

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

BRUNA TASSIANE DOS SANTOS PONTES

**POSSIBILIDADES DE (IN) EXISTÊNCIA LÉSBICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: Entre habilidades técnicas, expressões de gênero e formas corporais**

Porto Alegre

2022

Bruna Tassiane dos Santos Pontes

**POSSIBILIDADES DE (IN) EXISTÊNCIA LÉSBICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: Entre habilidades técnicas, expressões de gênero e formas corporais**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à comissão de graduação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz dos Santos Silva

Porto Alegre

2022

Bruna Tassiane dos Santos Pontes

**POSSIBILIDADES DE (IN) EXISTÊNCIA LÉSBICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: Entre habilidades técnicas, expressões de gênero e formas corporais**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física na  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Raquel da Silveira  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. André Luiz dos Santos Silva (Orientador)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo ensino de excelência.

Agradeço a CAPES e a CNPQ pela oportunidade de participar de projetos como PIBID, Residência Pedagógica e de Iniciação Científica. Essas experiências contribuíram para o meu processo de construção de identidade profissional.

Ao GESEF (Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física) pelos aprendizados e acolhimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. André Luiz dos Santos Silva, pelas contribuições acadêmicas, por compartilhar seus conhecimentos e por acreditar na potência dessa monografia.

Agradeço minha família por me dar suporte e me apoiar nessa jornada. Agradeço ao meu pai, Renato, por ter me incentivado desde o início e a minha mãe, Adides, por ter acreditado no meu potencial.

A minha antiga terapeuta, Júlia, e ao meu atual terapeuta, Endrigo, por me proporcionarem momentos de reflexão e de cuidado com minha saúde mental. A mochila ficou mais leve com a ajuda de vocês.

Agradeço aos meus amigos, Eduardo, Everson, Rafaela e Taylor pelos momentos de cumplicidade, por trazerem mais diversão aos meus dias, além das ajudas e conselhos acadêmicos.

Agradeço as minhas colegas e amigas, Andrielle, Charline, Daniele e Katholyn, pelos momentos de troca nos estudos, pelas conversas e pelo apoio mútuo.

## RESUMO

As mulheres lésbicas veem tendo sua existência invisibilizada ao longo da história, padrão que perpetua até hoje nas produções acadêmicas. Reflexo disto é a dificuldade em descrever a história do movimento lésbico, que no Brasil é caracterizado por momentos de rompimentos com grupos feministas e LGBTQIA+ mistos. Portanto, essa pesquisa se propõe a dar visibilidade as mulheres lésbicas, objetivando analisar as narrativas de discriminação e preconceito, vividos por mulheres lésbicas nas aulas de educação física. Uma vez que no período escolar as alunas com sexualidade dissonantes passaram por diferentes modos de socialização durante as aulas de educação física. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizado o método qualitativo, tendo como instrumento teórico-metodológico entrevistas semiestruturadas, gravadas via zoom, posteriormente transcritas e analisadas. A partir das entrevistas duas categorias analíticas surgiram, “A habilidade técnica como fator relevante nos processos de in/exclusão de alunas lésbica” e “Ser e/ou parecer? Corpos lésbicos em quadra”. A forma que essas alunas vivenciaram as aulas de educação física foi analisada a partir das habilidades técnicas, corpo, gênero e sexualidade. Como resultado desta pesquisa surgem três possibilidades de vivenciar as aulas de educação física sendo mulher lésbica, que são o acolhimento, exclusão e sexualização. Os eixos que se interseccionam para se vivenciar de determinada forma as aulas são as habilidades técnicas e marcadores corporais (corpo gordo e representações clássicas de gênero, ou não).

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Lésbicas. Habilidades Técnicas. Corpos Dissonantes.

## ABSTRACT

Lesbian women have seen their existence made invisible throughout history, a pattern that continues up to this day in academic literature. One example is the struggle in describing the history of the lesbian movement, characterized by moments of rupture with mixed feminist and LGBTQIA+ groups in the Brazilian context. Therefore, this research proposes to give visibility to lesbian women, aiming to analyze discrimination and prejudice narratives experienced by lesbian women in physical education classes. Since the school period, students with dissonant sexuality went through different modes of socialization in physical education classes. The research used a qualitative approach. We applied semi-structured interviews, recorded via Zoom, later transcribed and analyzed. From the interviews, two analytical categories emerged, “Technical skill as a relevant factor in the processes of in/exclusion of lesbian students” and “To be and/or to look like? Lesbian bodies on the court”. Under the analysis, we looked into how these students experienced physical education classes based on technical skills, body, gender and sexuality. As a result, there might be three possibilities as a lesbian woman experiences physical education classes: acceptance, exclusion and sexualization. The axes that intersect the lesbian woman experience in the physical education class involve the technical skills and body markers (fat body and gender representations).

Keywords: School Physical Education. Lesbians. Technical abilities. Dissonant Bodies.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. LESBIANIDADES – O MOVIMENTO .....</b>	<b>10</b>
<b>3. METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>14</b>
<b>4. A HABILIDADE TÉCNICA COMO FATOR RELEVANTE NOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO DE ALUNAS LÉSBICAS.....</b>	<b>15</b>
<b>5. SER E/ OU PARECER? CORPOS LESBICOS EM QUADRA.....</b>	<b>23</b>
<b>6. CONCLUSÕES.....</b>	<b>29</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>31</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>34</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>35</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO .....</b>	<b>36</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Os meus sentimentos sempre fizeram com que eu questionasse algumas coisas que eu não compreendia durante a minha adolescência, mas de forma crítica eles passaram a ser a bases da minha escrita acadêmica e a partir disso quero compartilhar os conhecimentos que construí durante minha graduação e que resultaram neste trabalho, conhecimentos que a partir de agora não serão apenas meus, mas de outras (o). Além disto, sinto que é importante me apresentar e lhes situar sobre quem eu sou, minhas motivações e os anseios me trouxeram até essa pesquisa.

Sempre fui estudante da rede pública de ensino e tinha um grande interesse nas aulas de educação física. Nessas aulas muitas coisas problemáticas aconteciam. Sempre fui entusiasta dos esportes, queria fazer todos os esportes e todas as atividades propostas, mas dentro da quadra eu ouvia piadinhas distantes, cochichos, risadinhas, mas tudo de forma muito velada. Esses cochichos tinham um proposito, que era me vincular ao gênero masculino e me associar ao lesbianismo.

O meu gosto por esportes era proporcional ao quão lésbica e masculinizada os meus colegas me viam. Quando falamos sobre sexualidade, passamos por uma heteronormatividade, que tem como papel principal orientar as vivencias, principalmente das mulheres, de forma compulsória, ditando comportamentos, afim de perpetuar as normas de submissão e devoção ao masculino, esse processo tem como finalidade estabelecer as relações sociais de trabalho, como remuneração e hierarquização social (NAVARRO-SWAIN, 2012).

Devemos estar atentos a outro conceito, o de gênero, pois apesar de terem significados conceituais diferentes, possuem uma relação muito direta. Na citação seguinte, Veiga e Pedro (2019, p.330) trazem a seguinte reflexão sobre gênero: “Gênero buscaria então dar conta de relações socialmente constituídas, que partem da contraposição e do questionamento dos convencionados gêneros feminino e masculino, suas variações e hierarquização social.” Desta maneira não é necessário ser lésbica para ser lida como tal. Almeida e Soares (2021) trazem no seu estudo com mulheres lésbicas, bastou que aquele grupo de mulheres não agisse como o esperado (não performassem o gênero feminino) para que sofressem as consequências como se fossem lésbicas.

A partir do que foi narrado, esse trabalho se propôs a analisar questões de gênero e sexualidade, relacionando temas como habilidade técnicas, marcadores corporais (corpos dissonantes), respeitando as vivências das colaboradoras na sua total complexidade, pois as vivências não podem ser reduzidas a noções simplistas.

Os estudos acadêmicos que trazem esse recorte de diversidade, gênero e sexualidade estão pautados numa escrita mais abrangente e que por vezes não dá o protagonismo as mulheres lésbicas (BRAGA e colaboradores, 2018). Buscas realizadas em 20 de outubro de 2021, nas plataformas de busca como Scielo, a partir dos termos: “Lesbianidade”; “Educação Física Escolar”, “Lesbianismo”; “Educação Física Escolar”, “Lésbica” e “Educação Física Escolar”, não trouxeram resultados. Já na plataforma do Google Acadêmico, para os mesmos termos foram encontrados alguns artigos. Para a combinação de palavras “Lesbianidade”; “Educação Física Escolar”, 40 resultados foram encontrados, dos quais apenas 1, “Experiências escolares de alunas dissidentes da sexualidade hegemônica” escrito por Braga (2019), continha foco nas experiências lésbicas, mas centrado numa perspectiva escolar como um todo. Esse artigo faz parte de um capítulo de livro, focado nas pesquisas de diversidade sexual e de gênero. Na busca pelos termos “Lesbianismo” e “Educação Física Escolar”, 81 resultados foram obtidos, dos quais 0 continham o protagonismo das mulheres lésbicas e suas experiências nas aulas de educação física. Para os termos “Lésbica”; “Educação Física Escolar” e “Lésbicas”; “Educação Física Escolar” foram encontrados respectivamente 170 e 404 resultados, do total de achados apenas um artigo, intitulado “que time é teu?": o bullying e a homofobia nas aulas de educação física escolar”, escrito por Oliveira (2020), contava com 4 participantes lésbicas relatando suas vivências nas aulas de educação física, porém esse artigo também dialogava com as vivências de homens gays.

