



**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE PÓS EM PESQUISA EM MOVIMENTO HUMANO
SOCIEDADE E CULTURA**

**O CINEMA E SUAS INTERFACES COM GÊNERO,
SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Suélen de Souza Andres

**Santa Maria
2013**

O CINEMA E SUAS INTERFACES COM GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA

por

Suélen de Souza Andres

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pós- Graduação em Movimento Humano, Sociedade e Cultura do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura**

Orientadora: Professora Dr^a Angelita Alice Jaeger

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

O CINEMA E SUAS INTERFACES COM GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos**

A comissão Examinadora, abaixo assinada,
Aprova a monografia de especialização

Elaborada por
Suélen de Souza Andres

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Angelita Alice Jaeger (CEFD-UFSM)
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Zulmira Newlands Borges(CCSH-UFSM)

Prof^º. Dr^º. Marco Aurélio de Figueiredo Acosta(CEFD-UFSM)

Profa. Ms. Adriana Nolibos Baccin (CE-UFSM)
Suplente

Santa Maria, 09 de Setembro de 2013

AGRADECIMENTOS

Fechar um ciclo é propor-se a olhar para trás e se permitir visualizar por alguns minutos todo o caminho percorrido até o instante presente. Ao me permitir esse olhar, percebo que esse trabalho não fecha somente um ciclo acadêmico, mas também a minha estada em Santa Maria, o meu vínculo institucional com UFSM entre tantas outras coisas.

Diante disso, gostaria de deixar registrado alguns agradecimentos...

Começo meus agradecimentos com a Prof^a Angelita pela dedicação, amizade e compreensão nesses últimos momentos de escrita.

Agradeço ao professor Dr^o Marco Aurélio Figueiredo Acosta e à professora Dr^a Zulmira Newlands Borges, por aceitarem ler e avaliar esse trabalho, contribuindo para a qualificação do mesmo.

Agradeço também à minha família: pai, mãe, madrasta, padrasto, irmãos e irmãs e ao meu sobrinho, por compreenderem minha longa ausência nesses últimos meses.

Ao grupo GEDCG pelos debates acadêmicos e em especial à Pamela (Best friend forever) e à Karine pela ajuda no grupo focal, pelo mate, pelas risadas e a amizade construída nesse período. Espero dar continuidade...

Aos meninos do vôlei, em especial ao Pablo e ao Mateus, que tornaram minhas noites de quinta um momento de descontração e amizade, fazendo de Santa Maria um lugar difícil de se deixar.

À Dani, pelo apoio e carinho, por dividir dos mesmos objetivos que eu e por fazer essa árdua caminhada de escrever mais leve, pois como você mesmo diz "*casal que estuda junto permanece junto*". Te amo!

E finalmente a todos/as que fizeram parte (in)diretamente dessa etapa de minha vida.

Muito obrigada!

RESUMO

Monografia de especialização
Centro de Educação Física e Desporto
Universidade Federal de Santa Maria

O CINEMA E SUAS INTERFACES COM GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTORA: SUÉLEN DE SOUZA ANDRES

ORIENTADORA: PROF^a DR^a ANGELITA ALICE JAEGER

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 09 de Setembro de 2013

As formas como vamos construindo nossas representações em relação aos gêneros e às sexualidades está intimamente ligada às relações sociais que estabelecemos, às instituições que frequentamos e/ou compartilhamos de seus pressupostos e também aos artefatos culturais que temos acesso. Ao me utilizar de filmes, os vejo como um artefato cultural que produz sentido e significado permeados em relações de poder. Dessa forma, o trabalho teve como principal desafio compreender as representações que os/as acadêmicos/as de Educação Física constroem em relação a gênero e sexualidade a partir de filmes que abordam essas temáticas. Para esta pesquisa foi feito um grupo focal com sete acadêmicos/as do curso de Educação Física. Para analisar os dados utilizei análise de conteúdo por ter como base procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Diante disso, o que se pode concluir é que as representações de gênero e sexualidade dos/as acadêmicos/as estão bem próximas de uma norma referente, na qual, ser homem ou mulher, condiz estar de acordo com aquilo que se espera de um homem masculino heterossexual ou uma mulher feminina heterossexual.

Palavras-chave: gênero, sexualidade, cinema, estudos culturais, Educação Física.

ABSTRACT

Monografia de especialização
Centro de Educação Física e Desporto
Universidade Federal de Santa Maria

MOVIE AND CONNECTION TO GENDER, SEXUALITY AND PHYSICAL EDUCATION

AUTHOR: SUÉLEN DE SOUZA ANDRES

GUIDANCE: PROF^a DR^a ANGELITA ALICE JAEGER

Date and place of defense: Santa Maria, 09 de September de 2013

The ways in which we construct our representations in relation to gender and sexuality are intimately tied to the social relations that establish the institutions we attend and / or share their assumptions and also to cultural artifacts that we have access. That said, seeing movies as a cultural artifact that produces meaning and significance permeated in power relations, the main challenge was to work on representations that / the academics of Physical Education building in relation to gender and sexuality from movies that address these issues. For this research was done a focus group with seven students of Physical Education. To analyze the data we used content analysis to be based on systematic and objective procedures to describe the content of the messages. Given this, what can be concluded is that the representations of gender and sexuality academics are very close to a standard referent, before it be man or woman, to be consistent according to what is expected of a man or heterosexual male woman heterosexual female.

Keywords: gender, sexuality, movie, cultural studies and physical education.

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|----|
| Anexo A – Termo de consentimento Livre e Esclarecido | 61 |
| Anexo B – Termo de Confiabilidade..... | 62 |
| Anexo C –Questionário..... | 63 |

SÚMARIO

| | |
|--|-----------|
| 1 O CINEMA E SUAS INTERFACES COM GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA | 10 |
| 1.1 As experiências pessoais/profissionais como geradoras das inquietações que instituem o campo de pesquisa | 11 |
| 1.2 Inserções no campo da pesquisa: caminhos percorridos para a exploração do tema | 13 |
| 2 OS MARCOS TEÓRICOS DA PESQUISA | 17 |
| 2.1 Estudos Culturais | 17 |
| 2.1.1 Os Estudos Culturais e o conceito de representação | 19 |
| 2.2.2 Cinema, Estudos Culturais e a escolha dos filmes | 20 |
| 2.2. Gênero | 22 |
| 2.3 Sexualidade | 24 |
| 3 OS SUJEITOS DA PESQUISA | 27 |
| 3.1 Sexo, idade, origem, moradia e renda. | 27 |
| 1.4.2 Família, escolaridade e acesso aos meios de informações. | 29 |
| 3.2 Questões étnicas/raciais, de gênero, religião e sexualidade | 31 |
| 4 ENTRE UM QUARTO AZUL E UM VESTIDO, FUTEBOL COM OS MENINOS E MAQUIAGEM COM A AMIGA: Discutindo gênero a partir do filme Tomboy | 36 |
| 4.1 “Pois é... e a roupa dela era toda de menino, né?!” | 37 |
| 4.2 Enquanto for uma brincadeira está permitido: Limites nos borramentos de gênero no contexto familiar | 39 |
| 4.2.1. O vestido não me representa: a desconstrução de Mickael | 42 |
| 5 ASSUNTO DE MENINAS: quando a sexualidade entra em cena | 45 |
| 5.1 Um minuto de silêncio pela sexualidade | 45 |
| 5.2 Vamos brincar de “Se fosse comigo, eu...” | 48 |
| 6 CINEMA E EDUCAÇÃO FÍSICA: algumas reflexões e possibilidades no debate sobre gênero e sexualidade | 53 |
| 7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 55 |
| 8 REFERÊNCIAS | 57 |
| 6. 1 REFERENCIAS FILMES | 60 |
| ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 61 |
| ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE | 62 |
| ANEXO C –QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO E ÉTNICO-CULTURAL | 63 |

1 O CINEMA E SUAS INTERFACES COM GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Boa parte dos estudos realizados no campo da Educação Física estão voltados para a área da saúde e de como ressignificar a Educação Física Escolar. Todavia, é imprescindível voltar a atenção para outros espaços que também se constituem como produtores e veiculadores de conhecimento e saberes, entre os quais destaco: livros, filmes, músicas, jogos, programas televisivos e similares. Esses artefatos são tomados a partir dos estudos culturais como instâncias pedagógicas que ensinam aos sujeitos modos de ser e de se portar (Silva & Ribeiro, 2011), delegando muitas vezes sonhos e vontades, indo além dos conteúdos aprendidos na universidade e/ou na escola. Silva (2002), apoiado nos Estudos Culturais, aponta que a cultura é vista como pedagogia e a pedagogia pode ser vista como uma forma de cultura. Colocando dessa forma que diferentes instâncias culturais e processos extra-universidade e/ou escola também são pedagógicos. Assim, entendo que os diferentes artefatos culturais produzem diariamente significados nos sujeitos em relação a sexo, gênero e sexualidade. A partir do campo dos Estudos Culturais, entendo gênero e sexualidade como construções históricas, sociais e culturais, onde não existe somente uma forma de se viver as feminilidades e/ou masculinidades, da mesma maneira que a sexualidade pode ser vivida a partir dos mais variados desejos.

Na Educação Física, os Estudos Culturais veem no currículo uma forma de diferentes grupos tentarem estabelecer sua hegemonia e projetar as identidades desejáveis, vendo esse como um artefato cultural,

[...] pois, a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra e seu “conteúdo”, uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos determinada proposta curricular e não outra, onde se incluem determinados conhecimentos e não outros. (NEIRA E NUNES, s/d, s/p)

Portanto, entendo que os conhecimentos que circulam dentro do curso de Educação Física não são neutros e estão encharcados de preceitos individuais e alguns coletivos na qual percebo a necessidade, enquanto estudante e

pesquisadora, de tencionar alguns conhecimentos fazendo uso de meios nem sempre tão convencionais para debatê-los.

Diante disso, vendo os filmes como produtores de conhecimento, Louro (2008) explica que

“na contemporaneidade, o cinema, como tantas outras instâncias, pluraliza suas representações sobre a sexualidade e os gêneros. Por toda parte (e também nos filmes) proliferam possibilidades de sujeitos, de práticas, de arranjos e, como seria de se esperar, proliferam questões” (LOURO, 2008, p. 94).

Dessa forma, as representações se constituem de diferentes maneiras em distintos contextos, pois “a idéia de representação funciona como um sistema de significados produzidos na cultura através da linguagem e em meio às relações de poder” (JAEGER, 2009, p.33). Nessa perspectiva, as imagens produzidas por um filme são sinais e símbolos utilizados a partir de um sistema de representação que passa a funcionar através da linguagem, dando sentido e significado às coisas, ideias e sentimentos. Tencionar as representações de gênero e sexualidade produzidas e reproduzidas nas aulas de Educação Física nos encaminha a refletir sobre diferentes maneiras de visualizar as formas de ser mulher/homem como também pensar as diversas formas de vivenciar a sexualidade utilizando-se de outras abordagens e fontes.

É vendo nessas questões um campo a ser explorado que me instigo a pesquisar **“Que representações os/as acadêmicos/as de educação física constroem em relação a gênero e sexualidade a partir de filmes que abordam essas temáticas?”**.

1.1 As experiências pessoais/profissionais como geradoras das inquietações que instituem o campo de pesquisa

“Senta que nem menina!”, “Futebol nem pensar, é coisa de piá!”, “Pare de chorar, que homem não chora!”. Trago essas falas, pois algumas delas escutei durante boa parte de minha vida; às vezes ainda escuto e, por muitas tantas outras, reproduzi e reproduzo sem saber o peso que as mesmas tinham/ têm. Dito isso, foi a partir da minha inserção nos estudos de gênero e sexualidade, juntamente com meus estágios docente e bolsista PIBID, que vislumbrei como somos produzidos e

reproduzimos nas formas de ser masculino e feminino, em especial nas aulas de educação física, em que, muitas vezes, enquanto estagiários/as e professores/as, vamos associando determinadas práticas corporais e esportivas a determinado sexo.

Essas inquietações me mobilizaram a pesquisar em meu Trabalho de Conclusão de Curso as *Relações de gênero e sexualidade: temas para a formação profissional em Educação Física* (ANDRES, 2011).

Trabalho na qual debruicei-me a trazer para o debate as compreensões de gênero e sexualidade enunciadas por acadêmicas/os do curso de Educação Física-Licenciatura em exercício docente, como também saber o que pensavam os/as professores/as que supervisionavam esses/as acadêmicos/as bolsistas de um programa de iniciação docente (PIBID) diante daquelas questões.

O referido estudo mostrou que é possível discutir temáticas relacionadas às construções de gênero e sexualidade na possibilidade de desnaturalizar o/a ser menino/menina X masculino/feminino enquanto somente produto biológico, mas abrangendo e entendendo que tais construções estão intimamente ligadas às construções culturais, sociais e históricas.

Além disso, procurei imbricar meus estudos sobre gênero e sexualidade à minha prática docente, trabalhando com oficinas pedagógicas e, muitas vezes, me utilizando de revistas e filmes para debater tais temáticas. Assim, fui instigada e provocada em discussões produzidas no grupo de estudos¹, no curso de especialização e nos momentos de orientação, a pensar em tais questões numa nova perspectiva teórica, isto é, os Estudos Culturais.

Ao me debruçar sobre esses estudos e considerar a minha experiência docente, fui percebendo que muitas vezes os/as professores/as se utilizam de revistas, filmes, programas de televisão para debater questões estudadas em aulas. Constatei que, em muitas escolas, no decorrer das aulas de educação física, filmes são passados aos/as alunos/as e utilizados como um recurso para ocupar o tempo dos/as estudantes, quando chove e não há espaço físico coberto disponível para as aulas práticas. Entretanto, os debates não são oportunizados após os filmes e os/as docentes esquecem o caráter pedagógico que o artefato contém.

¹ Grupo de estudos em diversidade, corpo e gênero, coordenado pela Prof^a Dr^a Angelita Alice Jaeger.

Esses elementos reunidos me possibilitam argumentar acerca da importância da introdução desses debates na formação de professores/as em Educação Física, a fim de ressignificarem o uso de artefatos enfatizando a potencialidade pedagógica dos mesmos, de modo a repensarem sua própria formação, pois ainda são escassas tais reflexões na Educação Física.

A partir disso, aceitei o desafio de analisar como as questões de gênero e sexualidade ganham significado através de filmes que abordam essa temática, e também refletir de que forma os mesmos podem ser debatidos em sala de aula.

1.2 Inserções no campo da pesquisa: caminhos percorridos para a exploração do tema

Para esta pesquisa segui alguns caminhos. Além dos aportes teóricos dos Estudos de gênero e sexualidade, este estudo também está fundamentado no campo dos Estudos Culturais. Este não procura “propriamente a ‘verdade objetiva’, mas a compreensão do significado mais profundo dos discursos e das representações sociais e culturais” (BAPTISTA, 2009, p.457).

Sendo assim, este campo não possui uma metodologia única e específica. O que os Estudos Culturais têm feito é pegar de empréstimo algumas metodologias dos mais variados campos, podendo “ser vista como uma “bricolagem” de métodos de pesquisa” (NEIRA, 2010, p. 788). Dessa forma, a utilização de diferentes metodologias das mais diversas áreas pode ser empregada, desde que as mesmas sirvam para atender aos objetivos da pesquisa e responder aos questionamentos que surgem no seu decorrer. Neste sentido, essa pesquisa se caracteriza dentro da abordagem qualitativa, pois a mesma permite a compreensão sobre os sentidos e significados que os acontecimentos têm para o grupo estudado (Bogdan & Bicklen, 1994).

Portanto, para a produção das fontes de pesquisa que constituíram o *corpus* de análise para este trabalho, fez-se a escolha pela técnica de grupo focal, visto que estimula a interação entre os/as participantes da pesquisa, por ter este caráter interativo. Os grupos focais facilitam o desenvolvimento de estudos que procuram entender sentimentos, atitudes, preferências, necessidades e conflitos não claros ou pouco explicitados (DAMICO, 2006). Outra questão relevante na utilização de grupos focais é que o mesmo oportuniza *insights* ao invés de resultados (BAURBOUR, 2009). O que, para a pesquisa em questão, é de grande relevância,

uma vez que o objetivo foi fazê-los/as pensarem sobre determinadas temáticas para posterior análise de suas representações.

