoas maravilhosas, inclusive o diretor do colégio era homossexual, eu queria ser ele*”), sinalizam que a diversidade deveria estar presente não apenas entre os estudantes, mas, sim, presente na própria equipe gestora e pedagógica das instituições educativas, sendo isto um grande incentivo para todos. Contratar para o quadro de funcionários dessas instituições pessoas que fazem parte de minorias sociais,

de forma afirmativa, significa dizer que funcionários negros podem ocupar diferentes funções, e não, prioritariamente, se dedicarem a atividades de limpeza, serviços gerais ou portaria. Em outras palavras, nos contextos educativos, estudantes negros e LGBTQIA+ precisam se perceber como parte e pertencente a estes, se identificando e se sentindo representados entre colegas e professores (Souza et al., 2020).

Sentir-se representado e pertencente permite a pessoa perseguir objetivos, realizar sonhos, projetos e, sobretudo, imaginar o futuro, do contrário tudo fica distante e inatingível, porque “onde a gente não se vê, a gente não se projeta” (Pinheiro, 2023, p. 20). A discriminação contínua de jovens homossexuais, principalmente os negros oriundos de comunidades periféricas, que precisam começar a trabalhar cedo, acaba por lhes desestimular a construir e perseverar na construção de projetos de uma vida melhor.

Lopes de Oliveira e Nascimento (2022) destacam que a prospecção imaginária de possibilidades de futuro altera a compreensão do sujeito sobre si, no presente, permitindo que o passado e as memórias sejam reconstruídos. O Sistema de *Self* Dialógico é dinâmico em sua natureza (Hermans, 2018) e afetivo-semiótico em sua qualidade (Valsiner, 2021). A imaginação é parte central dessa dinâmica (Zittoun, 2020), logo, o desenvolvimento não acontece de maneira linear. Isto ocorreu com os *Posicionamentos Dinâmicos do Self* de Ricardo, Eduardo e Marcelo, que se transformaram ao longo de suas respectivas trajetórias de vida. Especialmente no caso de Ricardo, verificou-se que a firmeza e entusiasmo que impregnava sua expectativa para o futuro—o (*Eu-juiz*)—parece ter sido fundamental para o seu empenho em direcionar a sua trajetória para a realização de seu projeto de vida, o que corrobora a ênfase dada pela psicologia cultural ao papel das expectativas e projeções sobre o futuro imaginado (Valsiner, 2021). Os *Posicionamentos Dinâmicos do Self* de Eduardo (*Eu-homossexual fortalecido, respeitado no futuro*) e de Marcelo (*Eu-professor, no futuro imaginado*)—têm sustentado uma trajetória mais

satisfatória para ambos e têm, igualmente, o potencial de fazê-los alcançar o futuro almejado, com a mudança na vida financeira tão desejada pelos três. No caso de Marcelo, porém, sua insegurança demonstrada nos três tempos—T1, T2, e T3—pode significar um fator de risco ao desenvolvimento de seu Sistema de *Self* Dialógico.

### **5. Recursos e estratégias mobilizados no enfrentamento e possível superação do histórico de preconceito e discriminação**

Para muitos jovens homossexuais que cotidianamente vivenciam situações de preconceito e discriminação, a busca por recursos e estratégias na tentativa de ocultar a orientação sexual e enfrentar as situações de *bullying* e homofobia são as mais variadas. Ricardo se escondia atrás do evangelho e assumia um posicionamento contrário aos seus sentimentos e desejos individuais, “*pra todo mundo eu era hétero, e as pessoas meio que me julgavam de eu não estar nesse ambiente masculino né, de meninos, é porque eu era crente*”. Ou seja, ele fingia, performava um desempenho heterossexual falso e se apresentava como crente para se proteger das possíveis punições da igreja e da família.

Na escola, emprestar o caderno aos colegas foi uma estratégia bem-sucedida que ele, também, mobilizou para evitar as situações de *bullying* “*eu emprestava o caderno com as respostas, e aí era meio que uma troca de favores. Eu tinha essa arma de falar, se você ficar me perturbando, na próxima vez, não empresto mais o meu caderno*”. Tais estratégias e recursos foram superados quando do ingresso na faculdade e emergência do PDS “*Eu-estudante-de-Direito (com-voz)*”. Segundo ele, “*foi uma mudança totalmente diferente, né? Porque aí, eu chego num ambiente acadêmico e de nível superior, com pessoas adultas e maduras, né, deixa de acontecer essas agressões diretamente [...]*”.

A educação, sem dúvida, emancipa e transforma realidades. Para Ricardo, o investimento na educação e sua dedicação persistente aos estudos foram os principais

recursos de resiliência e superação da pobreza, do histórico de discriminação e violação de direitos. O acesso à educação superior e as interações com outros sociais daquele meso sistema foram centrais no processo de aceitação da orientação sexual, *“hoje eu me sinto muito bem, muito tranquilo com a minha orientação sexual, muito bem resolvido, inclusive devido os estudos”*. Estudar foi fundamental para o jovem se tornar um advogado militante pró- LGBTQIA+, com senso de justiça, comprometido com a defesa dos direitos humanos, *“hoje eu faço parte de uma comissão, a Comissão Diversidade da OAB, a gente está lutando para que os escritórios de advocacia contratem pessoas LGBTQIAPN+ para os seus escritórios, entendeu?”*.

Na trajetória de Eduardo, no Ensino Médio, a indisciplina, *“Eu-indisciplinado”*, ser o terror da escola, foram importantes estratégias e posicionamentos mobilizados pelo jovem no enfrentamento os *bullying* homofóbico. Quando a escola é omissa, a vítima de *bullying* se vê obrigada a mobilizar recursos os mais diversos em prol da sua existência, e no caso de Eduardo, foi exatamente o que aconteceu *“A escola relevava, ela só percebe [o bullying] quando acontece uma tragédia. Então, eu comecei a me rebelar, era minha forma de me proteger...”*.

Ao contrário de Eduardo, Marcelo usou a imaginação e a criatividade como principal recurso pessoal, usando estratégias que fizeram com que ele se tornasse o engraçado, o palhaço da turma. Na infância se isolava, criava personagens e histórias, *“eu brincava muito sozinho no quintal da minha avó, então eu sempre criava personagens muito fácil”*, utilizando-se, assim, de recursos culturais. Na adolescência assumiu o papel de palhaço, *“Eu-diferente/engraçado”*, o divertido da turma, *“eu não tinha muitos amigos, e por conta do bullying, eu comecei a pensar assim, 'Ah, vou ser o esquisito da escola”*. Esses foram os principais recursos mobilizados pelo jovem no enfrentamento ao

*bullying* homofóbico, que segundo ele, “*se eu não tivesse usado esses recursos e entrado para as cênicas, eu nem estaria aqui*”.

A imaginação sobre o futuro foi um importante fator motivacional para superação da discriminação na trajetória de todos os participantes. A imaginação é um processo pelo qual nossa consciência temporariamente se desacopla do aqui-e-agora de uma esfera proximal de experiência em desenvolvimento, para explorar esferas distais de experiências passadas, futuras ou alternativas (Zittoun, 2020). Ao usar a imaginação, Ricardo, Eduardo e Marcelo puderam reelaborar suas memórias (Wagoner et al., 2012) e buscar novas situações, mudando visões de seu passado e atuando na direção de possíveis futuros e projetos de vida.

Na trajetória de Ricardo, o fator imaginação foi reforçado quando do episódio da invasão de sua casa pelos policiais “*foi a virada de chave na minha vida, porque eu falei, ‘um dia eu vou poder falar para ele [os policiais] que vai ter advogado com jeitinho de viado sim, e formado em Faculdade Evangélica, que não tem nada a ver uma coisa com a outra*”. Observa-se que o episódio, ao mobilizar sua imaginação, permitiu que Ricardo se engajasse ainda mais em suas expectativas sobre o futuro: o “*Eu-advogado*” e o (*Eu-juiz*) no futuro imaginado. O poder da imaginação pode mudar o curso da história e da vida das pessoas (Zittoun, 2020), como mudou a de Ricardo.

Na trajetória de Marcelo, a imaginação sobre um futuro de resiliência e superação do *bullying* encontrou terreno fértil quando do ingresso na faculdade de Artes Cênicas, “*No futuro eu quero atuar em alguma novela, série ou filme, casar e conseguir poder postar fotos, ir para momentos em família com essa pessoa que eu estiver. Adotar minha filha, ser um professor que luta pelas coisas que acredita*”.

O excerto acima chama a atenção para um detalhe importante, o que Marcelo quer para o seu futuro é o direito à demonstração pública de afeto, o direito de frequentar a

família ao lado da pessoa amada, de ser quem ele é sem ser censurado ou agredido. Mas a nossa cultura, ainda, é violentamente machista, homofóbica e cisheteropatriarcal, e nela os homossexuais estão longe de gozar dos mesmos privilégios dos heterossexuais.

Já para Eduardo, o (“*Eu-com diploma*”) no futuro imaginado é a possibilidade de, no futuro, superar as dificuldades financeiras e, “*me sentir muito realizado das coisas que eu quero* [faculdade, diploma, trabalho e respeito]”, e assim, superar a visão negativa que a família tem sobre ele, “*mostrar para aquelas pessoas [a família] que eu consegui*”.

Por que Eduardo precisaria de um diploma para ser respeitado? Certamente, para ser socialmente aceito e justificar a sua existência homossexual. As justificativas culturais mais comuns para aceitação dos homossexuais vêm sempre acompanhadas do “mas”, e as mais comuns são: ele é viado, mas se respeita e se comporta; é viado, mas é trabalhador; é viado, mas é doutor, e por aí vai. Ou seja, o respeito está condicionado ao cumprimento de uma ordem normativa relativa a um status social determinado, superior. Quem não quer ou consegue isto é desprezível, menor, sem valor, e deve ser rejeitado, execrado. Ao homossexual é cobrado, portanto, um desempenho muito acima do esperado, e quando é preto, pobre, da periferia e fora dos padrões estéticos eurocêntricos, a cobrança é agravada.