Neste compilado de artigos encontrados, estão contemplados outros recortes como a perspectiva de professores, estudantes de educação física acerca dos temas de gênero, orientação sexual, bullying e homofobia, também há contextos escolares de forma geral, além de artigos centrados em outras populações, principalmente de homens gays. Fica evidente a falta de estudos focados exclusivamente nas mulheres lésbicas. Com o intuito de tornar as existências lésbicas protagonistas desta pesquisa, as termologias “homossexual” e “gay” serão dispensadas nesse trabalho, pois conotam um sentido de mesmo lugar para mulheres lésbicas e homens gays, visto que as repressões para os dois são extremamente distintas (FALQUET, 2009).

“[...]a Educação Física muitas vezes auxilia na consolidação destes conhecimentos deturpados, pois há inculcido na sua cultura, a pseudo-superioridade masculina, devido aos meninos apresentar maior desenvoltura no desenvolvimento de atividades físicas. Entretanto, sabe-se que tais diferenças provem de um maior repertório motor dos meninos, em consequência do maior número de vivências realizadas por eles.” (CRUZ e PALMEIRA, 2009, p.117)

Em razão do que foi exposto se faz relevante compreender como as discriminações e preconceitos ocorrem para as mulheres lésbicas nas aulas de educação física, é importante se problematizar qual o impacto de se possuir uma sexualidade dissonante, até que ponto as habilidades técnicas contribuem ou não para a exclusão, um corpo dissonante sofre mais discriminações e preconceitos, qual o papel do corpo neste espaço. Estas questões serão norteadoras desta pesquisa, que se propõe a analisar narrativas de discriminação e preconceito, vividos por mulheres lésbicas nas aulas de educação física. E por conseguinte dar visibilidade as mulheres lésbicas que veem tendo suas existências apagadas.

## 2. LESBIANIDADES – O MOVIMENTO

Para compreender o movimento das lesbianidades no Brasil é importante reconhecer as limitações históricas e de apagamento. A palavra “lesbianismo” surge no século XIX um sentido de estudar as “perversões sexuais”. Em 1842 na França e 1870 na Inglaterra o termo “lesbianismo” aparecia com o sentido criminal. No Brasil, essa expressão é usada em 1984, com o mesmo sentido. Com um sentido depreciativo, de inferiorização, além de ligado a práticas criminais, as palavras lesbianismo e lésbicas, são substituídas por lesbianidades e lesbianas (LESSA, 2007).

Assumir a lesbianidade, se afirmar enquanto indivíduo político, que existe e que tem outras demandas, atravessa diversas lutas de existência dentro de movimentos LGBTQIA+ e feministas na busca de dar visibilidade as nossas pautas (LINO, 2019).

Ao buscar um lugar de acolhimento e reconhecimento, as lésbicas passam a fazer parte dos primeiros movimentos feministas. No século XX começam a se instaurar as primeiras organizações lésbicas, que questionavam as normas sociais, advindo de uma maior politização da sexualidade e discussões acerca da heterossexualidade. Na década de 70 do século passado, o movimento lésbico começa a emergir na América do Norte. Já no Brasil em 1970 que os movimentos lésbicos começam a se formar a partir das primeiras organizações LGBTQIA+ (LINO, 2019).

Na América do Norte essas discussões mais ferrenhas sobre a heteronormatividade, ganham destaque na segunda onda do feminismo. Isso faz com que os debates que envolvem a sexualidade e o corpo ganhem destaque por parte das feministas lésbicas, que não encontram seu lugar no movimento feminista. Pois este tratava as pautas das mulheres como universais, invisibilizando as pautas lésbicas e a partir disto, ocorre uma ruptura no movimento feminista (LINO, 2019). Segundo Lesseps (1980, apud TAVARES, 2011) nos anos 70 as feministas heterossexuais já tinham receio de serem vinculadas as mulheres lésbicas, pois o movimento feminista perderia “credibilidade política”, visto que as lésbicas teriam uma visão “subversiva” sobre o mundo. Corroborando com essa ideia, Soares e Costas (2012) revelam que ainda hoje é problemático para o feminismo ser identificado como um movimento lésbico, pois com o avanço da teorização e das dimensões socioculturais das identidades de gênero, as associações entre feminismo e perda de feminilidade e lesbianidade se fizeram presente.

Todas essas incongruências trouxeram à tona o “movimento separatistas”, que questionava a heterossexualidade compulsória e tratava o movimento feminista radical como insuficiente para articular as pautas lésbicas. Desta maneira se tem o entendimento de que há

necessidade de haver um movimento lésbico unificado e que seja capaz de tratar as pautas lésbicas (LINO, 2019). Toda essa conjuntura demarca a inconstância do movimento lésbico, pois outros movimentos não eram capazes de articular as pautas mais específicas, seja os movimentos mistos ou os feministas, ora por medo de associação com o lesbianismo, ora por não entender as subjetividades e perpetuar práticas machistas.

No Brasil, essa característica de não-lugar perpetuou também, mas iniciando de outra forma, tendo as suas primeiras movimentações depois da “Revolta de Stonewall”, que teve seus impactos na América Latina. A “Revolta de Stonewall” foi um importante acontecimento de reivindicações de direitos para a comunidade LGBTQIA+, que ocorreu em 1969. Ela se dá a partir da organização de gays, lésbicas e travestis em frente ao Bar Stonewall, com o intuito de resistir as repressões policiais. As lésbicas participam desse movimento em grande número, nesse período os grupos mistos começam a surgir na luta por direitos. Então, estas passam a integrar grupos homossexuais mistos, que começam a surgir, porém sem sucesso, pois os mesmos reproduziam o machismo. A partir de toda essa conjuntura de não-lugar em movimentos homossexuais e feministas, as lésbicas rompem com esses dois movimentos e então o movimento lésbico nasce (LINO, 2019).

As lésbicas presentes passam a se perceber em um sistema desigual baseado em uma normativa do gênero, submetidas a um sistema sexista onde as pautas lésbicas eram tratadas como inferiores e as mulheres como auxiliares da ação localizando-as atrás das cortinas da luta o que acarreta em uma ruptura e no nascimento de grupos lésbicos. (LINO, 2019, p. 16).

Muitas lésbicas fizeram parte dos primeiros movimentos feministas no Brasil, início dos anos 70, mesmo que as reivindicações e pautas não fossem a centralidade. Pois os grupos feministas foram resistentes a incorporação das pautas lésbicas, eles aceitavam as mulheres lésbicas, mas não questionavam a heteronormatividade (SOARES e COSTA, 2012). No Brasil as mulheres lésbicas juntam-se ao SOMOS em São Paulo, na década de 70, Grupo de afirmação homossexual (LINO, 2019; SOARES e COSTA, 2012). Mas devido as antagônicas vivências e pautas, há uma separação em 1979, e há a fundação da primeira organização lésbica, denominada Lésbico-Feministas (LF) em São Paulo, que foi rebatizado de Grupo de Ação Lésbico-Feminista (GALF), que se aproximava do movimento de mulheres, em busca de construir espaço para discussões sobre sexualidade. O GALF passa por mudanças de nome, tendo aproximações e rupturas com os movimentos feministas outrora com o movimento LGBTQIA+. Essa lógica de aproximação e rupturas não é característica apenas do GALF, mas do movimento lésbico de forma geral (LINO, 2019).

Os grupos feministas evitavam a associação com as pautas lésbicas, apesar das mesmas estarem presentes desde o início do movimento feminista brasileiro, datado da década de 70. Isto se dá devido as articulações com a igreja, esquerda progressista, a academia, mídia.... Em geral no momento pós ditadura (SOARES e COSTA, 2012). Tendo em vista isso, o movimento lésbico e a sua estruturação no Brasil têm relação direta com a conjuntura política da ditadura militar. É importante estarmos cientes de que o movimento feminista é plural e há movimento adjacente, que é o movimento de mulheres. O movimento feminista brasileiro tem como característica mulheres mais instruídas, de classes sociais médias, que ganhou um folego com a vinda de outras mulheres do exílio político e reivindicavam autonomia para as mulheres, esse feminismo está ligado as perspectivas marxistas e tem alianças estabelecidas com partidos de esquerda e a igreja. Já os grupos de mulheres estavam ligadas as mulheres das camadas sociais mais baixadas e tinha ligação com as pastorais da igreja católica. Dessa maneira, algumas pautas mais específicas, como prazer, direito ao aborto, ficaram de lado em prol da luta contra a ditadura (SOARES e COSTA, 2012).