Para a realização do grupo focal, foi importante seguir alguns tópicos sugeridos por Baurbour (2009), como: a) ter juntamente com o/a pesquisador/a um/a mediador/a; b) um grupo de 6 a 10 pessoas; c) possuir tópicos para nortear as discussões; d) que tenha uma duração de uma a duas horas.

O grupo focal pode facilitar a compreensão das representações em relação a gênero e sexualidade articulado ao contexto da educação física, permitindo ainda a aproximação, o diálogo e a confrontação com outros e novos estudos que pretendem ou pretenderam tomar essas temáticas como campo de pesquisa.

Para tanto, optei como campo empírico um grupo de alunos/as participantes da Disciplina Complementar de Graduação – DCG chamada “Gênero, Corpo e Sexualidade na Educação Física”. A escolha dessa disciplina aconteceu em razão de os/as acadêmicos/as matriculados estarem abertos/as a discutir as temáticas de gênero e sexualidade. A disciplina é ofertada pela Professora Dr^a Angelita Alice Jaeger aos/as alunos/as do oitavo semestre do curso de Educação Física – Licenciatura, computando 30 horas semestrais.

A mesma tem como objetivos estimular que os/as alunos/as sejam capazes de compreender, analisar e conhecer o corpo como uma construção social e histórica; as distintas perspectivas que sustentam os estudos de gênero; o lugar da sexualidade na educação para a diversidade; e estabelecer relações entre corpo, gênero, sexualidade e Educação Física. A partir disso, a disciplina foi estruturada em três eixos temáticos, a saber: corpo, gênero e sexualidade. Cada qual contava com cinco encontros para debater o tema. Na 6^a aula iniciaram os estudos sobre “gênero” e na 11^a a temática da “sexualidade” foi debatida e assim focalizei as intenções da pesquisa.

Embora a disciplina tenha começado com dezessete alunos/as matriculados/as, apenas oito frequentaram-na. Assim, o grupo focal da investigação foi formado por sete acadêmicas do curso de Educação Física-Licenciatura e um acadêmico do curso de Educação Física- Bacharelado, do total de oito, sete são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 19 e 23 anos. Para conhecer de modo pormenorizado os sujeitos, foi aplicado um questionário fechado Sócio-Econômico e Étnico-Cultural (ANEXO I) que contém 74 questões de múltipla escolha, as quais abordaram: origem, família, renda, ocupação, questões raciais, de

gênero, religiosidade, política e sexualidade². A utilização deste questionário teve como objetivo conhecer os/as pesquisados/as, a fim de usar esses dados na discussão, juntamente com os dados do grupo focal e dos textos produzidos.

No primeiro dia de aula, juntamente com a apresentação da disciplina, foi feita uma exposição da pesquisa e do convite para a participação da mesma, e deixando claro que os filmes fariam parte da disciplina. Ressaltou-se que aquela/e acadêmica/o que não quisesse fazer parte da pesquisa teria suas discussões sobre os filmes e comentários desconsiderados nas análises. No dia 03/04/2012, na semana anterior ao debate do primeiro filme, foi entregue o questionário, que poderia ser preenchido em casa e entregue na semana seguinte, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO II) e Termo de confiabilidade (ANEXO III).

Conforme o cronograma da disciplina, o grupo focal se realizou nos dias 10/04/2012 (Filme Tomboy) e 22/05/2012 (Filme Assunto de meninas), para isso contei com a ajuda de duas colegas³ que faziam monitoria voluntária juntamente comigo na disciplina. As colegas ocuparam a função de mediadoras do processo, anotando detalhadamente tudo o que acontecia no grupo focal.

Nas duas datas a aula começou às 13h30min e, antes de iniciar a sessão de cinema, foi exposta a ficha técnica do filme em questão. Todavia, optei por não ler a sinopse de nenhum dos filmes por considerar importante o desconhecimento total das histórias narradas nas produções. Logo após a exibição dos filmes, as/os participantes dispunham-se em um círculo, o gravador era ligado e as discussões iniciadas⁴. Após os encontros e debates, as gravações foram transcritas para facilitar o processo de análise. Outro material de coleta de dados constituiu-se de textos produzidos pelas/os acadêmico/as fora do horário de aula e entregues na semana seguinte à da discussão do filme. Nesse documento, refletiam sobre as representações que elaboraram acerca dos filmes.

1.3 Procedimentos para interpretação das fontes produzidas

² Os dados do questionário serão abordados na discussão com os dados do grupo focal, e sempre que as análises e discussões requisitarem.

³ Monitoras voluntárias: Karine Hentges e Pamela Siqueira Joras.

⁴ As questões que suscitaram as discussões podem ser vistas no ANEXO IV.

Para a interpretação do material produzido no grupo focal, optou-se pela análise de conteúdo, apontada por Bardin (2011) como um conjunto de técnicas de análise da comunicação que visa, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos e qualitativos que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. A autora propõe uma organização para análise dos achados, sendo dividida em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que compreendem a codificação e a inferência desses resultados.

Diante disso, foram dois encontros com o grupo focal, totalizando uma hora, 43 minutos e 53 segundos de gravação de áudio, que transcritos resultaram em 56 páginas, além de 12 páginas de textos produzidos a partir dos filmes pelos acadêmicos/as.

Para pôr em prática a análise do conteúdo do estudo, em um primeiro momento, organizei todo o material empírico, sobre o qual fiz uma leitura inicial com anotações para facilitar a etapa de exploração do mesmo. Posteriormente, empreendi uma segunda leitura objetivando identificar categorias de análise. Ao final dessa etapa, procurei organizar os achados em categorias ou temáticas, sendo que algumas já haviam sido definidas anteriormente. Quando escolhi os filmes, e mesmo na construção dos capítulos que alicerçaram a revisão de literatura da monografia, outras categorias surgiram com a exploração do material empírico.

A organização desses registros, juntamente com os objetivos da pesquisa, permitiu que fosse dividido em duas categorias de análise, as quais são: *gênero e sexualidade*. É importante salientar que, por mais que tenha *a priori* essa divisão, as categorias se articulam no decorrer das análises elaboradas.

2 OS MARCOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Após essa primeira incursão pelo universo de minhas inquietações, versando sobre o campo de pesquisa e a forma como essa foi produzida, faz-se necessário abrir um espaço para apresentar os marcos teóricos que sustentam esse trabalho e suas análises, sendo eles: Os Estudos Culturais, os Estudos de Gênero e Sexualidade.

2.1 ESTUDOS CULTURAIS

Os estudos culturais nascem em meados dos anos 50, na Inglaterra, unidos aos movimentos teóricos e políticos, rompendo com a idéia de disciplina e não se configurando como tal, a fim de propor uma interação de diferentes matérias (Escosteguy, 1998; Costa et al, 2004; Teruya, 2009).

Tendo sua origem na Universidade de Birmingham, quando é inaugurado o centro de Estudos Culturais Contemporâneos, seus fundadores foram Richard Hoggart com o texto "*The use of literacy (1957)*", Raymond Williams "*Culture and society (1958)*" e Edward P. Thompson "*The making of de english working-class (1963)*".

Esses textos são apontados por Escosteguy (2006, p. 139) como:

O primeiro é, em parte, autobiográfico e, em parte, história cultural do meio do século XX. O segundo constrói um histórico do conceito de cultura, culminando com a idéia de que a 'cultura comum ou ordinária' pode ser vista como um modo de vida em condições de igualdade de existência com qualquer outro. E o terceiro reconstrói uma parte da história da sociedade inglesa.

A mesma autora ainda aponta que Hoggart procurava compreender, através de investigações, os objetos culturais da cultura popular que eram refugados pela cultura (repetição) dominante. Para Williams, a cultura era tomada como ponto crucial para as críticas literárias e de investigações sociais. Williams e Thompson ainda compreendiam a cultura como imbricações de práticas e relações da vida cotidiana.

Partindo disso, os Estudos Culturais são constituídos a partir de diferentes ideias, métodos e teorias. Mas tudo gira em torno de um eixo central, que é a preocupação com o uso da cultura pelo povo, englobando tanto a cultura popular quanto a cultura de massa. Diante disso, o conceito de cultura para os Estudos

Culturais é visto como “um conjunto de práticas contestadas e conflituosas de representação que mantêm uma estreita ligação com os processos de formação e de re formação de grupos sociais” (FROW & MORRIS, 2006, p.328). Eles se configuram como um espaço de atuação frente às tradições elitista, as quais seguiam exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, cultura burguesa e cultura operária, cultura erudita e cultura popular (COSTA, SILVEIRA, SOMER, 2003).

Nesse sentido, os Estudos Culturais passam a

[...] considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais. Mesmo que ela permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão as relações de poder. (MATTELART & NEVEU, 2004, p. 13/14)

Basicamente a cultura é tomada como um lugar de lutas entre diversas outras culturas, vinculadas aos diferentes níveis de sociedade. Pois, a partir dos estudos culturais, o povo é visto como receptor, mas também como um produtor da cultura não sendo totalmente submissa à esfera econômica. Assim,

[...] compreender as metamorfoses da noção de cultura na última metade do século XX, questionar tanto os modos em que a cultura funciona na época da globalização como os riscos de uma visão da sociedade reduzida a um caleidoscópio de fluxos culturais que leve a esquecer que nossas sociedades também são regidas por relações econômicas, políticas, uma armadura social que não se reduz nem as séries de televisão de grande sucesso, nem ao impacto dos *reality shows*. (MATTELART & NEVEU, 2004, p. 17)

Tendo Williams e Thompson uma formação marxista, compreendem que é a partir da cultura que se pode criar uma resistência à dominação do sistema capitalista, possibilitando nessa nova forma de entender a cultura uma desconstrução sobre aquilo que é tido como cultura até então, dando uma maior visão às manifestações culturais de populações tidas como marginalizadas. Todavia, essa base marxista foi importante para uma perspectiva sobre a cultura. Por outro lado pecou ao considerar apenas a questão de classe como ponto crucial de exclusão social, fazendo com que outras particularidades, importantes para a constituição dos grupos, fossem deixadas de lado, como por exemplo: raça, gênero, sexualidade, geração, entre outros. “Sair desse dilema impossível e redutor é um dos desafios com que os estudos culturais terão de enfrentar” (MATTELART & NEVEU, 2004, p. 47).

Por isso, os Estudos Culturais vão integrar novos objetos de pesquisa, olhando-os por diferentes enfoques que não somente o classista. Assim, irão considerar que temas como: música pop, desenhos animados, filmes, fotos, jogos de futebol, novelas e até mesmo um jogo de dominó sejam considerados produtores de cultura, visto que esses espaços e lugares tornam-se relevantes para os estudos da cultura na medida em que fazem parte da prática cultural de um grupo. Produzindo dessa forma, uma virada do ponto central dos estudos de cultura, fazendo um movimento das margens ao centro (COSTA & VEIGA-NETO, 2004).

Por fim, os estudos culturais se diferenciam de disciplinas acadêmicas tradicionais, visto seu envolvimento explicitamente político e tomando partido dos grupos em desvantagem nas relações de poder social.

Trazendo essa discussão para o âmbito da Educação Física, ainda são escassos os trabalhos na perspectiva dos Estudos culturais, pesquisadores/as como Jaeger (2009), Figueira (2008), Goellner (1999) tem se apoiado nessa perspectiva em seus estudos e pesquisas, debatendo artefatos como cinema e imagens ligados a algum esporte em específico. Na área da Educação física escolar, os principais autores são Neira e Nunes (2012), sendo a maior preocupação o currículo, em que, na opinião dos autores, qualquer prática corporal que não ganhe significado, não pode ser aprendida, no sentido geral do termo.

2.1.1 Os Estudos Culturais e o conceito de representação

No campo dos Estudos Culturais, o conceito de representação compreende uma marca material, um traço, uma inscrição, sendo visto como processo e como produto, podendo ser flexível, instável e indeterminado (SILVA, 2002). Dessa forma, a visão que temos da realidade é transitória, e as representações sobre esta realidade estão em permanente constituição.

Nesse sentido, os Estudos Culturais nos auxiliam a refletir o lugar que determinadas representações assumem ao lançar seu olhar para a distinção entre “alta cultura” e “baixa cultura”, nos chamando a atenção de que esta diferenciação está imersa nas relações de poder (SILVA, 2005). Apontando uma dificuldade de aceitação do novo, do que não se configura como norma, apontando que há distintas representações até mesmo nos contextos sociais parecidos.

As representações de gênero e sexualidade vão sendo exercidas constantemente nas relações de poder, se constituindo imersas em um “campo de batalha em cujas disputas são decididos os significados que devem prevalecer e aqueles que devem silenciar num determinado tempo e lugar” (JAEGER, 2009, p. 33). Além disso, constantemente, o significado é contestado e, às vezes, até rigorosamente disputado, pois em qualquer cultura, em uma mesma época, há sempre diferentes significados circulando.

Para Hall (1997) tais disputas envolvem de diferentes formas nossos interesses, nossas fantasias, medos e corpos, em função de como o significado é dado e recebido, construído e interpretado nas diferentes situações com que nos defrontamos. Diante disso, assim como a identidade, a representação é instável, indeterminada e não fixa, imersa em práticas de significação fundamentalmente sociais.

Portanto, as representações dentro dos Estudos Culturais são vistas a partir da identidade e da diferença, onde assumem uma postura política, voltando-se a processos reivindicatórios (NELSON et. al, 1995). Em outras palavras “a representação é entendida como constitutiva e produtiva. Ela constitui, produz e forma a “realidade” que ela narra” (SILVA, 2005, p. 13). Dessa forma, pela experiência de um filme, os/as acadêmicos/as podem ser motivados a transcender sua realidade vivida, construindo outras representações, a partir de sua própria noção de realidade e cultura.

2.2.2 Cinema, Estudos Culturais e a escolha dos filmes

O cinema foi o entretenimento número um de milhões de pessoas até a década de 50, na qual os filmes inventavam modas, costumes e hábitos (DUARTE, 2002). No Brasil, em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, 80% da população freqüentava salas de exibição pelo menos uma vez por semana (Meneguello, 1996 apud Louro, 2008, p. 82).

Diante da repercussão que as produções cinematográficas atingiram, e ainda atingem, milhões de pessoas todos os dias. Os Estudos Culturais, ao lançarem seu olhar para o cinema, fez os filmes passarem, assim como outros artefatos, a serem vistos como culturais, por terem efeitos de significados compartilhados por grupos

culturais. Coincidentemente à entrada de Stuart Hall como coordenador do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) na Universidade de Birmingham, estudos voltados aos processos de recepção e construção de identidade pela mídia passaram a serem desenvolvidos, dando mais centralidade às discussões sobre gênero, raça e etnia do que as de classe, como vinha acontecendo (Escosteguy, 1998).

Desde então, reconhecendo a influência que o cinema, em especial o hollywoodiano, tem exercido sobre os telespectadores, que diferentes análises tem se debruçado sobre este tema? Assim, focalizar as produções cinematográficas torna-se importante, pois essas vêm atuando de forma decisiva na construção das representações e construção das identidades. Louro (2008) explica que

[...] os significados que se atribuem a identidades, jogos e parcerias sexuais são situados e disputados historicamente e, ao longo dos tempos, nos filmes, posições-de-sujeitos e práticas sexuais e de gênero vem sendo representadas como legítimas, modernas, patológicas, normais, desviantes, sadias, impróprias, perigosas, fatais, etc.. Ainda que tais marcações sociais persistem, algumas por muito tempo. Reiteradas e ampliadas por outras instancias, tais marcações podem assumir significativos efeitos de verdade. (LOURO, 2008, p. 82)

Sobre os filmes, em geral, outras questões merecem ser destacadas, sendo uma delas o modo de endereçamento, onde a estudiosa Elizabeth Ellsworth (2001, p. 11) coloca resumidamente em uma questão: “quem este filme pensa que você é?” E segue dizendo:

Se você compreender qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, por exemplo, você poderá ser capaz de mudar ou influenciar, até mesmo controlar, a resposta do espectador, produzindo um filme de uma forma particular. Ou você poderá ser capaz de ensinar os espectadores como resistir ou subverter quem um filme pensa que eles são ou quem um filme quer que eles sejam (ELLSWORTH, 2001, p. 12).

