

LINGUAGEM, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: PELA MÃO DE EDDY BELLEGUEULE

LUÍS SANTOS

lsantos@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

RESUMO

O presente artigo propõe uma análise interseccional em torno da linguagem, sexualidade e educação. A partir da selecção de um conjunto de passagens discursivas da obra de Édouard Louis, *“Acabar com Eddy Bellegueule”*, analisa-se a importância da linguagem na construção histórica e discursiva das sexualidades masculinas e discute-se as implicações do modelo hegemónico da sexualidade assente na heteronormatividade e em múltiplas assimetrias de poder. Enfatiza-se a responsabilidade da escola e da família na difusão e manutenção do estigma e da discriminação sexual e sublinha-se a necessidade de reforçar o investimento em programas de educação sexual que legitimem a diversidade e o respeito pela liberdade de todos os cidadãos, independentemente da orientação sexual.

PALAVRAS-CHAVE

Linguagem, Sexualidade, Educação, Escola, Família.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.62-78

LANGUAGE, SEXUALITY, AND EDUCATION: BY EDDY BELLEGUEULE

LUÍS SANTOS

lsantos@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

ABSTRACT

This article proposes an intersectional analysis around language, sexuality and education. From a selection of a set of discursive passages of the work of Édouard Louis, "*Finishing Off Eddy Bellegueule*", it analyses the importance of the language in the historical and discursive construction of male sexualities, and discusses the implications of the hegemonic model of the sexuality based on heteronormativity and multiple power asymmetries. It emphasizes the responsibility of the school and the family in the dissemination and maintenance of the stigma and sexual discrimination, and underlines the need to strengthen investment in programs of sexual education that legitimize diversity and respect for the freedom of all citizens, regardless of sexual orientation.

KEY WORDS

Language, Sexuality, Education, School, Family.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.62-78

Linguagem, Sexualidade e Educação: Pela Mão de Eddy Bellegueule

Luís Santos

No corredor apareceram dois rapazes, o primeiro, grande, de cabelos ruivos, e o outro, o pequeno, de costas arqueadas. O matulão de cabelos ruivos escarrou *Toma lá nesse focinho*. O escarro deslizou lentamente pela minha cara, amarelo e espesso, como aqueles mucos sonoros que obstruem a garganta das pessoas idosas ou dos doentes, de odor forte e nauseabundo. Os risos agudos, estridentes, dos dois rapazes *Olha como foi em cheio no focinho do filho da puta*. Desliza do meu olho até aos lábios, até entrar na minha boca. Não ousou limpá-lo. Poderia fazê-lo, bastaria passar com as costas da mão. Bastaria uma fracção de segundo, um gesto minúsculo, para impedir o escarro de entrar em contacto com os meus lábios, mas não o faço, com o medo de que eles se sintam ofendidos, com medo de que se enervem ainda mais.

(Louis, 2014, p. 13)

INTRODUÇÃO

Eddy Bellegueule é o nome do personagem do romance de Édouard Louis que, aos dezanove anos, conta a infância e a adolescência de um rapaz, filho de uma família operária pobre do norte de França, nos finais dos anos 90 do século XX. Trata-se de uma obra com uma forte componente autobiográfica, relatada por Eddy Bellegueule, um rapaz que, durante a sua infância, é vítima de humilhações diversas e sucessivos episódios de violência verbal e física na escola, na família e no meio em que vive, pelo facto de ser socialmente percebido como homossexual. Escapar desse ambiente, onde a homofobia e a violência social se reproduzem em espaços de sociabilidade como a família, os amigos e a escola, por força de regras e discursos que não admitem desvios face à heterossexualidade, é o que orienta o percurso de aprendizagem do jovem protagonista desta história.

É, pois, pela mão de Eddy Bellegueule, guiados pela introdução de distintas passagens discursivas alusivas à sua história, às suas lutas e aos seus conflitos, sobretudo os interiores, que propomos uma análise interseccional (Sauntson, 2017), alicerçada num exame possível, logo discutível, da importância da linguagem na construção histórica e discursiva das sexualidades masculinas, reguladas e vigiadas pela sociedade em geral e pelas instituições educativas em particular, com implicações tantas vezes nefastas na construção e aceitação de si durante grande parte do ciclo vital.

Centraremos a nossa análise na organização e nas dinâmicas de instituições educativas fundamentais e estruturantes como a escola e a família (Epstein, O'Flynn & Telford, 2003; Micucci, 2015; Poteat & Vecho, 2016; Shema, 2016), reflectindo,



concretamente, em torno do estigma (Hatzenbuehler et al., 2014), do preconceito sexual e da homofobia (Beckerman, 2017; Burke et al., 2017; Eribon, 2008; Herek, 2007; Lehmler, 2014; Weeks, 2011; Weinberg, 1972), das múltiplas consequências associadas, como o *bullying* homofóbico (Beckerman, 2017; Rivers, 2011), o suicídio e os comportamentos auto-lesivos (Ahuja et al., 2015; Frazão, 2014), resultantes da exclusão social precocemente dirigida a crianças e adolescentes (Elenbaas & Killen, 2016; Fung, Xu, Glazier, Parsons & Alden, 2016) por força de uma orientação sexual não normativa.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E DISCURSIVA DAS SEXUALIDADES MASCULINAS

Com a Sabrina tinha sido derrotado na luta entre a minha vontade de me tornar um duro e aquela vontade do corpo que me atirava para os homens, isto é, contra a minha família, contra a minha aldeia inteira. No entanto, eu não queria desistir e continuava a repetir esta frase, obsessiva, *Hoje vou ser um duro*. (...). Aplicava-me a tornar a minha voz mais grave, cada vez mais grave. Proibia-me de agitar as mãos quando falava, metendo-as nos bolsos para as imobilizar. (...). Via também a luta livre, como os meus irmãos e o meu pai. Afirmava cada vez mais o meu ódio pelos homossexuais para pôr à distância as suspeitas. (Louis, 2014, p. 187)

Falar de sexualidade humana significa reconhecer algo que diz respeito a palavras, imagens, rituais, fantasias e corpo (Lehmler, 2014; Weeks, 2005, 2011). É possível que, para um pensamento mais obediente face aos desígnios da ordem moderna ocidental, reflectir sobre a construção histórica e discursiva das sexualidades masculinas, tal como propomos, possa parecer estranho ou até, no limite, desnecessário. Afinal, haverá mais do que uma sexualidade? A resposta é sim, ainda que a Organização Mundial de Saúde, na sua definição de sexualidade, permeável ao discurso de alguns técnicos elevados ao “estatuto de gurus” (Vaz, 2003, p. 38), aparentemente, não o reconheça na sua plenitude.