Diante dessa lógica o feminismo tinha dificuldades de se estabelecer e ser mais incisivo, pois a luta contra a ditadura era mais importante que lutar pelas causas específicas. Isso acaba contribuindo para a não reivindicação das pautas lésbicas, pois para garantir o mínimo respeito possível da igreja e partidos de esquerda devido as pressões sociais da época. O feminismo também passa por um processo mais intelectualizado, sofrendo influencias do feminismo francês, tornando o movimento mais classista, branco intelectual e heterossexual. As obras de Simone de Beauvoir também são importantes nas discussões (SOARES e COSTA, 2012).

No final dos anos 70 e início dos 80, os grupos feministas rompem com a Igreja Católica e os partidos políticos de esquerda por questões relacionadas as pautas centrais do feminismo, como direito ao prazer, aborto e em busca dos direitos básicos. Na década de 80, no processo de redemocratização o feminismo atua como uma agente na construção de uma democracia, denunciando violências contra as mulheres e abordando temas como a igualdade de gênero. Então surgem ONG's de apoio as mulheres, além de grupos universitários, que posteriormente se caracterizam como as pesquisas e estudos de gênero (SOARES e COSTA, 2012).

As mulheres lésbicas só se organizaram de forma mais contundente nos anos 90, com grupos exclusivamente formados por lésbicas se articulando e construindo redes de apoio para se estabelecerem no cenário nacional. Nesse período os grupos feministas passam a abordar as temáticas lésbicas e questionamentos quanto a heteronormatividade. (LINO, 2019; SOARES e COSTA, 2012). Com a apropriação das pautas, das afirmações de direitos e das lutas, o movimento lésbico fundou o SENALE – Seminário Nacional de Lésbicas em 1996, como uma

forma de articulação entre os pares, de espaço para acolhimento e de troca das vivências de mulheres que se relacionam com outras mulheres, esse espaço era aberto para as causas bissexuais também. O SENALE passa a ser o mais importante fórum ligado as questões lésbicas no Brasil (LINO,2019). Deste evento surge o 29 de agosto, marcado como o Dia Nacional da Visibilidade Lésbica. O SENALE é posto como um espaço para fomentar políticas de saúde pública que é tão ausente para nós, como o atendimento humanizado, entendimento sobre métodos para relações sexuais seguras, protocolos que atendam de forma acolhedora casos de violência doméstica e estupros corretivos (estupros com o intuito de controlar o comportamento social ou sexual da vítima), além de questionar padrões sociais e ampliação da visibilidade lésbica e bissexual.

Nos anos 2000, o movimento lésbico que se auto define também como feminista, se torna mais propositivo no movimento feminista, participando de ações e construindo pautas conjuntas (SOARES e COSTA, 2012).

Segundo Lino (2019, p.18) compreender essa lacuna da história, dos apagamentos da existência lésbica, é como montar um quebra-cabeças, nos remete que, “se a história é o resultado da tentativa de uma interpretação de fatos, uma análise de um momento específico, a história nunca é uma verdade única e singular e sim fragmentos de fatos que servem e produzem redes de sentidos e hierarquia”. Mais do que datar os fatos, é indispensável entender os movimentos feministas, a sociedade, a lacuna histórica e buscar compreender e problematizar essas estruturas, para assim, compreender o movimento lésbico.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa a metodologia aplicada foi de caráter qualitativo. A escolha por essa metodologia se dá pois através da pesquisa qualitativa é possível extrair os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos as experiências vividas. Mesmo que os sujeitos tenham passado pelas mesmas experiências, por exemplo, aulas de educação física, as vivências não serão as mesmas, pois são sujeitos com perspectivas distintas e que possuem a sua própria subjetividade.

A investigação adota ainda a entrevista semiestruturada, com roteiro pré-definido como ferramenta teórico-metodológica. De acordo com Laville E Dionne (1999) a entrevista semiestruturada permite que a partir de perguntas pré-definidas outras possam ser feitas afim de alcançar maior profundidade nas respostas.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram prospectados através da rede de contatos da pesquisadora. Inicialmente por compartilhamento de cartaz nas redes sociais (telegram, instagram, facebook e twitter). Após compartilhamento de cartaz a amostragem passa a ser em bola de neve, onde um sujeito indica outro e assim por diante. Essa escolha metodológica se dá pela complexidade dos sujeitos participantes da pesquisa, pois a sexualidade se trata de um tema íntimo e que pode gerar constrangimentos de acordo com o tipo de abordagem.

Apesar de suas limitações, a amostragem em bola de neve pode ser útil para pesquisar grupos difíceis de serem acessados ou estudados, bem como quando não há precisão sobre sua quantidade. Além disso, esse tipo específico de amostragem também é útil para estudar questões delicadas, de âmbito privado e, portanto, que requer o conhecimento das pessoas pertencentes ao grupo ou reconhecidos por estas para localizar informantes para estudo. (VINUTO, 2014, p.201)

No desenvolvimento da pesquisa algumas situações dificultaram o processo, como número pequeno de colaboradoras para fazer parte da pesquisa. Uma questão bastante importante foi que algumas mulheres, cerca de cinco, fizeram um primeiro contato e se mostraram disponíveis para a pesquisa, porém no decorrer da entrevista ficou claro que essas mulheres não correspondiam aos pré-requisitos, e outra possível colaboradora já não se identificava como mulher lésbica.

A partir do que foi exposto e seguindo as premissas metodológicas desta pesquisa, foram realizadas ao todo quatro entrevistas semiestruturadas. Para manter o anonimato das participantes, coube as mesmas escolherem outro nome para se reconhecerem na pesquisa. Como critério de inclusão as entrevistadas deveriam ser mulheres lésbicas que sofreram

preconceitos durante as aulas de educação física. Como critério de exclusão está não corresponder aos critérios de inclusão. As colaboradoras se caracterizam por ter idades entre 21-28 e serem oriundas da rede pública e privada de ensino.

Das entrevistas semiestruturadas com as participantes desta pesquisa as categorias de análise que emergiram foram, “*A habilidade técnica como fator relevante nos processos de in/exclusão de alunas lésbicas*”, que tensiona o papel das habilidades técnicas no processo de in/ exclusão durante as aulas. A partir desta categoria surge outra categoria analíticas de maior complexidade, que se situa entre corpos dissonantes, além de gênero e sexualidade, essa categoria terá como título “*Ser e/ ou parecer? Corpos lésbicos em quadra*”.

Como descrito no início do trabalho, a premissa desta pesquisa é analisar as narrativas de discriminação e preconceito vividos por mulheres lésbicas nas aulas de educação física, levando em consideração os seguintes questionamentos, o impacto de se possuir uma sexualidade dissonante, até que ponto as habilidades técnicas contribuem ou não para a exclusão das aulas de educação física, um corpo dissonante sofre mais discriminação e preconceito e qual o papel do corpo neste espaço (aulas de educação física).

Para o pleno desenvolvimento da pesquisa os aspectos éticos foram respeitados de acordo com a Resolução nº510/2016, sendo imprescindível que os sujeitos entrevistados tenham assinado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

#### **4. A HABILIDADE TÉCNICA COMO FATOR RELEVANTE NOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO DE ALUNAS LÉSBICAS**

A instituição escola se constitui a partir de valores que vão ao encontro de uma educação colonial, heteronormativa e cisgeneronormativa. Deste modo a escola não consegue sustentar o “peso” da diversidade. Quando o diferente adentra os muros, uma desordem é provocada. A Escola, enquanto instituição foi pensada para produzir e perpetuar diferenças, distinções e desigualdades (LOURO, 1997). Através dos seus mecanismos, passa a produzir as identidades através da diferença

A escola é o espaço onde as crianças aprendem a socializar, a estar se relacionando com o diferente, porém a escola produz e reproduz diversas opressões. De maneira sutil as liberdades são cerceadas, e de maneira quase que “natural” (negação do natural, reflexo da cultura sobre os indivíduos) as identidades são constituídas através do afastamento do que não é permitido, da proibição. A formação do “EU” transpassa pelo outro, e através do outro, da diferença que as

identidades são constituídas. Embasando esse entendimento Muhlen e Strey (2019, p.409), fazem a seguinte afirmação:

“A cultura, através da família e da escola, desde cedo incorpora nas crianças diferenças entre os meninos e as meninas, entre masculino e o feminino. Assim, o processo infantil de construir a identidade de gênero, está profundamente conectado às experiências tidas com as pessoas que vão desempenhar a função de cuidador ou cuidadora, os quais estão inseridos em uma determinada cultura.”