A noção de endereçamento é importante para esta pesquisa, uma vez que os filmes escolhidos não são produzidos para espectadores/as que estão dentro de uma referência de gênero e sexualidade. Dessa forma, me valho do conceito de endereçamento de Ellsworth (2001, p. 14) que afirma:

[...] para que um filme funcione para determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma telespectadora, ou para que a faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença [na

“realidade” do filme], chorar, gritar, sentir-se feliz ao final – a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme. (ELLSWORTH, 2001, p. 14)

O filme, ao entrar em contato com os/as espectadores/as, espera que estes assumam posições que lhes são ofertadas, nem que seja na imaginação, ou seja, “a posição que um espectador ou uma espectadora “assume” em relação a um filme e dele extrai prazer, muda drasticamente, dependendo dos (conflitantes) modos de endereçamento que possam estar disponíveis” (ELLSWORTH, 2001, p. 23). A mesma autora aponta que o endereçamento nunca é único em um filme, pois ele dificilmente conseguirá atingir a complexidade das experiências humanas, sendo que a resposta do/a telespectador/a pode não condizer com o esperado pela instância produtora, como o inverso também é possível. Um público que, a princípio, estaria fora do imaginado pelo filme, pode se identificar com os anseios expressos pela trama.

Embora a relação entre cinema e Estudos Culturais não seja o foco das minhas análises, considere como um ponto importante para pensar a escolha dos filmes. Pois, se um dos questionamentos da autora é “como públicos “negros”, “gays”, ou ambos, por exemplo, veem filmes que nunca lhes são endereçados?” (ELLSWORTH, 2001, p. 32) . Ao escolher os filmes *Tomboy (2011)* e *Lost and Delirious/ Assunto de meninas (2001)*, visualizo em seus enredos uma outra forma de abordar temáticas de gênero e sexualidade, que não aquela caricaturada que podemos visualizar em filmes de grandes produções, com raras exceções.

2.2. GÊNERO

Gênero é um conceito que remete às construções culturais, sociais e históricas que operam na diferenciação de homens e mulheres. Atualmente ainda é muito comum em matérias de jornais, revistas, novelas e filmes enfocarem as diferenças entre homens e mulheres baseadas em explicações biológicas.

Desta forma, Louro (1997, p. 21) destaca:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção sexual serve para compreender- e justificar- a desigualdade social.

Os estudos de gênero trazem para a discussão a desnaturalização de uma essência feminina e/ou masculina. Os papéis que homens e mulheres desempenham nada mais são que construções/aprendizagens que vão, cotidianamente, sendo reafirmadas e demarcadas. Nesse sentido, os estudos de gênero permitem compreender que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres são construções culturais e históricas, e não biologicamente determinadas. (SCOTT, 1995; LOURO, 1999).

A pluralidade do gênero consiste em afirmar a existência das diferentes formas de masculinidades e feminilidades que se constroem socialmente. Nesse sentido, Scott (1995) chama a atenção para os sistemas de significados, como se constroem as relações sociais entre masculino e feminino, bem como verificar a maneira como a sociedade representa o gênero, servem-se dela para articular as regras de relações sociais e o processo de significação. A autora ainda sugere que se deve articular o gênero dentro de uma categoria de análise, pensando na construção da subjetividade dentro dos contextos sociais e históricos de raça, classe e sexualidade. Buscando compreender como funciona o gênero e sua relação com uma sociedade estabelecida com limites e regras, dotados de uma linguagem que padroniza e rotula.

Podendo-se pensar que as construções das identidades de gênero que fogem dos padrões hegemônicos não podem deixar de serem reconhecidos como “verdadeiros (as)” homens e mulheres, procurando compreender que identidades de gênero estão continuamente se construindo e transformando, ao longo do tempo e historicamente, tendo como articulação as relações sexuais, de raça, classe e etnia (Louro, 1997).

Assim, é possível pensar que boa parte dos filmes, novelas, revistas e outros meios de comunicação ensinam formas de ser homem e mulher, formas de ser masculino e feminino, além de deixar claro o lugar daqueles que não estão nos padrões de beleza, de feminilidade/masculinidade e de uma sexualidade heterossexual. Esses ensinamentos circulam e se reiteram na escola e emergem nas aulas de Educação física, pois mesmo que as aulas sejam mistas, busca-se

[...] manter a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de

ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e sobretudo – os esportes.
(SOUSA E ALTMANN,1999, p.57)

Claro que não é somente a questão de gênero que gera a exclusão, pois mesmo nas aulas separadas por sexo existe marginalização dos menos habilidosos/as, dos gordinhos/as, baixinhos/as. Instituições como escola e a universidade não apenas transmitem conhecimentos, mas também contribuem na construção dos sujeitos, pois esta não é imune aos acontecimentos extra-aula, que corroboram na produção das identidades de gênero, classe, sexualidade e etnia.

Tanto a escola quanto a universidade, enquanto instâncias educadoras, desempenham um papel fundamental na construção das identidades dos indivíduos, podendo, a partir de artefatos culturais, ressignificar as aprendizagens das relações de gênero e sexualidade, se utilizando de filmes, revistas, novelas e outros para abordar essas discussões em aula.

2.3 SEXUALIDADE

Sexualidade é entendida como as formas que homens e mulheres têm de expressar seus desejos e prazeres, os quais possuem uma dimensão social, já que estes são aprendidos socialmente e codificados em um contexto em particular. Para Louro (1999, p. 11) “as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.”

Nesse sentido, Foucault (2007) aponta a sexualidade como um dispositivo histórico assinalado por valores e representações originárias de múltiplos discursos culturais. Ainda pontua que não devemos conceber a sexualidade como:

[...] uma espécie de dado da natureza, que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 2007, p. 100).

Percebemos aqui que Foucault não está interessado em determinar um conceito de sexualidade, pois a vê num emaranhado de discursos, práticas,

vivências, normatizações, oposições, resistências e conhecimentos, possibilitando a significação e compreensão de múltiplas sexualidades.

A sexualidade humana é muito controversa, principalmente quando discutida na escola. As crenças culturais construídas em torno do sexo biológico são, muitas vezes, naturalizadas pelos sujeitos devido aos mitos e tabus que historicamente cercam temas relacionados a ela (Abramovay, Castro e Silva, 2004). Portanto, “a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens e as fantasias como com o corpo”, ainda para o autor não se pode “compreender a sexualidade observando apenas seus componentes naturais [...], esses ganham sentido através de inconscientes e formas culturais” (WEEKS, 1999).

Refletir sobre a sexualidade é entendê-la como algo que vai além do biológico, mas que também não se resume a assumir uma orientação sexual por toda uma vida. Mas sim pensá-la como algo móvel, fluido, sendo passível de transformações, sendo construída e reconstruída a todo instante. Considerando-a “[...] como constituída e constituinte das relações sociais” (FURLANI 2007, p. 14), influenciada por diferentes discursos, culturas e instancias midiáticas.

Sendo assim, PRADO e RIBEIRO (2010, p. 409) complementam dizendo que

a sexualidade pode ser mais bem compreendida como junção (sobreposta) do biológico, das crenças, das ideologias, dos desejos, dos afetos das manifestações e práticas sexuais, fatores esses amplamente configurados por aspectos sociais e culturais. Sendo assim, a sexualidade não pode ser caracterizada apenas pela “possível” relação entre sexo biológico, identidade de gênero e orientação do desejo afetivo-erótico-sexual.

Diante disso, na Educação Física ainda se mantém um discurso autoritário e conservador, onde a sexualidade é regulada de acordo com normas de prevenção de doenças e de manutenção da saúde, onde os/as que não estão na norma são excluídos/as e marginalizados/as (ALTMANN, 2001). Além de ser necessário, ao mesmo tempo é desafiador para a educação física problematizar as diferentes representações acerca da sexualidade, pois muitos são os olhares (medicina, biologia, história, religião, mídia e outros) que circulam dentro e fora da escola sobre esse tema (GOELLNER, FIGUEIRA, JAEGER, 2008).

Entretanto, não podemos deixar de trabalhar essa temática em nossas práticas pedagógicas e sociais, procurando tencionar questões referentes à sexualidade. E, sobretudo como apresentam as autoras,

[...] romper com práticas e discursos pautados em verdades absolutas, nas representações idealizadas e desencarnadas dos corpos, dos gêneros e

das sexualidades. Trabalhar com a pluralidade, a inconstância, a dissonância pode apontar um outro olhar para a instituição escolar [...]. (GOELLNER, FIGUEIRA, JAEGER, 2008, p. 30)

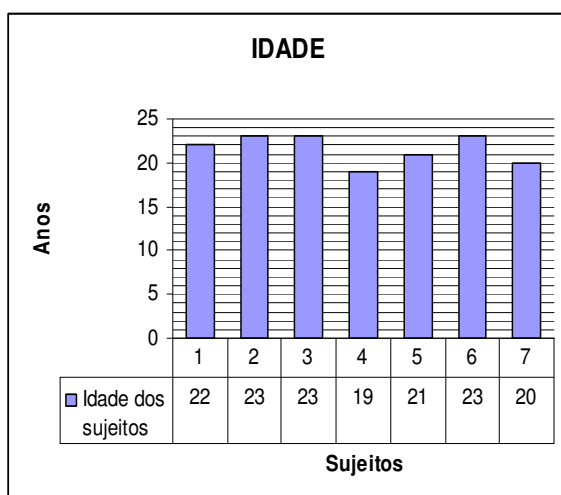
Vejo, através dos cursos de formação, um ambiente propício para o rompimento das normas referentes em relação a gênero e sexualidade, onde a discussão dessas temáticas, e a utilização de artefatos culturais, tornam mais estimulante o aprendizado.

3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção, descrevo uma síntese dos dados retirados do questionário pelas pessoas que fizeram parte dessa investigação através da elaboração de gráficos que apresentam informações tais como sexo, idade, origem, renda, família, escolaridade, acesso aos meios de informação, questões raciais, de gênero, religião e sexualidade. Ao apresentar esses elementos tenho como intenção caracterizar e contextualizar as falas e textos escritos pelas/o pesquisadas/o.

3.1 Sexo, idade, origem, moradia e renda.

Os/as participantes dessa pesquisa se denominam seis do sexo feminino e um do sexo masculino com média de idade de 21,5 anos, variando de 19 anos a 23 anos como, podemos visualizar no gráfico abaixo.



Fonte: Questionário

Em relação ao **estado civil**, cinco se designam solteiros/as e duas meninas vivem com seus respectivos companheiros. No que se refere à cidade de origem, duas pessoas são naturais de Santa Maria, as outras cinco são de Sapiranga, Tapera, Nova Palma, Santiago e Arroio do Tigre, todas, cidades do interior do Rio Grande do Sul- RS.

Atualmente, em função dos estudos, quatro delas moram em Santa Maria e duas pessoas mantiveram sua cidade natal como moradia, sendo das cidades de Santiago e Nova Palma e outro/a atualmente reside em Ijuí, como podemos visualizar no mapa.



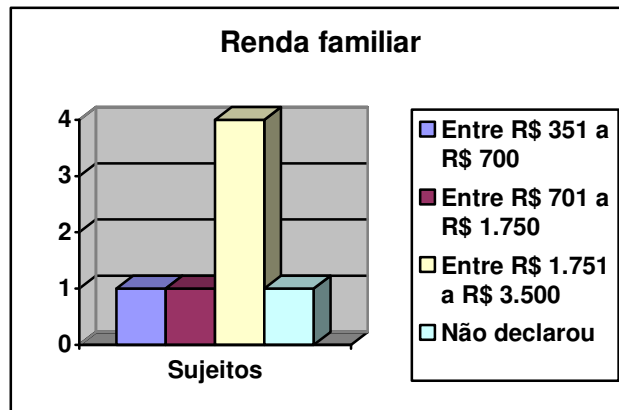
Fonte: Google maps, 2013

Além disso, dos/as sete respondentes dos questionários, quatro moram com os pais, duas com os companheiros, um/a com outro parente (não especificado) e outro/a com amigos/as.

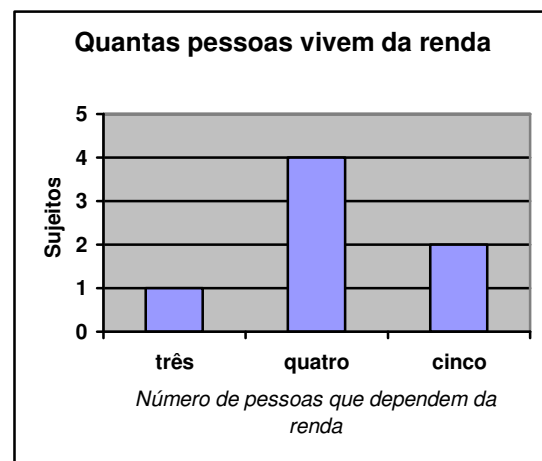
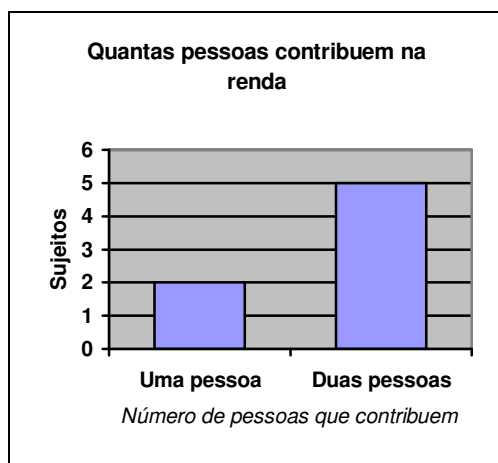
Outro dado importante a salientar em referência à moradia é a região em que sua casa se encontra em relação à cidade.

| Quantos responderam | Localização |
|----------------------------|---|
| Dois | Bairro na periferia da cidade |
| Três | Bairro na região central da cidade |
| Um | Conjunto Habitacional (se referindo a Casa de estudantes da UFSM) |
| Um | Região rural |

No quesito renda familiar, todos/as declararam serem dependentes financeiramente de algum familiar, e somente uma pessoa ajuda no seu sustento através de uma bolsa universitária. A renda dos respondentes varia de um salário mínimo (estipulado no questionário com o valor de R\$ 351) a dez salários mínimos. Como podemos visualizar no gráfico abaixo:

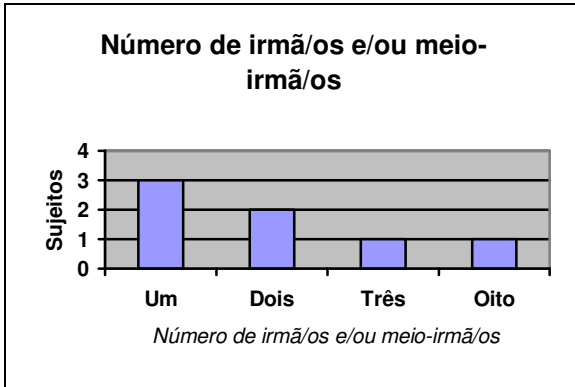


A partir desse dado, outras duas questões os complementam, que são divididos em: **quantas pessoas contribuem para a renda** e **quantas pessoas vivem dessa renda**. Visualizamos nos gráficos:

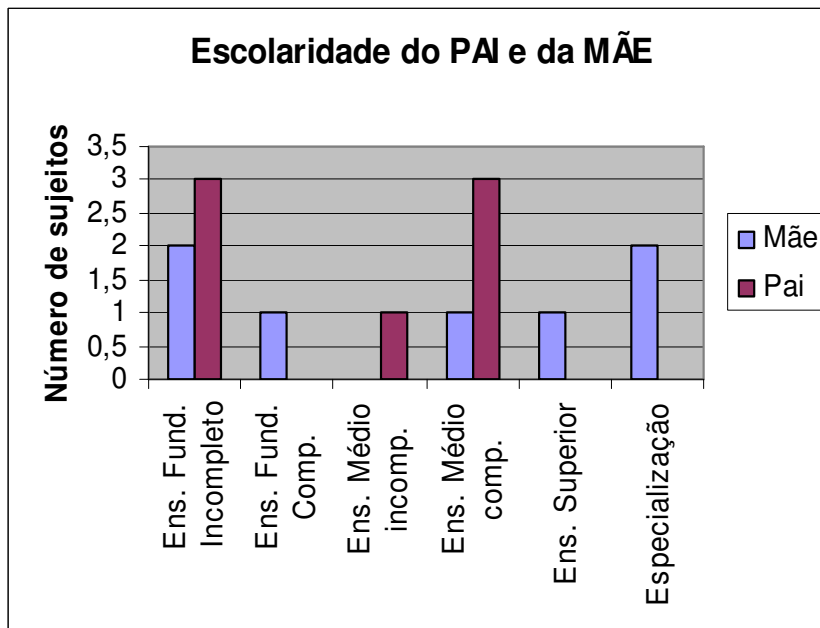


1.4.2 Família, escolaridade e acesso aos meios de informações.

Como mencionado anteriormente, quatro dos sujeitos da pesquisa ainda residem com os pais e duas meninas com seus companheiros. Nenhum/a delas/es possui filhos/as e, em relação a irmã/os e/ou meio-irmã/os, visualizemos:



Quanto ao grau de escolaridade, todos/as que responderam ao questionário estão cursando ensino superior em Educação Física. Outro ponto abordado também é o grau de escolaridade dos pais e das mães, demonstrado no gráfico abaixo:



Para demonstrar o acesso aos meios de informação (jornais, revistas, televisão, internet e livros), optei por reproduzir o quadro utilizado no questionário, o qual tem como objetivo verificar a frequência com que os/as respondentes acessam as informações. Como vemos:

| | Diariamente | Quase diariamente | Às vezes | Raramente | Nunca |
|-------------|-------------|-------------------|-------------------|-----------|-------|
| Jornais | | | seis ⁵ | um | |
| Revistas | | um | quatro | dois | |
| Televisão | seis | | | um | |
| Internet | seis | | um | | |
| Livros | um | quatro | dois | | |
| Rádio AM/FM | um | dois | tres | um | |

Além do acesso aos meios de informações, outras duas perguntas juntam-se a esse tópico. A primeira relacionada à média de livros⁶ lidos ao ano, na qual quatro responderam ler de 2 a 5 livros, dois de 6 a 10 livros e uma pessoa respondeu ler uma média de 11 a 15 livros ao ano.