A despeito do histórico de discriminação, os participantes tiveram ao longo de suas trajetórias pessoas importantes, que foram para eles poderosos catalisadores (E. Mattos, 2013; Valsiner, 2014). Ricardo, antes mesmo de ingressar na faculdade e se formar advogado, teve o afeto e o cuidado da Professora Marisa e das colegas do Ensino Médio. A professora Marisa, embora estivesse alheia às situações de *bullying* que ocorriam na escola, agiu como professora que não descuidou do aluno (Leonardo & Silva, 2013). Segundo Leonardo e Silva (2013), a maioria dos docentes do Ensino Fundamental atribuem apenas à família a responsabilidade pelo desenvolvimento integral do aluno na

escola, transferindo à ela várias das atribuições que competem a eles realizarem em um trabalho de parceria.

A forma como o professor compreende a aprendizagem e o desenvolvimento é que norteará suas ações pedagógicas, mesmo que ele não tenha consciência de sua própria compreensão (Facci, 2007). Nesse contexto, as ações pedagógicas devem estimular o crescimento emocional e social dos alunos e elevar seu desempenho escolar (Cintra & Cruz, 2023), como fez a professora Marisa ao chamar Ricardo para conversar. Agir como um bom professor é fundamental para o desempenho de seus alunos, e isto pode ter um importante impacto positivo ao longo de suas vidas.

Na trajetória de Eduardo, pessoas especiais com poder de catalisadores foram importantes no seu enfrentamento a um histórico de discriminação, favorecendo a emergência de importantes *Posicionamentos Dinâmicos do Self*, como o “*Eu-homossexual fortalecido*”, e o “*Eu-confiante*”. Sua prima, o diretor da escola e o professor de dança foram estes catalisadores. Foi a prima que o apoiou quando “*viraram as costas, a única pessoa que estava ao meu lado foi minha prima...ela é fundamental na minha vida*”. O professor de dança atuou como um canal que direcionou Eduardo na consolidação do seu interesse pela arte e a dança, “*um dia esse professor foi [na sala] e fez mais uma vez convite, eu fui o primeiro a levantar a mão. Fui escondido no primeiro ensaio e me encantei*”. Foi na pessoa do diretor que Eduardo, imaginou poder ser quem ele quisesse ser, “*o diretor do colégio era homossexual, eu queria ser ele*”.

Na trajetória de Marcelo, pessoas especiais com poder catalisador—como André e sua mãe—foram importantes no enfrentamento e superação do histórico de discriminação homofóbica. Ambos facilitaram a constituição do *Posicionamento Dinâmico do Self* “*Eu-não estou sozinho*”: “*no Ensino Médio, meus pais não me apoiavam, mas eu tinha a mãe do meu amigo que me ajudou muito*”. Além de André, que

também é homossexual, Marcelo fez novos amigos também homossexuais, “*eu comecei a andar com meus amigos, que também são galera LGBT... e aí eu fui fazendo amizades na escola, através dos meus amigos tendo esse alicerce*”.

O *bullying* homofóbico foi o ponto de equifinalidade entre as trajetórias, os participantes enfrentaram o preconceito e a discriminação na família e na escola em razão da orientação sexual. No entanto, nota-se, que cada um, à sua maneira, mobilizou recursos e estratégias para enfrentar e superar o histórico de discriminação.

## **6. A arte como recurso cultural e pessoal de resiliência e superação das situações de preconceito e discriminação**

A arte é elemento facilitador do aprendizado, um campo de afetos, pensamentos e experiências que produzem subjetividades. A arte é política e, por isso, é capaz de traduzir situações comuns do cotidiano, como também, questionar as relações de poder e ideologias que produzem silenciamentos, negações e exclusões de populações minoritárias, marginalizadas e invisibilizadas socialmente (Gonçalves et al., 2021).

No âmbito educacional, a arte tem por objetivo valorizar o potencial de conhecimento criativo do aluno e auxiliá-lo no encontro de uma relação corporal com a totalidade da sua existência (Sá, 2022). A experiência de ter a arte, por meio da dança e do teatro, como um recurso pessoal e cultural de resiliência e superação do *bullying* foi comum nas trajetórias dos três participantes.

A arte como forma de expressão do corpo negro e a dança como expressão de libertação do corpo, transformou corpos regulados em corpos emancipados. A arte foi para Ricardo, Eduardo e Marcelo um valioso recurso na luta pela liberdade de expressão do corpo e da sexualidade, pois enquanto um ato de resistência, tendo como objetivo

subverter o poder, a arte produziu estratégias de enfrentamento ao preconceito e a discriminação.

Na trajetória de Ricardo, o estudo foi seu principal recurso cultural para enfrentar o *bullying*, mas a arte-dança sempre esteve presente desde a sua infância no Ensino Fundamental I. Nessa fase, ele gostava de ficar dançando com as colegas da escola, “*a gente ficava lá nessa escada, eu e as meninas ... aí a gente ficava muito nesse grupinho ali, nessa agonia, aí ficava dançando*”, o que na época o tornava um alvo em potencial do *bullying* dirigido à sua orientação sexual, corpo e estética.

Na vida adulta, a dança ganhou outro status e passou a ser a sua segunda fonte renda, ele começou a trabalhar como coreógrafo e em projetos relacionados à arte-dança, inclusive, no final de dezembro de 2023, protagonizou um espetáculo de sapateado que lhe rendeu muitas críticas positivas e elogios à sua atuação. Ricardo encontrou na dança espaço para expressar a sua sexualidade, é o “lugar” onde ele pode fazer e ser o que ele quiser: usar cabelos crespos black Power, usar dreads e penteados afros, se vestir com roupas que transmitem sua ancestralidade africana recriada e ressignificada em um corpo negro emancipado que se contrapõe aos ideais de beleza corporal branca eurocentrada.

Gomes (2017) destaca que corpos negros, quando emancipados, se distinguem e se afirmam nos espaços públicos, políticos e de poder sem cair na exotização, folclorização e fetiches da cultura; não por acaso, o corpo de Ricardo subverteu a lógica heteronormativa e se destacou no espaço da arte.

Na trajetória de Eduardo, a dança foi o principal recurso pessoal e cultural de resiliência e superação do *bullying*. Participar do grupo dança da escola, o fortaleceu (“*Eu-homossexual fortalecido*”) para continuar existindo e resistindo ao preconceito e discriminação. Ao conhecer a arte por meio da dança sua vida mudou de sentido, “*a arte e a dança viraram a chave na minha vida*”. Ele passou a se sentir mais confiante e

fortalecido “*e não parei mais, participei de vários projetos culturais. Não sei o que seria de mim se não tivesse conhecido a dança, o teatro, talvez eu poderia conhecer o meu pior lado*”.

Sá (2022) destaca que a dança enquanto expressão artística é uma das melhores formas de inclusão social, e no espaço escolar pode contribuir para uma convivência mais harmoniosa e saudável. Por meio da dança os alunos podem explorar suas capacidades de criar, de imaginar, de aprender e de se expressar, o que contribui para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de interações sociais positivas entre os pares. Nesse “lugar”, as expressões corporais individuais e coletivas tendem a estar livres das costumeiras censuras. Isso pode explicar o relato de Eduardo quando do seu primeiro contato com a dança na escola, “*eu consegui ter confiança e me joguei de cabeça, e comecei a me camuflar em cima dos palcos e da dança*”. O corpo expressa o que, com palavras, não se consegue dizer. Entendemos que “*camuflar em cima dos palcos*” é uma forma que Eduardo encontrou, através do corpo, de comunicar sentimentos, desejos e emoções e, mais do que isso, de ser o que ele quiser ser.

A dança é um liberador de emoções (Sá, 2022), possibilita o entendimento do corpo nas suas dimensões física, real simbólica e concreta, haja vista que o corpo é um signo em movimento e a dança se constrói em movimento. Sem movimentos, não há dança. A dança é a única forma de movimento que tem o potencial de comunicar pensamentos, sentimentos, percepções e ideias por meio do corpo, ou seja, dançar vai além de executar um movimento físico, pois possibilita a compreensão do mundo para além da extensão do corpo, é um campo de expressão de sensações, sentimentos e opiniões (Cone & Cone, 2015).

Segundo Santos e Leite (2006), para dançar necessita-se de três elementos formais: o corpo, o espaço e o tempo, o que para Psicologia Cultural Semiótica são

aspectos centrais no desenvolvimento integral da pessoa, pois a realidade da vida humana é um processo de experiência que está ocorrendo (*becoming*) no espaço e no tempo irreversível (Valsiner, 2024).

A experiência de viver a arte como um recurso pessoal e cultural de resiliência e superação das situações de *bullying* foi central na trajetória de Marcelo desde a infância. Nessa fase, para se proteger do *bullying* ele usou a criatividade artística e a imaginação “comecei a criar personagens, e aí eu fui vendo que eu conseguia transmitir essa verdade, sendo esses personagens”. Na vida adulta, a arte, por meio da faculdade de Artes Cênicas e atuação no teatro, se transformou em sua principal atividade profissional, além de um recurso utilizado no processo de aceitação do seu corpo e da sua autoimagem, “o teatro é onde eu posso expressar esse corpo, que por muito tempo não pude expressar em casa”.

Segundo Boal (2015), os corpos são como emissores e receptores de mensagens, pois, na batalha do corpo com o mundo, sentimos pouco do que tocamos, escutamos pouco do que ouvimos e vemos pouco do que olhamos. Como disse Marcelo, ao entrar em cena, ele foi vendo que “estava no lugar certo, em questão de ir descobrindo o meu próprio corpo, esse corpo que não é novo, mas é meu. Nesse processo, o corpo do jovem precisou ser rearmonizado e desmecanizado, como defende Boal (2015).

Alencastro et al. (2019) afirmam que o teatro e a dramatização se destacam como ferramentas lúdicas e criativas capazes de suscitar diálogos, ressignificar vivências e experiências, criar sentimentos, sensações e expectativas futuras, bem como promover a construção coletiva de conhecimento por meio da reflexão crítica da realidade e valorização da autonomia e singularidade do sujeito.

Nesse contexto, Marcelo ressignificou vivências e experiências, “trazendo minha trajetória em cena, eu ressignifico esses momentos [*bullying*] no teatro”, como também, experimentou sensações e sentimentos importantes na imaginação sobre o futuro, “me

*vejo ator, artista, trabalhando no teatro, com performance*”. Além do sentimento de continuidade, possibilitado por estes recursos, “*se eu não tivesse usado esses recursos [a criatividade e o lúdico] e entrado para as cênicas, eu nem estaria aqui*”.

