



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO**

**ANDERSON OLIVEIRA SANTOS**

**NO TABULEIRO DA VIDA: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO EDUCACIONAL  
SOBRE RESILIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**VITÓRIA  
2023**



ANDERSON OLIVEIRA SANTOS

NO TABULEIRO DA VIDA: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO EDUCACIONAL  
SOBRE RESILIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Gomes

VITÓRIA

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

S237t Santos, Anderson, 1980-  
No tabuleiro da vida: um estudo fenomenológico educacional sobre resiliência nas aulas de Educação Física / Anderson Santos. - 2023.  
106 f. : il.

Orientador: Vitor Gomes.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Resiliência. 2. Fenomenologia. 3. Educação Física escolar.  
I. Gomes, Vitor. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

ANDERSON OLIVEIRA SANTOS

NO TABULEIRO DA VIDA: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO  
EDUCACIONAL SOBRE RESILIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: 11/07/2023

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Vitor Gomes  
Universidade Federal do Espírito Santo Orientador

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jucélia Linhares  
Granemann de Medeiros  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof. Dr. Jair Ronchi Filho  
Universidade Federal do Espírito Santo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
VITOR GOMES - SIAPE 2475712  
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE  
Em 17/11/2023 às 16:53

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/838916?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
JAIR RONCHI FILHO - PROFESSOR VOLUNTÁRIO  
Centro de Educação - CE  
Em 21/11/2023 às 16:12

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/840482?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211  
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação  
Em 27/11/2023 às 08:55

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/843788?tipoArquivo=O>

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na figura de todos os professores e servidores, que me ajudaram nessa caminhada acadêmica, especialmente ao meu orientador professor Vitor Gomes, por acreditar no potencial de estudo na relação Resiliência e Educação Física, oferecendo-me suporte acadêmico e emocional, além do valioso estímulo nos momentos difíceis.

Sou grato à minha família, pai, mãe, irmãos, que funcionam como fatores de proteção em minha vida, dando-me a base e a estrutura de vida, além de consolidarem meus princípios, minha relação com o mar e o movimento.

À Secretaria Municipal de Educação da Serra expresso minha gratidão, por conceder minha licença remunerada para estudo, oportunizando-me uma situação favorável, dentro de um contexto de dedicação quase exclusiva, para execução de uma pesquisa qualitativa em Educação,.

Também agradeço às famílias dos fenômenos da pesquisa, que demonstraram interesse em participar, acreditando no empoderamento de seus entes; aos professores envolvidos no estudo, em especial aos professores José, Janaína Calixto e Marcos Gonçalves Queiroz, pois contribuíram fielmente sempre que solicitei, além de demonstrarem empatia e interesse pelo tema da pesquisa.

Minha gratidão aos amigos, às amigas, à minha companheira Janaína Lopes, que me acompanharam nos grupos de estudos, nas apresentações, nos momentos remotos e nos presenciais das disciplinas, nos bons momentos de café e nos momentos mais difíceis, pois só guardo boas recordações de nossas existências durante esses dois anos.

Por fim, agradeço a Deus e sua força superior, que me abençoa e me rege por muitos momentos na vida.



## LISTA DE SIGLAS

AH/SD	Altas habilidades/Superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EF	Educação Física
EFE	Educação Física escolar
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
JES	Jogos Escolares da Serra
MEC	Ministério da Educação
PARA JES	Para Jogos Escolares da Serra

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa cujo objetivo é desvelar os processos de resiliência psicológica de três estudantes nas aulas de Educação Física de uma escola pública no município de Serra. Nesse sentido, apresentamos suas histórias de enfrentamento das adversidades e os contextos intrapessoais em imbricação com os revezes. A questão-problema de pesquisa é: como se manifestam as estratégias de sobrevivência e empoderamento diante das adversidades de jovens nas aulas de Educação Física? Metodologicamente usa-se a fenomenologia existencial, que visa à compreensão da realidade pela observação e descrição do vivido. Como instrumentos para coleta de dados, utilizaram-se diário de campo, entrevistas não diretivas e desenhos. É embasada, em termos de fundamentação teórica, nos conceitos de escuta empática, de Carl Rogers (1997); envolvimento existencial e distanciamento reflexivo de Yolanda Cintrão Forghieri (2020), e flexibilidade psicológica, de Vitor Gomes (2015). Na revisão de literatura, abordam-se aspectos conceituais do termo “resiliência”, apresentando tanto a definição literal como as múltiplas abordagens teóricas e descrevendo os estudos de ciências humanas dos últimos cinco anos acerca do tema. Como produto da pesquisa, foram elaboradas videoaulas postadas no *YouTube* acerca da Educação Física e resiliência.

Palavras-chave: Resiliência. Fenomenologia. Educação Física escolar.

## **ABSTRACT**

This is a research whose objective is to reveal the processes of psychological resilience of three students in Physical Education classes at a public school in the municipality of Serra. In this sense, we present their stories of coping with adversities and the intrapersonal contexts in overlapping with the setbacks. The research question-problem is: how are survival and empowerment strategies manifested in face of the adversities of young people in Physical Education classes? Methodologically, existential phenomenology is used, which aims to understand reality through observation and description of what has been experienced. As instruments for data collection, a field diary, non-directive interviews and drawings were used. It is grounded, in terms of theoretical foundation, in the concepts of empathic listening, by Carl Rogers (1997); existential involvement and reflective distancing by Yolanda Cintrão Forghieri (2020), and psychological flexibility by Vitor Gomes (2015). In the literature review, conceptual aspects of the term “resilience” are addressed, presenting both the literal definition and the multiple theoretical approaches and describing the human sciences studies of the last five years on the subject. As a result of the research, video lessons were created and posted on YouTube about Physical Education and resilience.

**Keywords:** Resilience. Phenomenology. School Physical Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Soninha .....	79
Figura 2 - Bolt.....	79
Figura 3 – Futebolês .....	79
Figura 4 – Soninha na EF .....	80
Figura 5 – Bolt na EF .....	80
Figura 6 – Futebolês na EF .....	80
Figura 7 – Soninha no futuro.....	80
Figura 8 – Bolt no futuro.....	80
Figura 9 – Futebolês no futuro .....	81
Figura 10 – Foto de um chute a gol.....	89

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
1.1 QUESTÃO-PROBLEMA.....	14
1.2 OBJETIVOS .....	14
<b>1.2.1 Objetivo geral</b> .....	<b>14</b>
<b>1.2.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>14</b>
1.3 JUSTIFICATIVA .....	14
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>16</b>
2.1 UMA BREVE INTRODUÇÃO À FENOMENOLOGIA .....	16
2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA.....	18
2.3 FENÔMENOS, ESPAÇO-TEMPO DA PESQUISA, ASPECTOS ÉTICOS, METODOLOGIA PARA DESCRIÇÃO E COMPREENSÃO DO FENÔMENO E OUTROS ASPECTOS.....	22
<b>3 ASPECTOS CONCEITUAIS E O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O ESTUDO DA RESILÊNCIA</b> .....	<b>26</b>
3.1 CONCEITOS INICIAIS PARA COMPREENSÃO DA RESILIÊNCIA .....	26
3.2 FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO.....	32
3.3 O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA RESILIÊNCIA .....	37
<b>4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	<b>46</b>
4.1 CONTEXTOS HISTÓRICOS, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES.....	46
<b>5 TRÊS CRIANÇAS, SUAS HISTÓRIAS E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b> ...	<b>54</b>
5.1 SONINHA, BOLT E FUTEBOLÊS .....	54
5.2 OS PRIMEIROS CONTATOS COM AS CRIANÇAS.....	59
5.3 INATINGÍVEL?! .....	63
5.4 SE AS COISAS NÃO DEREM CERTO, VAMOS PULAR CORDA? .....	64
5.5 BANDEIRAS E HISTÓRIAS .....	66
5.6 DEDOBOL E DOMINÓ.....	68
5.7 SAUDADES E FRUSTRAÇÕES .....	70
5.8 UM DIA DE ENERGIA, UM DIA DE JOGOS.....	73
5.9 CAPAS E OLHARES SÉRIOS .....	76
5.10 DESENHOS .....	79
<b>6 UMA FENOMENOLOGIA DA RESILIÊNCIA DE SONINHA, BOLT E FUTEBOLÊS</b> .....	<b>82</b>

6.1 CONTEXTOS ADVERSOS: VULNERABILIDADE E PERDA .....	82
6.2 SUPORTES EXISTENCIAIS E A FENOMENOLOGIA DA RESILIÊNCIA.....	86
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	
<b>(TCLE): PARTICIPANTES DA PESQUISA .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PAIS/MÃES E OU</b>	
<b>RESPONSÁVEIS .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	
<b>(TCLE):.....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Tomarei a liberdade de apresentar o meu lugar de fala nesta introdução expressando-me na primeira pessoa do singular. Em 26 de março de 2021, preparando meu projeto para a seleção do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação, mesclava leituras sobre metodologias de pesquisa e uma partida de xadrez no Chess.com<sup>1</sup>, uma das minhas paixões.

Olhando para o tabuleiro, concomitantemente ao mergulho nos textos, rememorava minha aversão de um dia atuar numa escola<sup>2</sup>. Estava bem adaptado a atuar em academias, que já me surravam o suficiente. Meu corpo magro clamava por reconhecimento.

Quando formei em 2003, tomei logo lance de xeque no tabuleiro da vida<sup>3</sup> e, num ato de defesa, avancei meu bispo em proteção do meu rei (meu sustento). Assim, pela necessidade de trabalhar, mirei — quem diria — em atuar numa escola. Apaixonei-me. O carinho recebido motivou-me e deu-me propósitos para estar ali naquele espaço. Essa estadia auxiliou-me com as adversidades físicas e emocionais, uma vez que meu corpo já não estava à altura do que eu tinha me proposto a fazer, sendo assim análogo ao xadrez, pois meu físico permanecia como um peão que não conseguiu sua promoção.

Hoje compreendo que a escola é um ambiente transformador, de diálogo, alegria e de otimismo, onde se destaca a relação professor-aluno-escola numa perspectiva de prosperidade mútua e criticidade coletiva. Nela há

[...] uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria (FREIRE, 1997, p. 80).

Em julho de 2004, tomei posse no município de Vila Velha, lotado na região da Grande Terra Vermelha. Lá vivenciei relação próxima com os alunos com deficiência, que me permitiu ver um sorriso no rosto de um cadeirante de 8 anos, quando proporcionei-lhe

---

<sup>1</sup> Um *site* para jogar xadrez *online*.