A última está relacionada à frequência com que estas pessoas freqüentam cinema, teatro, estádios, museus entre outros.

| | Semanalmente | Ao menos 1 vez por mês | Ao menos 1 vez por ano | Menos que 1 vez por ano | Nunca |
|---------------------------|--------------|------------------------|------------------------|-------------------------|--------|
| Vai ao cinema | | Dois | Dois | Dois | |
| Vai ao teatro | | | Um | Um | Cinco |
| Vai ao estádio | | | Um | Dois | Quatro |
| Vai ao museu | | | Três | Um | Três |
| Vai ao shopping | | Cinco | | | |
| Vai ao parque | Dois | | Três | Três | |
| Assiste a shows/concertos | | Dois | Quatro | Um | |
| Pratica esportes | Cinco | Dois | Um | | |
| Vai a bares/ danceterias | Um | Dois | Quatro | | |

3.2 Questões étnicas/raciais, de gênero, religião e sexualidade

Para finalizar a apresentação dos sujeitos da pesquisa, exponho abaixo quatro quadros retirados do questionário que abordam nessa ordem: questões étnicas/raciais, sexualidade e religião.

- **Questões étnicas/raciais**

⁵ Número de pessoas que marcaram esta opção;

⁶ Um levantamento realizado pelo Ibope Inteligência em 2011 - com 5 mil entrevistados - em 315 diferentes municípios, aponta que o/a brasileiro/a lê em média 4 livros ao ano, destes, somente dois são lidos integralmente, outro dado apontado pela pesquisa é que as mulheres lêem mais que os homens. Acesso em: <http://oglobo.globo.com/educacao/brasileiro-le-em-media-quatro-livros-por-ano-revela-pesquisa-4436899>

| Você aceitaria ter pessoas destes grupos como: | Branços | Negros | Índios |
|--|----------------|---------------|---------------------|
| 1. Parente por casamento (marido, esposa, genro, nora, padrasto, madrasta, enteado (a), cunhado (a)) | Sete | Sete | <u>CINCO</u> |
| 2. No meu grupo de amizades, ou como amigos de meus filhos | Sete | Sete | Sete |
| 3. Como doadores de sangue ou de órgãos, caso você ou alguém da sua família venha a precisar um dia | Sete | Sete | Sete |
| 4. Como vizinhos, morando na mesma rua ou prédio | Sete | Sete | Sete |
| 5. Como colegas ou parceiros de trabalho ou de estudo | Sete | Sete | Sete |
| 6. Como empregados na minha casa, na minha empresa ou na minha propriedade | Sete | Sete | Sete |
| 7. Como cidadãos do meu país | Sete | Sete | Sete |
| 8. Como turistas no meu país | Sete | Sete | Sete |
| 9. Eu os afastaria do meu país. | | | |

Mesmo que as questões de raça/etnia não estejam entre os objetivos dessa pesquisa, vejo como importante apresentá-las aqui, pois são questões que atravessam a construção das identidades dos sujeitos. Dito isso, uma das perguntas era quanto à cor da pele, na qual cinco se declararam brancos e dois pardos. Quando questionadas/o “Você identifica algum preconceito de ordem étnica na sociedade brasileira?”, seis pessoas responderam identificar preconceito contra índios, o que aponta para o fato de duas pessoas marcarem que não aceitariam ter parentes indígenas.

Em um estudo feito pela Fundação Perseu Abramo⁷, sobre a percepção de existência de preconceito contra as pessoas indígenas, assinala que na região Sul essa chega a 85%, mas quando questionados/as sobre seu próprio preconceito, 96% afirmam não possuir em relação a qualquer grupo étnico.

- **Sexualidade**

| Você aceitaria ter pessoas destes grupos como: | Gays | Lésbicas | Travestis |
|--|--------------------|---------------------|---------------------|
| 1. Familiar (mãe, pai, filho (a), irmão, irmã) | <u>SEIS</u> | <u>CINCO</u> | <u>CINCO</u> |
| 2. Parente (tio (a), cunhado (a), sobrinho (a), primo (a), enteado (a), etc) | <u>SEIS</u> | <u>SEIS</u> | <u>SEIS</u> |
| 3. No meu grupo de amizades, ou como amigos de meus filhos | sete | sete | sete |
| 4. Como doadores de sangue ou de órgãos, caso você ou | <u>SEIS</u> | <u>SEIS</u> | <u>SEIS</u> |

⁷ Dados retirados do site <http://www.enfpt.org.br/node/468>;

| | | | |
|--|------|------|------|
| alguém da sua família venha a precisar um dia | | | |
| 5. Como vizinhos, morando na mesma rua ou prédio | sete | sete | sete |
| 6. Como colegas ou parceiros de trabalho ou de estudo | sete | sete | sete |
| 7. Como empregados na minha casa, na minha empresa ou na minha propriedade | sete | sete | sete |
| 8. Como cidadãos do meu país | sete | sete | sete |
| 9. Como turistas no meu país | sete | sete | sete |
| 10. Eu os afastaria da sociedade | sete | sete | sete |

| | | | |
|---|------|---|------|
| Você se sentiria incomodado... | | | |
| 1. Em estar em uma festa onde um gay estivesse presente | | 10. Em estar em uma festa onde uma lésbica estivesse presente | |
| 2. Se um gay se mudasse para o apartamento (ou casa) ao lado do seu | | 11. Se uma lésbica se mudasse para o apartamento (ou casa) ao lado do seu | |
| 3. Em ser atendido (a) por um vendedor gay | | 12. Em ser atendido (a) por uma vendedora lésbica | |
| 4. Em dirigir um carro sozinho (a) em companhia de um gay | | 13. Em dirigir um carro sozinho (a) em companhia de uma lésbica | |
| 5. Em sentar-se ao lado de um gay no ônibus | | 14. Em sentar-se ao lado de uma lésbica no ônibus | |
| 6. Em ser deixado (a) sozinho (a) em um recinto junto a um gay | | 15. Em ser deixado (a) sozinho (a) em um recinto junto a uma lésbica | |
| 7. Em ter um gay dormindo como hóspede em sua casa | | 16. Em ter uma lésbica dormindo como hóspede em sua casa | |
| 8. Em ter um gay vivendo na mesma casa que você. | | 17. Em ter uma lésbica vivendo na mesma casa que você. | |
| 9. Nenhuma das anteriores | SETE | 18. Nenhuma das anteriores | SETE |

As questões que envolvem a sexualidade serão melhores trabalhadas na discussão que envolve o filme **Assunto de meninas** no capítulo cinco, todavia chamo atenção aos números do primeiro quadro, no qual, quanto mais próximo do seu círculo familiar, menor é a aceitação por pessoas homossexuais e/ou travestis, o que vai de encontro à pergunta “Você se considera homofóbico?” do qual todas/os responderam que **não** se consideram pessoas com *aversão a homossexuais*⁸. Aqui cabe a reflexão dos termos empregados, pois ao se utilizar a expressão “*você aceitaria*”, essa pode ser compreendida como suportar, tolerar, todavia quando colocada a palavra *aversão* a mesma pode ser vista como repulsa, ódio.

- **Religião**

| | | | | | |
|-----------------------------------|-------|-----------|-------------|------------|-------------|
| Você aceitaria ter pessoas destes | Ateus | Católicos | Evangélicos | Muçulmanos | Umbandistas |
|-----------------------------------|-------|-----------|-------------|------------|-------------|

⁸ Esse foi o termo usado no questionário para explicar o que é homofóbico.

| | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|
| grupos como: | | | | | |
| 1. Familiar (marido, esposa, filho (a), irmão, irmã) | Sete | sete | sete | sete | sete |
| 2. Parente (genro, nora, padrasto, madrasta, enteado (a), cunhado (a), etc) | sete | sete | sete | sete | sete |
| 3. No meu grupo de amizades, ou como amigos de meus filhos | sete | sete | sete | sete | sete |
| 4. Como doadores de sangue ou de órgãos, caso você ou alguém da sua família venha a precisar um dia | sete | sete | sete | sete | sete |
| 5. Como vizinhos, morando na mesma rua ou prédio | sete | sete | sete | sete | sete |
| 6. Como colegas ou parceiros de trabalho ou de estudo | sete | sete | sete | sete | sete |
| 7. Como empregados na minha casa, na minha empresa ou na minha propriedade | sete | sete | sete | sete | sete |
| 8. Como cidadãos do meu país | sete | sete | sete | sete | sete |
| 9. Como turistas no meu país | sete | sete | sete | sete | sete |
| 10. Eu os afastaria do meu país | sete | sete | sete | sete | sete |

No item religião, o quadro demonstra a aceitabilidade de todos em relação às mais variadas crenças religiosas. Dentro disso, as religiões a que as/o pesquisadas/o se dizem fazer parte são: (1) Acredita em Deus, mas não segue nenhuma religião; (3) Católica; (2) Católica não praticante; (1) Espírita kardecista; (1) Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé). Sendo que a mesma pessoa que marcou que acredita em Deus, mas não segue nenhuma religião também assinalou ser Espírita kardecista.

Algumas religiões apontadas pelas/o pesquisadas/o divergem das seguidas pela sua família, sendo elas; (4) Católica; (2) Católica não praticante e (1) Protestante. Todavia todas/o dizem ter recebido algum tipo de educação religiosa na infância.

- **Gênero**

A abordagem em relação às questões de gênero ficam centradas somente à situação da mulher na sociedade, na qual todos/as concordam que a participação esta ainda é fraca e precisa melhorar, apesar de já ter avançado muito.

Também é abordada a opinião sobre o uso de métodos anticoncepcionais como também quais métodos concordam. Todas/o apóiam a utilização de métodos anticoncepcionais, todavia nem todos são aceitos integralmente. Visualizemos:

| | |
|--|------------------|
| (7 ⁹) preservativo (camisinha) | (3) Todos eles |
| (7) Pílula anticoncepcional | (0) Nenhum deles |
| (5) DIU (dispositivo intra-uterino) | |
| (6) Diafragma | |
| (5) Pílula do dia seguinte | |
| (4) Tabela | |
| (7) Laqueadura de trompas | |
| (7) Vasectomia | |

Apresentar as pessoas que fizeram parte dessa pesquisa ajuda a contextualizar algumas análises, portanto, optei por não explorar mais profundamente o questionário, mas sim fazer uso dele em alguns momentos para melhor entender as representações desses sujeitos dentro dos objetivos dessa pesquisa.

⁹ O número corresponde às pessoas que concordam com a utilização do método;

4 ENTRE UM QUARTO AZUL E UM VESTIDO, FUTEBOL COM OS MENINOS E MAQUIAGEM COM A AMIGA: Discutindo gênero a partir do filme *Tomboy*

Na primeira cena de *Tomboy*, vemos a nuca de uma criança loira de cabelo curto enquanto anda com a cabeça para fora do teto solar do carro de seu pai. Essa criança parece um menino, pensando a partir de um padrão de corporalidade masculina referente, tanto pelo corte de cabelo, quanto pela forma como se expressa e se veste, sempre usando bermudas estilo surfista com camisetas de cores lisas e corte masculino. Após essa cena inicial, o filme se transporta para a mudança da família desse menino para o subúrbio de Paris.

Se ao olhar para aquela criança no início do filme no carro com seu pai vemos um menino, não espanta quando sua mãe, na primeira noite, no apartamento novo, pergunta se o mesmo gostou de seu novo quarto azul. Depois disso, nas próximas cenas o filme começa a delinear-se para a aproximação desse menino com as crianças da vizinhança, na sua primeira interação com a vizinha Liza, a mesma pergunta seu nome, o mesmo se apresenta como Mickael. Até aqui, sem ler a sinopse do filme, mas pensando no título da obra cinematográfica, não fica claro o rumo que o filme tomará.

Até que a mãe de “Mickael” o chama para que ele retorne a sua casa, chamando-o de Laure, o que causa um questionamento, Mickael é uma menina? Este fato é confirmado com a cena na qual o até então “Mickael” está em uma banheira com sua irmã Jeanne no banho. Ao sair da banheira, em uma cena rápida, ao se prestar atenção pode-se notar que na verdade o “Mickael” é uma menina.

A partir dessa revelação, o filme passa a mostrar o anseio de Mickael/Laure em se parecer com um menino, seu envolvimento com Liza, a cumplicidade de sua irmã para manter essa mentira até o momento em que a mãe descobre que Laure na verdade se passa por Mickael em uma cena chave desta película.

Um filme ousado e com temática emergente, abordando-a sem exageros ou dramatizações melodramáticas, características que são normalmente acentuadas em filmes sobre o assunto.

O filme foi escrito e dirigido por Céline Sciamm e em seu final de semana de estreia¹⁰ no Brasil, o filme levou às salas de cinema 2.587 espectadores/as, ficando na 19ª posição dos mais vistos. Tomboy ganhou alguns prêmios, entre eles: Prêmio Teddy Jury Award no Festival de Berlim, “Melhor Filme” no Festival MixBrasil da Diversidade Sexual ambos em 2011, e “Prêmio de Melhor Filme” no Torino International Film Festival.

Diante desse enredo e das discussões produzidas no grupo focal, que pretendo analisar neste capítulo as representações de gênero. Para tanto, dividi em dois momentos, as representações de gênero dos/as acadêmicos/as a partir do filme e no segundo momento a família nessa construção.

4.1 “Pois é... e a roupa dela era toda de menino, né?!”

A forma como somos interpelados/as pelo que nos qualifica enquanto meninas/mulheres e meninos/homem são construídos desde a gestação e acaba por definir, na maioria dos casos, o nome, a cor do quarto, das roupas, os brinquedos e até mesmo a futura profissão dessa criança.

Nas representações de gênero, podemos perceber que as falas dos sujeitos sobre o que define ser menino/a, determina-se muito pelas atividades, cores, roupas e sentimentos. O que pode ser percebido no filme, quando Laure é confundida com um menino pelo fato de vestir roupas como: bermudas largas até o joelho estilo surfista, camisetas largas de cores lisas e corte reto, que culturalmente remetem e representam o modo referente do vestir masculino, assim como o seu corte de cabelo curto reafirmava essa noção.