De facto, tal como Connell (1995) identifica diferentes masculinidades, associando a estas diferentes níveis de poder, assim Plummer (2005) reconhece múltiplas sexualidades masculinas, ainda que, sublinha, ensombradas e reguladas por um modelo hegemónico assente na normatividade heterossexual.

Todavia, ainda que fundamental, pensar exclusivamente no modelo hegemónico da sexualidade não será suficiente, adverte Connell (1995), dada, por um lado, a diversidade como característica da existência humana, e não como excepção, e o facto dos seres humanos se constituírem agentes e actores com capacidades de resistência e transformação das hegemonias, por outro.

Aliás, se acrescentarmos a necessidade, como tão oportunamente reivindica Naphy (2006), de analisarmos as histórias não ocidentais associadas às homossexualidades, ou de estudar as sexualidades (im)possíveis problematizadas por Moita (2003), ou as influências da religião sobre estas (Pacheco, 2003), ou ainda as leituras da antropologia



a propósito das mesmas (Vale de Almeida, 2003), rapidamente compreendemos, por um lado, o quão complexa poderá ser a construção histórica e discursiva das sexualidades em geral e, por outro, que a história ocidental não corresponde, afinal, à História, até porque “importantes civilizações se desenvolveram e continuam a existir à margem dos padrões das culturas cristãs do Ocidente” (Naphy, 2006, p. 16).

Foi precisamente com base no reconhecimento e legitimação da pluralidade sexual que emergiram os estudos das novas sexualidades, configuradas por leituras associadas ao pós-modernismo (Plummer, 2005). Estas novas teorias das sexualidades têm em conta uma organização social que enquadra as sexualidades de acordo com diferentes *scripts*, discursos e histórias, distanciando-se, deste modo, das clássicas visões puramente essencialistas (e.g., Foucault, 1994; Gagnon & Simon, 1973; Lehmiller, 2014; Plummer, 2005).

Inscritas nas novas teorias das sexualidades, destacamos, a par de Johnson (2002), a importância que os estudos feministas, lésbicos, *gay* e *queer* representaram, e continuam a representar, para a quebra de um silêncio que, de acordo com as leituras hegemónicas, nega a existência da diferença, apoiando a falsa ideia de que a cultura dominante seria a única cultura (Santos, 2009).

O facto do pensamento hegemónico privilegiar a associação entre heteronormatividade e cidadania (Johnson, 2002) confere às sexualidades não heterossexuais uma espécie de cidadania de segunda classe (Steinberg, 2007), e ao não heterossexual o estatuto de “o outro” (Eribon, 2008). Além disso, e à luz dos pressupostos pós-modernos, constitui ainda uma violação de direitos humanos fundamentais, pela negação do direito à diferença (Steinberg, 2007).

Tal pensamento promove, por essa razão, políticas de “*passing*” (Johnson, 2002, p. 320), o que, por outras palavras, significa que o facto de se promover discursiva e oficialmente a heterossexualidade, como se de uma categoria estanque se tratasse, em detrimento das homossexualidades ou outras categorias identitárias não dominantes, constitui um forte incentivo com vista a que todas as pessoas se façam passar por heterossexuais. Por outro lado, tal pensamento hegemónico parece ignorar o facto de que as fronteiras das identidades sexuais, não sendo estanques, convidam a uma exploração, reconhecimento e aceitação da diversidade dentro de cada categoria, seja ela heterossexual, lésbica, bissexual, homossexual ou outra (Lev, 2006; McClellan, 2006; McKinney, 2006; Parks, 2006; Santos, 2009).

Todavia, e na impossibilidade de mapear aqui cabalmente a construção histórica e discursiva das sexualidades masculinas, até porque o próprio entendimento de história é complexo (Vaz, 2003), regressamos a uma ideia central para, a propósito do enunciado pelo modelo hegemónico da sexualidade, argumentar que a linguagem quotidiana é atravessada por relações de força, marcadas pelo poder e pela violência simbólica, isto é, um tipo de violência que se exerce, no essencial, pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais concretamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, no limite, do sentimento (Bourdieu, 1999, 2007).

Vejamos um exemplo: de acordo com a cultura ocidental moderna, um pénis erecto transforma-se num símbolo de poder e de realização e um pénis flácido num símbolo de fraqueza, ausência de vigor e controlo (Plummer, 2005), afastando-se, deste modo, do ideal de masculinidade hegemónica (Connell, 1995). É neste contexto que Tiefer (2001) aponta diversas críticas, entre elas, feministas, ao modelo de resposta sexual humana proveniente dos trabalhos de Masters e Johnson, nos anos 60

do século XX. Na impossibilidade de desenvolvermos neste espaço todas as críticas sugeridas por Tiefer (2001), optámos por dar visibilidade às que, em nosso entender, melhor nos poderão auxiliar, num primeiro momento, numa compreensão possível da relação entre sexo, sexualidades e poder e, num outro, nas implicações desta mesma relação relativamente às formas de vivenciar e expressar uma orientação sexual não normativa, como a de Eddy Bellegueule. Assim, e de acordo com Tiefer (2001), o modelo hegemónico da sexualidade humana promove, por um lado, a ideia dos homens como sendo centrados nas experiências sexuais heterossexuais múltiplas e na gratificação física e, por outro, a das mulheres como mais interessadas na intimidade igualmente heterossexual e na comunhão emocional.