<sup>2</sup> Compreendo que minha resistência em ser um docente era derivada de ouvir histórias desanimadoras acerca da escola.

<sup>3</sup> Peço licença para realizar analogias com o xadrez.

condição de equidade em uma atividade. A proposta na aula foi: “... vamos fazer a aula hoje com todo mundo no chão?”

Em 2008, tomei posse na prefeitura da Serra e fixei minha “rainha” — minha alma — na Educação, com uma jornada tripla. Gostei das tensões que são derivadas de meu ofício. Ensinei e aprendi, chorei e sorri, fiz chorar e fiz sorrir. Foi onde vivenciei na carne a escola e suas questões. A paixão daquele momento provocou-me arrependimento de não ter imergido anteriormente no meio escolar.

Resiliente eu segui, com foco em dar sentido ao movimento<sup>4</sup> para as crianças, usando recursos audiovisuais e fotografia/imagens. Em 2012, numa ação de autocuidado, pedi exoneração de Vila Velha, pois o deslocamento tirava-me dia a dia a motivação pelo trabalho.

Ancorado no campo educacional, tive práticas pedagógicas estudadas por aluna de mestrado. Coordenei por 3 anos o Projeto “Mais Educação” na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Centro de Jacaraípe e trabalhei na escola de tempo integral EMEF Eulalia Falqueto Gusman.

Em 2016, participei da Equipe de Coordenação de Projetos e Programas da Secretaria de Educação da Serra (CPP/SEDU – SERRA), onde germinamos, depois de 20 anos de Jogos Escolares da Serra (JES), o 1º PARA JES, que, numa perspectiva inclusiva, foi desenvolvido junto aos professores de Educação Física da Serra, em formações ministradas por docentes especializados e para-atletas convidados.

Em 2017, tornei-me efetivo na prefeitura de Cariacica atuando num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Outro despertar em minha vida. Dessa forma, o contato com aqueles indivíduos cuja verbalização era expressa nos movimentos de seus corpos fez-me perceber uma forma de comunicação ali presente. Nesse espaço-tempo perceptivo emergiu o anseio de retorno aos estudos.

Ingressei no Mestrado em 2021. Inicialmente meu projeto versava sobre a contribuição das aulas de Educação Física na construção dos processos de aquisição

---

<sup>4</sup> Refiro-me ao ato de se movimentar nas aulas de Educação Física realizando suas atividades. Não queria que esses(os movimentos) fossem autômatos ou sem sentido.



da resiliência psicológica, corroborando o protagonismo dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem de crianças público-alvo da educação especial.

No entanto, a partir de conversa com meu orientador, que me apresentou a fenomenologia e direcionou-me para um viés descritivo e compreensivo da realidade, entendi que as relações educador-educandos reúnem um potencial narrativo e dissertativo de caráter rico, que, pela observação e descrição, nos conduz à compreensão dos fenômenos.

Tais narrativas podem ocorrer em relatos verbais, bem como pela observação das expressões corporais (MERLEAU-PONTY, 2011). Meu tema continuava sendo a resiliência, mas a condução e certas variantes indicavam outros caminhos. Mas o que é resiliência? Para Flach (1991), a resiliência é uma tendência natural psicológica de reestabelecimento, elevada à máxima importância por Boccacandro (2000) considerando-a fundamental para a continuação da espécie, com o potencial de sobrevivência diante das mais diversas intempéries. Trata-se da “[...] capacidade de enfrentar e superar com sucesso situações adversas” (TROMBETA; GUZZO, 2002, p. 9).

Para Brandão (2009, p. 39), “[...] a resiliência não é uma questão meramente psicológica. É física também. Ter resiliência exige que os processos fisiológicos do nosso corpo, ativados pelo estresse, funcionem bem [...]”. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que o corpo, a reflexão e o movimento humano estão imbricados. Tais aspectos podem ser identificados e compreendidos.

Para Neves, Hirata e Tavares(2015), os teóricos Bentzen, Jarlanaes e Levine apresentam pontos relevantes acerca de como a Educação Física pode contribuir para os processos de aquisição da resiliência, “[...] consideram que todo o sistema motor está envolvido em expressar aspectos da existência que podem ser lidos por meio do movimento, postura, padrões de extensão e flexão corporais” (NEVES; HIRATA; TAVARES, 2015, p. 101), ou seja: o nosso corpo pode ser um acervo de nossas experiências (re)vividas.

Para Gomes (2004), a resiliência é construída pelo imbricamento entre os fatores de risco e de proteção.

Sobre os fatores de risco e de proteção, e tentando melhor defini-los, podemos dizer que, quanto aos primeiros, trata-se dos fatos traumáticos ou estressantes/destressantes que acontecem na vida do indivíduo e que deixam marcas. Já os fatores de proteção são todos os apoios que um indivíduo recebe e que o protegem desses impactos traumáticos (GOMES, 2004, p. 23).

Num estudo realizado numa escola, Gomes (2004) apresenta o humor, a autoestima positiva e o otimismo como fatores de proteção de muita ocorrência, concebendo tais aspectos como uma espécie de tríade de reação, que atua “[...] como uma verdadeira ‘alavanca’, ou seja, como uma singularidade de personalidade ou forma de ser que favorecem o processo de resiliência psicológica” (GOMES, 2004, p. 25).

Por que estudar a resiliência na escola? Gallo (1999) infere que a escola, junto à família, exerce influência na vida dos estudantes, direcionando-os a certas posturas, o que reforça o apelo à necessidade da independência e do empoderamento como fatores de resiliência, que podem ser materializados nas atividades físicas e de autoconhecimento do corpo.

O agir da criança está ligado diretamente às influências familiares e sociais, que se revelam e se expressam através dos corpos, materializando os fatores de risco e de proteção. Não são poucos os desafios implicados às nossas crianças, em especial nas comunidades localizadas em áreas de risco social, onde tendem a desenvolver formas de resistir, enfrentando, equilibrando-se e/ou sobrevivendo.

No tabuleiro da vida, a (auto)superação, seja como processo interpessoal a ser aprendido e ensinado, seja como característica adquirida nos imbricamentos intrapessoais, manifesta-se como aprendizagem transdisciplinar, que permeia, transversaliza e transcende os domínios de disciplinas específicas.

Sendo assim, numa perspectiva de fenômeno a ser compreendido, este projeto anseia investir olhares na resiliência psicológica de três indivíduos, manifestada nas aulas de Educação Física, desvelando modos de ser resiliente, e posteriormente em videoaulas derivadas de sua pesquisa de mestrado, para evidenciar suas singularidades e potencial pedagógico como aprendizagem transdisciplinar para essa disciplina.

## 1.1 QUESTÃO-PROBLEMA

Como se manifestaram as estratégias de sobrevivência e empoderamento diante das adversidades de jovens nas aulas de Educação Física?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo geral

Descrever como ocorrem os processos de resiliência psicológica de três estudantes nas aulas de Educação Física de uma escola pública.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- ✓ Apresentar histórias particulares de enfrentamento das adversidades;
- ✓ descrever contextos intrapessoais em imbricação com os revezes;
- ✓ evidenciar os agentes externos e que atuam como fatores de proteção do indivíduo;
- ✓ descrever os roteiros das videoaulas acerca do método e referencial teórico da pesquisa, bem como sobre a resiliência como ensino e aprendizagem transdisciplinar voltada aos profissionais de Educação Física.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

Dissertando sobre o valor do estudo, nos arvoramos em Carvalho (2009), quando compreende a Educação Física, como um espaço facilitador para as manifestações espontâneas, pois seus conteúdos mexem com as emoções das crianças.

Observe-se que, com um vasto material acerca das questões corpóreas, a Educação Física permite desenvolver e pesquisar as expressões resilientes. Neves, Hirata e Tavares (1999, p 101), referindo-se a conceito explorado por Guillen, explicam que “[...] professores de Educação Física e profissionais que trabalham com atividades culturais têm um papel crucial como tutores de resiliência, uma vez que criam oportunidades de vivências positivas e um espaço de ressignificação da realidade”.

Acrescentamos acerca da necessidade de estudos que ofereçam um retorno social de forma breve, atuando na compreensão e intervenção sobre a realidade — concepção imersa na lógica dos mestrados profissionais (e deste estudo). Sendo assim, pretendemos apresentar, na dissertação, aspectos compreensivos do ser resiliente e, de forma interventiva, ofertar contribuições para os professores de Educação Física em videoaulas que trabalharão o aspecto transdisciplinar da temática.

## 2 METODOLOGIA

Nesta seção, vamos abordar os aspectos teóricos metodológicos que embasam a presente pesquisa. Apresentamos os autores que irão referenciar/nortear o estudo (referencial teórico). Discorreremos sobre o espaço-tempo da pesquisa, seus sujeitos envolvidos e outros aspectos que envolveram esta investigação.

### 2.1 UMA BREVE INTRODUÇÃO À FENOMENOLOGIA

Fenomenologia é a junção das palavras gregas *phainomenon* (fenômeno) e *logos* (estudo/ideia), sendo assim o estudo do fenômeno (PINTO; LOPES, 2000). Segundo Capalbo (1987), a palavra “fenomenologia” foi usada pela primeira vez numa obra intitulada de *Neues Organum* em 1764 por J. H. Lambert, que apontava para uma teoria da aparência, contudo foi com Hegel<sup>5</sup> que ela se constituiu como método e filosofia, tratando essa suposta aparência como algo real a ser desvelado.

Por outro lado, é necessário afirmar que, na literatura científica, é atribuído a Edmund Husserl<sup>6</sup> o papel de criador do método. Primeiro expoente do pensamento fenomenológico (GOMES, 2004), o filósofo imprime à fenomenologia um caráter de ciência rigorosa, pois seu desenvolvimento não pode ser baseado em pressupostos, hipóteses ou demais pensamentos apriorísticos. Sua fenomenologia questiona as especulações filosóficas e as explicações positivistas acerca do saber humano, aprofundando-se na “vivência da consciência” (FORGUIERI, 2020). Destaca Garnica (1997, p. 118):

Essa exigência do rigor obrigará o fenomenólogo a nortear-se por duas proibições: aquela de não recorrer a nenhum dado científico como fundamento teórico disponível a princípio, e a de não carregar para a região da filosofia o modelo discursivo próprio das ciências.