Esses processos educacionais que são constituídos a partir das diferenças e para garanti-las, são atravessados pelos valores sociais que estão estabelecidos de acordo com o tempo e a sociedade que se está inserido. As instituições tem contribuído para reforçar essa forma de construção de identidade.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. (LOURO, 1997, p.57).

Como parte deste conjunto de instituições, as aulas de educação física estão alinhadas com essa perspectiva. Inicialmente podemos ver as aulas de educação física como um momento muito propício para que os alunos possam vivenciar e experimentar diferentes práticas corporais, mas o que emerge das quadras pode não ser tão agradável para um grupo específico de indivíduos, na abordagem desta pesquisa, as mulheres lésbicas. Mesmo se tratando de um grupo muito singular de indivíduos, as possibilidades de se ser mulher lésbica nas aulas de educação física são incontáveis, pois não há homogeneização das vivências, cada indivíduo experencia de uma forma muito particular as aulas. Nas quadras os grupos se estabelecem a partir de afinidades e a organização social de valores e normas acaba por se estabelecer, ditando quais os esportes devem ser praticados por meninos e meninas, além de dar pistas de quão habilidosas as meninas devem ser em determinados esportes.

No que tange os dissonantes, que são os que fogem a norma, que se afastam de um padrão esperado (CAMARGO, 2017 apoud CAMARGO 2015), a Escola tem um sistema muito claro e poderoso que poda, e que se empenha em apagar a subjetividade dos indivíduos. Como consequência das estruturas educacionais, ser LGBTQIA+ no ambiente escolar tem um impacto muito grande.

As mulheres ouvidas para esse trabalho estavam situadas no eixo de habilidades técnicas, três delas tinham algo em comum, além de ser habilidosas para muitos esportes, se destacavam principalmente no futebol, esporte que é hegemonicamente masculino. Apenas uma

das entrevistadas não possui habilidades técnicas no desenvolvimento das aulas de educação física. Para além disto, duas entrevistadas performavam feminilidade e as demais não.

**QUADRO 1:** Apresentação das colaboradoras

Participante	Corpo	Gênero	Sexualidade
<b>Fran</b>	<b>Dissonante</b>	<b>Não Performante</b>	<b>Colocada sob suspeita</b>
<b>Ingrid</b>	<b>Dissonante</b>	<b>Não Performante</b>	<b>Colocada sob suspeita</b>
<b>Catarina</b>	<b>Padrão</b>	<b>Performante</b>	<b>Colocada sob suspeita</b>
<b>Luísa</b>	<b>Dissonante</b>	<b>Performante</b>	<b>Invisível</b>

As meninas habilidosas e a não habilidosa passaram por processos diferenciados de sociabilização nas aulas de educação física. De alguma forma a desenvoltura nas quadras fez com que as meninas habilidosas fossem mais acolhidas nos momentos de jogos, onde elas eram identificadas como habilidosas pelo grupo de colegas meninos.

Catarina: Eu nunca me senti excluída, apesar de todas as questões que aconteciam com os colegas e tudo mais, nunca me senti excluída ou proibida de participar, entendeu?

Ingrid: Era bem isso que eu te falei. Assim tinha umas pessoas específicas que faziam e eram minhas amigas, então eu nunca fui excluída, mas eu sempre ouvi essas piadas e aí isso mais para o final assim do colégio que começou a me incomodar mais e começou a ficar mais frequente.

Com as meninas habilidosas é possível perceber um padrão de comportamentos que ocorriam nas aulas, em relação aos colegas meninos. Mesmo que essas meninas habilidosas fossem acolhidas pelos meninos, isso não evitou de serem alvos de piadinhas e sofrerem micro agressões, como os questionamentos em relação a sua sexualidade. Estarem próxima demais de signos ditos como masculinos implicou em passar por constrangimentos. Mesmo que as características possam configurar bullying homofóbico, aqui não cabe o conceito que é descrito por Oliveira (2020), como praticas discriminativas contra alunos que cruzam a fronteira de gênero, assim rotulando meninas que jogam futebol de “sapatão” e pressupondo a sexualidade ou a identidade de gênero de outros de forma equivocada, pois essas meninas não identificavam que sofriam bullying, uma vez que havia um vínculo estabelecido com os meninos.

Um fato importante a ser mencionado é que durante as entrevistas, as piadas na maioria das vezes não são expostas, são generalizadas como piadas, coube a pesquisadora buscar formas de mais sutis de acessar esses conteúdos mais sensíveis de forma não invasiva. Esse fato nos

revela o teor constrangedor e delicado ao qual essas meninas estiveram expostas durante a aulas de educação física, como é reportado nos relatos a seguir.

Fran: Me sentia confortável até certo ponto. Hããã, como eu disse, eu nunca fui excluída por eles, porque eu era melhor do que muitos deles. E não, tipo, nunca fui deixada por último para ser escolhida por exemplo no futebol, mas e eu ouvi muita piadinha. Por exemplo, hãã alguma coisa que eu errava na hora do jogo já vem aquela piadinha “aah coisa de mulher”, “aa porque tu é mulher. O que tu tá fazendo”. E outras piadinhas assim, “aah porque para mim a Fran é homem não é mulher”, durante as participações, né. Mas eu nunca fui excluída, mas sempre eu ouvia essas piadinhas dentro da aula.

Ingrid: ... Então eu jogo futebol desde que eu me entendo por gente e o futebol com as gurias era muito ruim. às vezes jogava com os guris, inclusive a situação que eu rachei meu punho eu tava jogando com os guris, tava jogando no gol.. Hã... Então eu me sentia confortável porque eu era muito amiga deles, só que ao mesmo tempo se trazia aquela situação, “onde é que eu pertença?” porque eu não consigo fazer muita amizade com as gurias, mas eu também não quero ter tanta amizade assim com os guris e daí enfim era bem assim....

As habilidades técnicas que essas meninas conseguem desempenhar dentro das aulas de educação física vão lhes permitir “benefícios”, como ser “brother” dos meninos e ter o “privilégio” de estar com eles. Mas há um limite muito claro, que é a socialização e aos valores sociais que aquele grupo está inserido.

Portanto, o processo de educação de homens e mulheres supõe uma construção social e corporal dos sujeitos, o que implica – no processo ensino/aprendizagem de valores– conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos. (SOUSA; ALTMAN, 1999, p.54)

Pelos depoimentos das colaboradoras, as piadas não serviram para produzir afastamentos dos meninos. Ao contrário, foram as piadas que, em alguma medida, tornaram possíveis as permanências em quadra, gerando sentimento de acolhimento, uma vez que estavam integradas ao “mundo dos meninos”. Cabe ressaltar, entretanto que para essas meninas lhes foi exigido uma performance esportiva muito além das expectativas, para que assim pudessem, de fato, ser “brother” dos meninos.

Esse “mundo dos meninos” está profundamente ligado a forma de socialização a qual os meninos são postos desde início da sua vida. Welzer-Lang (2001) define como homossociabilidade a forma de relações sociais entre pessoas do mesmo sexo (meninos-meninos e meninas-meninas). No que tange os meninos, esse processo passa a representar uma série de práticas ligadas ao homoerotismo, relacionadas à construção do masculino.

Quando esses meninos iniciam as práticas esportivas, como futebol, estão sinalizando o desejo de ser como os outros meninos e se distinguirem das meninas. Dito isso, a forma de

sociabilização que os meninos estão inseridos retrata momentos de hostilidade para com as meninas, afim de marcar a diferença. Como essas meninas habilidosas estão se inserindo no “mundo dos meninos”, logo passam por esses processos de violência, pois as meninas são lidas de duas formas, como meninas, por representarem o corpo biológico de mulheres e como meninos, por se aproximarem de forma contundente do masculino.

Para os homens, como para as mulheres, a educação se faz por mimetismo. Ora, o mimetismo dos homens é um mimetismo de violências. De violência inicialmente contra si mesmo. A guerra que os homens empreendem em seus próprios corpos é inicialmente uma guerra contra eles mesmos. Depois, numa segunda etapa, é uma guerra com os outros. (WELZER-LANG, 2001, p.463)

Dito isto, é impossível não relacionar as habilidades técnicas com as questões de gênero, pois o macro (sociedade) se estabelece no micro (aulas de educação física) e a forma que meninos e meninas vão desempenhar seus papéis nas aulas já está socialmente posta.