O mesmo modelo promove ainda uma assimetria de poderes associada a uma hierarquização das masculinidades, sendo que a masculinidade hegemónica se revela fortemente associada a uma ideia de homem heterossexual (Connell, 1995). A masculinidade hegemónica será então entendida como uma espécie de ideologia universal, experienciada em jeito de crença quanto à forma como um homem deve ser e parecer, o que significa dizer heterossexual, fisicamente robusto, auto-suficiente e emocionalmente controlado (Santos, 2009). Corbett (2001) sublinha, a este propósito, o facto dos termos *maricas* ou *bicha*, mais do que insultos, traduzirem uma conotação associada a uma crença relacionada com uma falha no cumprimento integral da masculinidade.

Importa não ignorar, porém, que subjacente aos esforços mais ou menos generalizados de adesão por parte dos homens ao modelo hegemónico da sexualidade se encontra uma realidade largamente ocultada, não raras vezes consubstanciada em histórias de ansiedade e sofrimento (Courtenay, 2000), independentemente da orientação sexual. No entanto, e dado o estoicismo a que os homens estão votados, a ansiedade e o sofrimento a que nos referimos são, quase sempre, vividos de forma silenciosa e solitária, resultando os mesmos, frequentemente, em consequências negativas para a sua saúde física e psicológica (Courtenay, 2000).

A fim de exemplificar esta realidade, chamamos a atenção para pequenos excertos de algumas cartas escritas por homens a Marie Stopes, uma mulher inglesa conhecida pelo seu trabalho pioneiro no âmbito do planeamento familiar, sobretudo na primeira metade do século XX, e que ilustram algumas das preocupações masculinas: “Impotência, emissões nocturnas, ejaculação precoce, preocupações com o tamanho e a função do pénis” (Giddens, 2001, p. 82).

Não deixa de ser curioso que muitos dos homens que entraram em contacto com Stopes, conforme prossegue Giddens (2001, p. 82), “tiveram o cuidado de assinalar que não eram pessoas fracas, mas um homem alto e forte, fisicamente acima da média, bem constituído, atlético e fisicamente muito forte”.

É justamente de acordo com este raciocínio que Tiefer (2001) identifica também a emergência de um conjunto de medos construídos pelos homens, contextualizando-os à luz da incorporação do modelo hegemónico da sexualidade ou, o mesmo será dizer, da heterossexualidade. Referimos alguns desses exemplos: o medo do pénis não se tornar erecto na ocasião certa e no tempo certo; o medo deste não ficar erecto o tempo suficiente; e o medo que este não fique erecto, de todo. Outro dos medos corresponde, sobretudo nos contextos mais avessos à diversidade, sejam eles formais ou informais, como a escola ou a família, respectivamente, o de ser percebido como não heterossexual (Santos, 2009; Santos & Nogueira, 2011).



Ainda assim, e tal como referimos, a História faz-se de várias histórias e de leituras diversas. Daí que, e contrariando o modelo hegemónico da sexualidade, para desassossego da ordem social ocidental, Segal (1997) sustente o argumento de que a sexualidade masculina não é certamente uma qualquer experiência única partilhada pelos homens. Não é de todo uma qualquer coisa única e simples – mas sim o local onde reside um qualquer número de emoções de fraqueza e força, prazer e dor, ansiedade, conflito, tensão e luta.

Nesse sentido, e de acordo com o mesmo entendimento, a sexualidade masculina não pode ser reduzida aos significados mais populares dos actos sexuais heteronormativos, e muito menos aos próprios actos sexuais por si só. Apenas se torna inteligível no contexto de verdadeiros relatos de relações íntimas de homens com outros – ou a sua falta. A corroborar este entendimento, Whitehead (2002) sustenta que as sexualidades humanas correspondem a acções históricas complexas, relações e práticas performativas desenvolvidas através de metáforas e linguagens, moldadas por (di)visões sociais, pela classe, pelo género e pela orientação sexual. Plummer (2005) acrescenta ainda que as mesmas se encontram ancoradas em processos políticos e constantemente expostas à mudança.

Nesse sentido, sustentamos que as sexualidades humanas não correspondem apenas a simples factos biológicos, mas também, e sobretudo, a questões simbólicas associadas a (di)visões de poder. Aliás, diversos autores vão mais longe ao denunciar o facto da investigação sobre sexualidade humana ter sido construída, e em muitos casos continuar a sê-lo, dentro de uma cultura homofóbica (e.g., Herek, 2007; Lehmler, 2014). Contudo, defender esta visão hegemónica (e homofóbica) da sexualidade significa cair na armadilha do essencialismo e, igualmente grave, na ideia de que a sexualidade é previamente determinada (Plummer, 2005).

Face a este entendimento, Weeks (2005) indica os sistemas de família e parentesco, as mudanças sociais e económicas, os meios de regulação social formais (e.g., lei, moral pública) e informais (e.g., grupos de pares, relação entre parceiros), os cenários políticos e as culturas de resistência como exemplos de determinantes históricas com responsabilidades nas (re)configurações das sexualidades humanas.

Nesse sentido, e como sugere Vilar (2003), os contextos sociais e históricos e as vivências individuais actuam sobre a própria base biológica da sexualidade, dando lugar à construção de realidades emocionais, cognitivas, comportamentais e relacionais diferenciadas.

Considerando, deste modo, que a construção histórica e discursiva da sexualidade não pode resumir-se a um conjunto de aceitações de certos padrões morais, mas que deve incluir diversas reacções e transgressões desses mesmos padrões e normas (Vilar, 2003), as sexualidades masculinas não normativas surgem como um exemplo que coloca uma série de questões ao modelo hegemónico da sexualidade, dado que este se define através da heterossexualidade (Plummer, 2005).

De facto, e contrariando um discurso generalizador, os homens não são todos iguais. Muitos homens, de resto, não se revêem, independentemente da sua orientação sexual, no modelo hegemónico de sexualidade cultural e discursivamente veiculado por diferentes instituições, como a família ou a escola.