---

<sup>5</sup> Hegel, em sua obra *Fenomenologia do espírito*, 1807, estuda o espírito pela ótica subjetiva, objetiva e absoluta, compreendendo que o espírito absoluto que se manifesta, no caso o fenômeno, é algo verdadeiramente revelado e não uma falsa aparência, cabendo à fenomenologia descrever para discernir essas manifestações válidas (CAPALBO, 1987, p. 27).

<sup>6</sup> Discípulo de Franz Brentano, considerado precursor do pensamento fenomenológico.

Assim, a fenomenologia ou ciência das essências corresponde a um método, a uma perspectiva e a uma visão de mundo e visa à compreensão da realidade a partir da observação e descrição dos fenômenos experienciados.

Para isso, seu passo inicial é a tentativa de “silenciamento” temporário de visões apriorísticas em relação ao que se observa. Trata-se da *epoché*, cuja atitude perante o fenômeno, segundo Garnica (1997, p. 113), “[...] coloca em suspensão crenças prévias, reduzindo quaisquer teoria e explicação apriorística”. Conforme Bicudo (1994, p.15),

[...] um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos.

Por essa via, Garnica (1997) defende que, na realização de uma pesquisa fenomenológica, é necessário abandonar hipóteses sobre um fenômeno a fim de compreendê-lo na vivência. Trata-se de imergir em seu “interior”, na dimensão mais profunda que sua percepção permitir, para ocorrer assim o desvelamento de sua essência na existência, no visível (MERLEAU-PONTY, 2011).

Essência, numa concepção moderna da fenomenologia (pós-segunda guerra) cultivada e desenvolvidas por teóricos como Heidegger, Sartre e sobretudo Merleau-Ponty, é a dimensão mais profunda que pode imergir dentro de um fenômeno mediado pela percepção (MERLEAU-PONTY, 2011). Mas não se trata de uma essência vista como imutável, comum ao pensamento filosófico de corrente idealista, mas uma essência contextualizada a um espaço, a um tempo e a uma percepção da realidade, sendo assim singular e relativa.

Nesse caminho, para sua compreensão, é fundamental a utilização da redução fenomenológica (*epoché*) como recurso metodológico, pois é através dela que conseguimos nos ater à essência na experiência vivida, transpondo o fenômeno do que “aparenta ser” para o que “é o ser/sendo”.

Com intuito de favorecer esse processo de redução, o pesquisador poderá fazer uso de descrições literais e outros procedimentos não diretivos, a fim de manter o rigor científico para a fidedignidade de apresentação dos fenômenos. O fenomenólogo

deve ir ao encontro do mundo da vida, procurar as manifestações dos fenômenos tais “como eles são” e descrever as experiências vividas em “como elas se apresentam” (MERLEAU-PONTY, 2011), para assim buscar suas essências na reflexão profunda da descrição do sujeito existencial e seus atos, deixando a experiência se comunicar para então intuir e refletir sobre suas intenções, pois nas experiências vividas combinam-se memórias, percepções e antecipações a cada momento. Tal unidade “[...] nunca é estática ou final” (MARTINS; BICUDO, 1989; p. 80-81), por isso também é preciso elencar um tema a ser observado, para facilitar não só a redução do fenômeno, mas a busca em filtrar e atribuir sentidos ao que foi percebido.

Por que realizar uma pesquisa fenomenológica na educação? As abordagens e os fundamentos fenomenológicos ecoam no campo da educação não só para romper a predominância de concepções clássicas, mas por se apresentar como um estudo que atende às necessidades subjetivas que envolvem os processos educacionais (GARNICA, 1997).

Essa compreensão particular de estudo sobre um fenômeno pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias com o objetivo de suprir dificuldades ou potencializar características, além de contribuir para o autoconhecimento do pesquisador e do pesquisado. A fenomenologia pode produzir compreensões educativas potentes para os envolvidos na pesquisa.

## 2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

A fundamentação teórica deste trabalho se embasa nas concepções teóricas de escuta empática, de Carl Ramson Rogers; de envolvimento existencial e distanciamento reflexivo, de Yolanda Cintrão Forghieri, e de resiliência como flexibilidade psicológica, de Vitor Gomes. Antes de conceituá-las, apresentaremos breve relato biográfico sobre cada um dest@s pesquisador@s, compreendendo que cada concepção nasce dentro de contextos sócio-históricos e temporais.

Carl Rogers nasceu em 8 de janeiro de 1902 na cidade de Oak Park, Illinois, e faleceu na Califórnia em 1987. Seu pai era um engenheiro e sua mãe dona do lar. Rogers era o quarto filho de um total de seis. Sempre foi estudante aplicado precoce, aprendendo a ler antes dos 5 anos de idade.

Aos 20 anos, cursou História e posteriormente se aprofundou na Teologia. Percebeu que estava questionando sua própria fé e decidiu voltar suas atenções para o campo da Psicologia, ingressando na Universidade de Columbia em 1926, a fim de estudar a área sem que estivesse preso a uma doutrina religiosa. Ali iniciou o desenvolvimento de uma abordagem humanista no campo da psicologia, “[...] acreditando na natureza do homem, na capacidade própria de se autoatualizar, que está guardada dentro de cada um de nós, só precisa ser liberada” (ZIMRING, 2010, p.11).

Já Yolanda Cintrão Forguieri é natural do interior de São Paulo. Ela é a caçula de um total de três irmãos e, desde cedo, descobriu sua vocação para contação de histórias entre os amigos, o que, de certa forma, contribuiu para a área da educação, começando a lecionar aos 17 anos. Nessa época, era acadêmica numa “escola nova”, que ensinava com foco centrado no ensino participativo e lúdico, fato que a despertou para associar os conteúdos à realidade do estudante.

No período da infância e juventude, conviveu com crises de ansiedade de sua mãe, tornando-se um porto seguro para ela, através do cuidado e carinho. Passou a perceber e acreditar que existiam estratégias capazes de proteger e minimizar sofrimentos, como pentear e lavar os cabelos da sua mãe, possibilitando que ela se sentisse mais aliviada.

Crescer nessa relação de zelo com sua mãe a despertou para a Psicologia, tornando-se terapeuta, contudo era duramente criticada pela forma como se relacionava com seus pacientes, no que se referia ao aspecto emocional e ao seu envolvimento com os problemas relatados.

Sua sensibilidade frente às tribulações do outro permitiram que ela estudasse várias linhas de pensamento, mas encontrou em Carl Rogers e sua teoria centrada no cliente um campo empático na forma de pensar. Posteriormente, ao ingressar no Doutorado, foi apresentada à Fenomenologia e encontrou em Martin Buber o amor envolvido e o potencial nas relações interpessoais (CONTRIBUIÇÕES..., 2013).

Vitor Gomes é um fenomenólogo existencialista influenciado pelo pensamento de Yolanda Forghieri, Carl Rogers, Viktor Frankl, Friedrich Nietzsche e Maurice Merleau-Ponty. Seus estudos estão centrados numa fenomenologia aplicada à educação, na



qual apresenta uma adaptação conceitual e de linguagem (originalmente filosófica) para uma perspectiva didática e interdisciplinar. Suas investigações sobre resiliência psicológica se iniciam nos primeiros anos do século XXI, em quais evidencia modos de ser resiliente numa tríade interna comportamental, bem como de que forma se constitui uma comicidade e flexibilidade resiliente (GOMES, 2004, 2008, 2015).

Após breve relato acerca dess@s pensador@s, apresento suas respectivas concepções teóricas, que guiaram os rumos desta pesquisa. São elas:

a) Escuta empática

Trata-se de um tipo de escuta construída por um conjunto de posturas não diretivas que favorecem ao “escutador” o movimento de se colocar no lugar de quem o escuta por meio de empatia, receptividade e aceitação incondicional, facilitando assim a relação de confiança para que os “escutados” possam compartilhar o que desejarem (ROGERS, 1997).

A escuta empática, portanto, pauta-se pelo respeito e ausência de julgamentos, uma atitude compassiva pelo que o outro está sendo, possibilitando, assim, um ambiente favorável às mudanças e melhorias de comportamentos e personalidades (LIMA, 2020, p, 37).

Compartilhando o relato de estudante acerca do significado da atitude de escuta empática de um professor em sua vida escolar, expressa Zimring (2010,p.49):

A sua maneira de ser conosco foi uma revelação para mim. Em sua aula, sinto-me importante, maduro, capaz de fazer coisas sozinho. Quero pensar por mim próprio e esta necessidade não pode ser realizada somente através de livros didáticos e palestras, mas vivendo. Acho que o senhor me vê como uma pessoa com sentimentos e necessidades reais, um indivíduo. O que digo e faço são expressões significantes minhas, e o senhor reconhece isso. (ZIMRING, 2010, p.49).

O relato anterior apresenta o aspecto humanista dessa conduta. O humanismo é uma abordagem centrada na pessoa, no sujeito em si. Não se trata de uma técnica metódica de entender o ser, mas de uma maneira, um “jeito de ser” (para-com) o outro (ROGERS, 1997).

Sendo assim, diante de seu aspecto “facilitador” da abertura de fala e expressão do outro, cremos no princípio de escuta como importante pilar fomentador para observação, descrição e compreensão do fenômeno desta pesquisa.

#### b) Envolvimento existencial e distanciamento reflexivo

Forghieri define o envolvimento existencial como a imersão no mundo dos fenômenos observados com abertura à sua compreensão. Para isso, é necessário o silenciamento dos apriorismos, permitindo a observação e a descrição dos fenômenos tal como eles se apresentam no aqui e agora. Essa fase se constitui na pesquisa de campo, na qual se deve realizar o registro dos fenômenos de forma literal (e sem análises).

Já distanciamento reflexivo é a fase posterior, na qual, de posse dos registros da pesquisa e, a partir de suas leituras, @ pesquisador@ elencará unidades de significado e realizará suas compreensões a partir da literatura científica (FORGHIERI, 2020). Esses dois momentos são independentes e, ao mesmo tempo, imbricados, já que, na leitura dos registros, haverá a rememoração vivencial dos fenômenos, bem como, durante a pesquisa, poderá haver conexões de acontecimentos com teorias científicas.