Nessa situação podemos entender a partir da explicação de Meyer (2000, p. 152-153), quando afirma que “as representações hegemônicas de gênero [...] fixam padrões nos quais se institui o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida”.

Essas representações hegemônicas que a autora aponta podem ser facilmente percebidas nos enunciados dos/as pesquisados/as, como vemos:

¹⁰ Entre os dias 13 e 15 de janeiro de 2012.

“ahhh... se a gente vê a irmã, ela usava vestido na maioria das vezes, ele não, sempre de bermudão, camiseta e tênis.”

“é... é roupa de menino, né?! E o cabelo é um corte que os meninos usam, estilo Joãozinho.”

“é, não é um corte que meninas usam.”

“Isso, e a forma como ele se portava, iii, ahmmm junto com as roupas e o cabelo, fica muito visível um menino.”

Pois se o que define o gênero são as formas de vivenciar as feminilidades e as masculinidades, os mesmos padrões são postos em funcionamento para designar o pronome que foi utilizado pelos/as acadêmicos/as para fazerem referência à Laure. Vejamos alguns fragmentos nos quais a aparência tomada a partir de uma representação fixa daquilo que é designado como normal para os meninos, juntamente com a forma como Laure se representa, é visto como elemento identificador de seu sexo, sendo marcante ao ponto de todas/o se referirem a ela como “ele”. Como vemos nas falas:

*[...] pela maneira com que **ele** fez,[...] envolveu a irmã **dele** pra que ela ajudasse na mentira e ao mesmo tempo os pais **dele** que não entenderam o lado **dele**.*

*Na verdade, a mãe **dele** não entendeu.*

*é...dava para perceber que o pai tinha **ele** como mais menino do que como menina.*

A não linearidade de sexo-gênero¹¹ demonstrada na personagem do filme acaba causando um emaranhado de questionamentos sobre o que é designado/ permitido para uma menina ou para um menino. Pois, se por um lado a aparência de Laure a aproxima de um jeito de ser e se vestir que remete à noção de padrão de masculinidade desnaturalizando seu sexo biológico, o mesmo é contrastado com

¹¹ Nesse contexto, é pensar que a forma representada de masculinidade por Laure não corresponde ao corpo nomeado fêmea.

algumas aproximações ao que é tomado como feminino referente, isso pode ser percebida na fala a seguir:

*[...] por mais que **ele** fosse forte, jogasse futebol bem, **ele** tinha os momentos mais carentes, aquela parte que **ele** estava abraçado com o pai **dele** e o pai **dele** ficava com **ele** no colo é um momento de carência que é mais da filha com o pai, no caso dificilmente um filho na idade dele vai se sentar...*

Novamente evidencia-se a polarização menina/menino e masculino/feminino e o que é esperado em termos de comportamento afetivo de uma e de outro. Todavia, como aponta Louro (1997, p. 31, 32) “aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica”. E é dentro dessa lógica que podemos perceber que a representação de gênero para os/as pesquisados/as não está propriamente no sexo ou nas características sexuais, mas sim ao que associamos aos sexos, a forma como são representadas os comportamentos, valores e habilidades.

4.2 Enquanto for uma brincadeira está permitido: Limites nos borramentos de gênero no contexto familiar

Na maioria dos casos, a família é a primeira instância de socialização de uma criança, lugar no qual irá aprender os limites do que é permitido ou não dentro de seu contexto. Em relação ao gênero, desde cedo as crianças são ensinadas que a mulher deve se comportar conforme os padrões de feminilidade, enquanto os meninos aprenderão o que devem fazer para mostrar determinado padrão de masculinidade e assim tornarem-se homens, ou seja, desde cedo as crianças percebem que há na nossa sociedade uma diferença clara de comportamento entre os sexos.

Assim,

Se diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente “fabricam” os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou *engendradas*) por representações de gênero [...] (LOURO, 1997, p. 88)

É percebendo a família como um espaço na qual constitui o sujeito enquanto homem/mulher, masculino/feminino, que partimos do que nos é apresentado no filme, um modelo de família tradicional, com pai, mãe, duas filhas e um filho a caminho. As divisões também são bem demarcadas, sendo o pai o responsável pelo sustento da família, enquanto a mãe dedica-se aos cuidados das/os filhas/os, produzindo e reproduzindo o que socialmente e culturalmente ainda se espera de uma mulher e de um homem no contexto familiar.

Tomando como foco de análise a constituição familiar do filme, observo que as/o pesquisadas/o explicitam em suas falas a mãe como a responsável pelo modo que Laure se veste. Como percebemos na fala:

Mas é estranho porque até a mãe, às vezes, quando eles se mudaram para a casa nova, ela disse assim: — Ai tu gostou do teu quarto azul? Né! Então é estranho, às vezes parecia que até ela tava ahmm, no início do filme a gente não consegue identificar que ela é uma menina, né?! Se é... a mãe mesmo, e o quarto dele é totalmente diferente do quarto da irmã, né?!

[...] .a gente sabe que a gente sendo criança, então quem é que compra roupas, quem é?? A mãe! (todas falam ao mesmo tempo) Não é nem o pai. É a mãe.

Se a mãe é incumbida de cuidar/ escolher as roupas das filhas, entende-se que, se a filha se veste como menino, ela permitiu que isso acontecesse. Colocando a cargo da mãe grandes expectativas em relação à educação, sendo em casa ou na escola (CARVALHO, 2004). O mesmo autor em seu texto aponta que ao pai fica incumbido de decisões mais burocráticas, normalmente atreladas ao espaço público, enquanto a mãe fica mais restrita ao espaço privado. Dentro desse contexto, visualizado a partir do filme e nas falas dos/as pesquisados/as isso se reitera, mas, por outro lado, algumas atitudes do pai também são apontadas como constitutivas para a forma como Laure se comporta. Como vemos nos enunciados:

Na parte que ele ensina a dirigir, na parte que ele dá cerveja, jogando.

[...] jogando também é nas partes que dá para ver que é uma relação pai e filho e não pai e filha.

Esse questionamento denota uma representação do que se espera de uma relação entre pai/mãe e filho/filha, e quando questionados/as sobre o que seria uma relação de pai e filha, apontam:

“Hahh, uma relação onde... onde o pai fosse carinhoso, não que ele não fosse, mas acho que os pais não fazem questão de que uma menina beba, neh??”

“É. E isso de oferecer cerveja para experimentar, é coisa que pai faz com um filho homem, ensinar a dirigir, jogar... o pai sempre vai ter uma relação de carinho, proteção com uma filha mulher.”

“Também acho, a mãe vai ensinar a menina coisas da casa, limpar, lavar... até porque a menina normalmente fica em casa com a mãe e o filho sai com o pai, fazer coisas de homem...jogar, beber... acho que é muito forte essa divisão.”

Novamente podemos visualizar as diferenças entre homem e mulher, e quando pensado numa relação de pai/mãe e filho/filha, o que apresentam é uma estrutura binária, na qual o pai é responsável por fazer de um filho um homem e a mãe uma filha mulher, que atendam às expectativas sociais do que é esperado de um homem e de uma mulher, reiterando também as divisões sociais e duais dos espaços privado/público.

Okin (2008) aponta que

não podemos entender as esferas "públicas" - o estado do mundo do trabalho ou do mercado - sem levar em conta o fato de que são generificadas, o fato de que foram construídas sob a afirmação da superioridade e da dominação masculinas e de que elas pressupõem a responsabilidade feminina pela esfera doméstica (OKIN, 2008, p. 320).

Esses espaços acabam por reforçar as diferenças entre homens e mulheres na esfera familiar, pois da mãe se espera o cuidado e do pai a manutenção e a proteção. Evidenciando a construção social do gênero, demonstrando que ele não está dado.

4.2.1. O vestido não me representa: a desconstrução de Mickael

A campanha toca.

- Mãe de um menino - Boa tarde, madame.
- Mãe de Laure/Mickael - Boa tarde.
- Laure/Mickael - O que é?
- Jeanne – Não sei.
- Mãe de um menino – Eu o vi chegar... ele me disse que tinha brigado no mato.
- Mãe de Laure/Mickael – Sim, eu não vi.
- Mãe de um menino – Eu sei. Isso foi o que aconteceu.
- Mãe de Laure/Mickael - Eu não compreendo.
- Mãe de um menino – Foi o seu filho que fez isso.
- Mãe de Laure/Mickael – Acho que a senhora está enganada.
- Menino - Sim, é ele, Mickael.
- Laure/Mickael – Sim, é verdade, sou eu.
- Mãe de Laure/Mickael – Eu... eu sinto muito, senhora. Vou fazer o que é preciso. Vou botá-lo de castigo. Peça desculpas!
- Laure/Mickael – Me desculpa.
- Mãe de Laure/Mickael- Isso não acontecerá mais.
- Laure/Mickael – Não acontecerá mais.
- Mãe de um menino- Bem, obrigada. Até logo.
- Mãe de Laure/Mickael – Boa tarde.
- A porta se fecha.

Fonte: Tomboy (2011)

É a partir desse diálogo que a mãe descobre que Laure se passa por Mickael na vizinhança, essa revelação culmina na cena em que ela obriga o até então Mickael a vestir um vestido e desmentir-se enquanto menino.

Me chocou a mãe vestir ela com o vestido. Porque para mim isso foi considerado.... eu consideraria uma agressão, foi.,. foi uma agressão tremenda, aquilo ali vai ficar marcado para o resto da vida.

Esse episódio só foi destacado por uma pessoa durante a discussão, sendo que, ao lançá-la, o que veio a seguir foi um silêncio seguido de um tangenciamento do tema. O silêncio adotado durante a discussão ganha forma e voz nos textos produzidos pós filme e discussão, na qual, com a exceção de uma pessoa, todas as outras abordam a atitude tomada pela mãe de Laure/Mickael como uma forma de agressão. Abaixo alguns trechos dos textos:

*Não gostei da atitude de sua mãe quando descobriu que ela havia mentido para seus amigos, pois não precisava fazer um escândalo, só magoou ainda mais a sua filha, além de a fazer **vestir um vestido**, ainda fez ir na casa deles contar, isso foi muito exagerado por parte da mãe, na minha opinião.*

*Mas a parte que mais me impactou foi a parte que a mãe descobre a mentira e faz ela **colocar um vestido** a força. Pra mim isso foi uma agressão, pois além de ter que falar a verdade, já se expor, a mãe a obriga a se caracterizar de algo que ela não é ou não se sente como sendo.*

No entanto, a mãe poderia ter revelado a verdade sem ter que expor a filha a algo constrangedor, vexatório e tão agressivo.

*A atitude que a mãe teve, de **colocar o vestido** na criança e levá-la até a casa dos seus amigos, se caracterizou, para mim, como uma agressão, pois foi extremamente humilhante e traumático.*

*A parte mais chocante com certeza foi quando a mãe descobriu que ela se passava por Mickael e a fez **colocar um vestido** e desmentir a história [...], humilhando-a.*

Não concordei com a atitude da mãe de Laure (Mickael), ela poderia ser menos ríspida e conversar com a filha [...].

A forma com que a mãe de Laure/Mickael conduz a situação fica centrada no momento em que ela joga um vestido azul na cama de Laure, ela nega-se a vesti-lo, a mãe a obriga, ela então a põe, mas mantém por baixo do vestido sua vestimenta vista como de menino. Uma simples peça de roupa, que, no filme, ganha destaque ao ser vista como o marco simbolizador da desconstrução de Mickael e de violência por parte de sua mãe. Pois, não bastava fazê-la colocar o vestido, era preciso que todas as pessoas a vissem com ele.

Após a revelação de que Mickael era na verdade Laure, na cena seguinte o que se vê é Laure correndo para um parque arborizado que havia no condomínio, ao chegar numa parte fechada por árvores, ela tira o vestido e o deixa lá, pendurado em um galho. Mas a desconstrução de Mickael só se concretiza quando, ainda no

parque, ela encontra com todos os seus amigos e Liza, culminando na cena em que os meninos obrigam Liza a verificar sua genitália para confirmar se ela era realmente uma menina. Ela era e passa a ser somente Laure.

5 ASSUNTO DE MENINAS: quando a sexualidade entra em cena

Viver um amor na adolescência é lindo, cheio de certezas, ardente, mas o problema se instala quando a família, a escola e a sociedade não podem saber. No filme canadense “Assuntos de Meninas” de 2001, ambientado em um internato feminino, conta a história de duas meninas que vivenciam um amor uma pela outra. Todavia, o enredo é contado a partir de uma terceira pessoa, Mary, que é enviada ao internato depois que sua mãe morre e seu pai casa novamente. Uma menina tímida, mas que logo faz amizade com Tory e Paulie, duas garotas com a qual ela irá dividir quarto. Mary logo percebe o porquê foi enviada a dividir o quarto com Tory e Paulie, pois descobre que as duas possuem uma relação que vai além de uma simples amizade.

Mesmo não compreendendo muito o que ocorre, Mary passa a ser confidente dessa relação que logo entra em crise. Depois de uma noite de amor, Tory e Paulie são pegas na cama pela irmã mais nova de Tory na manhã seguinte. Esse flagra acaba culminando no rompimento do relacionamento. Diante disso, enquanto uma procura de todas as formas retomar a relação, a outra acaba se envolvendo com um menino para acabar com qualquer boato sobre as duas. Nesse turbilhão de acontecimentos, a colega de quarto e duas professoras tentam acalmar a situação, mas não impedem o fim trágico na história de Tory e Paulie.

O filme foi o marco inicial para discutir sexualidade, procurando pontuar outras formas de vivenciá-la. Desta forma, este capítulo se divide em dois itens, no primeiro, procuro discutir, a partir das falas, o impacto do filme e suas representações de sexualidade, tentando desvendar os silêncios e, no último, discutir a sexualidade a partir da colocação dos/as acadêmicos/as no lugar do outro.

5.1 Um minuto de silêncio pela sexualidade

Discutir sexualidade entendendo-a como as formas como cada sujeito vivencia seus desejos e prazeres (WEEKS, 1999), não é tarefa fácil. Ainda mais

quando o assunto são sujeitos que vivenciam sua(s) sexualidade(s) fora da referência heterossexual.

Ao trazer para discussão um amor entre duas meninas, e mais, que retrata essa relação de forma clara e explícita, em um primeiro momento me pareceu uma boa escolha, ainda penso que foi uma boa escolha. Trago isso para refletir a dificuldade que tive para pensar e analisar o material produzido no grupo focal, pois, se o filme era límpido ao tratar de uma relação homossexual, ao ler e reler as transcrições, só via escuridão.

Procurava por falas que explicitassem o que pensavam, suas representações sobre a relação, sobre a sexualidade, mas boa parte dessas tentativas acabavam em longos silêncios.

Então meninas e menino, o que acharam do filme?
(Silêncio)

E aí meninas? E vocês?
(silêncio)

O que destacariam do filme?
(silêncio)

Como vocês veem a relação entre as duas?
(silêncio)

E qual seria a reação de vocês?
(silêncio)

O silêncio é reflexo de uma sociedade reguladora, pois “o tema sexualidade revela-se polêmico, envolvendo tabus, medos, questões religiosas, morais e éticas [...]” (FERREIRA E LUZ, 2009, p. 33). É a partir da fala dessas duas autoras, que procuro refletir e analisar esses silêncios e de como eles foram um ponto chave para pensar a minha própria posição de sujeito nessa pesquisa. Ponderar a relutância ao se falar de sexualidade nesse grupo em específico requer a retomada de alguns pontos.

Para iniciar, retomo a escolha do filme, na qual, em um primeiro momento, havia escolhido para discutir “*O Segredo de Brokeback Mountain*”, por ser um filme de grande repercussão no espaço cinematográfico. Por outro lado – após a banca de qualificação – avaliei que, ao passar um filme com temática homossexual entre dois homens em um grupo predominantemente de mulheres, este não a

sensibilizariam a ponto de se pensarem e/ou se reconhecerem naquela história, o que pode – justamente ao conseguirem se ver naquele enredo, juntamente com outros fatores – ter favorecido no silêncio.