Nesse sentido, e conforme esclarece Moita (2003), a ideia de minoria sexual não equivale à ideia de sexualidade minoritária, sendo que o conceito de identidade poderá contribuir para um esclarecimento mais rigoroso de tais ideias. O conceito de minoria

sexual, esclarece a autora, assenta numa assimetria denunciadora de uma percepção social, mas também pessoal, de um grupo com menos direitos, pelo facto de não corresponder, em algum factor, aos conteúdos veiculados pelo modelo dominante.

O INSUPORTÁVEL PESO DA INJÚRIA E DA EXCLUSÃO SOCIAL

Não me podiam bater à vista de todos, não eram assim tão estúpidos, poderiam ser expulsos. Contentavam-se com uma injúria, apenas *paneleiro* (ou outra coisa). Ninguém, à minha volta, intervinha, mas todos ouviam. Penso que todos ouviam porque me lembro dos sorrisos de satisfação visíveis no rosto de outros no pátio ou no corredor, assim como o prazer de ver e ouvir o matulão de cabelos ruivos e o pequeno de costas arqueadas a fazer justiça, a dizer o que todos pensavam em voz baixa e cochichavam quando eu passava, eu bem ouvia *Olha, é o Bellegueule, a bicha*.

(Louis, 2014, pp. 18-19)

A injúria é um enunciado performativo, uma forma última de um *continuum* linguístico que engloba a alusão, a insinuação, as palavras maldosas ou o boato, assim como qualquer brincadeira mais ou menos explícita protagonizada por indivíduos, grupos ou instituições (Eribon, 2008). Visa um indivíduo em particular, associando-o negativamente a um grupo ou categoria (e.g., homossexuais) e opera por generalização (Lehmiller, 2014).

A injúria tem como função produzir determinados efeitos entre eles o de instituir ou perpetuar a fronteira entre os socialmente produzidos como os normais (Eribon, 2008) e os estigmatizados (Goffman, 1963; Hatzenbueler et al., 2014), fazendo-os interiorizar de forma indelével e inequívoca essa realidade. A sua força pode ser tal que instiga qualquer indivíduo do outro lado da linha, como qualquer cidadão socialmente percebido como não heterossexual, a fazer tudo para não ser considerado um dos membros do conjunto designado e constituído pela injúria (Eribon, 2008). Nesse sentido, a injúria associada a uma qualquer orientação sexual não normativa simboliza a ocorrência de múltiplas experiências de exclusão social, rejeição, ostracismo, discriminação e estigmatização (Kit, 2016; Riva & Eck, 2016), todas elas passíveis de configurar situações de *bullying* homofóbico (Rivers, 2011).

Em termos globais, a vivência de tais experiências faz com que o indivíduo identifique subjectivamente um conjunto de pistas exteriores, verbais e não verbais, interpretando-as frequentemente como sinais mais ou menos óbvios de uma desvalorização de si, da sua condição ou situação, por parte de alguém em particular, um grupo ou mesmo a sociedade como um todo.

De acordo com a evidência científica mais recente, a injúria e a exclusão social veiculadas em espaços como a escola e a família parecem exercer um importante papel no desenvolvimento e manutenção de diversas perturbações, tais como a ansiedade (e.g., Yap, Pilkington, Ryan & Jorm, 2014), a ansiedade social (e.g., Modin, Östberg & Alquist, 2011), o pânico e a agorafobia (e.g., McCabe, Miller, Laugesen, Antony & Young, 2010), a ansiedade generalizada (e.g., Scharfstein, Alfano, Beidel & Wong, 2011), a



depressão (e.g., Platt, Kadosh & Lau, 2013), as perturbações de sintomas somáticos (e.g., Gini & Pozzoli, 2013), ou da alimentação e da ingestão (e.g., Hilbert, Hartmann, Czaja & Schoebi, 2013). Existe ainda evidência científica que associa a injúria e a exclusão social a uma maior prevalência de comportamentos autolesivos (Beckerman, 2017) e a um risco acrescido de suicídio em jovens entre os 15 e os 17 anos com orientação sexual não normativa (Santos & Neves, 2014).

NA ESCOLA

Na escola tudo mudou. Vi-me rodeado de pessoas que não conhecia. A minha diferença, a minha maneira de me deslocar, as minhas posturas, punham em causa todos os valores que os tinham formado, a eles, que eram duros. Um dia, no pátio, o Maxime (...) tinha-me pedido para correr, ali, diante dele e dos rapazes com quem estava. Tinha-lhes dito *Vão ver como ele corre como uma bicha*, jurando-lhes que iriam rir. Como tinha recusado, ele acrescentara que não tinha escolha, pagaria se não obedecesse *Parto-te a cara se não o fizeres*. Corri à frente deles, humilhado, com vontade de chorar (...). Eles riram. (...). Ninguém mostrava vontade de me falar: o estigma era contaminante; ser o amigo do *paneleiro* era mal visto.
(Louis, 2014, pp. 34-35)

A escola é uma das instituições sociais mais importantes da sociedade (Nielsen & Davies, 2017). Como qualquer outra instituição social, a sua organização e funcionamento correspondem a um conjunto de valores e regras social e culturalmente estabelecidos. Frequentar a escola é, regra geral, uma experiência crucial na vida da maior parte dos jovens. Para além das aprendizagens formais, realizadas e consolidadas durante vários anos, nela se criam e desenvolvem amizades, aprendem normas sociais e se preparam os futuros adultos, num ambiente que se espera seguro, construtivo, atento e respeitador da diversidade humana. Regra geral, nela se criam ambientes de suporte e se desenvolvem relações de confiança com os educadores formais, como os professores e todos os restantes agentes da comunidade educativa (Graybill & Proctor, 2016).