A arte e as diversas expressões artísticas mediadas pelo corpo têm a potência libertadora de subverter e questionar padrões morais e estéticos. A arte nos possibilita a interpretação individual da realidade e do mundo, ela tem um papel primordial na melhoria da autoestima dos estudantes, substituindo ações de exclusão por interações sociais saudáveis (Cone & Cone, 2015). Nas trajetórias analisadas, a arte foi, sem dúvida, um importante recurso pessoal e cultural na superação do histórico de preconceito e discriminação vivenciado pelos participantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *bullying* homofóbico é um problema grave que não pode ser negligenciado nas agendas educacionais, e está presente nas salas de aula de nossas escolas desde os primeiros estágios educacionais. É um fenômeno preocupante com consequências diretas no campo educacional e os efeitos dessas vivências no desenvolvimento do curso de vida de jovens homossexuais podem provocar sofrimentos irreversíveis.

Nesse sentido, o estudo, de certa forma inédito, do desenvolvimento do *Sistema de Self Dialógico* de homens jovens homossexuais cis, submetido a situações de *bullying* homofóbico, foi fundamental para compreendermos o processo histórico excludente e de rejeição ao qual muitos jovens homossexuais são cotidianamente submetidos.

Investigar esse fenômeno na perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica e da Teoria do *Self Dialógico* contribuiu, assim, na produção de conhecimentos científicos para o campo da psicologia do desenvolvimento, promovendo discussões aprofundadas, culturalmente contextualizadas e eticamente comprometidas sobre processos de significação e constituição de *Posicionamentos Dinâmicos do Self* daqueles que transgridem a heteronormatividade.

Este estudo contribuiu, assim, para preencher a lacuna representada pela ausência de produções acadêmicas sobre a temática do *bullying* homofóbico nas perspectivas teóricas que norteiam a presente pesquisa. A investigação produziu subsídios para a criação de políticas públicas e estratégias de prevenção e combate ao *bullying* homofóbico no campo da educação.

A prevenção e a resolução de situações de *bullying* homofóbico na escola dependem de uma educação compromissada com um trabalho sistemático relacionado ao desenvolvimento de práticas e valores sociais positivos em sala de aula, e dependem, também, da prevalência da valorização da diversidade, da democracia, dos direitos

humanos (Branco, 2023). Isto inclui o direito à livre orientação sexual e à identidade de gênero nas relações entre os alunos e entre os próprios professores, pois a livre orientação sexual e identidade de gênero é um direito constitucional implícito no princípio da igualdade, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988, p. 14), logo livres para o exercício pleno do direito à livre orientação sexual e identidade de gênero (Dias, 2005; Neves, 2020; Sponchiado, 2017).

Prevenir o *bullying* homofóbico é um trabalho árduo, visto que inclui questões relacionadas à promoção da paz, da empatia, e da diversidade sexual e de gênero no currículo escolar. No entanto, intervenções na escola podem promover o desenvolvimento de práticas e valores sociais positivos, os quais poderão ser internalizados e externalizados em contextos sociais mais amplos, construindo uma sociedade implicada na valorização das diferenças interpessoais e no respeito mútuo (Barrios, 2013).

Programas de combate a todas as formas de *bullying* são necessários, quando neles há implementação de ações que dialoguem com as famílias, sem que haja espaço para classificar e quantificar agressores e vítimas, uma vez que estas constituem categorias estereotipadas. Sem um olhar crítico e reflexivo, as crianças e adolescentes são atribuídos lugares predeterminados, o que pode reproduzir e potencializar o fenômeno que se pretende evitar (Neves, 2020).

As perspectivas teóricas aqui adotadas são otimistas, em termos de desenvolvimento humano e de transformação social e o fato de o ser humano se configurar como um sistema aberto, resultante de causalidade múltipla e interdependente em sua relação com a cultura na qual está inserido, amplia sua possibilidade de desenvolvimento e transformação (Valsiner, 2012, 2014, 2021, 2024). Esta transformação tornou-se clara quando da análise, aqui realizada, dos principais *Posicionamentos Dinâmicos do Self* que caracterizaram as diferentes fases do desenvolvimento do *Sistema*

*Self Dialógico* dos participantes. Apesar do intenso sofrimento, eles têm conseguido investir em possibilidades de resiliência e superação ao longo de suas respectivas trajetórias. No futuro, entretanto, grande parte desse sofrimento poderá ser evitado se houver motivação social da comunidade escolar, da família e da sociedade, no sentido de construir uma nova realidade fundamentada na empatia, no respeito e na solidariedade nas interações e relações sociais (Manzini et al., 2012). As variadas formas de existência dos seres humanos precisam ser respeitadas para que nossa cultura seja menos violenta, individualista, intolerante e competitiva, prevalecendo relações humanas de caráter mais ético e democrático.

E como isso pode ser feito? No ambiente escolar, por meio de discussões importantes sobre questões como gênero e diversidade sexual, bem como questões de racialidade e desigualdades sociais. Discussões inclusivas, com a participação de professores, pais, estudantes e membros da comunidade em diálogos interdisciplinares, de modo que todos possam compreender, no caso da homofobia, o que vem a ser orientação homossexual, homossexualidade, bissexualidade, transexualidade etc., variantes da expressão da sexualidade humana que ninguém escolhe intencionalmente (Junqueira, 2009a, 2009b, 2022; Neves & Pedrosa, 2014; Neves, 2020; Neves et al., 2020; Pedrosa, 2006, 2010). Em outras palavras, promover diálogos interdisciplinares que discutam as questões de gênero, sexualidade e as diversas formas de violências do cotidiano escolar.

Considerando-se os efeitos negativos do *bullying* homofóbico sobre o desenvolvimento de jovens homossexuais (Albuquerque & Souza, 2022; Araújo et al., 2021; Brito & Martins, 2021; Neves, 2020; Neves et al., 2020; Neves et al., 2024; Santos & Silveira, 2021; C. B. P. Silva et al., 2020; Unesco, 2012, 2019), e o fato de que este, possivelmente, seja um dos primeiros estudos qualitativos sobre o tema orientado pela

Psicologia Cultural Semiótica e Teoria do *Self* Dialógico, apontamos para a necessidade de realização de mais trabalhos de pesquisa e intervenção sobre o tópico, visando prevenir a ocorrência de tais situações de violência que provocam tanto sofrimento, bem como abrir caminhos capazes de transformar uma cultura de intolerância em uma cultura de saudável convivência entre as pessoas.

## REFERÊNCIAS

- Abad, J. V. (2011). Prevención e intervención entr el maltrato entre iguales. In S. Funes (Orgs.). *Gestión eficaz de la convivencia em los centros educativos*. (pp. 233-262). Wolters Kluwer.
- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Pólen.
- Albuquerque, P. P., & Souza, D. A. A. (2022). “Relembrando os tempos de escola”: A homofobia na perspectiva de estudantes universitários. *Revista de Psicologia*, 13(1), 17-29. <https://www.doi.org/10.36517/revpsiufc.13.1.2022.2>
- Albuquerque, P. P. D., & Williams, L. C. D. A. (2015). Homofobia na escola: relatos de universitários sobre as piores experiências. *Temas em Psicologia*, 23(3), 663-676. <https://www.doi.org/10.9788/TP2015.3-11>
- Alencastro, L. C. S., Oliveira, W. A., & Silva, M. A. I. (2019). O Teatro do Oprimido no enfrentamento do bullying: uma experiência com adolescentes escolares. *Aletheia*, 52(1). <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/5298>
- Almeida, R. A. C. P. (2021). *Bullying homofóbico no Ensino Superior: vivências da Comunidade LGB* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/29941>
- Antunes, P. P. S. (2016). *Homofobia internalizada: o preconceito do homossexual contra si mesmo*. [Tese de doutorado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/17142>
- Antunes, P. P. S. (2017). Homens homossexuais, envelhecimento e homofobia internalizada. *Revista Kairós: Gerontologia*, 20(1), 311-335. <https://doi.org/nqjj>
- Antunes, D. C., & Zuin, A. Á. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 16-32. <https://doi.org/d9bm7d>
- Araújo, M. C. C., Silva Júnior, J. C., França, R., & Gomes, J. C. S. (2021). Bullying, preconceito e violência lgbtqia+fóbica em ambiente escolar: uma análise no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. *Diversidade e Educação*, 9(2), 574-614. <https://doi.org/nqjf>
- Avellanosa, I. (2008). *En clase me pegan: un guía sobree l acoso imprescindible para padres y educadores*. Edaf.
- Barrios, A. (2013). *Diálogo ou heteronomia no ensino fundamental? desenvolvimento moral, cultura e práticas educativas*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13148>

- Beane, A. L. (2010). *Proteja seu filho do bullying: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles*. BestSeller.
- Becker, H. (2009). *Outsiders. Estudos de sociologia do desvio*. Jorge Zahar
- Bekaert, S. (2010). Tackling homophobic attitudes and bullying in youth settings. *Pediatric Nursing*, 22(3), 27-29. <https://doi.org/10.7748/paed2010.04.22.3.27.c7639>
- Boal, A. (2015). *Jogos para atores e não atores*. Cosac Naify.
- Boni, L. D. G. (2022). *A relação entre bullying, empatia e pró-socialidade de estudantes pertencentes à escolas públicas da rede estadual de São Paulo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. <http://hdl.handle.net/11449/234950>
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. In T. Lionço., & D. Diniz (Orgs.), *Homofobia & educação: um desafio ao silêncio* (pp. 15-45). Editora Unb.
- Borrillo, D. (2010). *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Autêntica
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Ed. & Trans.). University of Minnesota Press. (Obra original publicada em 1963).
- Bakhtin, M. M. (1996). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press. (Obra original publicada em 1989).
- Blackbeard, D. (2018). Dialogical selves and intersectional masculinities: Image-and-interview research with South African adolescents. In Meijers, F., Hermans, H. (Orgs.), *The Dialogical Self Theory in education: A multicultural perspective: Vol. 5. Cultural Psychology of Education* (pp. 143-156). Springer. <https://doi.org/nqjm>
- Branco, A. U. (2006). Culture values, emotions and self-construction. In *International conference on the dialogical* (Vol. 4, pp. 76-77).
- Branco, A. U. (2010). Dialogical self conceptualizations along the dynamics of cultural canalizations processes of self-development. In: *6th Dialogical Self Conference, Atenas*.
- Branco, A. U. (2015). O valor heurístico do estudo microgenético: Comunicação, Metacomunicação e Desenvolvimento humano. In M. C. D. C. Lyra., A P. Garvey., M. Silva., & E. Chaves. (Orgs.), *Microgênese: estudo do processo de mudança* (2nd ed., pp. 50-63). UFPE.
- Branco, A. U. (2017). Values and their ways of guiding the psyche. *Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifesto*, 225-244. <https://doi.org/nqjh>