Outro ponto a considerar é os conhecimentos culturais, sociais e institucionais que nos constituem em relação à sexualidade. Pois,

A heteronormatividade impõe um silêncio sobre essa temática: não há gays nas obras literárias, não há relações homossexuais nos textos de orientação sexual e, muito precocemente, as crianças aprendem a indexar o universo social pela dicotomia de gênero. (LIONÇO e DINIZ, 2009, p. 52)

Nessa questão me remeto a duas instituições, sendo elas: a escola e a religião. Trago estas duas, por entender que estas, em sua maioria, têm grande relevância na vida das pessoas e em relação aos sujeitos da pesquisa. Começando pela escola, na qual com exceção de um/a, todos/as os/as outros/as saíram do ensino médio para a universidade, tendo alguns como intermédio o cursinho pré-vestibular.

A sexualidade nesses dois ambientes é abordada em grande parte com base na biologia, versando sobre questões reprodutivas e de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). Essa forma reducionista de ver a sexualidade incorporada ao ato sexual faz com que desconsideramos a relação com o corpo, o prazer e o desejo (FERREIRA e LUZ, 2009) negando ou “desconsiderando as implicações subjetivas, relacionais e sociais da vivência da sexualidade” (LIONÇO e DINIZ, 2009, p. 53).

Essas questões, atreladas à religião, tornam o silêncio uma estratégia discursiva dominante em relação a qualquer outra forma de pensar sexualidade que não a de cunho reprodutivo. Mesmo que a religião não seja o foco desta pesquisa, ela toma significado no momento em que cinco pessoas se denominam católicos/as, sendo três praticantes. Os/as outros/as dois/duas estão ligados/as ao Kardecismo e à religião afro-brasileira.

Desta forma, não posso deixar de pensar a influência que a religião exerce sobre a sexualidade, pois a religião se constitui como uma instância de controle, valendo-se de sistemas simbólicos capazes de produzir sentido à ação social, inserindo por meio de seus dogmas e crenças, motivações e disposições uma forma

de ver, aprender e entender o mundo (NATIVIDADE, 2006). Sendo assim, essa forma de pensar o mundo, atravessada por valores religiosos, interfere no que concerne às questões de sexualidade.

Outra reflexão para compreender os silêncios é pensar a minha posição de sujeito nesta pesquisa, pois, por mais que a trabalho exija um distanciamento e certa neutralidade, sei que minha posição enquanto pesquisadora – sensibilizada e engajada nas discussões sobre gênero e sexualidade –, monitora da disciplina e com um relacionamento homoafetivo assumido, também é um marcador que acaba por, talvez – nesta pesquisa em específico –, dificultar com que as pessoas participantes se sentissem a vontade para expor suas íntimas representações em relação à sexualidade.

E por último, ao olhar para o grupo – que era composto por sete pessoas, sendo que, seis se declararam do sexo feminino e um do sexo masculino – vendo que as constituições do que é ser homem/mulher e suas sexualidades são distintamente marcados pela sociedade. Esse dado ganha sentido ao apontar que homens e mulheres são constituídos diferentemente, enquanto que, em torno da mulher, é articulado um forte controle sobre sua sexualidade, ao homem a mesma é estimulada como forma de exercer sua masculinidade. Todavia, a única semelhança nesses encaminhamentos sociais é que ambos são direcionados à heterossexualidade.

Visto assim, o silêncio também pode ser fruto de uma rígida criação, na qual diferentes instâncias nos dizem, “sobre o que falar e sobre o que silenciar” e também “quem pode falar e quem deve ser silenciado” (LOURO, 2007, p. 33). É ao perceber as nuances entre o temido silêncio que percebo que ao não dizer nada ele diz tudo, ele fala e reproduz um pré-conceito aprendido, difundido e naturalizado.

5.2 Vamos brincar de “Se fosse comigo, eu...”

Se ao falar de sexualidade a resposta foi silêncio, coube a eu pensar uma outra forma de fazê-las/os falar. Para isso, trouxe para o debate a cena em que a irmã mais nova entra no quarto com algumas amigas e flagra Tory e Paulie juntas na cama. O que destacaram:

Eu não sei se para vocês ahmm, mas naquele momento que a irmã dela pergunta: — Tá, mas tu? Que ela já interrompe e diz: — Não, eu gosto de meninos! Quem que garante que a irmã dela não fosse dizer: — Olha, eu vou estar do teu lado.

— Ela nem esperou para saber a reação da irmã ela já foi né, se armando de argumentos para que ela nem pensasse naquilo.

— É, mas a irmã já disse né, logo que entrou na porta que nem pensasse.

— Sim, mas é uma defesa, ela se defendeu para as amigas dela e a irmã se defendeu para ela.

— Quem pensa num segundo momento se ela não ia aceitar, se fosse só ela e a irmã dela.

— É porque ali ela estava na frente das amigas, se a sociedade tem essa visão, então na frente das amigas ela talvez quisesse mostrar que ela também tinha essa visão, mas quando ela estivesse em um momento só ela e a irmã, talvez ela até apoiaria a irmã e tal, só que a irmã nem pensou nisso.

Percebe-se que ocorre toda uma discussão sobre a atitude defensiva de Tory ao ser flagrada pela irmã, refletindo sobre a possibilidade de a irmã aceitar sua relação com Paulie. Mas quando questionadas/o como reagiriam no lugar da irmã mais nova, colocam:

— Acho que em um primeiro momento eu agiria igual a ela, mas naquele estado de choque.

— Mas eu também agiria assim, mesmo sendo, porque quando eu soube do meu irmão eu não gostei muito da ideia. Mas é bem naquilo, não pelo fato de ser, mas por tudo aquilo de problemas sociais que a pessoa vai passar, de preconceito, da aceitação.

— *Eu acho que também reagiria da mesma forma que a gente já vem muito embutido, muitas coisas, que a sociedade impõe, então em um primeiro momento eu acho que tu sempre ficaria meio chocado.*

— *Eu não sei se eu agiria da mesma forma, porque uma prima minha é lésbica e eu conheço a namorada dela, vi elas muitas vezes juntas e para mim nem em primeira vez eu fiquei chocada.*

— *Eu acho que tu pensa primeiro assim: _Ai, o que meus pais vão pensar!*

Ao pensar a sexualidade não podemos “separá-la dos aspectos culturais, político, social e econômico” (FERREIRA e LUZ, 2009, p. 35). E os enunciados acima não o fazem, todavia, enxergam o/a ser homossexual como algo não esperado, algo que fere o que lhe é ensinado. Mostrando como a heteronormatividade tem sido eficiente, pois, enquanto ela é tida como “inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento” (LOURO, 2007, p. 17).

Essa vigilância/investimento é percebida no filme quando Mary passa a dividir o quarto com Tory e Paulie, foi uma forma que a escola articulou para pôr fim à relação das duas. Todavia, quando houve o rompimento e Paulie tenta reatar tomando atitudes mais incisivas e públicas, o que se viu por parte das professoras foi omissão. Nos textos produzidos pelas/o pesquisadas/o aparece da seguinte maneira a questão das professoras:

[...] as professoras tinham conhecimento do que estava acontecendo e não tomaram grandes atitudes para ajudar as meninas [...]

Houve um descaso por parte da escola, pois eles percebiam ou pelo menos viam algumas circunstâncias [...]

Louro observa que, embora não se possa atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de determiná-las de forma definitiva, é necessário reconhecer que “suas proposições, suas imposições,

proibições fazem sentido, tem “efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 1999, p. 21). A indiferença das professoras no que concerne à relação das duas meninas acaba por reforçar esses “efeitos de verdade” culminando no desenrolar de uma história trágica.

Foi pensando a escola como instância que também (re) produz a sexualidade que encontrei a forma para que explicitassem suas representações sobre sexualidade. Portanto as/o questioneei de como agiriam se tivessem um casal homossexual na escola e emergiram as seguintes falas:

Depende que proporção vai as coisas né, depende muito da situação, da escola, depende de várias coisas.

Acho que a escola vai se tornar um auxiliador, entre esse casal e os outros e entre essa casa e a família, porque normalmente, às vezes, muitas vezes os pais tem problemas com os filhos e eles trazem para a escola, para a escola também ajudar a resolver, nesse caso como vazou na escola, a escola vai tomar frente junto aos pais tentar fazer eles entenderem isso. Eu, no meu caso como professora, é o que eu iria fazer, é tentar conversar com os pais, explicar que aquilo também está certo que não é o errado e que eles precisam ajudar os filhos, eles precisam ficar do lado dos filhos que eles vão precisar e muito.

É, tem que ter apoio da família e perante os outros colegas o resto da escola também, eu acho que isso seria um trabalho dos professores da escola, de tentar ajudar.

Ao introduzir a escola no debate, percebe-se que em duas falas o/a professor/a seria um/a mediador/a em relação à família, colocando também a importância do apoio familiar nesse momento. Por meio dessas afirmações, podemos recorrer às falas anteriores, na qual a suspeita de ter um irmão/o homossexual gera toda uma preocupação com o que os/as outros irão dizer. Mas quando a questão sai do círculo familiar o que se vê é um apoio, “**eles precisam ficar do lado dos filhos**” seguido de um “**eles vão precisar e muito...**”.

Essa linha tênue que separa o que aceito e o que repudio, quem pode ser e quem não pode, também é vista no questionário¹², com a questão *Você aceitaria ter pessoas destes grupos como:*

| | Gays | Lésbicas |
|---|---------------------|---------------------|
| 1. Familiar (mãe, pai, filho (a), irmão, irmã) | <u>CINCO</u> | <u>CINCO</u> |
| 2. Parente (tio (a), cunhado (a), sobrinho (a), primo (a), enteado (a), etc) | <u>SEIS</u> | <u>SEIS</u> |
| 3. No meu grupo de amizades, ou como amigos de meus filhos | sete | sete |

Percebe-se, no quadro e nas falas, preconceito em relação a outras formas de vivenciar a sexualidade, sendo ela mais explícita quando faz parte do seu contexto familiar, mas em contrapartida, os/as que não fizeram parte de seu círculo íntimo – em específico o familiar – a forma como essa pessoa vive sua sexualidade parece não incomodar a ponto que ela possa fazer parte de seu círculo social.

¹² Referente a questão 53 do questionário que se encontra no Anexo C.

6 CINEMA E EDUCAÇÃO FÍSICA: algumas reflexões e possibilidades no debate sobre gênero e sexualidade

Tendo o trabalho como objetivo, analisar as representações produzidas por acadêmicas/os de Educação Física em relação a gênero e sexualidade a partir de filmes que tratassem dessas temáticas. Não posso deixar de proferir algumas reflexões acerca de cinema e Educação Física, como também, possíveis formas de se pensar essa relação dentro de um curso de formação de professoras/es.

Dessarte, no intuito de buscar outros elementos para enriquecer o campo da Educação Física, na qual, procuro romper com a idéia de que Educação Física se configura somente em prática esportiva, foi um dos norteadores para que eu buscasse no cinema outras possibilidades para discutir temas emergentes como gênero e sexualidade.

Compreendendo a indústria cinematográfica como um artefato pedagógico que produz sentido e significado, ensina, (re) produz formas de ser e estar social permeado nas relações de poder que Teruya (2009, p. 156) “evidencia a necessidade de se educar o olhar ou educar para a mídia na formação de professores e professoras, não apenas para utilizar a mídia como recurso didático.”

Diante disso, ao trazer o cinema para refletir sua utilização na Educação Física Escolar, penso que esta deva ir além do “Rola Filme”¹³ e/ou somente como uma forma de apresentar regras, técnicas ou táticas de jogos. Ao trazer filmes para a sala de aula é preciso que esteja inserido no planejamento e atenda as demandas curriculares e sociais de cada contexto.

Todavia, se em muitas aulas de Educação Física no contexto escolar se utilizam de produções cinematográficas como uma forma de passar o tempo, muito se deve ao fato, de pouco se abordar o uso de artefatos culturais como uma possibilidade pedagógica. E quando pensado na utilização do Cinema para debater temas como gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física, as discussões e trabalhos que abordam isso são quase inexistentes e quando existe são rapidamente excluídas.

¹³ Na Educação Física existe algumas expressões para designar aquele/a professor/a que chega para dar aula e entrega uma bola para os/as alunos/as e os/as deixam jogando livremente enquanto fazem outras coisas. No meu contexto cultural o/a professor/a que toma essa atitude é denominado “rola bola”. Posto isso, ao colocar a expressão “rola filme” me remeto aos momentos (normalmente dias de chuva) em que o/a professor/a, muitas vezes por falta de planejamento, coloca um filme para passar sem fazer um uso pedagógico desse.

Um exemplo disso foi o Projeto Brasil sem Homofobia¹⁴ que visava levar para as escolas *kits* explicativos com livros e vídeos para discutir sexualidade e homofobia. O mesmo nem chegou às escolas por questões políticas e religiosas. Sendo assim, percebo que as discussões de gênero e sexualidade tem avançado muito no contexto acadêmico e na formação de professoras/es de Educação Física, mas ainda é ínfima sua efetiva entrada no contexto escolar.

Desse modo, o Cinema tem se mostrado, nesse trabalho, viável e interessante, produzindo novas formas de pensar o cinema na Educação Física, e quando bem articula com as propostas curriculares, se tornam muito produtivas no trato das questões de gênero e sexualidade.

¹⁴ Ver mais em http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf;

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Concluir a tarefa de escrita configura-se num trabalho de desapego, pois a cada releitura, eclodi inúmeras outras formas de se ver e pensar o que já foi escrito. Mas o nosso tempo não é igual ao prazo de entrega do trabalho final. Assim, faço algumas conclusões não no intuito de somente finalizar e/ou fechar todas as possibilidades que o trabalho possui, mas também explicitar minha caminhada dentro desse estudo, podendo explicitar minhas angústias, erros, acertos, felicidades e avanços.

Analisar as representações produzidas pelas/os acadêmicas/os de Educação Física em relação a gênero e sexualidade a partir de filmes que abordam essas temáticas me possibilitou enxergar o quanto é necessária tais discussões na formação de professoras/es, assim como, visualizar o cinema como uma possibilidade para debater assuntos emergentes como gênero e sexualidade.

Ao escolher filmes que versam sobre temáticas de gênero e sexualidade de forma explícita e sensível, percebo que o reconhecer-se ou permitir-se viver a história juntamente com o personagem se torna um problema quando este pode corresponder ao um contexto que se assemelha ao meu. Pois, em **Tomboy** (2011) por ser uma criança, o distanciamento ficou mais fácil, enquanto em **Assunto de meninas** (2001) por ser um contexto escolar e com personagens semelhantes ao do grupo pesquisado, me pareceu que tal distanciamento ficou limitado.

Diante disso, através da análise de conteúdo e das discussões promovidas a partir do grupo focal que as representações de gênero e sexualidade dos/as acadêmicos/as estão bem próximas de uma norma referente, dito isso, ser homem ou mulher, condiz estar de acordo com aquilo que se espera de um homem masculino heterossexual ou uma mulher feminina heterossexual.

Para incitar as discussões foram utilizados dois filmes: **Tomboy** (2011) na qual, conta a história de uma menina que se identifica com coisas de menino – mantendo um cabelo curto, usando bermudas largas e camisetas e jogando bola com os meninos do bairro- que ao ser identificada como menino, acaba assumindo essa identidade. O outro filme foi **Assunto de Meninas** (2001) que retrata o desenrolar de um relacionamento entre duas garotas em um colégio interno para meninas.

Na discussão referente ao filme *Tomboy* (2011), o que percebi, é como as representações de gênero estão ligadas a uma forma referente do que é entendido como menino/ masculino - menina/feminina, isso se evidencia, para este grupo em específico, a partir da personagem principal, pois Laure se aproxima tanto de um referente de masculinidade que convence a ponto de anular o sexo feminino. Esse convencimento se reproduz na dificuldade que os/as acadêmicos/as tem de ver Laure como menina. Outra questão foi o contexto familiar, as responsabilidades designada ao pai e a mãe representam uma visão de família, na qual os “papéis” de um e outro ainda se encontra muito presente, o lugar da mãe enquanto cuidadora e o pai provedor do lar.