#### c) Resiliência como flexibilidade psicológica

Nossa concepção de resiliência desta pesquisa compreende-a como flexibilidade comportamental/psicológica de adaptação, resistência e/ou recuperação dos revezes (GOMES, 2015), sendo produzida pela colisão entre fatores de risco<sup>7</sup>, que correspondem a adversidades externas e/ou características pessoais que causam fragilidade ao indivíduo, e fatores de proteção, que são os elementos internos ao indivíduo, expressos por suas características comportamentais<sup>8</sup> e estruturas de suporte (família, amigos e outros) que favorecem a sua capacidade de enfrentamento. Dessa forma, se a resiliência é flexibilidade, sua manifestação ocorre pela prevalência dos fatores de proteção em relação aos fatores de risco.

---

<sup>7</sup> Tais como: autoestima negativa, pessimismo, fragilidades emocionais e outros.

<sup>8</sup> Exemplos: bom humor, otimismo, autoestima positiva, capacidade de enfrentamento e outros.

### 2.3 FENÔMENOS, ESPAÇO-TEMPO DA PESQUISA, ASPECTOS ÉTICOS, METODOLOGIA PARA DESCRIÇÃO E COMPREENSÃO DO FENÔMENO E OUTROS ASPECTOS

No que se refere ao quantitativo de participantes de uma pesquisa fenomenológica que abrange seres humanos, Sanders (1982) sugere o envolvimento de três a seis pessoas. Tal defesa deve-se às questões referentes ao foco da pesquisa e às limitações perceptivas (MERLEAU-PONTY, 2011) do pesquisador, compreendendo que quanto menor o número de participantes melhor a imersão e a compreensão em relação à sua realidade.

Em consonância com a autora (em termos numéricos), nossos fenômenos de pesquisa foram constituídos por três estudantes com histórias de superação de adversidades. Antes do início da pesquisa e/ou aplicação de termos de consentimento, foi apresentado as famílias o projeto de pesquisa, seus riscos e benefícios. A participação foi, antes de tudo, um desejo dos envolvidos.

Sobre os riscos, conversamos que, durante as entrevistas, por se tratar de um tema que abarca situações de adversidades, as crianças poderiam ser conduzidas a memórias tristes, contudo frisamos que faríamos entrevistas não diretivas, sem perguntas prontas e focadas nas adversidades, e que o carácter não diretivo das entrevistas possibilitaria total liberdade para narrar o aspecto que julgasse pertinente de sua história e experiência. Mesmo assim, reforçamos que, se alguma lembrança causasse desconforto ao participante, interromperíamos a entrevista imediatamente.

Sobre os benefícios desta pesquisa, dialogamos que seriam diretos aos participantes, estimulando suas expressões e apresentando um “lugar de fala” acerca de seus processos de enfrentamento. Compreendemos que compartilhar suas experiências serão possibilidades de ensino e aprendizagem de modos de ser resiliente.

Outra indicação nas reuniões com as famílias foi que os fenômenos observados<sup>9</sup> seriam mantidos em sigilo com total anonimato do/a participante (em todas as fases

---

<sup>9</sup> Na fenomenologia, preferimos a denominação “fenômenos observados” (tendo em vista sua dimensão subjetiva) à expressão “dados coletados”, considerando que tal termo remete a uma compreensão mais comumente expressa nas ditas “ciências duras”. Nas conversas com as famílias, as crianças não tinham essa tratativa.

da pesquisa) e que posteriormente os dados poderiam ser utilizados para o desenvolvimento de artigos e/ou outros trabalhos científicos, sendo mantido seu anonimato como participante. Sendo assim, não identificaríamos os envolvidos na pesquisa nem em artigos e/ou nos demais trabalhos depois da pesquisa.

A pesquisa se desenvolveu numa escola de Ensino Fundamental I de uma rede municipal, sugerida pelo orientador e escolhida pela facilidade de acesso ao corpo docente, como também por estar situada em uma região de vulnerabilidade social. É composta por dez turmas e funciona em dois turnos. Possui banheiros nos dois pavimentos, sala de apoio, miniquadra e salas para o corpo técnico-administrativo. Apresenta muitas barreiras arquitetônicas e uma diversidade social expressa pelas distintas realidades socioeconômicas, religiosas, familiares e intrapessoais de seus alunos que eclodem na escola, que, conforme Gomes (2004, p. 39), é “[...] um ambiente em frequente ebulição, assim como ambiente de frequente desordenação/(re)ordenação em termos de relações”.

No que se refere aos aspectos éticos, conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que instrui acerca dos procedimentos éticos de pesquisas que envolvem seres humanos, informamos que este trabalho teve seu projeto submetido (via Plataforma Brasil) ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo e obteve parecer<sup>10</sup> favorável ao seu desenvolvimento.

Após parecer emitido por esse conselho aprovando tal pesquisa, antes de iniciar o estudo de campo, realizamos a aproximação com a escola e, após seleção das crianças, marcamos as entrevistas com os responsáveis. Depois do convite aceito, aplicamos os termos de Consentimento Livre e Esclarecido (aos/às participantes) e Assentimento (aos/às pais/mães e/ou responsáveis), conforme modelo inserido nos APÊNDICES A e B deste texto. Ao longo da pesquisa, fomos convidando outros funcionários da escola a darem seus depoimentos e respeitando os princípios éticos. Para eles, também apresentamos um termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme APÊNDICE C.

---

<sup>10</sup> Dados da submissão: CAAE: 59190222.8.0000.5542; Número do Parecer: 5.566.887

Em termos dos aspectos metodológicos, esta pesquisa foi composta por três momentos, constituídos por descrição, registro e compreensão dos fenômenos, sendo os dois primeiros imbricados.

No período de pouco mais de dois meses, as aulas de Educação Física foram o espaço-tempo de observação. Foram períodos de muitos dias de chuva, somados à organização dos recreios, possibilitando que tivéssemos muitos dias de observação dentro de sala de aula. A falta às aulas também foi uma constância e um complicador para, pelo menos, um dos envolvidos na pesquisa

No segundo momento, concomitante ao primeiro, registramos de forma literal o que foi observado, fazendo uso dos seguintes instrumentos para esse fim:

- a) Diário de campo: espaço no qual descrevemos as manifestações verbais/não verbais presenciadas nas aulas de Educação Física (mantendo o seu aspecto exclusivamente descritivo). Destaco ainda que alguns momentos descritos foram após as aulas de Educação Física, junto a outros professores dentro de sala de aula, pois, dentro de minhas experiências profissionais, os momentos posteriores muitas vezes sofrem influência devido a acontecimentos e/ou estados das crianças ao retornarem para a sala de aula.
- b) Entrevistas: as entrevistas foram constituídas de perguntas abertas, com foco nas histórias pessoais e dentro da escola. O caráter não diretivo permitiu um bate-papo muito rico e empático, seguindo referências de Carl Rogers, deixando-os sempre à vontade para falar sobre assuntos e seus desdobramentos. Essas entrevistas foram gravadas, a fim de levantar dados em busca das essências nas histórias de vidas, nos contextos e nas imbricações do movimento de resiliência na realidade dos estudantes sujeitos da pesquisa.
- c) Desenhos: os desenhos foram divididos em três partes, tendo como base um sentido de autoconceito/autoimagem, sendo o primeiro referente ao modo como ele se vê atualmente, um segundo referente ao modo como ele se vê nas aulas de Educação Física e um último, referente ao modo como ele se vê no futuro. Dessa forma, obtivemos informações e perspectivas acerca dos fenômenos.

Num terceiro momento, ensejando o distanciamento reflexivo (FORGHIERI, 2020), a partir da leitura dos registros realizados, elencamos unidades de significado exposto em frases, gestos, palavras, silêncios que delineiam unidades de significado, cuja compreensão foi amparada pela nossa fundamentação teórica, bem como numa abertura ao que se apresenta. Neste sentido, realizou-se o imbricamento com o que a literatura científica nos apresenta sobre os fenômenos testemunhados.

Sendo assim, buscamos e apresentamos essências da resiliência desses estudantes, observadas em suas manifestações existenciais, num espaço — texto e contexto —, procurando fomentar a reflexão sobre o vivido com eles, aberto a percepção e sensações, para a compreensão de sua fenomenologia da resiliência (GOMES, 2015).

### **3 ASPECTOS CONCEITUAIS E O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O ESTUDO DA RESILÊNCIA**

Na presente seção, conceituaremos o termo “resiliência” abrangendo seus aspectos iniciais que englobam desde sua definição literal, apresentando-o em múltiplas abordagens teóricas, até, por último, a apresentação de alguns dos estudos de Ciências Humanas dos últimos cinco anos acerca do tema.

#### **3.1 CONCEITOS INICIAIS PARA COMPREENSÃO DA RESILIÊNCIA**

Aprendi a jogar xadrez aos 28 anos. Um colega que trabalhava comigo me ensinou os movimentos das peças e algumas regras do jogo. O seu estilo comunicador não combinava muito com o jogo, pois falava demais durante a partida e isso acabava interferindo em minha concentração para desenvolvimento das jogadas.

Compreendi os caminhos do tabuleiro com o tempo e gradualmente tornei-me um adversário que oferecia perigo nas partidas. No entanto, quando estava em vantagem, ele fazia parecer ser fruto de seus erros e não dos meus acertos. Essa vantagem era provisória, pois, no fim das partidas, ele conseguia me vencer. Ao longo dessas partidas, conheci o aspecto psicológico desse jogo. A cada lance que o encurralava, seu sorriso dava lugar a expressões faciais sérias acompanhadas de seu silêncio. Finalmente, nossa conversa foi silenciada definitivamente num inevitável xeque-mate.

A partir dessa primeira vitória, jogamos poucas partidas nas quais novamente o venci. Meses depois, nos intervalos, não havia mais jogos entre nós. Em nossas últimas partidas, a essência lúdica do início se perdeu. Não jogávamos mais, pois ele sempre possuía alguma desculpa.

Conseguir derrotá-lo no jogo havia minado sua autoconfiança e seu desejo de jogar comigo. Não havia a compreensão de que sair do tabuleiro “derrotado” era uma das possibilidades quando iniciamos um jogo. Nunca mais jogamos. No entanto, algumas perguntas (retóricas) ainda reverberam em mim: quais os sentimentos que nele surgiam frente à derrota? Teria relação com o fato de ele ter me ensinado? Teria conexão com algo no passado frente a outros jogos? Qual o limite psíquico entre o sorriso e a falta dele, entre a vontade de falar e a de se calar?