- Branco, A. U. (2021a). Cultura e processos afetivo-semióticos na investigação científica do desenvolvimento moral. In A. F. Madureira., & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & cultura: teoria, pesquisa e prática profissional* (pp. 60-86). Cortez.
- Branco, A. U. (2021b). Hypergeneralized Affective-Semiotic Fields: The generative power of a construct. In B. Wagoner., B. A. Christensen., & C. Demuth (Orgs.), *Culture as process: A tribute to Jaan Valsiner* (pp. 143-152). Springer.
- Branco, A. U. (2023). Socialização, valores e desenvolvimento moral no contexto escolar. In M. Neves-Pereira., & A. U. Branco (Orgs.), *A psicologia cultural chega à escola.* (pp. 85-104). Information Age Publishing.
- Branco, A. U., Branco, A. L., & Madureira, A. F. (2008). Self-development and the emergence of new I-positions: Emotions and self-dynamics. *Studia Psychologica*, 6(8), 23-39.
- Branco, A. U., Freire, S. F. C. D., & González, A. M. B. (2012). Ética, desenvolvimento moral e cultura democrática no contexto escolar. In A. U. Branco & M. C. Lopes de Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 21-25). Mediação.
- Branco, A. U., Freire, S. F. C. D., & Roncancio-Moreno, M. (2020). Dialogical Self System development: The co-construction of Dynamic Self Positions along the life-course. In M. C. Lopes de Oliveira., A. U. Branco., & S. F. C. D. Freire (Orgs.), *Psychology as a dialogical science: Self and culture mutual development* (pp. 53-72). Springer.
- Branco, A. U., Valério T. (2020). Dynamics Between Past, Present, and Future: The Role of Constructive Imagination in a Musician-Teacher's Life Trajectory. In M. Lyra., B. Wagoner., A. Barreiro (Orgs.), *Imagining the Past, Constructing the Future.* (1nd ed., pp. 127-148). Springer.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and developing societies*, 9(1), 35-64.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2012). *Cultural psychology of human values.* Information Age Publishing
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- Brasil. (2004). Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. [https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)

- Brasil. (2012). Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2011. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/572>
- Brasil. (2013). Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. <http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/571>
- Brasil. (2019). Supremo Tribunal Federal (STF). Ação Direta De Inconstitucionalidade Por Omissão 26 Distrito Federal. <https://legis.senado.leg.br/norma/31162585>
- Brito, S. G., & Martins, E. (2021). Trajetória escolares de universitários negros e a interseccionalidade entre raça e homossexualidade: Uma análise histórico-cultural. In *Anais do III Congresso Internacional e V Nacional Africanidades e Brasilidades em Educação* (pp. 23-25). Universidade Federal do Espírito Santos. Vitória
- Blais, M., Gervais, J., & Hebert, M. (2014). Homofobia internalizada como mediador parcial do bullying homofóbico e autoestima entre jovens de minorias sexuais em Quebec (Canadá). *Cien Saude Colet*, 19(3), 727-735. <https://doi.org/ghbtb6m>
- Bruner, J. S. (1997). *Atos de significação*. Artes Médicas.
- Butler, J. (2017). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (R. Aguiar, Trans.; 2nd ed.). Civilização Brasileira (Obra original publicada em 2003).
- Butler, J. (2018). Corpos que pensam: sobre os limites discursivo do “sexo”. (T. T. Silva, Trans.). In G. L. Louro (Orgs.). *O corpo educado - Pedagogias da Sexualidade* (4th ed., pp. 193-219). Autêntica. (Obra original publicada em 1999).
- Calhau, L. B. (2009). *Bullying: o que você precisa saber. Identificação, prevenção e repressão*. Impetus.
- Callero, P. L. (2003). The sociology of the Self. *Annual review of sociology*, 29(1), 115-133. <http://www.jstor.org/stable/30036963>
- Carvalho, L. J., Moreira, D. B., & Teles, C. A. (2017). Políticas públicas de combate ao bullying no âmbito escolar: estratégias de enfrentamento no Brasil, Estados Unidos, Finlândia, Espanha e Portugal. *Projeção, Direito e Sociedade*, 8(2), 34-45. <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao2/article/view/932>
- Cintra, M. R. V. P., & Cruz, J. A. S. (2023). Gestor escolar e o professor do Ensino Médio: Suas influências no desempenho escolar. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, e023032-e023032. <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18115>
- Cohen, S., & Taylor, L. (1972). *Psychological survival: The experience of long-term imprisonment*. Penguin.

- Cone, T. P., Cone, S. L. (2015). *Ensinando dança para crianças*. 3rd ed. Manole.
- Connell, R. W. (2008). *Gender*. Polity Press
- Connell, R. W. (2005). Change among the gatekeepers: Men, masculinities, and gender equality in the global arena. *Signs: journal of women in culture and society*, 30(3), 1801-1825
- Connell, R., & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, 21(01), 241-282. <https://doi.org/gnkmdf>
- Conselho Federal de Psicologia (2022). Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935 - versão 2021/ Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 2nd ed. [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/manual\\_lei\\_13935-final-web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/manual_lei_13935-final-web.pdf)
- Costa, L. B., Costa, J. P., Kahhale, E. M. S. P., & Brambilla, B. B. (2023). Ansiedade ou cisheteronormatividade? Um estudo de caso na clínica em psicologia sócio-histórica: Ansiedade ou cisheteronormatividade?. *Mosaico: Estudos em Psicologia*, 11(1), 65-82.
- Clifton, J., & Fecho, B. (2018). Being, doing, and becoming: Fostering possibilities for agentic dialogue. In F. Meijers., & H. Hermans (Orgs.), *The Dialogical Self Theory in education: A multicultural perspective: Vol. 5. Cultural Psychology of Education* (pp. 19-33). Springer. <https://doi.org/nmqz>
- Cresswell, J. (2011). Being faithful: Bakhtin and a potential postmodern psychology of Self. *Culture & Psychology*, 17(4), 473–490. <https://doi.org/10.1177/1354067X11418540>
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 171–188. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>
- Daves, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiani. Boitempo.
- Decreto n. 11.471 de 06 de abril de 2023. Instituiu o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e Outras.
- Demo, P. (2005). *Éticas multiculturais: sobre convivência humana possível*. Vozes.
- Dias, M. B. (2005). Homoafetividade e o direito à diferença. *Direito contemporâneo de família e das sucessões: estudos jurídicos em homenagem aos*, 20, 159-174.
- Duggan, L. (2004). *The twilight of equality? Neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy*. Beacon Press.

- Ecos (2013). *Comunicação em sexualidade. Projeto Escola Sem Homofobia*. Contexto.  
<http://agenciafulana.com.br/jobs/ecos2/projeto-escola-sem-homofobia/>
- Epstein, D. (1999). “Real boys don’t work: underachievement, masculinity and the harassment of ‘sissies’.”, In Debbie Epstein; Jannette Elwood; Valerie Hey & Janet Maw (Orgs.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement* (pp. 96-108). Buckingham: Open University Press,
- Facci, M. G. D. (2007). “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” –Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva Vigotskiana. In M. E. Meira., & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 135-155). Casa do Psicólogo.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Verus.
- Farias Júnior, R. S. (2021). Fracasso escolar e homofobia no contexto da escola pública. *Revista Cocar*, 15(32).
- Fazzano, L. H., & Gallo, A. E. (2015). Uma análise da homofobia sob a perspectiva da Análise do Comportamento. *Trends in Psychology / Temas em Psicologia*, 23 (3), 535-545.  
<https://doi.org/10.9788/TP2015.3-02>
- Felgueiras, L. S. (2021). *Bullying homofóbico em contexto escolar: percepções de alunos/as do ensino secundário* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]  
<http://hdl.handle.net/10400.5/23952>
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: as integrative approach*. (p. 49). Sage.
- Fleer, M., Hedegaard, M., & Tudge, J. (2012). *World yearbook of education 2009: Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels*. Routledge.
- Flick, U. (2009). *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (3rd ed). Artmed.
- Freire, S. F. C. D. (2008). *Concepções Dinâmicas de Si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]  
[http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/1735/1/2008\\_SandraFerrazFreire.pdf](http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/1735/1/2008_SandraFerrazFreire.pdf)
- Freire, S. F. C. D., & Branco, A. U. (2019). Dynamics between Self and culture in school: A dialogical and developmental perspective. *Learning, culture and social interaction*, 20, 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.004>

- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2022). 16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (pp. 126-128). <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/fbsp/58>
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2024). 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. (pp. 107-109). <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>
- Gomes, N. L. (2017). *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.
- Gonçalves, D. S., Rezende-Campos, P., & Dantas, M. C. C. (2021). Pega a visão! Nem tudo é brincadeira: percepção do bullying no contexto escolar baseado no racismo e lgbtfobia. *Interfaces Científicas-Educação*, 11(1), 124-139. <https://doi.org/nmrh>
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Editorial Pueblo y.
- González Rey, F. (2001). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Cengage Learning.
- Grossen, M., & Salazar Orvig. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the Self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491-509. <https://doi.org/fxswn>
- Griese, E. R., & Buhs, E. S. (2014). Prosocial behavior as a protective factor for children's peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1052-1065. <https://doi.org/f563s4>
- Goyer, M. F., Blais, M., & Hébert, M. (2015). Homophobia, coping strategies, and sexual identity formation among LGBT youths. *Fractal, Rev. Psicol*, 27(3). <https://doi.org/ghtb57>
- Herek, G. M. (2010). Sexual orientation differences as deficits: Science and stigma in the history of American psychology. *Perspectives on Psychological Science*, 5(6), 693-699. <https://www.doi.org/10.1177/174569161038877>
- Harris, S. L. K., & Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela: las agresiones, las víctimas y los espectadores*. Paidós,
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical Self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/dg7pjj>
- Hermans, H. J. M. (2018). *Society in the Self: A theory of identity in democracy*. Oxford University Press.
- Hermans, H. J. M., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory: positioning and counterpositioning in a globalizing society*. Cambridge University Press.
- Hermans, H. J. M., & Gieser, T. (2012). *Handbook of dialogical Self-Theory*. Cambridge University Press