Já na discussão sobre sexualidade baseada em *Assunto de meninas* (2001) Percebi que ao trazer um filme que aborda outra forma de vivenciar a(s) sexualidade(s), o mesmo causa desconforto. Em contra partida, falar a partir do outro se mostrou uma boa estratégia para emergir o que tinham como representação de sexualidade. Nesse ponto, fica claro que a representação de sexualidade que eles/as apresentam, está ligada a heterossexualidade e que as outras sexualidades devem ser veladas e escondidas.

Agregar ao campo da Educação Física discussões que abarquem as relações de gênero e sexualidade ajuda a (re) pensar de que forma determinadas representações sobre relações de gênero e sexualidade acabam reforçando um modelo referente naquilo que se espera de homens e mulheres, a forma como devem vivenciar suas sexualidades, como também de que maneira isso reflete nas práticas corporais e esportivas.

Sendo assim, ao me utilizar de filmes para debater essas questões, o que trago é uma experiência que se mostrou viável e interessante e pode ser vista como mais uma possibilidade dentro da formação de professores/as no curso de Educação Física, não somente como mais uma possibilidade de aula, mas como algo que instiguem esses/as futuros professores/as a utilizarem dessa ferramenta em sala de aula sem esquecer seu caráter pedagógico.

8 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Juventudes e Sexualidade** / Miriam Abramovay; Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva. Brasília: UNESCO Brasil, 2004

ALTMANN, H. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2001, vol.9, n.2, pp. 575-585. ISSN 0104-026X. doi: 10.1590/S0104-026X2001000200014.

ANDRES, S. S.; **Relações de gênero e sexualidade: temas para a formação profissional em Educação Física** 2011. 49 f. Monografia (Centro de Educação Física e Desportos- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011

BAPTISTA, M. M; “**Estudos culturais: o quê e o como da investigação**”, *Carnets, Cultures littéraires: nouvelles performances et développement*, n^o spécial, automne / hiver 2009, pp. 451-461., 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

CARVALHO, M. E. P.; Modos de educação, gênero e relações escola–família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004 .

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H; SOMMER, L. H.; Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2003, n.23, pp. 36-61. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>.

COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, Alfredo.; **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...**/ organizado por Marisa Vorraber Costa; Alfredo Veiga-Neto... [et al.]. – 2.ed. – Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004

DAMICO, J. G. S.; **Quantas calorias eu preciso [gastar] para emagrecer com saúde? : como mulheres jovens aprendem estratégias para cuidar do corpo**. 2004. 161 f. Dissertação (Programa de Pós- graduação em Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ELLSWORTH, E.. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.7-76.

ESCOSTEGUY, A. C. D.; Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**; Porto Alegre; n^o 9; Dezembro 1998.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica 2006. p. 133-166.

FERREIRA, B. L.; LUZ, N. S. Sexualidade e gênero na escola. In: LUZ, N. S.; CARVALHO, M. G.; CASAGRANDE L. S. (Org.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

FIGUEIRA, M. L.; Skate para meninas: modos de se fazer ver em um esporte em construção. **Tese de doutorado** apresenta ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS, 2008.

FOUCAULT, M. **Historia da sexualidade 1** – A vontade de saber. 16 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2006;

FURLANI, J. **Mitos e Tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual / Jimena Furlani – 3ª Ed. – Belo Horizonte: Autentica, 2007.

Goellner (1999)

GOLLNER, S. V; FIGUEIRA, M. L; JAEGER, A. A. A Educação dos Corpos, das Sexualidades e dos Gêneros no Espaço da Educação Física Escolar. In: SILVA, F. F. *et al* (Org). **Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências**- 2. Ed. Rio Grande: FURG, 2008.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: Educação e Realidade. Porto Alegre: p.15-43, jul./dez. 1997.

JAEGER, A. A.; **Mulheres atleta da potencialização muscular e a construção de arquiteturas corporais no fisiculturismo**. 2009. 237 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LIONÇO, T.; DINIZ, D . Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: 2009, p. 53) livro homofobia e educação. LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.) Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.

LOURO, G. L.; **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Ed. Vozes, 8º edição. Petrópolis-RJ, 1997

LOURO, G. L. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Minas Gerais:Editora autêntica, 1999

LOURO, G. L.; Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, vol.19, n.2, pp. 17-23, 2008.

LOURO, G. L.; Cinema e Sexualidade; **Educação e Realidade**. Vol. 33, n. 01, PP. 81-98, 2008

MATTELART, A.; NEVEU, E.; **Introdução aos Estudos Culturais**/ André Matterlart, Érik Neveu/Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEYER, D. E. E. **Identidades traduzidas:cultura e docência teuto- brasileiro- evangélica no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre RS: Edunisc & Sinodal, 2000, 242p.

NEIRA, M.G. Analysis of teachers' representations about the Physical Education cultural curriculum. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.14, n.35, p.783-95, out./dez. 2010.

NEIRA, M. G., NUNES, M. L F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, 33, ago. 2011. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/956>. Acesso em: 20 Mar. 2012.

NELSON, C. TREICHLER, P.A. e GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

OKIN, S. M.; Gênero, o público e o privado; **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(2): 305-332, maio-agosto/2008

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M.; **Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa**, Motriz, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 202-213, abr./jun. 2010

SCOTT, J.; **Gênero, uma categoria útil de análise histórica**. Educação e realidade, v. 20, n° 2. Porto Alegre, jul./dez. 1995. PP. 71-99

SILVA, T.T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, N. M. Comercialização e Produtos Culturais: pontos para reflexão. Estudos de Sociologia, **Revista do Programa De Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 11, n. 1,2, 2005, p. 31-48.

SILVA, B. O.; RIBEIRO, P. R. C. **Sexualidade na sala de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2011, vol.19, n.2, pp. 521-533. ISSN 0104-026X.

SOUSA, E.S.; ALTMANN, H., **Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar**. Caderno Cedes, ano XIX, n° 48, Agosto/99.

SOUZA, J. F.. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil**. Disponível em:<http://cce.udesc.br/titosena/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf>. Acesso 15 de agosto de 2013.

TERUYA, T. K. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

WEEKS, J. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, Guacira (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte; Autêntica, 1999.p. 35-82.

6.1 REFERÊNCIAS FILMES

TOMBOY. Direção de Celine Sciamma, França, 2011.

LOST AND DELIRIUS/ ASSUNTO DE MENINAS. Direção de Leá Pool, Canadá, 2001.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: **INTERFACES ENTRE CINEMA, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Pesquisador (es) responsável (is): Suélen de Souza Andres
 Instituição/Departamento: UFSM/ CEFD
 Telefone para contato: (55) 91154558
 Local da coleta de dados: CEFD

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas, discorrer sobre os filmes assistidos e participar de algumas discussões de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os/as pesquisadores/as deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Analisar as representações produzidas pelas/os acadêmicas de educação física em relação a gênero e sexualidade a partir de filmes que abordam essas temáticas.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as questões, discorrer sobre os filmes assistidos e na participação de algumas discussões.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, podendo melhorar sua prática profissional.

Riscos: Ao responder algumas questões, discorrer sobre os filmes e participar das discussões, não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você, mas você poderá se sentir constrangido/a ao ouvir os colegas como em qualquer discussão. Poderá surgir emoções de tristeza, raiva e incompreensão, etc.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados/as em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, autorizando o uso desse material para uma eventual publicação do trabalho, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 20____

Assinatura

Pesquisador responsável

ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**Título do projeto:****Pesquisador responsável:****Instituição/Departamento:****Telefone para contato:****Local da coleta de dados:**

Os/as pesquisadores/as do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) sala número 1037 por um período de dois anos sob a responsabilidade do Prof.(a) Pesquisador (a) Angelita Alice Jaeger. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria,.....dede 20.....

.....
Suélen de Souza Andres

ANEXO C –QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO E ÉTNICO-CULTURAL

A seguir você preencherá um formulário sócio-econômico e um questionário com dados de interesse sobre cultura e sociedade;

Caso sinta-se incomodado em responder a alguma pergunta do questionário, marque as alternativas de não declaração, mas não deixe de responder;

Apenas pedimos que você preencha o questionário **com sinceridade**.

1. Sexo:
- Masculino
 Feminino
2. Idade: _____ Anos completos.
3. Estado Civil:
- Solteiro(a)
 Casado(a)
 Separado(a) / Divorciado(a)
 Viúvo(a)
 Vivo com companheira
 Vivo com companheiro
4. Naturalidade:
- Brasileiro(a)
 Estrangeiro(a) naturalizado(a)
Qual país? _____
5. Estado de origem: _____ e Município de origem: _____
6. Em seu município de origem você morava na região:
- Urbana (cidade)
 Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)
7. Município em que mora hoje: _____
8. Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra?
- Bairro na periferia da cidade
 Bairro na região central da cidade
 Condomínio residencial fechado
 Conjunto habitacional (CDHU, COHAB, Cingapura, BNH, etc.)
 Favela / Cortiço
 Região rural (chácara, sítio, fazenda, aldeia, etc.)
 Outro: _____
9. Com quem você mora? (múltipla escolha)
- Pais
 Cônjuge
 Companheiro (a)
 Filhos
 Sogros
 Parentes
 Amigos
 Empregados domésticos
 Outros
 (ou) Sozinho (a)
10. Quantos irmãos e meio-irmãos nascidos vivos você teve no total?
- Nenhum
 Um
 Dois
 Três
 Quatro
 Cinco
 Mais. Quantos ao todo? _____
11. Quantos filhos nascidos vivos você teve no total?
- Nenhum
 Um
 Dois
 Três
 Quatro
 Cinco
 Mais. Quantos ao todo? _____

Não sei.

Não sei

12. Atualmente você:

- Apenas estuda
- Trabalha e estuda
- Apenas trabalha
- Está desempregado (a)
- Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar
- Está aposentado (a)
- Não trabalha nem estuda

13. Qual é o seu trabalho ou ocupação principal? _____

14. No seu trabalho principal, você é:

- Empregado assalariado (exceto empregado doméstico)
- Empregado doméstico mensalista ou diarista
- Empregado que ganha por produção (comissão)
- Estagiário remunerado
- Bolsista
- Trabalha por conta própria, é autônomo
- É dono de negócio, empregador
- Trabalha em negócio familiar sem remuneração
- Presta serviço militar obrigatório, assistencial ou religioso com alguma remuneração.
- Não trabalho.

15. Qual é a sua renda familiar mensal?

- Menos de 1 salário mínimo (até R\$350)
- De um a dois salários mínimos (entre R\$351 e R\$700)
- De dois a cinco salários mínimos (entre R\$701 e R\$1.750)
- De cinco a dez salários mínimos (entre R\$1.751 e R\$3.500)
- De dez a quinze salários mínimos (entre R\$3.501 e R\$5.250)
- De quinze a vinte salários mínimos (entre R\$5.251 e R\$7.000)
- De vinte a quarenta salários mínimos (entre R\$7.001 e R\$14.000)
- De quarenta a sessenta salários mínimos (entre R\$14.001 e R\$28.000)
- Mais de sessenta salários mínimos (acima de R\$28.000)
- Prefiro não declarar

16. Qual a sua participação na vida econômica do grupo familiar?

- Não trabalho e sou sustentado por minha família ou outras pessoas
- Trabalho e sou sustentado parcialmente por minha família ou outras pessoas
- Trabalho e sou responsável apenas por meu próprio sustento
- Trabalho, sou responsável por meu próprio sustento e ainda contribuo parcialmente para o sustento da família
- Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família
- Outra situação

17. Quantas pessoas (contando com você) contribuem para a renda da sua família?

- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco
- Seis
- Sete
- Oito

18. Quantas pessoas (contando com você) vivem da renda da sua família?

- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco
- Seis
- Sete
- Oito

- () Nove
 () Dez
 () Mais. Quantas? _____

- () Nove
 () Dez
 () Mais. Quantas? _____

19. No seu domicílio há (quantos?):

- () Aparelho de Som? ____
 () Televisão? ____
 () DVD? ____
 () Geladeira? ____
 () Freezer independente? ____
 () Máquina de lavar roupa? ____
 () Computador (micro, laptop ou notebook)? ____
 () Telefone fixo? ____
 () Telefone celular? ____
 () TV por assinatura? ____
 () Automóvel? ____
 () Motocicleta? ____

20. Você e/ou sua família tem convênio com plano de saúde (médico ou odontológico)?

- () Sim
 () Não

21. Qual o seu grau máximo de escolaridade?

- () Ensino fundamental incompleto
 () Ensino fundamental completo
 () Ensino médio incompleto
 () Ensino médio completo
 () Ensino superior incompleto
 () Ensino superior completo
 () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado
 () Pós-Doutorado

22. Você alguma vez estudou em cursinho pré-vestibular?

- () Sim
 () Não

23. Você cursou o ensino superior em universidade pública?

- () Sim
 () Não
 () Não cursei ensino superior

24. Você já cursou algum idioma em escola de línguas? (múltipla escolha)

- () Sim, Inglês
 () Sim, Espanhol
 () Sim, Francês
 () Sim, Italiano
 () Sim, Alemão
 () Sim, Japonês
 () Sim, outro. Qual? _____
 () Não

25. Qual o grau máximo de escolaridade do seu pai ?

- () Ensino fundamental incompleto
 () Ensino fundamental completo
 () Ensino médio incompleto
 () Ensino médio completo
 () Ensino superior incompleto
 () Ensino superior completo
 () Especialização

26. Qual o grau máximo de escolaridade da sua mãe ?

- () Ensino fundamental incompleto
 () Ensino fundamental completo
 () Ensino médio incompleto
 () Ensino médio completo
 () Ensino superior incompleto
 () Ensino superior completo
 () Especialização

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Mestrado | <input type="checkbox"/> Mestrado |
| <input type="checkbox"/> Doutorado | <input type="checkbox"/> Doutorado |
| <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado | <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado |
| <input type="checkbox"/> Desconheço | <input type="checkbox"/> Desconheço |

27. Você participa de alguma destas atividades? (múltipla escolha)

- Capoeira, judô, karatê ou outras lutas
- Futebol, vôlei, basquete, natação ou outros esportes
- Atividades artísticas ou culturais (artes cênicas, dança, atividades circenses, artes musicais, literatura, artesanato, artes visuais, etc.)
- Outra atividade recreativa. Qual? _____
- Não participo.

28. Você participa de alguma entidade ou associação? (múltipla escolha)

- Associação de bairro ou de moradores
- Associação ou movimento ligado à luta de minorias (assinalar):
 - Negros
 - Mulheres
 - Homossexuais
 - Meninos de rua
 - Outra. Qual? _____
- Associação pastoral ou eclesial
- Associação de pais e mestres
- Sindicato de trabalhadores ou patronal
- Partido ou associação política
- Organização não governamental
- Time de futebol ou clube esportivo
- Escola de samba
- Grupo de dança, música ou teatro
- Atividades de (assinalar):
 - Igrejas católicas
 - Igrejas evangélicas
 - Cultos afro-brasileiros (umbanda, candomblé)
 - Centros espíritas kardecistas
 - Outro grupo religioso. Qual? _____
- Outros tipos de associações ou entidades. Quais? _____
- Não participo.

29. Você presta algum tipo de serviço assistencial, ajuda financeira ou trabalho voluntário? (múltipla escolha)

- Sim, a entidades filantrópicas (AACD, APAE, Associação Pestalozzi, ou outros)
- Sim, a instituições de caridade que cuidam de crianças com câncer, HIV ou com algum tipo de deficiência
- Sim, a creches, orfanatos e/ou asilos de idosos
- Sim, a iniciativas de comunidades e associações religiosas
- Sim, junto a iniciativas privadas (Ação Criança, Instituto Ayrton Senna, outros)
- Sim, junto a organizações não governamentais (UNICEF, Greenpeace, Amigos do Bem, Anistia Internacional, Médicos Sem Fronteiras, outros)
- Sim, a escolas
- Sim, a hospitais
- Sim, outros: _____
- Não

30. Se você assinalou "Sim" para a questão anterior, que tipo de ajuda você presta? (múltipla escolha)

- Auxílio financeiro;
- Doações de alimentos, vestuário, brinquedos, material escolar, material de higiene, etc.
- Trabalho voluntário, serviços à comunidade;
- Outra: _____

31. Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação?