Todavia, quando pensamos no domínio da sexualidade, a escola, particularmente a de nível secundário, continua a evidenciar-se como um espaço de aprendizagem de normas e regras associadas a uma ideologia dominante em termos de género e de sexualidade, contribuindo fortemente para a produção de identidades heterossexuais (Sauntson, 2017). Na verdade, não é invulgar diferentes jovens socialmente percebidos como homossexuais, lésbicas, bissexuais ou transgénero experienciarem situações de assédio e discriminação nas escolas que frequentam (Graybill & Proctor, 2016), facto que, nos últimos anos, tem motivado a comunidade científica a estudar o *bullying* na escola (Russell, Day, Ioverno & Toomey, 2016) e o *bullying* homofóbico, em particular (António, Pinto, Pereira & Farcas, 2012; Bucchianeri, Gower, McMorris & Eisenberg, 2016; Burke et al., 2017; Espelage, 2016; González-Jiménez & Fischer, 2017; Rivers, 2011).

O *bullying* corresponde a uma forma específica de violência frequentemente perpetrada na escola e que, de acordo com Rivers (2011), se traduz no facto de um aluno



ser reiteradamente alvo de acções negativas por parte de uma ou mais pessoas. De acordo com António et al. (2012, p. 18), tais “acções negativas podem ser verbais (e.g., chamar nomes), físicas (e.g., bater), sexuais (e.g., tocar em partes do corpo do outro, deixando-o desconfortável), ou sociais (e.g., excluir)”. Quando essas acções envolvem um ataque explícito a uma vítima configuram uma situação de *bullying* directo e quando as mesmas se traduzem na exclusão e isolamento da mesma estamos perante uma situação de *bullying* indirecto (António et al., 2012).

O *bullying* homofóbico caracteriza-se de forma idêntica ao *bullying* geral, mas revestido de teor homofóbico, isto é, de qualquer forma de discriminação baseada numa fobia relativamente a qualquer orientação sexual não normativa (Weinberg, 1972). Associado a esta última forma de *bullying* pode estar o carácter heteronormativo do ambiente escolar, onde, por um lado, impera a vigilância dos comportamentos e dos discursos e, por outro, os comportamentos discriminatórios e persecutórios contra pessoas não heterossexuais (Antonio et al, 2012).

A investigação tem vindo a sugerir uma elevada prevalência do *bullying* homofóbico na escola (António et al., 2012; Beckerman, 2017; Poteat & Espelage, 2005; Santos & Neves, 2014). Frazão (2014) destaca, a este propósito, que a população de jovens não heterossexuais tem 1,5 a três vezes mais probabilidade de apresentar ideação suicida do que os jovens heterossexuais e entre 1,5 a sete vezes mais de ter efectuado uma tentativa de suicídio. Lowry et al. (2017) e Mereish et al. (2017) acrescentam que os jovens não heterossexuais apresentam maiores factores de risco, como falta de apoio familiar, escolar e abuso de substâncias.

Face ao reconhecimento da gravidade desta forma de violência na escola, que envolve não apenas alunos assumidamente não heterossexuais, como também todos os socialmente percebidos enquanto tal, a UNESCO (2012) sugere um conjunto de acções com vista a interromper a violência de género e sexual nas escolas, das quais se destacam: i) a adopção de uma abordagem holística da sexualidade, envolvendo estudantes e toda a comunidade educativa (e.g., assistentes operacionais, professores, pais e comunidade em geral); ii) envolver os alunos na prevenção da violência; iii) recurso a métodos e técnicas construtivos; iv) assumir uma postura activa de combate ao *bullying*; v) investir na resiliência dos alunos, ajudando-os a responder de forma construtiva aos desafios da vida; vi) assumir uma postura pública e firme contra a violência de género e sexual; vii) a criação de espaços de recepção e boas-vindas a todos os alunos; viii) a aprendizagem de técnicas construtivas de resolução de conflitos; e ix) o reconhecimento de situações de violência e discriminação de alunos pertencentes a uma minoria sexual.

NA FAMÍLIA

Muito rapidamente frustrei as esperanças e os sonhos do meu pai. (...). Quando comecei a exprimir-me, a adquirir linguagem, a minha voz (...) era mais aguda da que a dos outros rapazes. Cada vez que tomava a palavra, as minhas mãos agitavam-se freneticamente, em todas as direcções, torciam-se, agitavam-se no ar. Os meus pais chamavam a isso *ares*, diziam-me *Pára com os teus ares*. Interrogavam-se *Por que é que o Eddy se comporta como*



uma gaja? Ordenavam-me: Acalma-te, não podes parar com esses gestos de louca? Pensavam que eu tinha escolhido ser efeminado, como uma estética a que me tivesse obrigado para lhes desagradar. (...). À medida que crescia, sentia os olhares cada vez mais pesados que o meu pai me dirigia, o terror que o assaltava, a sua impotência perante o monstro que tinha criado e que, cada dia que passava, confirmava um pouco mais a sua anomalia. A minha mãe parecia ultrapassada pela situação e muito cedo baixou os braços. (Louis, 2014, pp. 27-29)

Aceite como a mais antiga das instituições sociais humanas, a família apresenta-se com um carácter universal, embora com variações de sociedade para sociedade e em função da geração, quanto às suas formas de organização e funcionamento (Browning & Pasley, 2015).

De acordo com a teoria dos sistemas familiares, a família não representa apenas um conjunto de indivíduos, mas antes uma rede de relacionamentos entre todos (Guttman, 1991). Nesse sentido, os problemas surgem nas famílias quando estas, por uma ou várias razões, experienciam dificuldades em adaptar-se de forma flexível à mudança de um dos seus membros, quer se trate de uma mudança desenvolvimental ou de estatuto (Micucci, 2015).

Regra geral, a família não está preparada para lidar com o facto de ter um/a filho/a não heterossexual. Também não é raro a família revelar falta de informação sobre sexualidade em geral, sendo que, quando se trata de orientações sexuais não normativas, a probabilidade de existir informação deturpada pelos estereótipos e preconceitos associados à população não heterossexual será seguramente mais elevada (Morrow, 2006). Por essa razão, muitos filhos optam por não partilhar com os seus pais a sua orientação sexual, mantendo-a em segredo, ainda que, frequentemente, com custos mais ou menos severos para o seu bem-estar físico e psicológico.