- Hermans, H. J., Kempen, H. J., & Van Loon, R. J. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American psychologist*, 47(1), 23. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.47.1.23>
- Hermans, H. J., Konopka, A., Oosterwegel, A., & Zomer, P. (2017). Fields of tension in a boundary-crossing world: Towards a democratic organization of the Self. *Integrative psychological and behavioral science*, 51(4), 505-535. <https://www.doi.org/10.1007/s12124-016-9370-6>
- Hirata, H. (2014). Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo social*, 26, 61-73. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>
- James, W. (2007). *The consciousness of self*. In *The principles of psychology* (pp. 291-401). (Obra original publicada em 1890). Cosimo.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer., & G. Gaskell, (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp.90-113). Vozes.
- Junqueira, R. D. (2009a). Homofobia nas escolas: um problema de todos. In R. D. Junqueira. (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp.13-37). Unesco.
- Junqueira, R. D. (2009b). Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In R. D. Junqueira. (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 353-362). Unesco.
- Junqueira, R. D. (2022). *A invenção da “ideologia de gênero”*: um projeto reacionário de poder. Letras Livres.
- 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*. GLSEN
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2018). *The 2017 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. GLSEN. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590243.pdf>
- La Taille, Y. D. (2002). O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 13-25. <https://doi.org/b3b2m7>
- Lees, S. (2000). Sexuality and citizenship education. In Madeleine Arnot & Jo-Anne Dillabough (Orgs.), *Challenging democracy: International perspectives on gender, education and citizenship* (pp. 259-277). Routledge/Falmer

- Leiman, M. (2011). Mikhail Bakhtin's contribution to psychotherapy research. *Culture & Psychology, 17*(4), 441-461. <https://doi.org/10.1177/1354067X11418543>
- Leonardo, N. S. T., & Silva, V. G. D. (2013). A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional, 17*, 309-317. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200013>
- Levandoski, G., & Cardoso, F. L. (2013a). Body image and social status of Brazilian students involved in bullying. *Revista Latino-americana de Psicologia 45*(1) 135-145. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80526356006>
- Levandoski, G., & Cardoso, F. L. (2013b). Característica de la composición corporal de agresores y víctimas de bullying. *Int. J. Morphol., 31*(4): 1198-1204. <https://www.doi.org/10.4067/S071795022013000400009>
- Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.
- Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.
- Lei n. 14.651, de 12 de janeiro de 2009. (2009). Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de 241 participação comunitária nas escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina.
- Lei n. 3.887, de 06 de maio de 2010 (2010). Dispõe sobre o Programa de inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas Instituições de Ensino e dá outras providências.
- Lei n. 4.837, de 22 de maio de 2012. (2012). Dispõe sobre a instituição da política de conscientização, prevenção e combate ao bullying nos estabelecimentos da rede pública e privada de ensino do Distrito Federal e dá outras providências.
- Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. (2015). Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional.
- Lei n. 13.277, de 29 de abril de 2016. (2016). Institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola.
- Lei n. 6.749, de 10 de dezembro de 2020. Altera a Lei nº 4.837, de 22 de maio de 2012, que dispõe sobre a instituição da política de conscientização, prevenção e combate ao bullying nos estabelecimentos da rede pública e privada de ensino do Distrito Federal e dá outras providências.
- Lei n. 14.811, de 15 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política

Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis n.º 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

- Lima, M. S., Nogueira, C. V., Neves, F. J., & Levandoski, G. (2017). Atitudes homofóbicas entre adolescentes. *Horizontes-Revista de Educação*, 5(10), 91-100. <https://doi.org/nmrm>
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2021). Psicologia Cultura-Semiótica: Aportes para a Abordagem Científica do Desenvolvimento Humano na Contemporaneidade. In A. F. Madureira., & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & cultura: teoria, pesquisa e prática profissional* (pp. 23-54). Cortez
- Lopes de Oliveira, M. C. S., & Barcinski, M. (2006). A dialogical approach to in-depth interviews. [abstract] In *Fourth International Conference on the Dialogical Self-Book of abstracts* (p. 96).
- Lopes de Oliveira, M. C. S., Branco, A. U., & Freire, S. F. C. D. (Orgs.). (2020). *Psychology as a dialogical science: Self and culture mutual development*. Springer.
- Lopes de Oliveira, M. C. S., & Nascimento, P. P. M. (2022). Análise de trajetórias e o estudo do desenvolvimento psicológico adulto. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, 28, 225-244. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2022v28p225-244>
- Lopes de Oliveira, M. C. S., Toledo, D. C., & Araújo, C. M. (2018). Continuity and discontinuities in the self-system: a values-based idiographic analysis of gender positionings. In A. U. Branco., & M. C. S. Lopes de Oliveira (Orgs.), *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts: Vol. 6. Cultural Psychology of Education* (pp. 191-207). Springer.
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying aggressive behavior among students. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172. [http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/en\\_v81n5Sa06.pdf](http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/en_v81n5Sa06.pdf)
- Louro, G. L. (2014). A construção escolar das diferenças. In G. L. Louro (Org.), *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (pp. 61-91). Vozes. (Obra original publicada em 1997)
- Louro, G. L. (2018). Pedagogias da Sexualidade. (T. T. Silva, Trans.). In G. L. Louro (Orgs.), *O corpo educado - Pedagogias da Sexualidade* (pp. 09-41). Autêntica. (Obra original publicada em 1999).
- Luna, G. L. M., Stelko-Pereira. A. C., Alves, D. L. G., Marques, L. A., & Probo, D. R. G. (2020). Percepções de professores sobre capacitação pelo “Violência Nota Zero”. In: P.

- I. C. Gomide., & A. C. Stelko-Pereira (Orgs.), *Bullying: perspectivas e propostas nacionais de intervenção* (pp. 136-147) Juruá.
- Luz, R. S. (2011). A intersecção dos conjuntos: gays e lésbicas negras em confronto com as hegemonias e sub-hegemonias. In G. Venturi., & V. Bokany (Orgs.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil* (pp. 127-129). Fundação Perseu Abramo.
- Machado, D. F., Graupe, M. E., & Locks, G. A. (2020). Políticas Públicas LGBTTTT e a Educação: avanços ou retrocessos? *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 6(2), 34-53. <https://doi.org/10.9771/cgd.v6i2.34847>
- Madureira, A. F. A. (2007). The psychological basis of homophobia: Cultural construction of a barrier. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41(3-4), 225-247. <https://www.doi.org/10.1007/s12124-007-9024-9>
- Madureira, A. F. A. (2012). Belonging to gender: Social identities, symbolic boundaries and images. In J. Valsiner (Org.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 582-601). Oxford University Press.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em psicologia*, 9(1), 63-75. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a07.pdf>
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In M. A. Dessen (Ed.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Artes Médicas.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2007). Identidades sexuais não-hegemônicas: Processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 81-90. <https://www.doi.org/10.1590/S0102-37722007000100010>
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In A. U. Branco., & M. C. S. Lopes de Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Mediação.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia*, 23(3), 577-591. <https://www.doi.org/10.9788/TP2015.3-05>
- Madureira, A. F. A., & Barreto, A. L. C. S. (2018). Diversity, social identities, and alterity: Deconstructing prejudices in school. In A. U. Branco., & M. C. S. Lopes de Oliveira

- (Orgs.), *Alterity, values, and socialization: Human development within educational contexts* (pp. 167-190). Springer.
- Madureira, A. F. A., Holanda, J. M. G. B., Paula, L. D., & Fonseca, J. V. C. (2021). Gênero e Sexualidade na Escola: Processos Identitários, Diversidade e Preconceito na Perspectiva da Psicologia Cultural. In A. F. A. Madureira., & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & cultura: teoria, pesquisa e prática profissional*. (pp. 202-237). Cortez.
- Maldonado, M. T. (2009). *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*. Saraiva.
- Manzini, R. G. P. (2013). *Bullying no contexto escolar: prevenção da violência e promoção da cultura da paz na perspectiva de adultos e crianças*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13897>
- Manzini, R. G. P., & Branco, A. U. (2017). *Bullying: escola e família enfrentando a questão*. Mediação.
- Manzini, R. G. P., Leite, L. M. N., Cardoso, B. C. C., Barrios. A. M. G., & Branco, A. U. (2012). A questão do bullying: prevenção da violência e promoção da cultura da paz. In A. U. Branco & M. C. S. Lopes de Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 311-327). Mediação.
- Mattos, E. (2013). *Desenvolvimento do Self na transição para a vida adulta: um estudo longitudinal com jovens baianos* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia]. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12361>
- Mattos, P. (2011). O conceito de interseccionalidade e suas vantagens para os estudos de gênero no Brasil. In *XV Congresso Brasileiro de Sociologia. grupo de trabalho Novas Sociologias: pesquisas interseccionais feministas, pós-coloniais e queer*. <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php>.
- Mattos, A. R., & Bertol, C. (2015). Oficinas de sexualidade na escola: saberes, corpo e diversidade. In H. V. Martins., M. R. V. Garcia., M. A. Torres., & D. K. Santos (Orgs.), *Intersecções em Psicologia Social: raça/etnia, gênero, sexualidades: Vol. 7. Coleção Práticas Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos* (pp.130-149). ABRAPSO
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. Equinox publishing.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. The Chicago University Press.
- Mello, L., Avelar, R. B. D., & Maroja, D. (2012). Por onde andam as políticas públicas para a população LGBT no Brasil. *Sociedade e Estado*, 27, 289-312. <https://www.doi.org/10.1590/S0102-69922012000200005>