Assim, gênero é uma categoria relacional por que leva em conta o outro sexo, em presença ou ausência. Além disso, relaciona-se com outras categorias, pois não somos vistos(as) de acordo apenas com nosso sexo ou com o que a cultura fez dele, mas de uma maneira muito mais ampla: somos classificados(as) de acordo com nossa idade, raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, habilidades motoras, dentre muitas outras. (SOUSA; ALTMAN, 1999, p.55.)

Como dito anteriormente, para o grupo específico de meninas que fizeram parte da pesquisa o esporte em destaque é o futebol, esporte que tem valores associados as masculinidades, a virilidade (BADINTER, 1993, p.94 apud SOUSA; ALTMANN, 1999, p.58). Quando se é praticante deste esporte, as mulheres, diferente de outras práticas como o tênis e vôlei, onde os corpos são sexualizados a partir dos uniformes justos e curtos, passam por um processo de questionamento de sexualidade e de estereótipos de masculinização. Então as questões relacionadas ao gênero dessas meninas, como não performar a feminilidade faz com que isso gere dúvidas sobre a sua sexualidade (GOELLNER, 2005).

“Noutros, como o campo de futebol ou as arenas de lutas, essa espetacularização direciona-se para o estranhamento a estes corpos femininos performantes, fundamentalmente, porque às mulheres, cuja aparência corporal é excessivamente transformada pelo exercício físico pelo treinamento contínuo, são atribuídas características viris que não apenas questionam sua feminilidade mas também colocam em dúvida a autenticidade do seu sexo” (Goellner, 2005, p.148).

Práticas corporais distintas, acarretam em distintos processos culturais vivenciados pelas meninas e meninos, ou seja, a prática do futebol resultou em um processo cultural

diferente para as alunas e que fez com elas fossem constantemente associadas ao gênero masculino socialmente construindo e ampliados através da cultura (SARAIVA, 2002).

Catarina: ...Ou então jogar futsal, era motivo para xingamentos e falas como “futebol é coisa de homem”.

Fran: ... Então tinha um guri que fala direto assim “aí para mim é meu amigo não é minha amiga. Eu te considero um amigo meu, para mim tu não é guria”, e ele falava isso tipo direto e geralmente quando a gente tava jogando.

Ingrid: Eram sempre comentários pequenos assim, tipo a “Ingrid joga muito melhor”, “já Ingrid joga que nem guri”, “bota a Ingrid que ela joga que nem guri”, umas coisas assim, que hoje eu percebo, mas além disso nada demais, mas isso já é demais.

Se por um lado essas meninas habilidosas eram acolhidas pelos meninos, havia um distanciamento por parte das outras meninas, mas esse padrão é visto apenas nas meninas que não performavam feminilidade. Há diferenças nas formas de discriminação praticadas por meninas e meninos. Os meninos tendem a praticar suas discriminações contra gays, ou mulheres através de xingamentos e violência física, para assim afirmarem também sua masculinidade hegemônica, já as meninas o fazem de forma mais sutil, se distanciando e excluindo de forma velada (WELZER-LANG, 2001 apud BRAGA, 2020)

Ingrid: Então eu me sentia confortável porque eu era muito amiga deles, só que ao mesmo tempo se trazia aquela situação, “onde é que eu pertence?” porque eu não consigo fazer muita amizade com as gurias, mas eu também não quero ter tanta amizade assim com os gurus e daí enfim era bem assim...

Fran: Teve uma escola que eu estudei que por exemplo as gurias não gostavam de me ter por perto, por causa dessa minha participação com os gurus eu tava sempre jogando com os gurus na aula de educação física. Então elas meio que me excluía por eu tá muito com os gurus.

Essa situação implica na articulação das noções de gênero. Onde as meninas habilidosas que não performam gênero, e isso não por serem habilidosas, apenas porque gênero é uma categoria social e cultural, passam a serem evitadas pelas outras meninas que não querem se associar ao dissonante.

Outro lugar possível, ou melhor, não lugar, para as alunas lésbica que não possuem habilidades técnicas se mostra tão cruel quanto o anterior, pois é no silêncio, nos olhares, na incerteza do real ou imaginário que tudo ocorre. Se as formas de se reconhecer em um lugar de pertencimento estão na linha tênue entre o real e o imaginário, a exclusão se consolida e passa a ser uma questão real. Para Veiga-Neto e Lopes (2011) os excluídos são os discriminados pela sociedade e/ou Estado.

Lopes (2009) nos diz que a inclusão está ancorada em propósitos do próprio Estado, que busca estabelecer uma norma para padronizar as irregularidades, através de estratégias educacionais. Com essa noção de inclusão pelo Estado, e dentro da temática desta pesquisa, que são as aulas de educação física, a participação nas aulas resultaria em total inclusão. Mas mesmo na lógica de inclusão a exclusão ainda pode ser observada, pois há exclusão dentro das aulas e esse processo complexo é denominado in/exclusão.

Dessa forma marcadamente relacional, a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.131)

Vivenciando este processo, temos Luísa, que através dos mecanismos do Estado está incluída nas aulas de educação física. Nesta inclusão, uma noção de que naturalmente todos ocupam os mesmos espaços, Luísa passa a ser excluída dentro das aulas pelas (os) colegas e professora. Estar excluída traz um status de invisível, o silêncio ao que está posta não perturba a ordem. E por fim, fazer parte do processo (aulas) não lhe garantiu a total inclusão.

Robert Castel diz que o excluído é aquele que por sua invisibilidade não perturba, não mobiliza e não altera a rotina do mundo. Para ele, os excluídos são os que estão fora das estatísticas, escapam aos sistemas previdenciários e de assistência, que são retirados de seus territórios, que são depositados em asilos, que vivem vagando em não-lugares nos quais sua presença não é notada porque não influem em nada e para nada (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.130).

Nesse processo de in/exclusão, Luísa não conseguia ter as suas habilidades desenvolvidas e questionada a respeito disto, a resposta a seguir nos mostra o não-lugar ocupado por ela.

Luísa: Não, com certeza não, porque eu não sei talvez eu até tivesse vontade de aprender algumas coisas ou achasse interessante, mas eu não me sentia confortável em fazer, sabe?! Não sei, a gente sempre fica pensando que as pessoas vão ficar olhando ou julgando e as vezes pode acontecer, mas as vezes é mais coisa da cabeça.

Dito isto, apesar das pretensões de desenvolver as suas habilidades, Luísa não consegue se vincular aos colegas, esse acesso lhe é negado e a partir daí o campo do real se confunde com o irreal. Talvez não haja literatura que consiga traduzir o sofrimento que essas situações causaram a Luísa, mas enquanto professoras (es) devemos estar preocupadas (os) com o bem estar das (os) nossas (os) alunas (os), e buscar formas mais adequadas de intervir nesse tipo de situação, pois somos um elo importante dessa corrente.

Luísa: Ah, isso sempre acontecia, tipo, de ser a última a ser escolhida nos grupos, da.... das atividades, tipo as pessoas ficam empurrando para o outro e no fim tu sobrar e a professora tem que escolher a dupla ou qualquer outra coisa ou encaixar um time para ti, isso sempre acontecia.

Havia uma tentativa de integração, mas não parecia dar resultar em situações positivas. Essa aluna estava presa a um ciclo sem fim, que se retro alimentava, pois não conseguia participar das aulas, logo não conseguia desenvolver habilidades, não conseguia se vincular aos colegas, sofrendo com isso e não encontra acolhimento na professora.

Nas aulas de Educação Física, os atos de exclusão se reforçam na medida em que o conteúdo central é o esporte, pois sendo conteúdo generificado e generificador, já traz em seu contexto histórico a problematização de gênero reafirmando os preconceitos estabelecidos em outros tempos, sobre a participação feminina nessas aulas. (FURLAN; LESSA, 2008, p. 34.)

O papel da professora nessas situações se faz muito importante, pois ali se encontra uma figura de referência para o restante da turma e conduzir as situações de maneira adequada se faz necessário, para não permitir que situações de exclusão e de desigualdade perpetuem nas aulas. Cabe ao regente da turma criar situações positivas e de acolhimento para proporcionar momentos de bem-estar a todas (os) envolvidas (os) nas aulas.

A implementação de ações visando assegurar a participação discente impactava na ampliação do aprendizado corporal das meninas na educação física escolar. Elas se contrapunham a noções de gênero que tendem a afastá-las ou a não as situar como protagonistas nas práticas esportivas, em especial quando estas ocorrem conjuntamente com meninos. (FERNANDES; ALTMANN, 2020, p.34)

Por fim, o conjunto de situações, não ter habilidade técnica e não se vincular a colegas, sejam meninas ou meninos fez com Luísa se afastasse por completo das aulas de educação física, criando um padrão de evasão e com estratégias para não participar das aulas. Esse padrão eventualmente deve ter refletido no desempenho escolar de forma geral e acarretado em um fraco desempenho escolar, visto que a aluna faltava as aulas nos dias de educação física.