Na verdade, a investigação tem revelado que as relações entre os adolescentes e os seus progenitores são frequentemente desafiadas (Ryan, Russell, Huebner, Díaz & Sanchez, 2010) quando estes revelam aos seus pais uma identidade sexual não normativa (D'Augelli, Grossman & Starks, 2005; Frazão, 2014; Micucci, 2015) ou quando os pais, por uma razão qualquer, suspeitam que os seus filhos possam não ser heterossexuais.

De acordo com a AMPLOS (2010), quando os filhos partilham com os seus pais a sua orientação sexual não normativa, não é raro estes perguntarem-se a razão pela qual os seus filhos tiveram necessidade de lhes contar, dado o desconforto que passaram a sentir gerado pela notícia. É também frequente o desenvolvimento de sentimentos de culpa por parte dos pais, como se a orientação sexual dos filhos fosse da sua responsabilidade. Mas são também comuns outras dúvidas e medos dos pais, como saber se o seu filho terá sido alguma vez discriminado, se irá ficar só ou constituir família, ou se a notícia deverá ser partilhada com os restantes familiares ou vizinhos.

Alguns pais poderão sentir falta de ajuda psicológica (Micucci, 2015). A acontecer, esta deverá proporcionar um ambiente seguro, empático, não restringindo a atenção apenas à orientação sexual dos filhos, mas expandindo-a ao funcionamento da família como um sistema, respeitando sempre as suas idiossincrasias e valores, procedendo-se a uma avaliação compreensiva, isenta de julgamentos precipitados, e focada no fornecimento de informação adequada e suporte colaborativamente avaliado como necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, poucas coisas terão sofrido alterações tão profundas como as formas de falar sobre a sexualidade, bem como de viver a vida sexual (Aboim, 2013). De acordo com os estudos dedicados às novas sexualidades humanas, estas são entendidas como interactivas, relacionais, estruturais, incorporadas e organizadas num quadro de relações de poder (Lehmiller, 2014). Estão associadas a diferentes identidades, interacções e instituições, cuja co-existência, em pleno Século XXI, está ainda sujeita a várias tensões e desequilíbrios. Continuam a verificar-se discursos e práticas de teor homofóbico e heterossexista, bem como uma contínua violência sexual (Plummer, 2005), face aos quais a sociedade e, em particular, a escola e a família não podem continuar indiferentes. Conforme sustenta Whitehead (2002), as sexualidades humanas são tão diversas, confusas e culturalmente informadas, que o seu entendimento está muito provavelmente para lá de qualquer compreensão una. Importa, por isso, conforme defendem González-Jiménez e Fischer (2017), reforçar a aposta na concepção e dinamização de programas de educação sexual que abordem e legitimem a diversidade sexual, desconstruindo a heteronormatividade (Abbott & Abbott, 2015) e que mobilizem toda a comunidade educativa, num esforço conjunto de afirmação de direitos, liberdades e garantias para todos, independentemente da orientação sexual.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, K., ELLIS, S., & ABBOTT, R. (2015). "We Don't Get Into All That": An Analysis of How Teachers Uphold Heteronormative Sex and Relationship Education. *Journal of Homosexuality*, 62, 1638-1659.
- ABOIM, S. (2013). *A Sexualidade dos Portugueses*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- AHUJA, A., WEBSTER, C., GIBSON, N., BREWER, A., TOLEDO, S., & RUSSELL, S. (2015). Bullying and Suicide: The Mental Health Crisis of LGBTQ Youth and How You Can Help. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 19, 125-144. doi: 10.1080/19359705.2015.1007417
- AMPLOS (2010). *Perguntas frequentes sobre a homossexualidade dos filhos*. Lisboa: Edição AMPLOS.
- ANTÓNIO, R., PINTO, T., PEREIRA, C., & FARCAS, C. (2012). Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. *Psicologia*, XXVI(1), 17-32.
- BECKERMAN, N. L. (2017). LGBT Teens and Bullying: What every Social Worker Should Know. *Mental Health in Family Medicine*, 13, 486-494.
- BOURDIEU, P. (1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta.
- BOURDIEU, P. (2007). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BROWNING, S., & PASLEY, K. (2015). Introduction. In S. BROWNING & K. PASLEY (Eds.), *Contemporary Families: Translating Research Into Practice* (pp. 1-12). New York: Routledge.



- BUCCHIANERI, M. M., GOWER, A. L., McMORRIS, B. J., & EISENBERG, M. E. (2016). Youth experiences with multiple types of prejudice-based harassment. *Journal of Adolescence*, 51, 68-75. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.05.012
- BURKE, S. E., DOVIDO, J. F., LAFRANCE, M., PRZEDWORSKY, J. M., PERRY, S. P., PHELAN, S. M., BURGESS, D. J., HARDEMAN, R. R., YEAZEL, M. W., & VAN RYN, M. (2017). Beyond generalized sexual prejudice: Need for closure predicts negative attitudes toward bisexual people relative to gay/lesbian people. *Journal Experimental Social Psychology*, 71, 145-150. doi: 10.1016/j.jesp.2017.02.003
- CONNELL, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity.
- CORBETT, K. (2001). Faggot-loser. *Studies in Gender and Sexuality*, 2, 3-28.
- COURTENAY, W. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: A theory of gender and health. *Social Science and Medicine*, 50(10), 1385-1401.
- D'AUGELLI, A. R., GROSSMAN, A. H., & STARKS, M. T. (2005). Parent's awareness of lesbian, gay and bisexual youths' sexual orientation. *Journal of Marriage and Family*, 67, 474-482.
- ELENBAAS, L., & KILLEN, M. (2016). Research in Development Psychology: Social Exclusion Among Children and Adolescents. In P. RIVA & J. ECK (Eds.), *Social Exclusion: Psychological Approaches to Understanding and Reducing Its Impact* (pp. 89-108). Switzerland: Springer.
- ERIBON, D. (2008). *Reflexões sobre a Questão Gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- ESPELAGE, D. L. (2016). Sexual orientation and gender identity in schools: A call for more research in school psychology – No more excuses. *Journal of School Psychology*, 54, 5-8.
- ESPSTEIN, D., O'FLYNN, S., & TELFORD, D. (2003). *Silenced Sexualities in Schools and Universities*. London: Trentham Books.
- FOUCAULT, M. (1994). *História da Sexualidade, I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio D'Água.
- FRAZÃO, P. (2014). Comportamentos Autodestrutivos em Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgéneros. In C. B. SARAIVA, B. PEIXOTO & D. SAMPAIO (Coords.), *Suicídio e Comportamentos Autolesivos: Dos conceitos à prática clínica* (pp. 405-414). Lisboa: LIDEL.
- FUNG, K., XU, C., GLAZIER, B. L., PARSONS, C. A., & ALDEN, L. E. (2016). Research in Clinical Psychology: Social Exclusion and Psychological Disorders. In P. RIVA & J. ECK (Eds.), *Social Exclusion: Psychological Approaches to Understanding and Reducing Its Impact* (pp. 157-176). Switzerland: Springer.
- GAGNON, J., & SIMON, W. (1973). *Sexual Conduct: The social sources of human sexuality*. Chicago: Aldine.
- GIDDENS, A. (2001). *Transformações da intimidade: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta.