- McQueen, C., & Henwood, K. (2002). Young men in 'crisis': attending to the language of teenage boys' distress. *Social Science and Medicine*, 55, 1493–1509. <https://doi.org/dc82fz>
- Memmi, A. (1989). *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Paz e Terra.
- Minayo, M. C. S. (1994). A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 10 (1), 07-18. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1994000500002>
- Miranda, M. (2011). Mediações: telenovelas e sexualidades como elementos de condensações de sentidos híbridos entre a hegemonia e a resistência. *Razón y Palabra*, 77. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520010016>
- Miranda, M. H. (2016). Percursos das transformações da teoria e da validação do conhecimento nas ciências humanas: do falsificacionismo de Popper à teoria de valor de Rickert. *Revista Interterritórios*, (2)141-154. <https://doi.org/10.33052/inter.v2i3.8694>
- Miranda, M., & Alencar, R. (2016). Do essencialismo ao desconstrutivismo: um breve balanço das pesquisas brasileiras sobre homossexualidade e suas interseções com as categorias de corpo e gênero. *Estudos de Sociologia (UFPE)*, 1(22), 183-222. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235702/28576>
- Miranda, M. H. G., & Lima, L. S. G. A. (2019). A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. *Momento-Diálogos em Educação*, 28(1), 328-348. <https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.7847>
- Mott, L. (2000). *Violação dos direitos humanos e assassinato de homossexuais no Brasil-1999*. (p. 12). Grupo Gay da Bahia.
- Neves, F. J. (2020). *Bullying e homofobia no contexto escolar: concepções homofóbicas de estudantes do Ensino Médio no Mato Grosso do Sul*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados]. <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4029>
- Neves, F. J., Batista, S. E., & Levandoski, G. (2020). Visões preconceituosas e homofóbicas de estudantes do Ensino Médio. *TEXTURA - Revista de Educação e Letras*, 22 (49). <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-22-4899>.
- Neves, F., & Branco, A. U. (2024). Bullying homofóbico e o desenvolvimento do self dialógico. *Diversidade e Educação*, 12(1), 833-853. <https://doi.org/10.14295/de.v12i1.17340>
- Neves, F. J., Nogueira, C. V., & Levandoski, G. (2024). Retrato das pesquisas científicas sobre bullying homofóbico no Brasil. *Humanidades & Inovação*, 11(4), 59-72. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8971>

- Neves, F. J., & Pedrosa, J. B. (2014). Coerção nas interações parentais: considerações sobre a formação do repertório comportamental social de homossexuais. In O. M. Rodrigues Jr. (Org.), *Terapia da Sexualidade – Vol. 2 – Temas-base para atuação*. (pp 185-204). Zagodoni.
- Oliveira, L. (2013). *Os sentidos da aceitação: família e orientação sexual no Brasil contemporâneo* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro] <http://objdig.ufrj.br/72/teses/822401.pdf>
- Oliveira, C. A. N., & Adi, A. S. (2018). Questões de gênero e sexualidade: implicações na docência. *Revista Periodicus*, 1(9), 479-499. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i9.23891>
- Oliveira Júnior, I. B., & Maio, E. R. (2014). Kit gay: dá para continuar discutindo esse assunto?. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, 5(1), 208-227. <https://www.doi.org/10.5212/Rlagg.v.5.i1.0012>
- Oliveira Silva, M. (2017). *Corpo, cultura e obesidade: desenvolvimento de posicionamentos dinâmicos de si em mulheres submetidas à gastroplastia*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília] <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/24624>
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness* (pp. 315–341). Erlbaum.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171–1190. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780.
- Paula, L. D., & Branco, A. U. (2022). Desconstrução de preconceitos na escola: o papel das práticas dialógicas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 39, e200216. <https://doi.org/nqn2>
- Paranhos, W. R., & de Macedo, E. F. (2023). Mapeamento da produção na pós-graduação nacional acerca do bullying homofóbico na escola. *Diversidade e Educação*, 11(1), 69-98. <https://doi.org/10.14295/de.v11i1.15420>
- Patto, M. H. S. (2009). De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. *Temas em Psicologia*, 17(2), 405-415.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Grupo Editorial Summus.
- Pinheiro, B. C. (2023). *Como ser um educar antirracista* (3rd ed., p. 20). Planeta.
- Platero, L., & Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Talasa.

- Pedrosa, J. B. (2006). *Segundo desejo*. IGLU
- Pedrosa, J. B. (2010). *Garoto rebelde. Surgimento da homossexualidade na criança*. Biblioteca 24x7.
- Poteat, V. P., & DiGiovanni, C.D. (2010). When biased language use is associated with bullying and dominance behavior: The moderating effect of prejudice. *J Youth Adolesc*, 39(10):1123-33. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9565-y>
- Poteat, V. P., DiGiovanni, C. D., & Scheer, J. R. (2013). Predicting homophobic behavior among heterosexual youth: domain general and sexual orientation-specific factors at the individual and contextual level. *J Youth Adolesc*, 42(3), 351-62. <https://doi.org/f4nbx5>
- Poteat, V. P., & Espelage, D. L. (2005). Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale. *Violence and Victims*, 20, 513-528. <https://www.doi.org/10.1891/vivi.2005.20.5.513>
- Quinalha, R. (2022). *Movimento LGBTI+: uma breve história do século XIX aos nossos dias*. Autêntica
- Rivers, I. (2011). *Homophobic bullying: Research and theoretical perspectives*. Oxford: University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195160536.001.0001>
- Rigby, K. (2002). A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in preschools and in early primary school in Australia. <http://www.kenrigby.net/meta.pdf>
- Rondini, C. A., Teixeira Filho, F. S., & Toledo, L. G. (2017). Concepções homofóbicas de estudantes do Ensino Médio. *Psicologia USP*, 28(1), 57-71. <https://doi.org/gg2shk>
- Roncancio-Moreno, M., & Branco, A. U. (2017). Developmental trajectories of the Self in children during the transition from preschool to elementary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 38-50. <https://www.doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.05.002>
- Rosa, E. B. P. R. (2020). Cisheteronormatividade como instituição total. *Cadernos PET-Filosofia*, 18(2), 59-103.
- Sponchiado, V. B. Y. (2017). O direito à livre orientação sexual como decorrente do direito fundamental à liberdade. *Revista de Artigos do 1º Simpósio sobre Constitucionalismo, Democracia e Estado de Direito*, 1(1).
- Sá, G. T. (2022). *Danças urbanas e o reconhecimento das singularidades e diferenças individuais: um estudo sobre a dança como elemento de sensibilização sobre o bullying no espaço escolar* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade do Estado do Amazonas] <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/4061>

- Salgado, M. C. F., & Ferreira, T. B. S. (2012). Educação para paz: uma perspectiva dialógica. In A. U. Branco., & M. C. S. Lopes de Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp 61-65). Mediação.
- Sánchez, F. L. (2009). *Homossexualidade e Família: novas estruturas*. Artmed.
- Sato, T. (2006). Development, change or transformation: How can psychology conceive and depict professional identity construction? *European Journal of School Psychology*, 4(2), 321-334.
- Sato, T., Fukuda, M., Hidaka, T., Kido, A., Nishida, M., & Akasaka, M. (2012). The authentic culture of living well: pathways to psychological well-being. In J. Valsiner (Org.), *The Oxford handbook of culture and psychology*. Oxford Library of Psychology
- Sato, T., Hidaka, T., & Fukuda, M. (2009). Depicting the dynamics of living the life: the Trajectory Equifinality Model. In J. Valsiner., P. C. M. Molenaar., M. C. D. P. Lyra., & N. Chaudhary (Orgs.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 217-240). Springer.
- Sato, T., & Tanimura, H. (2016). The Trajectory Equifinality Model (TEM) as a general tool for understanding human life course within irreversible time. In T. Sato., N. Mori., & J. Valsiner (Orgs.), *Making of the future: The Trajectory Equifinality Approach in cultural psychology* (pp. 21-42). Information Age Publishing.
- Sato, T., & Valsiner, J. (2010). Time in life and life in time: Between experiencing and accounting. *Ritsumeikan Journal of Human Sciences*, 20(1), 79-92.
- Shweder, R. A., & Much, N. C. (1987). Determinations of meaning: Discourse and moral socialization. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.), *Moral development through social interaction* (pp. 197-244). Wiley.
- Santos, H. M. R. (2013). *Um desvio na corrente que (er) stionando as margens: Percursos escolares e culturas juvenis de rapazes não-heterossexuais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Portugal]. <https://hdl.handle.net/10216/114995>
- Santos, M. C., & Leite, M. G. (2006). Acertando o passo. In C. A. Paula et al. *Arte – Ensino Médio*. 2nd ed. (pp.199-215). Governo do Paraná, Secretaria de Estado da Educação. [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro\\_didatico/arte.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/arte.pdf)
- Santos, D. S. G., & Silveira, V. T. (2021). Bullying homofóbico: a ótica das práticas pedagógicas na Educação Física escolar. *Cadernos De Gênero E Diversidade*, 7(2), 6–25. <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i2.36122>.

- Santos, H. M., Silva, S. M., & Menezes, I. (2017). Para uma visão complexa do bullying homofóbico: Desocultando o cotidiano da homofobia nas escolas. *Ex aequo*, (36), 117-132. <https://doi.org/nqn3>
- Silva, J. P., & Barreto, N.S. (2012). Violência escolar: problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. *Rev. Fórum Identidades*, 6(12), 8-22. <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1883>
- Silva, D. S. N., Miranda, M. H. G., & Santos, M. D. C. G. (2020). Homofobia e interseccionalidade: Sentidos condensados a partir de uma pesquisa bibliográfica. *Interritórios*, 6(10), 200-224. <https://doi.org/nqn4>
- Silva, C. B. P., Oliveira, W. A., Silva, J. L., Silva, M. A. I. (2020). Bullying homofóbico e desengajamento moral: quando a justificativa moral e a culpabilização dizem “presente”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2066-2077. <https://doi.org/gr785v>
- Silveira, Z. (2019). Onda conservadora: o emergente movimento escola em partido. In: Batista, E. L., Orso, P. J., & Lucena, C. (Orgs.), *Escola sem partido ou escola da mordada e o partido único a serviço do capita*. (1ed nd. Eletrônica) (pp. 20-21). Navegando Publicações. <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-27-5-0>
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, 20-45. <https://doi.org/bv43fs>
- Souza, T. L. E., & Freitas, B. G. (2024). A criminalização do bullying e cyberbullying: uma análise do artigo 146-A do Código Penal. *Boletim IBCCRIM*, 32(376), 8-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10685232>
- Souza, L. E. C., Maia, L. M., & Moreira, P. L. (2020). Bullying: uma expressão do preconceito na escola. In P. I. C. Gomide., & A. C. Stelko-Pereira (Orgs.), *Bullying: perspectivas e propostas nacionais de intervenção* (pp. 36-44). Juará.
- Souza, J. M. D., Silva, J. P. D., & Faro, A. (2015). Bullying e homofobia: aproximações teóricas e empíricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 289-298. <https://doi.org/10.1590/21753539/2015/0192837>
- Soliva, T. B. (2010). Família e Homossexualidade: uma análise da violência doméstica sofrida por jovens homossexuais. In *Anais do Fazendo Gênero, 9 - Diásporas, diversidades, deslocamentos* (pp. 1-9)
- Soliva, T. B., & Silva Junior, B. D. (2014). Entre revelar e esconder: pais e filhos em face da descoberta da homossexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, 17, 124-148. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2014.17.08.a>