Luísa: eu fazia porque era obrigada, né. Mas sempre que te dava um ficava tipo num canto assim, fugindo, dava desculpa “aí tá com cólica” ou coisas assim para evitar fazer ou até mesmo faltava nos dias que tinha aula de educação física pra evitar fazer.

Como é sabido, as habilidades por si só não estão postas, elas são elementos que devem ser desenvolvidos, o que ocorrem por meio das aulas de educação física. Essas meninas que

tiveram possibilidades de desenvolver suas potencialidades técnicas durante as aulas, que puderam se envolver com as atividades propostas, mesmo essas meninas estavam passando por situações constrangedoras, o que parece não favorecer o pleno desenvolvimento, muito pelo contrário, as afasta deixando marcas dolorosas e quando não as afasta, as lembranças ainda parecem machucar muito.

Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras. (LOURO, 1997, p.61)

Portanto as habilidades técnicas são relevantes para o processo de in/exclusão de alunas lésbicas, porém não é um fator isolado, ela tem relação direta com as noções de gênero, pois partir do que é exposto em quadra, do que é visto pelos colegas, o diferente surge, o que é esperado não ocorrer e então a exclusão passa a ser uma realidade. Importante pontuar que não há intenção de vitimizar essas alunas, muito pelo contrário. Elas foram fortes e lutaram suas próprias batalhas, muitas vezes na solidão dos seus pensamentos essas meninas ansiavam por equidade e pela possibilidade de participar das aulas de educação física sem serem alvos de chacotas.

## **5. SER E/ OU PARECER? CORPOS LESBICOS EM QUADRA**

Ao decorrer do trabalho foi pontuado as adversidades que essas mulheres lésbicas enfrentaram ao longo da sua trajetória escolar nas aulas de educação física, agora o atravessando dos marcadores corporais são elementos para as reflexões a seguir, mas não desprendido de conceitos já articulados nos capítulos anteriores.

O entendimento de corpo está para além da questão física de existência, se relaciona ao ser subjetivo e com o que se “pode” ser. Essa permissão social se relaciona com os produtos da cultura, onde o corpo também é produto do contexto ao que está inserido. Este corpo não está dado apenas através da biologia, ele se relaciona diretamente com a cultura a qual faz parte. Segundo Daolio, “O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos de sociedade da qual faz parte.” (1995, p.25).

Como descrito no capítulo anterior, o fator habilidade técnica foi relevante para que as meninas habilidosas fossem acolhidas. Mas com um olhar mais atento encontramos uma nova variável, que são os marcadores corporais. Fran e Ingrid possuem um conjunto de marcadores

corporais que acabam colocando-as em uma condição de corpos dissonante. Esses corpos dissonantes estão para além das convenções sociais que imprimem um conjunto de expectativas. Ter um corpo dissonante é extrapolar a barreira do normativo, é se afastar do ideal, é expressar através do corpo elementos fora do padrão e também romper barreiras como de gênero e sexualidade. (CAMARGO, 2015 apud CAMARGO, 2017).

Ingrid: tenho cabelo cacheado e usava o cabelo em rabinho assim, e o perdigão tava jogando para caralho no inter e começaram a me chamar de perdigão. Eu fiquei muito triste com aquilo, naquela época. Hoje eu lembro o quanto aquilo me machucou, só que eu não sabia que aquilo era uma coisa preconceituosa, só que eu tinha que levar adiante, mas eu tinha 9 anos, sei lá, 10 anos, aí sei lá, eu demorei muito tempo para depilar perna e falavam disso, só que eu não tinha a consciência de que aquilo era uma situação precisava ter sido levado adiante pra, porque aquilo não era certo assim.

Fran: Eu não usava roupas masculinas e minhas roupas eram femininas, mas eu acredito que o meu jeito, o meu comportamento não era feminino, não usava maquiagem, não me importava muito com arrumar o cabelo tipo de coisa assim.

Corroborando com a noção enquanto corpo produto da cultura Goellner (2019), nos traz elementos de uma constituição de corpo enquanto produto de uma construção social, mas para além das amarras sociais os corpos estão postos em uma ideia mutável, de ser e não ser, de constante mudanças, tal qual a cultura à qual estão postos. Em vista disso, o corpo é uma ferramenta de expressão, de afirmação de identidades e oposição as normas sociais.

“O corpo é generificado e essa generificação não acontece naturalmente; resulta de processos culturais, pois, se os corpos são construídos na cultura, as representações de feminilidade e masculinidade a eles associados” (GOELLNER, 2019, p.143).

Ingrid: Feminilidade no conceito de feminino, do padrão nunca, nunca. Ah do padrão da guria ali chegar em tal idade começa a tirar sobancelha, começa a usar maquiagem, começa a não sei o quê nossa nunca. Foi uma luta porque meu pai ele tem aqui no meio aqui grudadinho (apontando pra sobancelha) então acabei tendo também. Foi uma luta para conseguir minha mãe tirar aqui no meio, hoje em dia fico “ah tem que tirar isso aqui do meio”, mas por ser uma questão de estética feminina e por mais que minha mãe tenha sido tranquila, tudo, todos, tudo tranquilo em relação ao meu ambiente de crescimento eu lembro da minha mãe levar para o salão fazer a unha sabe. So que era tipo beleza, só tô fazendo a unha, mas “cara, porque eu tô fazendo?” (risos) a unha minha mãe era um rolé legal, eu fazia mais pela situação com ela.

Fran: Eu não usava roupas masculinas e minhas roupas eram femininas, mas eu acredito que o meu jeito, o meu comportamento não era feminino, não usava maquiagem, não me importava muito com arrumar o cabelo, tipo de coisa assim.

Ter um corpo dissonante e possuir as habilidades técnicas empunhou um padrão de vivências para Fran e Ingrid. Essas meninas tem a sua sexualidade colocada sob suspeita, mas

esses questionamentos não ocorrem de forma explícita sempre, o que faz com que por vezes, a realidade seja colocada a prova.

Fran: Não, não sabia. As pessoas diziam, sempre ouvi mesmo dizendo que não era e aí até no ensino médio eu chegava a suspeitar de mim mesma, mas sempre achando “não, nada a vê”, mas eu não sei se suspeitava tava porque eu realmente sentia, ou de tanto ouvir. As pessoas te falavam...? é, viviam falando, então as vezes tu pensa, “será que eu sou?”, mas eu não sei se pensava “será que eu sou?” pelas pessoas, ou porque eu realmente senti algo de vez em quando, entendeu?

Ingrid: Com certeza. Sim, com certeza, com certeza. Hoje eu percebo algumas coisas que eu não disse eu não consigo dizer exatamente o quê, mas eu sei que tinha. Hããã... A Ingrid... a todas as gurias falando de guri e a Ingrid nunca fala de guri, deve ser porque não gosta e não sei o que. Eu sei que teve algumas coisas assim. Com certeza.

A suspeição sobre a sexualidade dessas meninas está relacionada ao que suas expressões de gênero significam, pois, as formas de representações estão colocadas dentro das quadras, uma vez que o futebol acarretaria na masculinização dos seus corpos, além de provocar uma relação de aparência corporal e identidade sexual (GOELLNER, 2005). Tornando a suspeita da sexualidade produto de ser um corpo dissonante.

Por outro lado, mesmo performando feminilidade, Catarina também teve a sua sexualidade coloca sob suspeita. Isso a partir do reflexo conservador de representações de gênero, mas diferente de Ingrid e Fran, isso se deu exclusivamente por estar dentro das quadras com os meninos, uma vez que Catarina performava gênero.

Catarina: Por eu ser mulher e gostar de futebol, sim. Houve muitas frases machistas e homofóbicas, que já te comentei aqui, coisas como “tu é machorra porque mulher não gosta de futebol” e aquelas bem clássicas de “lugar de mulher é na cozinha”.

Estar dentro deste espectro de representações fez com que Catarina tivesse até certo ponto uma passibilidade, mas que não era completa pois havia o elemento habilidade técnica, o que a aproximava muito dos signos masculinos. Dessa maneira ela vivenciou outro tipo de situação, onde tinha o seu corpo como alvo de sexualização. A complexidade dessa trama está ancorada em princípios do sexismo, onde há uma tentativa de dominação masculino sobre o feminino, objetificando a mulher. (DANIEL BORRILLO, 2009)

Catarina: Tiveram várias situações no ensino médio, mas as situações onde somos sexualizadas é a que mais pega. Durante alongamento proposto pelo professor antes de começar as atividades, alguns colegas ficavam atrás de nós, meninas, olhando e falando coisas do tipo: “agacha mais, adoramos quando usam leggings, as aulas de ed.física só servem pra gente ver isso mesmo”...