- GINI, G., & POZZOLI, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, *132*, 720-729.
- GOFFMAN, E. (1963). *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GONZÁLEZ-JIMÉNEZ, A. J., & FISCHER, V. (2017). Gender and Sexual Orientation among adolescents in Brazil: An analysis of the prejudice and bullying in the educational context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *237*, 38-43.
- GRAYBILL, E. C., & PROCTOR, S. (2016). Lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: Limited representation in school support personnel. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, *106*, 2541-2551. doi: 10.1016/j.jsp.2015.11.001
- GUTTMAN, H.A. (1991). Systems theory, cybernetics, and epistemology. In A. S. GURMAN & D. P. KNISKERN (Eds.), *Handbook of family therapy* (Vol. 2, pp. 41-62). New York, New York: Brunner/Mazel.
- HATZENBUEHLER, M. L., BELLATORRE, A., LEE, Y., FINCH, B., MUENNIG, P. & FISCELA, K. (2014). Structural stigma and all-cause mortality in sexual minority. *Social Science & Medicine*, *103*, 33-41. doi: 10.1016/j.socscimed.2013.06.005
- HEREK, G. M. (2007). Confronting sexual stigma and prejudice: Theory and practice. *Journal of Social Issues*, *63*, 905-925.
- HILBERT, A., HARTMANN, A. S., CZAJA, J., & SCHOEBI, D. (2013). Natural course of preadolescent loss of control eating. *Journal of Abnormal Psychology*, *122*, 684-693.
- JOHNSON, C. (2002). Heteronormative Citizenship and the Politics of Passing. *Sexualities*, *5*(3), 317-336.
- KIT, M. E. (2016). *Psychology of Prejudice and Discrimination*. New York: Routledge.
- LEHMILLER, J. J. (2014). *The Psychology of Human Sexuality*. Oxford: John Wiley & Sons, Ltd.
- LEV, A. I. (2006). Transgender Emergence Within Families. In D. F. MORROW & L. MESSINGER (Eds.), *Sexual Orientation & Gender Expression in Social Work Practice* (pp. 263-283). New York: Columbia University Press.
- LOUIS, É. (2014). *Acabar com Eddy Bellegueule*. Lisboa: Fumoeditora.
- LOWRY, R., JOHNS, M. M., & ROBIN, L. E., & KANN, L. K. (2017). Social Stress and Substance Use Disparities by Sexual Orientation Among High School Students. *American Journal of Preventive Medicine*, *53*(4), 547-558.
- MCCABE, R. E., MILLER, J. L., LAUGESSEN, N., ANTONY, M. M., & YOUNG, L. (2010). The relationship between anxiety disorders in adults and recalled childhood teasing. *Journal of Anxiety Disorders*, *24*, 238-243.
- MCCLELLAN, D. L. (2006). Bisexual Relationships and Families. In D. F. MORROW & L. MESSINGER (Eds.), *Sexual Orientation & Gender Expression in Social Work Practice* (pp. 243-262). New York: Columbia University Press.



- MCKINNEY, R. E. (2006). Gay Male Relationships and Families. In D. F. MORROW & L. MESSINGER (Eds.), *Sexual Orientation & Gender Expression in Social Work Practice* (pp. 196-215). New York: Columbia University Press.
- MEREISH, E. H., GOLDBACH, J. T., BURGESS, C., & DiBELLO, A. M. (2017). Sexual orientation, minority stress, social norms, and substance use among racially diverse adolescents. *Drug and Alcohol Dependence, 178*, 49-56.
- MICUCCI, J. A. (2015). Working With Families of Lesbian, Gay, and Bisexual Adolescents. In S. BROWNING & K. PASLEY (Eds.), *Contemporary Families: Translating Research Into Practice* (pp. 213-228). New York: Routledge.
- MODIN, B., ÖSTBERG, V., & ALQUIST A, Y. (2011). Childhood peer status and adult susceptibility to anxiety and depression. A 30-year hospital follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*, 187-199.
- MOITA, M. G. (2003). Essências e diferenças: Minorias sexuais ou sexualidades (im)possíveis? In L. FONSECA, C. SOARES & J. M. VAZ (Coords.), *A Sexologia – Perspectiva Multidisciplinar* (Volume II, pp. 93-115). Coimbra: Quarteto.
- MORROW, D. F. (2006). Sexual Orientation and Gender identity Expression. In D. F. MORROW & L. MESSINGER (Eds.), *Sexual Orientation & Gender Expression in Social Work Practice: Working with gay, lesbian, bisexual, & transgender people* (pp. 3-11). New York: Columbia University Press.
- NAPHY, W. (2006). *Born to be Gay: História da Homossexualidade*. Lisboa: Edições 70.
- NIELSEN, H. B., & DAVIES, B. (2017). Formation of Gendered Identities in the Classroom. In S. DEOKSOON & S. MAY (Eds.), *Discourse and Education* (pp. 135-146). Cham: Springer.
- PACHECO, J. (2003). Sexualidade e religião. In L. FONSECA, C. SOARES & J. M. VAZ (Coords.), *A Sexologia – Perspectiva Multidisciplinar* (Volume II, pp. 43-51). Coimbra: Quarteto.
- PARKS, C. A. (2006). Lesbian Relationships and Families. In D. F. MORROW & L. MESSINGER (Eds.), *Sexual Orientation & Gender Expression in Social Work Practice* (pp. 216-242). New York: Columbia University Press.
- PLATT, B., KADOSH, K. C., & LAU, J. Y. F. (2013). The role of peer exclusion in adolescent depression. *Depression and Anxiety, 30*, 809-821.
- PLUMMER, K. (2005). Male Sexualities. In M. S. KIMMEL, J. HEARN & R. W. CONNELL (Eds.), *Handbook of studies on men and masculinities* (pp. 178-195). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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.
- POTEAT, V. P., & VECHO, O. (2016). Who intervenes against homophobic behaviour? Attributes that distinguish active bystanders. *Journal of School Psychology, 54*, 17-28.