- Smith, P. K. (2004). Bullying recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x>
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In P. K. Smith., & S. Sharp (Orgs.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 1–19). Routledge.
- Staub, E. (2003). *The psychology of good and evil: Why children, adults, and groups help and harm others*. Cambridge University Press.
- Tateo, L., & Marsico, G. (2021). Signs as borders and borders as signs. *Theory & Psychology*, 31(5), 708–728. <https://doi.org/10.1177/0959354320964865>
- Taylor, Y. (2010). *Complexities and complications: Intersections of class and sexuality*. Palgrave Macmillan.
- Teixeira, G. (2011). *Manual antibullying: Para alunos, pais e professores*. Editora Best Seller.
- Todos pela Educação. (2022). Anuário Brasileiro de Educação Básica 2021. In P. Cruz., & L. Monteiro (Orgs.), *Os números da Educação Brasileira - O que pensam os Diretores Escolares e os Secretários da Educação*. (pp. 116-119). Moderna.
- Toolan, M. (2001). *Narrative: A critical linguistic introduction*. Routledge.
- Unesco. (2012). *Review of homophobic bullying in educational institutions*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215708/PDF/215708eng.pdf.multi>
- Unesco. (2019). *Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>
- Valentini, F. (2024). *Bullying agora é crime: entenda como a nova lei vai funcionar na prática*. *Revista Crescer*. <https://revistacrescer.globo.com/educacao/noticia/2024/01/bullying-agora-e-crime-entenda-como-a-nova-lei-vai-funcionar-na-pratica.ghtml>
- Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In W. Graaf., & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis Reexamined*, (pp 47-70). Springer-Verlag.
- Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self. *Theory & Psychology*, 12, 251–265. <https://doi.org/10.1177/0959354302012002633>
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Sage.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Artmed.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. Sage.
- Valsiner, J. (2021). *General human psychology*. Springer Nature.
- Valsiner, J. (2024). *Dynamic Semiosis*. Springer Briefs.

- Valsiner, J., Branco, A. U., & Dantas, C. (1997). Socialization as coconstruction: Parental belief orientations and heterogeneity of reflection. In J. E. Grusec., & L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 283-306). Wiley.
- Valsiner, J., & Han, G. (2008). Where is culture within the dialogical perspectives on Self. *International Journal for Dialogical Science*, 3(1), 1-8.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* – Revised edition. The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Weeks, J. (2018). O corpo e a sexualidade. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado - pedagogias da sexualidade* (4nd ed., pp.45-102). Autêntica. (Obra original publicada em 1999).
- Wortmeyer, D. S., & Branco, A. U. (2019). The canalization of morality in institutional settings: Processes of values development within military socialization. *Culture & Psychology*, 25(4), 589-604. <https://doi.org/10.1177/1354067X19831214>
- Wagoner, B., Jensen, E., & Oldmeadow, J. A. (Eds.). (2012). *Culture and social change: Transforming society through the power of ideas*. Information Age Publishing.
- Yokoy, T. S., Branco, A. U., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista De Psicologia*, 20(2), 357–376. <https://doi.org/fdjx47>
- Young, I. M. (2003). O gênero como serialidade. Pensar as mulheres como um coletivo serial., *Ex Aequo*, 8, 113-139.
- 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 de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. <http://hdl.handle.net/11449/214313>
- Zequinão, M. A., Cardoso, A. A., Silva, J. L., & Cardoso, F. L. (2017). Desempenho escolar e bullying em estudantes em situação de vulnerabilidade social. *J Hum Growth Dev*, 27(1), 19-27. <https://doi.org/10.7322/jhgd.127645>
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15(2), 193-211. <https://doi.org/10.1177/110330880701500205>
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. In: J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, & N. Chaudhary (Orgs.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 405-429). Springer.
- Zittoun, T. (2012). Life-course: a sociocultural perspective. In J. Valsiner (Org.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 513-535). Oxford University Press.

- Zittoun, T. (2014). Three dimensions of dialogical movement. *New Ideas in Psychology*, 32, 99-106. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2013.05.006>
- Zittoun, T. (2020). Imagination in people and societies on the move: A sociocultural psychology perspective. *Culture & Psychology*, 26(4), 654-675. <https://doi.org/nmrp>
- Zittoun, T., & Cerchia, F. (2013) Imagination as expansion of experience. *Integr. Psych. Behav.* 47, 305–324. <https://doi.org/10.1007/s12124-013-9234-2>
- Zittoun, T., De Saint-Laurent, C., Glaveanu, V., Gillespie, A., & Valsiner, J. (2015). *Rethinking creativity: Contributions from cultural psychology*.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2016). *Imagination in human and cultural development. Cultural Dynamics of Social Representation*. Routledge.
- Zittoun, T., & Valsiner, J. (2016). Imagining the past and remembering the future: how the unreal defines the real. In T. Sato, N. Mori, & J. Valsiner (Orgs.), *Making of the future: the Trajectory Equifinality Approach in cultural psychology* (pp. 3-19). Information Age Publishing.

## ANEXOS

### ANEXO I – CONVITE PARA PARTICIPAR DE PESQUISA SOBRE *BULLYING* HOMOFÓBICO

Este convite poderá ser enviado por e-mail, WhatsApp, ou estar disponível em redes sociais

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo **analisar a trajetória de vida de homens cis homossexuais, vítimas de *bullying* homofóbico na escola**, compreendendo como estes significam suas vivências, experiências e posicionamentos, bem como suas expectativas para o futuro. A pesquisa será conduzida por Francisco de Jesus Neves – Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – Universidade de Brasília – sob a orientação do Prof. Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco.

O estudo das trajetórias de desenvolvimento ao longo do curso da vida possibilita uma análise ampla do sujeito em sua relação com a cultura capaz de indicar caminhos para investigar a coconstrução de seus posicionamentos subjetivos e gerar conhecimentos para a promoção de novas perspectivas para o ser em desenvolvimento.

Compreender os efeitos do *bullying* homofóbico na trajetória de vida de jovens homossexuais, pode auxiliar à escola a enfrentar o desafio de desconstruir preconceitos em seu ambiente.

Para participar da pesquisa, é necessário a pessoa se reconhecer como homossexual cis, ter entre 18 e 32 anos, ter sofrido *bullying* homofóbico na escola e residir no território nacional. Se você tem interesse em participar da pesquisa e atende aos critérios descritos, **reafirme sua experiência de vitimização por *bullying* homofóbico e**

informe os seus dados pessoais aqui [<https://forms.gle/MYwgVSKEzUxftUuy7>]. Suas informações serão mantidas em sigilo e os resultados utilizados somente para fins científicos.

Se você confirmar seu interesse em participar da pesquisa clique aqui [<https://forms.gle/8Y4t8dLkYJuiquzV8>] e será direcionado para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento que contém mais informações sobre a pesquisa.

Agradecemos a sua atenção!

Francisco de Jesus Neves

Doutorando - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar  
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

***Breve definição do bullying homofóbico e reafirmação da experiência de vitimização por bullying homofóbico.***

Entende-se por *bullying* homofóbicos agressões físicas ou verbais, por meio das quais, o agressor bate, chuta, inferioriza, menospreza, ironiza, ridiculariza e difama a vítima em razão do sexo e orientação sexual dela, ou por julgar que a vítima se comporta de forma inadequada ao gênero masculino ou feminino definidos pela cultura, como por exemplo, forma de andar, falar, linguajar, gesticular, vestimentas etc.

Obs: Outras modalidades de *bullying* não qualificam a pessoa para participar da pesquisa.

Questões:

Você se considera vítima de *bullying* homofóbico? **Por favor explique**

**b) Informações Pessoais**

- Nome
- Apelido(s)
- Idade
- Nascimento
- Cidade:                      Estado:
- Escolaridade
- Estado civil
- Em algum relacionamento afetivo?

**ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)**

**Experiência de *bullying* homofóbico no desenvolvimento do *Self* dialógico**

Prezado colaborador,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada — ***Desenvolvimento do Self Dialógico de homens cis homossexuais submetidos a bullying homofóbico na escola***, conduzida por Francisco de Jesus Neves – Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – Universidade de Brasília – sob a orientação do Prof. Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco. O objetivo desta pesquisa é “analisar no discurso narrativo de homens cis homossexuais, vítimas de *bullying* homofóbico, como estes significam suas vivências, experiências e expectativas para o futuro”. Assim, gostaria de consultá-lo sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, entrevistas, gravações ou filmagens, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em participar de três entrevistas individuais a serem gravadas. A primeira entrevista terá por objetivo conhecer sobre sua história de vida. A segunda buscará complementar informações mais aprofundadas sobre suas vivências, e a terceira entrevista será dedicada à análise e à avaliação conjunta das informações construídas ao longo dos três encontros. As entrevistas ocorrerão por meio de canais digitais (Google Meet ou Skype, constas exclusivas do pesquisador), em horário a combinar. Os acessos aos canais digitais para fins da pesquisa, serão realizados, exclusivamente, do notebook do pesquisador, protegido por antivírus (McAfee Total Protection), garantindo, assim, a proteção dos dados e minimizando o risco de vazamento. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como, cansaço, desconforto e estresses ao responder as entrevistas. Estes riscos serão minimizados sendo conduzidos em ambiente adequado e por um profissional psicólogo treinado, e aqueles que, eventualmente, necessitarem de atendimento especializado serão devidamente encaminhados a setores específicos pelo pesquisador.

O estudo das trajetórias de desenvolvimento ao longo do curso da vida possibilita uma análise ampla do sujeito em sua relação com a cultura capaz de indicar caminhos para investigar a coconstrução de seus posicionamentos subjetivos e gerar conhecimentos para a promoção de novas perspectivas para o ser em desenvolvimento.