Como integrante do grupo de colaboradoras que possuía habilidades técnicas Catarina se aproximava das representações clássicas de feminilidade. Seu corpo não rompia totalmente com as noções de normalidade, apesar de ter uma sexualidade dissonante, Catarina tinha um corpo que atendia as expectativas, pois era magra, tinha cabelos longos, não fazia utilização de roupas largas, usava maquiagens e outros adereços.

Catarina: ...Eu sempre fui bem feminina, o que mais pegava era a questão de futebol.

Outra possibilidade que se apresenta é na figura de Luísa, que tinha um corpo dissonante e que performava gênero. Esse corpo estava fora de um ideal de magreza, o que resultou em vivências de constrangimento e vergonha que foram validadas por parte da professora e colegas de turma. Nessa pesquisa estabelece um limite muito claro, não havendo pretensões de olhar a obesidade a partir de um viés patológico, mas sim empenhar-se em dar contas dos aspectos de caráter sociológico e de representações do corpo gordo. Segundo Rangel (2019, p.1), gordofobia é: “... utilizada para denominar o preconceito, estigmatização e aversão englobados por meio de uma opressão estrutural que atinge as pessoas gordas na sociedade.”

Questionada sobre se em algum momento se sentiu desconfortável nas aulas de educação física em relação aos professores, Luísa relata a seguinte situação.

Luísa: ela passou uma atividade para turma que tu tinha que passar no meio das pernas das pessoas e depois sair com uma bola, só que tipo eu não queria fazer aquilo, porque eu não me sentia confortável. E ela ficou me obrigando, me obrigando, me obrigando daí eu saí da aula não foi uma coisa legal, porque tipo, ela poderia ter entendido que eu não queria fazer e ficou forçando na frente de todo mundo e depois todo mundo ficou comentando sobre isso e essa daí é isso, eu saí da aula.

Na situação referida por Luísa, pode-se observar a tentativa de apagar a subjetividade dela, enquanto sujeito, que tem a sua individualidade desrespeitada através da figura da professora, que deixa clara uma relação de hierarquização, na qual Luísa não tem voz. Considerando a sua posição de poder sobre os alunos, e principalmente Luísa, a professora pretende adequar as expectativas de corpo socialmente construídas à aluna, ora sinalizando com princípios escolares de controle de corpo, ora afirmando de construir que atende as demandas sociais de ser um corpo produtivo e capaz.

O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (LOURO, 2000, p.60).

Não era somente com a professora que as representações de corpo tiveram impacto durante as aulas de educação física. As colegas meninas não se mostravam receptivas a Luísa, reforçando a ideia do imaginário, do real e irreal.

Luísa: É, eu acho que sim, era indiferente com elas, mas era mais tranquilo. Era mais tranquilo, mas sempre na minha cabeça ficava, tipo, por ela serem mais magras e tal ficava algumas paranoias na cabeça, sei lá, mas era mais coisa minha mesmo do que dela.

Tendo consciência do corpo que possuía e que estava distante dos padrões, agora dando continuidade no relato sobre a relação com as meninas, Luísa mostra a incerteza e a crueldade psíquica a qual estava passando. A esfera da gordofobia se apresenta como uma projeção de limitações ao corpo gordo, culpa e por fim a exclusão. Segundo Bruschi (2016, apud Paim e Kovaleski, 2020) a exclusão está entranhada até mesmo nas pessoas gordas, que passam a acreditar que seu corpo não merece ser vivido, buscando formas de fugir dele e na tentativa de se adequar aos padrões, uma vez que o corpo é mutável, está para o que estamos e não para o que somos, e estar gordo é um processo reversível.

Luísa: Não sei não sei se chegava ser verdade mesmo, ou se era só impressão minha.

O acúmulo de situações fez com que Luísa deixasse de participar das aulas de educação e não se importasse mais com a mesma, mas para além disso imprimiu sentimentos de desvalia e pensamentos que a fizeram duvidar da própria realidade. Ao ser perguntada sobre a existência de outra situação de preconceito, Luísa parece ter revivido parte dos traumas e dores, e num longo silêncio e buscando palavras mostra o desfecho doloroso da situação ocorrida na aula de educação física.

Luísa: (silêncio) o preconceito eu acho que era mais gordofobia do que qualquer outra coisa, igual aquela situação que eu te falei lá da professora. Naquele dia, daí na hora de voltar para sala né ficou umas gurias comentando sobre isso sabe e rindo, daí eu fiquei me sentindo muito mal e depois fiquei no canto lá chorando. Daí foi outra, aí conversou comigo e tal, mas foi bem constrangedor, depois na hora de voltar para sala e tem que olhar para a cara delas.

Luísa passou por um processo de exclusão muito doloroso, que a impediu de progredir no desenvolvimento das suas capacidades corporais, em decorrência de possuir um corpo dissonante. Mais do que ser excluída, Luísa foi invisível para o corpo docente e turma. A

invisibilidade se mostra como uma face da exclusão, pois há negação da existência. Se na exclusão através de constantes ataques ainda há a visibilidade, no processo de invisibilidade há o apagamento, é como se aquele indivíduo não fizesse parte dos processos.

Ao passo que corpo tem significados distintos a partir do tempo e sociedade que está inserido, não se pode negar que há atribuições negativas ao corpo gordo, como consequências de atribuições de ordem social contemporânea de categorizar o corpo magro como forma padrão de normalidade a ser seguido.

Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em "marcas" definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes. (LOURO, 2000, p.62)

Ter corpos dissonantes implicou em vivências distintas para essas meninas, pois as representações às quais estavam expostas tinham significados distintos, que para Ingrid e Fran parecem se relacionar com representações e expectativas de gênero, a partir dos seus corpos dissonantes, para Catarina estar correspondendo as representações clássicas de feminilidade resultou em um processo de sexualização, já Luísa passou por um processo de exclusão devido ao seu corpo dissonante.

## 6. CONCLUSÕES

As aulas de educação física, enquanto reflexo da instituição Escola, vem produzindo e reproduzindo desigualdades, essas desigualdades ficam mais evidentes nas figuras das alunas lésbicas (ALMEIDA; SOARES, 2021). Retratar através das passagens de exclusão, chacota e suspeitas em relação a sexualidade das mesmas.

Com o propósito de analisar narrativas de discriminação e preconceito vividos por mulheres lésbicas nas aulas de educação física, os resultados obtidos nessa pesquisa demonstram que ter um corpo dissonante e possuir habilidades técnicas é um fator relevante para que elas sejam incluídas nas atividades por partes dos meninos, sendo as piadas um elemento para a consolidação do acolhimento com as alunas. Porém as piadas demarcam uma diferença e que estabelece um limite. Por outro lado, ainda desempenhar habilidades técnicas e ter uma expressão de gênero dentro do esperado representa sofrer com a sexualização. Por fim, não ter habilidades e ter um corpo dissonante é impeditivo para ser acolhida em quadra pelos meninos e pelas meninas, trazendo um status de invisível. De forma mais simplificada, representado no diagrama de Veen, como resultado das análises da pesquisa há dois conjuntos, um que representa de habilidades técnicas, e outro que representa os corpos dissonantes. O universo de mulheres lésbicas desta pesquisa, que possui apenas habilidades técnicas, passa por um processo de sexualização, já o universo que compreende apenas os corpos dissonantes passa por exclusão. As meninas desta pesquisa que possuem habilidades técnicas e corpos dissonantes, são acolhidas pelos meninos.

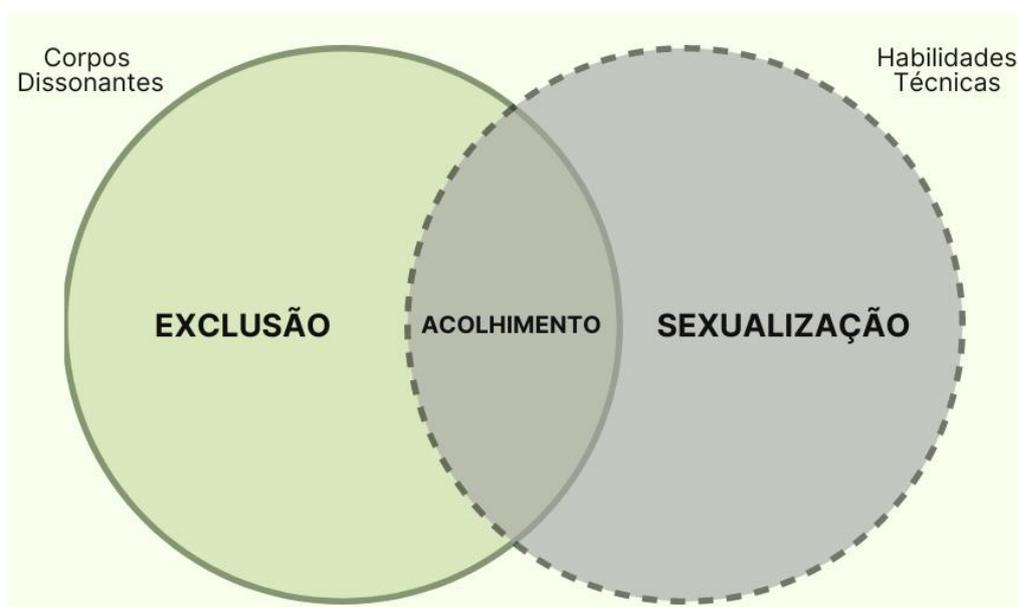


Figura 1- Resultados

Para que fosse possível contar as histórias das alunas lésbicas durante as aulas de educação física alguns empecilhos foram observados, como a escassez de literatura específica, além do apagamento das vivências das mulheres lésbicas durante a história, isso tudo tornou o trabalho mais árduo.