Diariamente **Quase**
diariamente **Às vezes** **Raramente** **Nunca**

Jornais
Revistas
Televisão
Internet
Livros
Rádio AM/FM

32. Quantos livros em média você costuma ler por ano?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nenhum | <input type="checkbox"/> De 11 a 15 livros |
| <input type="checkbox"/> Um livro | <input type="checkbox"/> De 16 a 20 livros |
| <input type="checkbox"/> De 2 a 5 livros | <input type="checkbox"/> De 21 a 30 livros |
| <input type="checkbox"/> De 6 a 10 livros | <input type="checkbox"/> Mais do que 30 livros |

33. Com que frequência você...

Semanalmente Ao menos 1 Ao menos 1 Menos que 1 Nunca
vez por mês vez por ano vez por ano

Vai ao cinema
Vai ao teatro
Vai ao estádio
Vai ao museu
Vai ao shopping
Vai ao parque
Assiste a
shows/concertos
Pratica esportes
Vai a bares/ danceterias

34. Em relação à cor da pele, você se considera:

- Branco
 Pardo
 Negro
 Amarelo (oriental)
 Vermelho (indígena)
 Prefiro não declarar

36. Entre seus amigos próximos, há pessoas que tem a cor da pele diferente da sua?

- Sim, uma.
 Sim, algumas
 Sim, a maioria
 Não

35. Entre seus familiares, há pessoas que tem a cor da pele diferente da sua?

- Sim, uma
 Sim, algumas
 Sim, a maioria
 Não

37. Você convive diariamente com pessoas que tem a cor da pele diferente da sua?

- Sim, com uma pessoa
 Sim, com algumas pessoas
 Sim, a maioria das pessoas com quem convivo
 Não

38. Responda a esta questão com o primeiro sentimento que lhe ocorrer;

Não baseie sua escolha simplesmente no melhor ou pior indivíduo que você conheça, mas na sua visão do grupo como um todo;

Marque com um X em quantas caselas forem necessárias de acordo com as suas opiniões:

| Você aceitaria ter pessoas destes grupos como: | Branco | Negro | Índio |
|--|--------|-------|-------|
| 1. Parente por casamento (marido, esposa, genro, nora, padrasto, madrasta, enteado (a), cunhado (a)) | | | |
| 2. No meu grupo de amizades, ou como amigos de meus filhos | | | |
| 3. Como doadores de sangue ou de órgãos, caso você ou alguém da sua família venha a precisar um dia | | | |
| 4. Como vizinhos, morando na mesma rua ou prédio | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| 5. Como colegas ou parceiros de trabalho ou de estudo | | | |
| 6. Como empregados na minha casa, na minha empresa ou na minha propriedade | | | |
| 7. Como cidadãos do meu país | | | |
| 8. Como turistas no meu país | | | |
| 9. Eu os afastaria do meu país. | | | |

39. Você identifica algum preconceito de ordem étnica na sociedade brasileira? (múltipla escolha)

- Não
- Sim, contra brancos
- Sim, contra negros
- Sim, contra afro-descendentes de um modo geral (negros, pardos, mulatos e cafuzos)
- Sim, contra nordestinos (principalmente em São Paulo)
- Sim, contra índios

40. Você acredita que as formas de preconceito étnico (por cor da pele ou Estado de origem) no Brasil...

- Ainda são muito fortes e prevalentes, e não vão mudar
- Ainda são muito fortes e prevalentes, mas estão diminuindo
- Não são mais tão prevalentes, o preconceito tem diminuído consideravelmente
- Não são mais tão prevalentes, mas ainda vai demorar muito tempo para diminuir
- Quase não há mais preconceito
- Não há preconceito

41. Você já foi vítima de algum tipo preconceito de ordem étnica (por causa da cor da sua pele ou do seu Estado de origem)?

- Sim
- Não

42. Qual a sua opinião a respeito dos programas de cotas para afro-descendentes e indígenas nas universidades?

- Eu concordo totalmente
- Eu concordo em partes
- Para mim é indiferente
- Eu discordo em partes
- Eu discordo totalmente
- Não tenho uma opinião formada

43. Na sua opinião, a participação da mulher na sociedade...

- É fraca e não há porquê mudar
- Ainda é muito fraca e custa a melhorar
- Ainda é fraca mas vem melhorando muito com o passar dos anos
- É fraca e não creio que vá mudar muito nos próximos tempos
- É moderada e ainda precisa melhorar
- Está boa e não precisa mudar
- Não tenho uma opinião formada sobre o assunto

44. Você identifica preconceito contra a mulher na sociedade brasileira?

- Sim, muito
- Sim, moderadamente
- Sim, um pouco
- Não

45. (Apenas Mulheres) Você já sofreu algum tipo de preconceito pelo fato de ser mulher?

45. (Apenas Homens) Você se considera machista?

- Sim
 Não

- Sim
 Não
 Prefiro não declarar

46. Qual a sua opinião sobre o uso de métodos anticoncepcionais?

- Eu concordo totalmente
 Eu concordo em partes
 Para mim é indiferente
 Eu discordo em partes
 Eu discordo totalmente
 Não tenho uma opinião formada.

47. Com quais destes métodos anticoncepcionais você concorda?

- Preservativo (camisinha) Todos eles
 Pílula anticoncepcional Nenhum deles
 DIU (dispositivo intra-uterino)
 Diafragma
 Pílula do dia seguinte
 Tabela
 Laqueadura de trompas
 Vasectomia

48. Qual a sua opinião a respeito da legalização do aborto?

- Eu concordo totalmente
 Eu concordo em alguns casos
 Para mim é indiferente
 Eu discordo totalmente
 Não tenho uma opinião formada

49. Em relação à orientação sexual, você se considera:

- Heterossexual (sinto atração apenas por pessoas do sexo oposto)
 Bissexual (sinto ou já me senti atraído por homens e mulheres)
 Homossexual (sinto atração apenas por pessoas do mesmo sexo)
 Transexual ou transgênero (não me identifico com o meu sexo biológico)
 Prefiro não declarar

50. Há algum homossexual na sua família?

- Sim, um
 Sim, alguns
 Sim, a maior parte da minha família
 Não sei
 Não
 Prefiro não declarar

51. Entre seus amigos próximos, há algum homossexual?

- Sim, um
 Sim, alguns
 Sim, a maioria dos meus amigos
 Não sei
 Não
 Prefiro não declarar

52. Você convive diariamente com algum homossexual?

- Sim, com um
 Sim, com alguns
 Sim, a maioria das pessoas com quem convivo
 Não sei
 Não
 Prefiro não declarar

53. Responda a estas questões com o primeiro sentimento que lhe ocorrer;

Não baseie sua escolha simplesmente no melhor ou pior indivíduo que você conheça, mas na sua visão do grupo como um todo;

Marque com um X em quantas caselas forem necessárias de acordo com as suas opiniões:

| | | | |
|--|-------------|-----------------|------------------|
| Você aceitaria ter pessoas destes grupos como: | Gays | Lésbicas | Travestis |
|--|-------------|-----------------|------------------|

| | | | |
|---|--|--|--|
| 1. Familiar (mãe, pai, filho (a), irmão, irmã) | | | |
| 2. Parente (tio (a), cunhado (a), sobrinho (a), primo (a), enteado (a), etc) | | | |
| 3. No meu grupo de amizades, ou como amigos de meus filhos | | | |
| 4. Como doadores de sangue ou de órgãos, caso você ou alguém da sua família venha a precisar um dia | | | |
| 5. Como vizinhos, morando na mesma rua ou prédio | | | |
| 6. Como colegas ou parceiros de trabalho ou de estudo | | | |
| 7. Como empregados na minha casa, na minha empresa ou na minha propriedade | | | |
| 8. Como cidadãos do meu país | | | |
| 9. Como turistas no meu país | | | |
| 10. Eu os afastaria da sociedade | | | |

54. Marque um X nas opções verdadeiras:

| | | | |
|---|--|---|--|
| Você se sentiria incomodado... | | | |
| 1. Em estar em uma festa onde um gay estivesse presente | | 10. Em estar em uma festa onde uma lésbica estivesse presente | |
| 2. Se um gay se mudasse para o apartamento (ou casa) ao lado do seu | | 11. Se uma lésbica se mudasse para o apartamento (ou casa) ao lado do seu | |
| 3. Em ser atendido (a) por um vendedor gay | | 12. Em ser atendido (a) por um vendedora lésbica | |
| 4. Em dirigir um carro sozinho (a) em companhia de um gay | | 13. Em dirigir um carro sozinho (a) em companhia de uma lésbica | |
| 5. Em sentar-se ao lado de um gay no ônibus | | 14. Em sentar-se ao lado de uma lésbica no ônibus | |
| 6. Em ser deixado (a) sozinho (a) em um recinto junto a um gay | | 15. Em ser deixado (a) sozinho (a) em um recinto junto a uma lésbica | |
| 7. Em ter um gay dormindo como hóspede em sua casa | | 16. Em ter uma lésbica dormindo como hóspede em sua casa | |
| 8. Em ter um gay vivendo na mesma casa que você. | | 17. Em ter uma lésbica vivendo na mesma casa que você. | |
| 9. Nenhuma das anteriores | | 18. Nenhuma das anteriores | |

55. Qual a sua opinião a respeito da união civil de pessoas do mesmo sexo?

- Eu concordo totalmente
- Eu concordo em partes
- Para mim é indiferente
- Eu discordo em partes
- Eu discordo totalmente
- Não tenho uma opinião formada.

56. Na sua opinião, qual o maior grupo de risco para a AIDS?

- Heterossexuais
- Bissexuais
- Homossexuais
- O risco é igual para todos os grupos
- Não há risco
- Não tenho opinião a respeito

57. Você acredita que as formas de preconceito em razão de orientação sexual no Brasil...

- Ainda são muito fortes e prevalentes, e não vão mudar
- Ainda são muito fortes e prevalentes, mas estão diminuindo
- Não são mais tão prevalentes, o preconceito tem diminuído consideravelmente
- Não são mais tão prevalentes, mas ainda vai demorar muito tempo para mudar
- Quase não há mais preconceito
- Não há preconceito
- Não tenho opinião a respeito

58. Você já foi vítima de algum tipo de preconceito por causa de sua orientação sexual?

- Sim
- Não
- Prefiro não declarar

59. Você se considera homofóbico (tem aversão a homossexuais)?

- Sim
- Não
- Prefiro não declarar

60. Em relação à religião, você diria que é:

- Ateísta
- Agnóstico
- Acredito em Deus mas não sigo nenhuma religião
- Católico
- Católico não praticante
- Protestante (evangélico, batista, mórmon, calvinista, luterano, testemunha de Jeová ou outro)
- Espírita kardecista
- Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé)
- Budista
- Muçulmano
- Judeu
- Tenho outra religião. Qual? _____
- Prefiro não declarar

61. Em relação à religião, você diria que sua família (ou a maior parte dos seus familiares) é:

- Ateísta
- Acredita em Deus mas não segue nenhuma religião
- Católica
- Católica não praticante
- Protestante (evangélica, batista, mórmon, calvinista, luterana, testemunha de Jeová ou outro)
- Espírita kardecista
- Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé)
- Budista

- Muçulmana
- Judia
- Outra religião. Qual? _____
- Prefiro não declarar

62. Você recebeu algum tipo de educação religiosa na infância?

- Sim
- Não

63. Com que frequência você participa do culto religioso?

- Diariamente
- Até 3 vezes por semana
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de uma vez a cada quinze dias
- Cerca de uma vez ao mês
- Raramente ou apenas em datas especiais (Natal, Páscoa, dias sagrados, etc)
- Somente em cerimônias especiais (casamento, funeral, etc)
- Nunca

64. Com que frequência você faz suas orações?

- Mais de 3 vezes ao dia
- Até 3 vezes ao dia
- Uma vez por dia
- Até 3 vezes por semana
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de uma vez ao mês
- Raramente ou apenas em datas especiais (Natal, Páscoa, dias sagrados, etc)
- Somente em algumas ocasiões (morte de ente querido, doença, etc)
- Nunca

65. Você pratica os preceitos (regras, mandamentos, rituais, proibições, jejuns, etc.) de sua religião?

- Sim, busco praticar todos os preceitos
- Busco praticar a maior parte dos preceitos
- Pratico somente aqueles com os quais eu concordo
- Pratico poucos preceitos
- Não estou preocupado em praticar preceitos religiosos

66. Qual o papel que sua religião ou crença tem na sua vida?

- É o que há de mais importante na minha vida e sobre a qual eu procuro basear todos os meus atos e opiniões
- É algo muito importante para a minha vida e sobre o qual eu procuro basear a maior parte dos meus atos e opiniões
- Tem relativa importância para mim, mas nem sempre está de acordo com as minhas opiniões ou atitudes
- Tem pequena importância e pouco me baseio nela para tomar minhas atitudes ou formar minhas opiniões
- Tem alguma importância na minha vida, mas eu não baseio minhas decisões ou opiniões na religião.
- Não é importante e não baseio minhas opiniões ou atitudes em nenhuma religião.

67. Na sua opinião, deve existir ensino religioso nas escolas?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sim, em todas as escolas | <input type="checkbox"/> Sim, como matéria opcional |
| <input type="checkbox"/> Sim, mas somente nas escolas de fundação religiosa (colégios de freiras / padres, protestantes) | <input type="checkbox"/> Não |
| | <input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto |

68. Responda a esta questão com o primeiro sentimento que lhe ocorrer;

Não baseie sua escolha simplesmente no melhor ou pior indivíduo que você conheça, mas na sua visão do grupo como um todo;

Marque com um X em quantas caselas forem necessárias de acordo com as suas opiniões:

| Você aceitaria ter pessoas destes grupos como: | Ateus | Católicos | Evangélicos | Muçulmanos | Umbandistas |
|---|-------|-----------|-------------|------------|-------------|
| 1. Familiar (marido, esposa, filho (a), irmão, irmã) | | | | | |
| 2. Parente (genro, nora, padrasto, madrasta, enteado (a), cunhado (a), etc) | | | | | |
| 3. No meu grupo de amizades, ou como amigos de meus filhos | | | | | |
| 4. Como doadores de sangue ou de órgãos, caso você ou alguém da sua família venha a precisar um dia | | | | | |
| 5. Como vizinhos, morando na mesma rua ou prédio | | | | | |
| 6. Como colegas ou parceiros de trabalho ou de estudo | | | | | |
| 7. Como empregados na minha casa, na minha empresa ou na minha propriedade | | | | | |
| 8. Como cidadãos do meu país | | | | | |
| 9. Como turistas no meu país | | | | | |
| 10. Eu os afastaria do meu país | | | | | |

69. Você se baseia na sua religião para votar em candidatos ou partidos políticos?

- () Sim, sempre procuro votar em candidatos ou partidos que compartilham da mesma religião que eu
 () Sim, tenho alguma preferência por candidatos ou partidos que compartilham da mesma religião que eu
 () Sim, procuro votar em candidatos ou partidos cujos preceitos ou filosofias estejam em concordância com a minha religião
 () Para mim a religião do candidato ou do partido é indiferente
 () Não voto em candidatos ou partidos que explicitam sua religião

70. Você é membro de algum partido político?

- () Sim
 () Não
 () Prefiro não declarar

71. Você tem algum partido político de sua preferência?

- () Sim
 () Não

72. Você lembra em que candidato você votou na última eleição para:

Sim **Não**

- Presidente?
 Governador?
 Senador?
 Prefeito?
 Deputado Federal?
 Deputado Estadual?
 Vereador?

73. Que papel tem a política na sua vida?

- () É muito importante e procuro discutir sobre política com meus conhecidos
 () É importante e eventualmente eu discuto sobre política com meus conhecidos
 () Não me preocupo com política, ou não costumo discutir sobre política
 () Não me interessa, não entendo ou não gosto de política

74. Você já foi vítima de algum tipo de ato violento, tal como seqüestro, seqüestro relâmpago, espancamento, estupro, ou outro?

- Sim, uma vez
- Sim, mais de uma vez
- Não
- Prefiro não declarar

75. Você já fez algum tipo de tratamento com psicólogo, psiquiatra e/ou psicanalista?

- Sim, apenas terapia
- Sim, apenas tomei medicação
- Sim, fiz terapia e tomei medicação
- Não
- Prefiro não declarar

76. Você achou este questionário cansativo?

- Sim
- Não
- Um pouco

Agradeço a sua colaboração!