Assim, espera-se com esta pesquisa que, compreender os efeitos do *bullying* homofóbico na trajetória de vida de jovens homossexuais, pode auxiliar à escola a enfrentar o desafio de desconstruir preconceitos em seu ambiente.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (71) 9 9243-8480 ou pelo e-mail: francisco-neves@hotmail.com

Os resultados do estudo serão utilizados para fins acadêmicos, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto de pesquisa, CAAE: 73345423.9.0000.5540, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, no Parecer sob o nº 6.391.512. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep\_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### ANEXO III - ROTEIRO DE ENTREVISTA (Tempo 1)

Familiarização com o participante e sua história de vida

#### 1º MOMENTO: Rapport

##### **a) Apresentação do pesquisador e dos objetivos da pesquisa**

- Informações sobre os procedimentos de pesquisa e local de realização da entrevista (local: Google Meet ou Skype, formato da entrevista, gravação e transcrição) e aspectos éticos (TCLE);
- Destacar o interesse em conhecer a experiência pessoal do participante, suas opiniões e posicionamentos, não havendo respostas certas ou erradas;
- Esclarecimento de eventuais dúvidas.

##### **b) Fale sobre sua vida escolar e profissional?**

- Até que nível você estudou ou está estudando?
- Como você define a sua profissão ou curso?
- Como você escolheu esta profissão e/ou curso? Algo ou alguém teve influência em suas escolhas?

##### **c) Fale um pouco sobre você:**

- Com quem você vive (pai, mãe, quantos irmãos, mais alguém)? Como é a relação com essas pessoas?
- Fale um pouco da sua história de vida, do que você considera como sendo os eventos ou experiências mais importantes para você...

##### **d) Agora, fale mais sobre ser um jovem não-heterossexual:**

- Como você se sente em relação a sua orientação sexual? Por quê? Fale um pouco mais sobre isso...
- Desde quando você se descobriu e assumiu/ou se percebeu como homossexual? Como foi para você esta experiência? (especificar as fases, nomes e/ou apelidos recebidos – infância, vivência escolar, adolescência, vida adulta)
- Como foi a sua experiência de *bullying* homofóbico? (explorar)
- Como você avalia o papel dessas experiências homofóbicas em sua vida?
- Você sente ainda hoje alguma diferença na forma como as pessoas tratam você por causa da sua orientação sexual? Dê exemplos de situações nas quais você recebeu tratamento diferente e/ou discriminatório por ser homossexual.

- E como tem sido a sua vida afetiva? Você está namorando? ou .... (explorar)
- Quais são hoje suas expectativas ou desejo para o seu futuro?

**e) Questões complementares:**

- Você gostaria de contar mais alguma coisa, que tenha lhe ocorrido durante a entrevista? Ou de fazer alguma pergunta?  
(Agradecimentos e informações sobre as próximas etapas da pesquisa, colocar-se à disposição para esclarecimentos (telefone ou e-mail).

## ANEXO IV - ROTEIRO DE ENTREVISTA (Tempo 2)

Complementação de informações - vivências e história de vida

**Agradecimento pelo retorno do participante:** Obrigado por ter retornado!

**Questões gerais:** Como você está? Quero saber como está sua vida desde a última vez que nos encontramos? O que continua igual e o que mudou que você acha interessante falar.

**a) Informações Pessoais**

- Você ainda mora no mesmo lugar e com as mesmas pessoas?
- O que mudou de lá para cá? (explorar)

**b) O bullying homofóbico: o contexto escolar e família**

- O que exatamente aconteceu ou acontecia na escola ou escolas que você frequentou?
- O que ocorria e como você se sentia? O que fazia na hora? Você falava com a professora? O que faziam a(o) professora(o), os(as) colegas e a direção da(s) escola(s)?
- Em que local ou locais era mais comum ocorrerem essas situações? Quem estava presente nessas horas? Você teve algum apoio da escola? Explicar.
- Você compartilhava com sua família? Recebia apoio da família? Explicar (identificar recursos pessoais, simbólicos e culturais utilizado como possíveis mecanismos de resiliência e superação das situações de *bullying* homofóbico);

**c) Percepções de Si ao longo da história de vida (explicitação) – Explorar!!**

- Como você se via quando era criança, antes das experiências de *bullying*?
- Durante o seu período escolar, a maneira de você se perceber e se avaliar mudou nas diferentes fases da sua educação nas escolas? Como assim? Explique.
- E depois que saiu da escola/ se formou / que passou essa fase de *bullying* etc.?  
Como você se sentia?
- E hoje, como você se vê enquanto pessoa não heteronormativa ou homossexual?
- Você tem vontade de ser diferente, de mudar alguma coisa em você para o futuro?

**d) Questões complementares:**

- Você gostaria de falar mais alguma coisa, que tenha lhe ocorrido durante a entrevista? Ou de fazer alguma pergunta?;

(Agradecimentos e informações sobre as próximas etapas da pesquisa. Colocar-se à disposição para esclarecimentos (telefone ou e-mail)

## ANEXO V - ROTEIRO DE ENTREVISTA (Tempo 3)

Análise e à avaliação conjunta da trajetória de vida do tipo 'TEA'

Linha do Tempo – o desenvolvimento do Sistema de *Self* Dialógico

**Linha da vida** - Junto com o entrevistado, pegar uma folha de papel tamanho A4 e colocá-la na posição horizontal. Escrever no topo da folha o nome do entrevistado. Pedir o dia do nascimento do participante e escrever no canto esquerdo da folha, depois traçar uma linha até  $\frac{3}{4}$  da folha e colocar a data da entrevista.

**Instrução:** essa é a linha da sua vida, do dia que você nasceu até hoje. Marque nela todos os acontecimentos que você acha que foram e são importantes, que te marcaram positivamente ou negativamente, e que você acha que foram importantes para você ser quem você é hoje. Eventos que de alguma forma contam a história de vida da (nome do entrevistado). Não tem certo ou errado e nem ordem a seguir. Marque a partir das suas lembranças e julgamentos. Em seguida:

- Com a linha da vida marcada pelo entrevistado, investigar os eventos e como eles foram **marcantes**, se há pessoas envolvidas, em que época da vida estava.
- Investigar possíveis **rupturas, transições e trajetórias alternativas** de vida (trajetórias sombra), e as razões e motivações envolvidas.

**ATENÇÃO:** apenas aqueles que foram apresentados pelo entrevistado na linha do tempo.

- Caso as experiências de *bullying* homofóbico vivenciadas no contexto escolar não apareçam nessa linha da vida, explorar porque esses eventos não foram marcantes para o entrevistado. Investigar com ele se existiriam possíveis trajetórias alternativas, caso não fosse homossexual e não tivesse sofrido *bullying* homofóbico.
- Finalizada a linha vivida, pedir ao entrevistado que especifique futuros imaginados para si a partir do tempo atual, bem como sugestões para a prevenção do *bullying* homofóbico nas escolas.

Importante: caso o tema não tenha sido mencionado ou elaborado anteriormente nas três entrevistas, perguntar e explorar a resposta:

Sobre sua orientação sexual, se houvesse a possibilidade de “reverter” sua orientação sexual, você reverteria? Você acha isso possível? Caso de sim, por qual motivo você faria isso? O que seria diferente se você fosse heterossexual?

➔ Há algo mais que você gostaria de falar?

## ANEXO VI – COMPLEMENTAÇÃO DE FRASES

Objetivo: evocar experiências e crenças sobre homossexualidade e significações de si

1. Ser homossexual \_\_\_\_\_
2. Na escola eu me sentia \_\_\_\_\_
3. Em casa eu me sentia \_\_\_\_\_
4. Na adolescência, \_\_\_\_\_
5. O que mais me revolta hoje \_\_\_\_\_
6. Hoje eu sinto que \_\_\_\_\_
7. Tudo poderia ser melhor \_\_\_\_\_
8. Felicidade, para mim, é \_\_\_\_\_
9. O que eu mais gosto hoje é \_\_\_\_\_
10. Meu maior problema é \_\_\_\_\_
11. Eu imagino o futuro \_\_\_\_\_
12. No futuro, o mais importante para mim é \_\_\_\_\_

## ANEXO VII – CARTA DE REVISÃO ÉTICA



### CARTA DE REVISÃO ÉTICA

Considerando os aspectos éticos e os cuidados necessários por se tratar de uma pesquisa que se realizará com seres humanos e, além disso, com acesso aos aspectos psicológicos dos participantes, serão seguidos, rigorosamente, os seguintes passos: (1) submissão do projeto à Diretoria do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília; (2) submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília para apreciação, com intuito de assegurar o sigilo e todos os direitos e cuidados necessários aos participantes e pesquisadores; (3) envio e esclarecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes da pesquisa; (4) produção e guarda sigilosa dos dados da pesquisa; (5) realização de encontro individual virtual, com os participantes para a devolutiva dos resultados da pesquisa.

Obs.: Constará no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) todos os procedimentos da pesquisa, riscos e benefícios, assegurando o sigilo e anonimato, bem como também o direito pela desistência por parte das participantes a qualquer momento.

#### **Riscos**

Compreende-se que não existe pesquisa sem riscos e que, desta forma que, **os riscos** relacionados à participação na pesquisa são baixos, tais como, cansaço, desconforto e estresses ao responder as entrevistas. Estes podem ser minimizados sendo

conduzidos em ambiente adequado e por um profissional psicólogo treinado. Além disso, o anonimato e a possibilidade de interromper o processo da pesquisa do participante estão assegurados, sendo os resultados utilizados somente para fins científicos.

Ainda sobre **os riscos** relacionados à participação na pesquisa, esta, como mencionado anteriormente, contará com entrevistas individuais que ocorrerão por meio de canais digitais (Google Meet ou Skype, constas exclusivas do pesquisador), em horário a combinar.

Cumprir registrar que, o acesso as plataformas digitais para realização das entrevistas, será realizado, exclusivamente, por meio do notebook do pesquisador, protegido por antivírus (McAfee Total Protection), garantindo, assim, a proteção dos dados e minimizando o risco de vazamento.

#### **Benefícios**

O estudo das trajetórias de desenvolvimento ao longo do curso da vida possibilita uma análise ampla do sujeito em sua relação com a cultura capaz de indicar caminhos para investigar a coconstrução de seus posicionamentos subjetivos e gerar conhecimentos para a promoção de novas perspectivas para o ser em desenvolvimento.

Como **benefícios**, acredita-se que compreender os efeitos do *bullying* homofóbico na trajetória de vida de jovens homossexuais, pode auxiliar à escola a enfrentar o desafio de desconstruir preconceitos em seu ambiente.