Como encaminhamento para futuras pesquisas, fica destacada a compreensão de que se faz necessário contar com um número mais robusto de colaboradoras, fator limitante para essa pesquisa, com o objetivo de se encontrar resultados mais sólidos. Como demonstrado ao decorrer desta pesquisa, as alunas lésbicas estão expostas a ter vivências complexas e não homogêneas, se articulando com diversos conceitos. Sendo importante e de interesse social dar espaço para que essas histórias sejam contadas, uma vez que há escassez de estudos direcionados as vivências lésbicas nas aulas de educação física.

## REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, 2018.
- ALMEIDA, Ana Laura; SOARES, Rosângela Rodrigues. **Narrativas de mulheres lésbicas sobre as vivências no cotidiano e no período escolar**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 29, n. 1, e57625, 2021.
- BORRILLO, Daniel. A Homofobia. In: **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. 2009. p.15-46.
- BRAGA, Keith Daiani da Silva; Caetano, Marcio Rodrigo Vale; Ribeiro, Arilda Inês Miranda. **Lesbianidades e Educação: interrogando a produção acadêmica**. Cad. Pesq., São Luís, v. 25, n. 3, p.127-145, jul./set. 2018.
- BRAGA, Keith Daiani da Silva. Experiências escolares de alunas dissidentes da sexualidade hegemônica. *IN*: SOUZA, Humberto da Cunha Alves de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (organizadores). **Caminhos da pesquisa em diversidade sexual e de gênero: olhares in(ter)disciplinares**. Curitiba, IBDSEX, 2020.
- CAMARGO, Wagner. Xavier; KESSLER, Cláudia Samuel., **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 47, p. 191-225, jan./abr. 2017.
- CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. **Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar**. Motriz, Rio Claro, v.15, n.1, p.116-131, jan./mar. 2009.
- DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações pra a educação física. **Movimento**. Porto Alegre. vol. 2, n. 2 (jun. 1995), p. 24-28, 1995.
- FALQUET, Jules-France. **Lesbianismo**. HIRATA, Helena et al. (Org.). Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009 (p.122-128).
- FERNANDES, Simone Cecilia; ALTMANN, Helena. A educação esportiva e gênero na escola pública: posicionamento docente positivo diante do fazer, *In* WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. Gênero e sexualidade no esporte e na educação física. **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em**, v. 40, 2020.
- FURLAN, C. C.; LESSA, P. Futebol feminino e as barreiras do sexismo nas escolas: reflexões acerca da invisibilidade. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, p. 28- 43, 2008.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo. **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 409-413.

História. SENALE. Disponível em: <https://senale.wordpress.com/historia/>. Acesso em: 8 de outubro, de 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre : Artmed : Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LESSA, P. **Lesbianas em movimento: a criação de subjetividades (Brasil, 1979-2006)**. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LINO, Tayane Rogeria. Nas fissuras da história: O movimento lésbico no Brasil. *Revista Movimentação*, Dourados, MS, v.6, n.10, jan./jun. 2019.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ. Uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes, 1997.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. Desfazendo o "natural": a heterossexualidade compulsória e continuum lesbiano. **Bagoas -Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 26 nov. 2012.

OLIVEIRA, Wanderley Gomes de. "que time é teu?": o bullying e a homofobia nas aulas de educação física escolar. IV CINTEDI, Congresso Internacional da Educação Inclusiva. 2020. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO\\_EV137\\_MD1\\_SA20\\_ID905\\_13112020141355.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA20_ID905_13112020141355.pdf)>. Acesso em 20 de outubro de 2021.

PAIM, Marina Bastos; KOVALESKI, Douglas Francisco. Análise das diretrizes brasileiras de obesidade: patologização do corpo gordo, abordagem focada na perda de peso e gordofobia. **Saúde e Sociedade**, v. 29, p. e190227, 2020.

RANGEL, N. F. A. *O ativismo gordo em campo: política, identidade e construção de significados*. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SARAIVA, Maria do Carmo. Por que investigar gênero na educação física, esporte e lazer? Motrivivência – **Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**; N°19; 2002

SOARES, Gilberta Santos; Costa, Jussara Carneiro. Movimento lésbico e Movimento feminista no Brasil: recuperando encontros e desencontros. **labrys, études féministes/ estudos feministas**, 2012.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.

TAVARES, Manuela. Lesbianismos e Feminismos Encontros e Desencontros e as Ligações Entre Activismo e Academia. **LES Online**, V. 3, N.1 (2011).

VEIGA, Ana Maria; PEDRO, Joana Maria. Gênero. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 330-333.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 20, 2011.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, 2014.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, p. 460-482, 2001.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**Nome:**                      **Idade:**                      **Escola:** ( ) Pública ( ) Privada

- 1) Você gostava de participar das aulas de educação física? Por quê?
- 2) Você considera que era habilidosa no desenvolvimento das atividades?
- 3) Houve alguma situação que você se sentiu desconfortável durante as aulas de ed. física em relação a alguma atitude da (o) professora (s)? Se sim, comente sobre ela.
- 4) Você se sentia confortável em fazer as aulas de educação física com os meninos? Por quê?
- 5) Você se sentia confortável em fazer as aulas de educação física com as meninas? Por quê?
- 6) Você se sentia excluída das aulas de ed. física? Se sim, em algum momento cogitou não participar das aulas de ed. física?
- 7) Você considera que sofreu preconceito durante as aulas de ed. física? Se sim, fale sobre o que ocorreu.
- 8) Você considera que no período escolar você agia de acordo com o esperado para o seu gênero?
- 9) No período escolar você já tinha entendimento sobre a sua sexualidade? Se sim, Acha que de alguma forma isso pode ter impactado o seu desempenho nas aulas de ed. física?
- 10) Você sentia diferença da forma que as meninas ou meninos te tratavam em relação as outras meninas?

## **ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisa: **POSSIBILIDADES DE (IN) EXISTÊNCIA LÉSBICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:** Entre habilidades técnicas, expressões de gênero e formas corporais

COORDENAÇÃO: Prof. Dr. André Luiz dos Santos Silva

Prezado(a) Sr(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre as vivências das mulheres lésbicas durante as aulas de educação física, coordenada pelo Prof. Dr. André Luiz dos Santos Silva. Você está sendo convidada a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

**NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar as narrativas de discriminação e preconceito, vividos por mulheres lésbicas nas aulas de educação física. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa em torno de 4 mulheres lésbicas em Porto Alegre

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo você será entrevistada, da qual será gravada e transcrita posteriormente. É previsto em torno de 30 minutos de entrevista, via plataforma online (WhatsApp, Google Meet, Zoom, o que for mais conveniente para a entrevistada). Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com o Prof. Dr. André Luiz dos Santos Silva pelo fone (51) 3308-5865.

**SOBRE O QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA:** Serão solicitadas algumas informações básicas/perguntas sobre as experiências vividas durante as aulas de educação física.

**RISCOS:** Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os possíveis riscos são riscos provenientes de pesquisas em ambientes virtuais, como violação de salas online. As entrevistas não serão armazenadas na “nuvem”, afim de minimizar riscos de vazamento de dados. Tais riscos serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com a manifestação do respondente.

**CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os

objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas para compreender as subjetividades das mulheres lésbicas.

**PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Desde já, agradecemos a atenção e a da participação. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo email: [bruna.tassiane@outlook.com](mailto:bruna.tassiane@outlook.com) e ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308 3738.etica@propesq.ufrgs.br Av. Paulo Gama, 110, Sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060

## **ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto e concordo em participar.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

\_\_\_\_\_  
Bruna Tassiane dos Santos Pontes  
Graduanda do curso de Educação Física

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. André Luiz dos Santos Silva  
Professor dos cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado e do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano na UFRGS.