Com leituras sobre o tema, pude entender o quanto esse jogo é perturbador<sup>11</sup>. Nesse sentido, mesmo que por séculos o jogo tenha passado por transformações e tentativas de proibição<sup>12</sup>, foi sua versatilidade que provavelmente o fez se adaptar frente às barreiras culturais e ideológicas que surgiam durante sua/nossa história.

Alegoricamente, nesse relato, vimos que meu opositor possui comportamento de resistência, que se trata da capacidade de resistir e se opor a fatores adversos sem ser abatido por eles(GOMES, 2015), contudo não evidenciava um comportamento resiliente.

Gomes (2015) apresenta um esclarecimento na diferença entre resistência e resiliência, sendo que o primeiro termo conota uma inflexibilidade frente ao trauma, como uma força contrária que resiste, mas que pode ceder dependendo do quão traumático seja a experiência, enquanto o segundo termo está relacionado à flexibilidade em se recuperar do trauma, ou seja, para desenvolver essa qualidade, é necessário um agente provocador para criar o movimento que irá exigir o reequilíbrio, construindo, através de atitudes de reestabelecimento, a propriedade humana chamada resiliência psicológica.

Segundo o *Dicionário Online de Português* (acesso em 22 nov. 2021), resiliência é “Característica dos corpos que, após sofrerem alguma deformação ou choque, voltam à sua forma original; elasticidade” ou, no sentido figurado, é “Capacidade de quem se adapta às intempéries, às alterações ou aos infortúnios; estoicismo”.

Pelo viés epistemológico, a origem do termo é derivada do latim *resilio*, *resilire*, que é a junção, de *re* (partícula que indica retrocesso) e *salio* (saltar, pular), significando saltar para trás, voltar saltando (BRANDÃO; MAHFOUD; GIANORDOLONASCIMENTO, 2011). Tal definição também pode ser interpretada como “retirar-se sobre si mesmo, encolher, recuar, movimentar-se de um ponto ao outro” (GOMES, 2015, p. 11).

---

<sup>11</sup> Alguns grandes mestres campeões mundiais definharam por problemas psíquicos.

<sup>12</sup> Vários inimigos ortodoxos proibiram o xadrez em suas sociedades contemporâneas: inicialmente, em 780 pelo califa abássida Al-Mahdi ibn al-Mansur, passando por diferentes séculos entre outros califas, cardeais, rabinos, abades, bispos, arcebispos, reis e, por último, o czar Alexei em 1649. (SHENK, 1966)



As definições conotam um sentido de movimento, permitindo entender que, numa atitude resiliente, pode ser preciso recuar para posteriormente avançar ou mesmo cair para depois se levantar.

Utilizado pela primeira vez na Física<sup>13</sup>, o termo foi conceituado como a capacidade de um material suportar impacto sem deformar (PINHEIRO, 2004) e/ou deformar, mas retornar ao estado original (PINTO, 2002), devolvendo toda a energia recebida após cessada a força (BARROS, 1997).

No entanto, embora o conceito, até certo ponto paradoxal<sup>14</sup> acerca da resiliência, esteja associado à área das Ciências Exatas, Gomes (2004, p. 17) nos revela quem provavelmente atravessa essa definição para o campo das Ciências Humanas:

Contudo, a partir de 1966, com seu artigo: “A influência do filósofo Teilhard de Chardin em meu pensamento em relação a natureza da doença psiquiátrica e no papel da psicoterapia na recuperação de clientes”, baseado na obra “The Phenomenon of Man” (O Fenômeno do Homem), o médico psiquiatra Frederich Flach transpõe tal significado para as ciências humanas como sinônimo da capacidade humana de enfrentamento de situações adversas.

Então, entre as décadas de 1970 e 1980, pesquisadores americanos e ingleses deram relevância ao estudo do fenômeno da superação, que envolvia pessoas expostas a severas adversidades, denominando essas pessoas inicialmente como invulneráveis<sup>15</sup> e posteriormente sendo este termo substituído por resilientes (BRANDÃO; MAHFOUD; GIANORDOLO-NASCIMENTO, 2011).

O psiquiatra Michael Rutter foi um dos pioneiros a substituir o termo invulnerabilidade por resiliência, definida como a capacidade de adaptação positiva ou de superação à adversidade. A substituição se deu por entender que o conceito de invulnerabilidade transmitia a ideia de que pessoas eram inatingíveis ou intocadas (GOMES, 2015) e Rutter, junto a outro psiquiatra, Frederic Flach, consolidaram o termo/conceito de resiliência dentro das Ciências Humanas.

<sup>13</sup> O termo resiliência foi usado primeiramente na Física, tendo como precursor o cientista inglês Tomas Young, que, em 1807, introduziu a noção de módulo de elasticidade (TAVARES, 2001).

<sup>14</sup> No campo da Física, o conceito estava ligado à flexibilidade, porém caracterizava um cálculo exato, um valor, acerca da sobrecarga/pressão que determinado metal suportaria até deformar/quebrar, ou seja, foi criado para calcular o ponto inflexível.

<sup>15</sup> Termo introduzido pelo psiquiatra Elwin James Anthony à definição de resiliência. Cf. Gomes (2015, p. 22).

Flach (1991), em sua obra *Resiliência: a arte de ser flexível*, destaca que os aspectos biológicos e psicológicos são fundamentais em seu desenvolvimento. Mesmo acreditando nas diferentes realidades sociais/naturais e de enfrentamento das pessoas em seus contextos, dando relevância ao aspecto psicológico no conceito ao longo de sua teoria, percebemos em alguns pontos um direcionamento em pensar que existem corpos biológicos mais preparados do que outros para a superação das adversidades.

Expressões como “facilmente mensuráveis” e “provas definitivas” confrontam não só a nossa referência teórica de resiliência psicológica, mas também ao método fenomenológico existencial, com base nas experiências do ser no/com o mundo. Como nossa pesquisa enseja compreender modos de ser resiliente e não medir/mensurar corpos mais ou menos resilientes, vamos deixar essa abordagem psicobiológica “suspensa”, sem aqui contestar, por também entender, intuir e (auto) perceber que existem alterações de “natureza psicobiológica”, que ocorrem quando somos expostos às diferentes emoções/adversidades.

Em relação ao desenvolvimento da teoria, a década de 1990 junto à virada do milênio marca um período em que se inicia uma jornada de diálogos teóricos compatíveis com a capacidade de resistir, superar, adaptar-se e prevenir ante as adversidades e situações-problema, além de destacar a relevância das organizações/dos grupos sociais, da família e da própria sociedade no desenvolvimento e na aquisição dessa propriedade humana.

Em sua revisão de publicações acerca da resiliência, no artigo *A resiliência e maus-tratos à criança*, Junqueira e Deslandes (2003, p. 230-231) destacam, em tabela, uma série de estudos/conceitos, dos quais vamos citar Cicchetti e outros (1993), Blum (1997) e Cyrulnik (1999), que atribuem à resiliência um sentido adaptativo do ser humano; .S. F. Kotliarenco e outros (1997), que definem como a capacidade de suportar a adversidade, adaptar-se, recuperar-se e aceder a uma vida significativa e produtiva; Munist e outros (1998), que apontam para a capacidade do indivíduo de utilizar fatores protetores para sobrepor-se à adversidade; Guedeney (1999) e Haynal (1999), que afirmam ser condições psicológicas em dar sentido ao evento traumático para poder superá-lo.

Com os estudos realizados por pesquisadores brasileiros<sup>16</sup> em abrigos e casas de acolhimento de crianças abandonadas, onde eram submetidas a regras e normas rígidas, ao autoritarismo em detrimento da escuta e do respeito às particularidades, que eram situações incoerentes ao histórico de sofrimento/dor, abandono e falta de afetividade em relação às crianças, percebeu-se que vários indivíduos conseguiram ultrapassar as adversidades, tornaram-se cidadãos adaptados, “[...] capazes de estabelecer vinculações afetivas importantes, executaram atividade laborativa e educacional, e não se envolveram com atividades delinquentiais”(PINHEIRO, 2004, p. 69).

Esses estudos influenciam outros pesquisadores que passam a entender que os aspectos individuais de resiliência também sofrem interferência de agentes externos, no caso as instituições sociais. Dialogando com Rutter (1985), Pereira (2001) rediscute o termo “invulnerabilidade”, já que corrobora a ideia de que a resiliência vai além do caráter individual e está também ligada aos contextos em que os indivíduos estão inseridos.

Tavares (2001) segue a mesma linha de pensamento no que tange à interferência do/da meio/contexto/instituição, por acreditar que a carga de estresse/destresse da sociedade ocidental e sua quantidade de situações opressoras, como a carga horária de trabalho, as condições desfavoráveis e os padrões sociais de indivíduos bem-sucedidos, nos pressionam para adaptação a essa realidade, ou seja, “[...] para construirmos a resiliência, é necessário mudar a sociedade, tornando-a menos burocrática” (GOMES, 2004, p. 22).

Não existe mudança sem resistência, sem contrapor o que vem ou está acontecendo, seja na sociedade, seja na situação de aprendizagem pelos processos psicológicos internos. Costa (1999) define a resiliência como a capacidade de resistir e crescer na adversidade e, como educador, seguiu defendendo e acreditando na possibilidade de transformá-la em conteúdo, podendo ser ensinado e aprendido, abrindo um olhar para tais possibilidades.

---

<sup>16</sup> Guirado (1986); Altoé (1990); Weber e Kossobudzki (1996); Silva (1997); Álvares, Moraes e Rabinovich (1998); Gomide (2000) (*apud* PINHEIRO, 2004, p. 69).

As abordagens nos conceitos sobre resiliência ganham eco entre os pesquisadores, como Gomes (2015) frisa, transpondo a lógica personalista. Em sua obra *A fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida*, o educador apresenta conceitos por outras vias, como a de Santos (2009), que faz referência à resiliência estratégica e à sua capacidade de adaptação frente às tendências evolutivas, permitindo ao sistema regional (ou outro) suportar crises sem entrar em colapso.

O pesquisador atribui também um viés ecológico à resiliência com Oliveira (2012), que apresenta o conceito, fazendo referência a Helen Clark, como sendo a capacidade de superar qualquer agente externo em prol do esforço para reduzir as vulnerabilidades sociais e o compromisso com a integridade das comunidades, das instituições e dos ecossistemas.