- RIVA, P., & ECK, J. (2016). The Many Faces of Social Exclusion. In P. RIVA & J. ECK (Eds.), *Social Exclusion: Psychological Approaches to Understanding and Reducing Its Impact* (pp. ix-xv). Switzerland: Springer.
- RIVERS, I. (2011). *Homophobic Bullying: Research and Theoretical Perspectives*. New Oxford: Oxford University Press.
- RUSSELL, S. T., DAY, J. K., LOVERNO, S., & TOOMEY, R. B. (2016). Are school policies focused on sexual orientation and gender identity associated with less bullying? Teachers' perspectives. *Journal of School Psychology, 54*, 29-38.
- RYAN, C, RUSSELL, S. T., HUEBNER, D., DIAZ, R., & SANCHEZ, J. (2010). Family Acceptance in Adolescence and the Health of LGBT Young Adults. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 23*(4), 205–213. doi: 10.1111/j.1744-6171.2010.00246.x
- SANTOS, L. (2009). *Tornar-se homem: Dramaturgias em torno das apresentações de si, das emoções e dos afectos em palcos offline e online*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10157>
- SANTOS, N., & NEVES, E. L. (2014). Adolescência e comportamentos suicidários. In C. B. SARAIVA, B. PEIXOTO & D. SAMPAIO (Coords.), *Suicídio e Comportamentos Autolesivos: Dos conceitos à prática clínica* (pp. 225-240). Lisboa: LIDEL.
- SANTOS, N., & NOGUEIRA, C. (2011). Sexualidades masculinas, expressão emocional e afectiva: Das (im)possibilidades construídas, às experiências de opressão. In A. I. SANI (Coord.), *Temas de Vitimologia: Realidades emergentes na vitimação e respostas sociais* (pp. 115-134). Coimbra: Almedina.
- SAUNTON, H. (2017). Language, Sexuality, and Education. In S. DEOKSOON & S. MAY (Eds.), *Discourse and Education* (pp. 147-159). Cham: Springer.
- SCHARFSTEIN, L., ALFANO, C., BEIDEL, D., & WONG, N. (2011). Children with generalized anxiety disorder do not have peer problems, just fewer friends. *Child Psychiatry and Human Development, 42*, 712-723.
- SEGAL, J. (1997). *Slow motion: Changing masculinities, changing men*. London: Virago.
- SHEMA, E. (2016). Families. In N. M. RODRÍGUEZ, W. J. MARTINO, J. C. INGREY & E. BROCKENBROUGH (Eds.), *Critical Concepts in Queer Studies: An International Guide for the Twenty-First Century* (pp. 95-104). New York: Palgrave Macmillan.
- STEINBERG, S. R. (2007). Do armário ao curral: Neo-esteotipia em In & Out. In S. TALBURT & S. R. STEINBERG (Orgs.), *Pensar queer: Sexualidade, cultura e educação* (pp. 135-144). Mangualde: Edições Pedagogo.
- TIEFER, L. (2001). The social construction and social effects of sex research: The sexological model of sexuality. In C. TRAVIS & J. WHITE (Eds.), *Sexuality, society, and feminism* (pp. 79-107). Washington, DC: American Psychological Association.
- UNESCO (2012). *Stopping violence in schools. A guide for teachers*. Paris: UNESCO.



- VALE DE ALMEIDA, M. (2003). Antropologia e sexualidade: Consensos e conflitos teóricos em perspectiva histórica. In L. FONSECA, C. SOARES & J. M. VAZ (Coords.), *A Sexologia – Perspectiva Multidisciplinar* (Volume II, pp. 53-72). Coimbra: Quarteto.
- VAZ, J. M. (2003). Sexualidade e História. In L. FONSECA, C. SOARES & J. M. VAZ (Coords.), *A Sexologia – Perspectiva Multidisciplinar* (Volume II, pp. 15-42). Coimbra: Quarteto.
- VILAR, D. (2003). Questões actuais sobre a educação sexual num contexto em mudança. In L. FONSECA, C. SOARES & J. M. VAZ (Coords.), *A Sexologia – Perspectiva Multidisciplinar* (Volume II, pp. 155-183). Coimbra: Quarteto.
- WEEKS, J. (2005). *Invented Moralities: Sexual values in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.
- WEEKS, J. (2011). *The Languages of Sexuality*. New York: Routledge.
- WEINBERG, G. H. (1972). *Society and the healthy homosexual*. New York: St. Martin's Press.
- WHITEHEAD, S. M. (2002). *Men and Masculinities*. Oxford: Polity.
- YAP, M. B. H., PILKINGTON, P. D., RYAN, S. M., & JORM, A. F. (2014). Parental factors associated with depression and anxiety in young people: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 156, 8-23.

*

Received: January 17, 2018

Final version received: February 24, 2018

Published online: February 28, 2018