Farral (2012, p. 50) também constata essa multiplicidade de correntes através de sua revisão de literatura, na qual aponta para uma lista de 21 abordagens distintas acerca da resiliência encontrada no trabalho de Norris e outros (2008), podendo ser identificados os conceitos que abrangem sistemas físicos, ecológicos e sociais, com a maioria refletindo a noção de resiliência como a “capacidade de se adaptar com sucesso à situação de perturbação, de stress ou de adversidade”, tal como Gomes (2015, p. 25), que identificou semelhanças nas teorias da resiliência, relacionadas aos conceitos originais do termo, “[...] ou seja: na relação de adaptação/flexibilidade/equilíbrio diante da intempérie”.

Infante (2005) acrescenta que a resiliência é um processo dinâmico e, nesse sentido, é necessário um fortalecimento para além da adaptação, dialogando com Grotberg (2005), que atribui à resiliência um papel de desenvolver a capacidade de enfrentar e sair fortalecido de situações adversas.

Franco e Apolonio (1999), apesar de usarem o termo “resistência” na definição de resiliência, o associam a “resistir à própria destruição”, concedendo assim aspectos psicológicos intrínsecos no conceito. Grotberg (2005) também atribui a resiliência a uma transformação psicológica, já que aponta para o fato de que o processo de fortalecimento pós adversidade necessariamente afeta a saúde mental.

Uma vez que nossa pesquisa objetiva apresentar as histórias particulares de três estudantes de uma rede pública, seus contextos intrapessoais e suas estratégias para lidar com os revezes, manteremos o foco nos termos e nas abordagens que corroboram a perspectiva de resiliência como movimento (flexibilidade psicológica); como processo de aquisição psicológica, que envolve conceitos de fortalecimento, recuperação, adaptação, prevenção, e ainda como uma faculdade a ser “ensinada e aprendida” (COSTA, 1999).

Com isso, damos voz ao conceito de resiliência como a capacidade de recuperar-se e adaptar-se, conciliando com Boccalandro (2002), que aponta para o equilíbrio da interação entre o homem e o meio, sendo a capacidade de lidar com as adversidades — o trunfo para tal relação harmoniosa —, entendendo que assim é possível adaptar-se a um novo formato pós impacto.

### 3.2 FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO

Dentro de perspectiva fenomenológica-existencial, “voltemos às coisas mesmas”, aos primeiros percursos em traduzir o conceito da área de Exatas para a área das Ciências Humanas. Nesse sentido, o já citado psiquiatra Michael Rutter iniciou seus estudos na década de 1970 com crianças que viviam em famílias desfeitas por conflitos (GOMES, 2004). Fruto de seu trabalho, sua compreensão de resiliência está pautada no equilíbrio entre os fatores de risco (vulnerabilidade) e fatores de proteção (JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003).

O que são fatores de risco e de proteção? Fatores de risco são elementos do ambiente ou contexto que potencializam a probabilidade de efeitos não desejáveis no desenvolvimento mental (SAPIENZA; PIEDROMÔNICO, 2005). Dentre eles, destacam-se: “síndrome pós-trauma, depressão, ansiedade, estresse, distúrbios de conduta ou de personalidade, evasão escolar, gestação precoce, problemas de aprendizagem, uso de drogas, violência familiar” (SAPIENZA; PIEDROMÔNICO, 2005, p. 210-211).

Segundo Hutz, Koller e Bandeira (1996, p. 80), a vulnerabilidade refere-se à “[...] predisposição individual para o desenvolvimento de psicopatologias ou de comportamento ineficazes em situações de crise”.

Já os fatores de proteção são os “[...] recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto do risco” (EISENSTEIN; SOUZA, 1993, p. 19- 20). Nessa linha de raciocínio, Gomes (2004, p.23) afirma que

[...] quanto aos primeiros, trata-se dos fatos traumáticos ou estressantes/destressantes que acontecem na vida do indivíduo e que deixam marcas. Já os fatores de proteção são todos os apoios que um indivíduo recebe e que o protegem desses impactos traumáticos.

Trombeta e Guzzo (2002) destacam que “[...] quanto mais proteção e menos risco, menor vulnerabilidade e quanto mais risco e menos proteção, maior vulnerabilidade”, sendo o equilíbrio entre eles o ponto necessário na balança de reestruturação psíquica, dando sentido ao ato de nos tornarmos resilientes.

Pode-se visualizar uma balança equilibrada: de um lado, os eventos estressantes, as ameaças, os perigos, o sofrimento e as condições adversas que levam a vulnerabilidade e, do outro, as forças, as competências, o sucesso e a capacidade de reação e enfrentamento, que fazem parte do indivíduo que pode ser chamado de invulnerável ou resiliente (TROMBETA; GUZZO, 2002, p. 33).

A partir de Flach (1991), Munist e outros (1998), Tavares (2001), Trombeta e Guzzo (2002), Pinheiro (2004), Souza e Cerveny (2006), Gomes (2004, 2015), entre outros, percebe-se que algumas nomenclaturas, mesmo que distintas, refletem conceitos semelhantes à concepção de ruptura/reintegração (FLACH, 1991)<sup>17</sup>, segundo o qual agentes de risco/proteção são tratados como contrapesos que influenciam na “balança psicológica” da resiliência. Ainda acerca do equilíbrio desses aspectos, Gomes (2004, p.23) aponta:

É do equilíbrio dos fatores de risco e de proteção que surge a resiliência, sendo, basicamente, o estado de equilíbrio ou (re)equilíbrio, no qual os traumas ou impactos são aliviados por fatores, que, de alguma forma, “abraçam” e protegem a pessoa.

No entanto, os fatores de proteção e de risco são relativos e individuais. Nesse sentido, um fato que pode desestabilizar um indivíduo pode não interferir ou impactar de forma mínima um outro. Dessa forma, cada indivíduo apresenta respostas particulares a esses aspectos (desestruturadores e/ou de estruturas de suporte).

---

<sup>17</sup> Flach (1991) descreve os conceitos da lei de ruptura e reintegração como sendo respectivamente eventos que ocasionam grandes mudanças desestabilizantes e aquilo que age para reestruturar o nosso lado biopsicológico através de uma resposta saudável frente à adversidade.

Trombeta e Guzzo (2002, p. 26) abordam os estudos de Rutter (1979, 1989) e Garmezy (1987) que apontam as diferenças entre os indivíduos e suas características de personalidade frente a exposição e respostas às situações adversas, sendo que algumas “[...] situações marcam de forma mais profunda alguns do que outros, e as consequências estarão mais ou menos presentes” (TROMBETA; GUZZO, 2002, p. 26), já que as reações acabam sendo “ímpares” ou particulares.

O paradoxo parece caminhar ao lado do(s) conceito(s) acerca da resiliência e seus fatores implícitos. Ela não é um produto, é um constructo, por isso reflete movimento e flexibilidade. Ser resiliente não é um predicado fixo do sujeito, mas está fixo aos desdobramentos humanos, ou seja, não se trata de quando o processo se inicia, mas o quanto estará preparado para ele, já que a resiliência psicológica é um processo imbricado às passagens da vida.

Os precursores nos estudos sobre o tema, que se preocupavam em compreender a resiliência como um constructo a partir de uma visão dinâmica e processual, contribuíram para substituição do termo “invulnerabilidade” para “resiliência”, influenciando uma série de pensadores, entre os quais podem ser citados Assis, Pesce e Avanci (2006), Infante (2005), Junqueira e Deslandes (2003), Kotliarenco, Cáceres e Fontecilla (1997), Poletto e Koller (2006), Trombeta e Guzzo (2002), Yunes (2001, 2006), Yunes e Szymanski (2001) e outros, que passaram a adotar o termo “resiliência” em seus estudos (BRANDÃO, 2009).

Apesar de serem pesquisas que tiveram o enfoque nos sujeitos expostos aos fatores de riscos (SOUZA; CERVENY, 2006), essas referências nos desvelam que os fatores estão entrelaçados e se complementam<sup>18</sup>, além de influenciarem até hoje o desenvolvimento de projetos de prevenção e intervenção social, todos com enfoque em fatores de proteção, preocupados em diminuir os riscos e fomentar a proteção (BRANDÃO, 2009).

---

<sup>18</sup> A literatura defende que, no processo de aquisição da resiliência, existe uma relação de codependência na qual é necessário que o indivíduo passe por situações de estresse para assim poder tentar se restabelecer em equilíbrio, ou seja, no constructo resiliência psicológica o fator positivo depende do negativo para surgir.

Dialogando mais especificamente acerca desses fatores, temos alguns autores que apontam para os aspectos que agredem e nos expõem, bem como os que nos sustentam e nos reerguem.

Em sua revisão de literatura, Trombeta e Guzzo (2002) mostram autores que citam os fatores de risco, como a pobreza crônica (GARMEZY,1991), o sexo masculino (RUTTER, 1987), o temperamento difícil, que envolve o mau humor, a baixa tolerância a frustração, a passividade, o senso de inferioridade, entre outros, e os fatores de proteção, que geralmente aparecem descritos de forma didática, separados por categorias, como condições do próprio indivíduo, condições familiares e condições de suporte/apoio do meio em que (con)vive.

Conversando acerca dessa forma instrutiva de teorizar os fatores de proteção, Pinheiro (2004, p. 6), dentro de sua revisão de literatura, destaca:

Quanto aos fatores de proteção, os autores acordam nas condições do próprio indivíduo (expectativa de sucesso no futuro, senso de humor, otimismo, autonomia, tolerância ao sofrimento, assertividade, estabilidade emocional, engajamento nas atividades, comportamento direcionado para metas, habilidade para resolver problemas, avaliação das experiências como desafios e não como ameaças, boa autoestima); nas condições familiares (qualidade das interações, estabilidade, pais amorosos e competentes, boa comunicação com os filhos, coesão, estabilidade, consistência) e nas redes de apoio do ambiente (um ambiente tolerante aos conflitos, demonstrar reconhecimento e aceitação, oferecer limites definidos e realistas).

Mesmo reconhecendo os distintos conceitos e acreditando na realidade de poder de escudo dos fatores de proteção, Yunes e Szymanski (2001) são citadas por Pinheiro (2004, p. 72) em um artigo, fazendo um contraponto relevante no que tange às definições apriorísticas acerca dos fatores resilientes:

Yunes e Szymanski (2001) criticam o caráter ideológico muitas vezes encontrado nos estudos da resiliência. “A lista de qualidades pessoais, da família e da rede social nos faz pensar naqueles que não apresentam as características mencionadas, não têm família no modelo descrito e não têm acesso a uma rede social. Não serão nunca identificados como resilientes ou competentes socialmente?”

Por outro lado, a gama de apontamentos para peculiaridades da personalidade pode sinalizar um caminho construtivo para a resiliência. Pereira (2001) indica, como fator de proteção, a autoestima positiva, definindo-a como parte de autoconhecimento e fruto de uma percepção individual do seu valor, que está ligado diretamente aos



acontecimentos externos pelos quais o indivíduo passa ao longo da vida e que estão correlacionados aos aspectos familiares e sociais (GOMES, 2015).

Já Moysés (2002) levanta a questão para a importância das relações afetivas pelas quais as pessoas passam no tabuleiro da vida para fomentar essa autoestima, considerando-a como uma base para suportar as adversidades. Mesmo que o indivíduo não apresente os suportes psicológicos de amparo afetivo, seja na família seja nos demais grupos da sociedade, resta-lhe a esperança no otimismo. Como Gomes destaca, cabe a nós descobrirmos e nos sustentarmos naquilo que acreditamos ser capaz de mudança e fortalecimento.

Pavimentando o caminho para uma estrada de resiliência, Gomes (2004) indica como importantes fatores de proteção a autoestima positiva, o otimismo e o humor (referindo-se a três estudantes de seu estudo), como a tríade de reação capaz de nos tornar flexíveis para enfrentar as situações adversas e reagir a elas.

Assim, o humor na resiliência (e no resiliente) é uma forma de frustrar as expectativas sociais, pois, onde se espera um comportamento de derrota, de desamparo, de entrega, encontra, ao contrário, persistência e alegria. [...]. Um homem forte, cuja força não está baseada em fatores externos, mas em si mesmo, em sua própria essência, [...]. Dos lutadores anônimos da vida, que salvam a si próprios de suas dores e desamores, em sua grande batalha existencial (GOMES, 2004, p. 28-29).

Costa (1999) aponta para a dimensão histórica e social da resiliência, indicando-a como capacidade a ser aprendida e ensinada. Por essa via, são necessários o autoconhecimento e a capacidade de aprendizagem em relação às situações de adversidades passadas, isto é, o enfrentamento das adversidades do presente e/ou futuro.

Como nosso estudo envolve a realidade escolar dentro de um olhar sobre as aulas de Educação Física, é preciso apontar o seu papel de destaque como possibilidade de espaço-tempo de fomentação de comportamentos de resiliência. Sendo assim, Gallo (1999) acrescenta que a escola influencia os modos de ser do indivíduo, ensinando-o a assumir, junto com a família, certas atitudes e/ou modos de ser e estar no mundo.

Para Gilligan (1999) citado por Neves, Hirata e Tavares (2015, p. 101), professores de Educação Física e profissionais que trabalham com atividades culturais têm um

papel crucial como “tutores de resiliência”, uma vez que criam oportunidades de vivências positivas e um espaço de ressignificação da realidade.

Dessa forma, a Educação Física, com seu vasto material cognitivo e corpóreo em seus conteúdos, permite a manifestação de comportamentos de resiliência diante as adversidades do dia a dia. Para Gilligan (1999) citado por Neves, Hirata e Tavares (2005, p. 101),

[...] os desafios do esporte, os novos contatos sociais, a sensação de sucesso na realização de um movimento precisamente técnico, o senso de maestria e o divertimento encontrado no exercício físico são os elementos dos quais as pessoas podem se beneficiar.

É por esse aspecto que pretendemos, neste estudo, compreender a resiliência psicológica de três estudantes da rede pública nas aulas de Educação Física. O objetivo é observar, descrever e compreender suas histórias de vidas, suas atitudes frente aos revezes e a maneira como elas se apresentam como ser e estar proporcionados pelo lúdico e pelos movimentos vivenciados nesses momentos.

### 3.3 O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA RESILIÊNCIA

Imergindo bibliograficamente em dissertações e teses sobre resiliência, apresentaremos estudos da área das Ciências Humanas, tendo como marco o período de 2015 até 2021.

Para isso, tomamos como base de investigação a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual utilizamos como descritores “resiliência” e “resiliência e ciências humanas”, encontrando respectivamente 356 e 55 trabalhos que envolvem o assunto.

O motivo da escolha espaço-temporal é derivado da compreensão de que grande parte do nosso referencial teórico gira em torno da década de 90 e início dos anos 2000. Sendo um trabalho atual, devemos dar espaço e visibilizar os estudos recentes e seus acréscimos às discussões sobre o tema.

Na biblioteca, encontramos pesquisas relacionadas à resiliência no âmbito ecológico, biológico, físico, químico, empresarial, além das que abordavam a resiliência com as

questões pessoais e familiares, bem como com determinados grupos (idosos, pessoas com deficiência, expostos a determinados risco sociais e naturais) que, direta ou indiretamente, se caracterizam por aspectos psicológicos.

Com o ensejo de estabelecer um “filtro<sup>19</sup>”, selecionamos alguns dos estudos, nos quais privilegiamos múltiplas abordagens, com o intuito de exibição da variedade teórica de enfoque do tema. Sendo assim, primamos pelo aspecto qualitativo/subjetivo em nossa escolha.

Quadro 1 – Estudos sobre resiliência

(Continua)

ANO	TIPO*	TÍTULO	AUTORIA
2015	D	Diálogos com jovens e resiliência: contribuições da hermenêutica gadameriana	KNUPP, Danielle Fanni Dias
2015	T	A metástase do bem: a odisseia pessoal de professoras resilientes e sua influência na comunidade escolar	ASSIS, Eliasaf
2015	D	Resiliência em famílias de baixa renda: percepções de professores e familiares	MATOS, Larissa Araújo
2015	D	Trauma na infância e resiliência na vida adulta de mulheres que engravidaram na adolescência	CARUCCIO, Henrique Seus
2015	D	Mulheres negras: projetos de vida	RAMOS, Juliana de Souza
2015	D	Os fatores de proteção e risco para cursar uma graduação em alunos prounistas	KARNAL, César Leonardo
2015	T	Resiliência e dor crônica: construção de um perfil de resiliência	SOUZA, Israel
2016	D	O cinema e a história de vida: representações de um estudante com altas habilidades/superdotação acerca da identidade resiliente	BULHÕES, Priscila Fonseca
2016	T	A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade	SOUZA, Karina Silva Molon de
2016	D	Construindo marcas de resiliência: a prática humanizada do Serviço Social	BITTENCOURT, Liane
2017	T	Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA (Campus do Guamá)	PEREIRA, Rosamaria Reo
2017	T	A espiritualidade como elemento de resiliência psicológica no enfrentamento do luto: uma análise a partir de estudos de casos de pais enlutados	ALMEIDA, Tatiene Ciribelli Santos
2017	D	Resiliência, estresse e lesões no contexto da ginástica rítmica de elite	CODONHATO, Renan
2018	D	Meninas empoderadas : um estudo sobre resiliência e <i>bullyng</i> entre pares na escola	VASCONCELOS, Flávia Maria dos Santos.
2018	D	Jovens expostos à violência intrafamiliar e percepções sobre a escola: um estudo comparativo	FERREIRA, Carlos Magno do Carmo
2018	D	Associação do nível de atividade física com a qualidade de vida, estresse e resiliência do professor da educação básica	CAVALCANTE, Rosilene Vila Nova

<sup>19</sup> Além de ser tarefa extensa, abordar todos os trabalhos não representaria a necessária imersão mais profunda sobre o tema, mas sim considerável repetição. Nesse sentido, mesmo compreendendo o caráter limitado da escolha, já que freudianamente escolher é perder todas as outras possibilidades, optamos por esse caminho.

(Conclusão)

ANO	TIPO*	TÍTULO	AUTORIA
2018	T	A narrativa corporificada na dança: um caminho para a resiliência e a ressignificação do indivíduo	LUNA, Sávio Jordan Azevedo de
2021	D	Resiliência nos modos de ser e estar de estudantes de cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora	PEREIRA, Raquel Rinco Dutra
2021	D	Ensino da narrativa no 5º ano do Ensino Fundamental: caminhos para resiliência, cuidado de si e do outro, superação de conflitos e acesso à vida social	COTTA, Valdirene Aparecida

\*D = Dissertação; T = Tese

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Knupp (2015), pautada no conceito de diálogo da hermenêutica gadameriana, analisa a força do diálogo para o entendimento do processo de resiliência e das relações de proteção no cotidiano de jovens entre 15 e 19 anos. Seu estudo aponta para os obstáculos na tecitura de diálogos e conclui que as instituições formais devem exercer suas potencialidades, valorizando o diálogo como práxis cotidiana de suporte para a juventude.

Em sua tese, Assis (2015), em pesquisa realizada com cinco professoras de educação infantil, indica a importância dos fatores interpessoais e da resiliência como importantes no processo de formação e a construção da identidade profissional.

Ramos (2015) investiga a resiliência em três gerações de mulheres negras. Conclui que suas famílias passaram por um processo de reinvenção em que as gerações femininas assumem o papel de protagonistas das próprias vidas no mercado de trabalho e na escolaridade (superando homens negros).

Caruccio (2015) apresenta a relação entre trauma na infância e resiliência na vida adulta de mães que engravidaram na adolescência. Conclui que as mães com menor resiliência são aquelas que sofreram mais traumas na infância, principalmente aqueles de origem emocional.

Karnal (2015) conclui, em seu estudo feito com 13 graduandos prounistas, que a família pode atuar como fator de proteção e, em outros casos, como fator de risco; que outros apoios sociais, tais como pares, professores e gestores, foram significativos. Constata ainda que os jovens, mesmo com as dificuldades da vida, mantêm o foco na graduação através de planejamento, esforço e determinação.

Investigando um estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e a construção de sua identidade, Bulhões(2016) evidencia que sua autoconsciência como pessoa com AH/SD é aspecto fundamental de seu modo de ser resiliente.

Em sua tese de doutorado, Souza (2016) apresenta como a resiliência docente se manifesta no cotidiano do trabalho pedagógico dos professores universitários que atuam com cotistas com deficiência. Desvela que os professores enfrentam grandes desafios para além das demandas advindas das deficiências, que perpassam por novos saberes, pelo imprevisível e pelo comprometimento, sendo esse movimento a expressão de sua resiliência.

Bittencourt (2016), em seu estudo acerca da importância do papel do assistente social, identificou sua resiliência, bem como a compreensão da subjetividade como propulsora dessa dinâmica, alinhando concepções e ações orientadoras da prática do profissional com os conceitos de resiliência.

Descrevendo características às percepções sobre si e o acadêmico de estudantes com deficiência, Pereira (2017) conclui que os alunos que foram submetidos a elevados níveis de estresse foram menos positivos e determinados. Aponta para a importância de políticas de ações afirmativas para dar suporte de apoio aos estudantes, no que tange a eliminação de barreiras de acessibilidade, afim de promover a equiparação de oportunidades aos mesmos.

Almeida (2017), em seu estudo, indica que a espiritualidade, entendida como uma fé ou crença pessoal, pode ser um dos elementos de apoio no desenvolvimento da resiliência psicológica, funcionando como fator de proteção para pais enlutados.

Correlacionando resiliência psicológica, estresse e lesões em esporte de alto rendimento, Codonato (2017) desenvolveu um estudo em que primeiro fez uma revisão de literatura, constatando que a resiliência possui papel influente no processo de percepção, avaliação e interpretação de estressores, interferindo na forma como o atleta lida com estresse, além de indicar a prática esportiva como promotor de resiliência agindo positivamente na superação das adversidades; em segundo, conclui que a resiliência exerce um papel importante no processo de reabilitação das lesões e controle do estresse.

Vasconcelos (2018), em pesquisa elaborada com meninas vítimas de *bullying*, na qual observa o empoderamento e resiliência, aponta para a importância dos processos de empoderamento de traços identitários como forma de enfrentamento ao *bullying* e desenvolvimento de resiliência.

Investigando a relação entre o sentido da escola e a vitimização em vários tipos de violência, Ferreira (2018) enfatiza a família e a escola como parte da rede de proteção para crianças e adolescentes. A pesquisa ainda enfatiza a importância das redes sociais como atributos positivos e indutores de resiliência.

Em estudo quantitativo, com parâmetros para atividade física (IPAQ), estresse (ISSL) e resiliência (RS), Cavalcante (2018), em estudo associando o nível de atividade física com qualidade de vida, fases do estresse e escala de resiliência dos professores que estão em efetiva regência de classe, não observou associação entre a variável dependente, nível de atividade física, com as variáveis investigadas: qualidade de vida, resiliência e as fases do estresse.

Luna (2018) evidencia a relação existente de resiliência com as vivências com a dança e a criação. Investigando um grupo de dança com 4 intérpretes/criadores, identificou consonâncias entre as artes e sua resiliência. Aponta ainda para a dança e o poder criativo advindo da resiliência como forma de superação.

Pereira (2021) constata que dificuldades financeiras, mudança de cidade, dificuldades na graduação, impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, competitividade e desvalorização da profissão docente atuam como fatores estressores e que os fatores protetivos são família, amigos, participação em monitorias, projetos de pesquisa, apoio institucional, sentimentos de pertencimento e esperança. Além disso, observa-se a relevância da espiritualidade na vida dos acadêmicos.

Cotta (2021) propõe atividades relacionadas a leitura e escrita, fazendo uso de narrativas num 5º ano do ensino fundamental com o intuito de ampliar a resiliência dos alunos. Como considerações, indica que seu uso ofertou sentido às manifestações escritas e verbalizadas, fazendo-os entenderem a interferência das atividades de leitura e escrita na vida dos sujeitos, por possibilitar melhor expressão

de sentimentos e emoções, além de contribuir efetivamente para a formação social, cultural e cognitiva.

Matos (2021), em sua pesquisa sobre resiliência em famílias de baixa renda, metodologicamente entrevistou dois grupos, o primeiro formado por professores do 1º ao 5º ano, e o segundo, um grupo de mães/responsáveis. Em termos de apresentação dos dados, indica que os docentes desvelaram percepção negativa e pessimista sobre as possibilidades de sucesso e resiliência de seus alunos e suas famílias.

Já as mães/responsáveis evidenciaram que fatores intrafamiliares atuam de forma protetiva contribuindo para a superação de riscos associados à pobreza. A pesquisadora conclui que, diante de perspectivas distintas, é necessário planejar ações que interliguem a família e a escola desconstruindo apriorismos e/ou preconceitos favorecendo a identificação dos aspectos positivos tanto do contexto de família pobres serem necessariamente vistos como fatores de risco quanto da importância do ensino como rede de apoio.

Adicionalmente aos dados da BDTD, consultamos a plataforma do *Google Acadêmico*, pelo mesmo período e, ao digitarmos os descritores Resiliência + Educação Física escolar(EFE), surgiram um total de 732 trabalhos, em sua maioria artigos, dentre os quais destacamos alguns, que abordam a temática a partir de nossa área de atuação (EFE) e que dialogam numa perspectiva psicológica e/ou transdisciplinar, em que o papel do professor de Educação Física transcende ao currículo estabelecido.

Duarte e Cadete (2015), no artigo *A atuação de profissionais de educação física/oficineiros no Programa “Fica Vivo!”: uma revisão teórica*, indicam que a Educação Física se enquadra como ferramenta de inserção social e desenvolvimento integral dos sujeitos e os potencializam como cidadãos e protagonistas de sua vida.

Samaniego e Boufleur (2017), no artigo *Resiliência e educação: como o professor e sua metodologia podem desenvolver habilidades de enfrentamento às adversidades*, investigando como professores trabalham a resiliência em suas práticas educativas, destacam o educador e o educando como seres ativos, questionadores, reflexivos, criativos e críticos. Nesse sentido, o papel da EFE é de fundamental importância para

fomentação de resiliência, mesmo não sendo tratada como conteúdo por alguns profissionais.

Com o objetivo de analisar como a Educação Física pode contribuir com a saúde mental dos estudantes, Vieira (2019), em sua monografia *O ensino da Educação Física escolar como estratégia na promoção da saúde mental*, destaca que os conteúdos da disciplina podem ser alternativas compensatórias para funcionamento equilibrado do cérebro e superação de situações estressoras e que o professor pode articular esses conteúdos a esses fins.

Cortês e outros (2020), no artigo *Resiliência em adolescentes participantes de projetos sociais esportivos* concluem que os participantes de projetos sociais esportivos apresentaram melhor nível de resiliência, mesmo em diversas situações desfavoráveis, com fatores de riscos presentes em relação aos que não participam de projetos sociais.

González Alba e Prados Megíaz (2021), em seu artigo *Con voz propia: la experiencia físico-deportiva de dos personas con síndrome de Asperger (Na sua própria voz: a experiência física e esportiva de duas pessoas com síndrome de Asperger)*, investigaram os relatos de dois estudantes com deficiência (Asperger) e sua relação com as práticas esportivas dentro e fora da escola, concluindo que as vivências relatadas, em se tratando do ambiente escolar, giravam em torno de atividades esportivas não adaptadas as suas necessidades, ao passo que nos ambientes extraescolares os esportes têm potencializado o desenvolvimento de um processo de resiliência.

Refletindo sobre a ressignificação da Educação Física em tempos de pandemia, por meio de relatos de experiência, Moreira e Pereira(2021), no artigo *Desafios impostos às aulas de educação física na pandemia: caminhos para a ressignificação do trabalho docente*, concluem que a persistência e a resiliência permitiram a possibilidade de manutenção da prática da educação física em todos os níveis de ensino (de forma adaptada) reorientando as práticas do movimento nesse novo contexto.

Os trabalhos da BDTD possuem imbricamentos comuns acerca da concepção do autoconhecimento, materializado nas experiências vivenciais como base importante



para a resiliência. Perceber e compreender os fatores que nos cercam e como eles agem em nossa balança emocional pode ser uma chave para abrir portas e/ou superar obstáculos. Assis (2015) aponta que as experiências significativas interferiam no trabalho didático de professores universitários. Bulhões (2016) identifica a potência da autoconsciência em seu estudo com um estudante diagnosticado com AH/SD e Caruccio (2015) constata em mulheres grávidas vítimas de *bullying* que os traumas da infância podem ser estendidos como riscos até a fase adulta.

Os trabalhos observados desvelam a importância da resiliência como “combustível” na (re)adaptação nas ações interrelacionais. Por essa via, Souza (2016) a indica como capacidade de superar desafios no trabalho docente de professores universitários.

Ramos (2015) a evidencia como capacidade de empoderamento, fortalecimento individual e crescimento pessoal/profissional. Já Bittencourt (2016) caracteriza seu papel nas ações da vida profissional do trabalho do assistente social.

Os trabalhos expressam em comum a importância dos fatores de proteção. Destarte, Knupp (2015) enfatiza a importância com os jovens como fator de proteção. Almeida (2017) referenda a autopreservação pela fé ou crença sobre-humana como pilares de proteção psicológica.

Luna (2018) e Cotta (2021) trazem respectivamente a dança e as narrativas de estudantes do 5º ano como apoiadores substanciais. Ferreira (2018) e Karnal (2015) identificam a escola e a família como bases relevantes, contudo o segundo discorre que a família pode agir como fator de risco no constructo da resiliência ao longo da vida.

Nos artigos extraídos do *Google Acadêmico*, percebemos uma sintonia em apontar a Educação Física como instrumento de fortalecimento da resiliência psicológica. Nesse sentido, Duarte e Cadete (2015) apontam para importância do papel da disciplina na socialização e no crescimento pessoal dos educandos, enquanto Samaniego e Bouffleur (2017) acrescentam a essa importância a figura dos professores, não apenas como mediadores de práticas favorecedoras de resiliência, mas também como favorecidos por elas, ou seja, o mestre, ao mesmo tempo que cuida, é cuidado no ato de cuidar.

Vieira (2019) destaca que os conteúdos da Educação Física podem ser desenvolvidos enfocando conceitos que abordem a importância da superação das dificuldades, contribuindo para a autoconfiança e o autoconhecimento, ao corroborar a ideia de que a área da EFE é um terreno vasto para incluir a resiliência como conteúdo escolar.

Cortês e outros (2020) também confirmam essa concepção, compreendendo que jovens que participavam de projetos sociais esportivos, mesmo expostos a agentes estressores (fatores de risco), apresentaram melhores níveis de resiliência do que os que não participavam.

As referências teóricas dos trabalhos citados, no que se refere a embasamentos, métodos, instrumentos de coleta e análises de dados, apresentam inspiração em Kohlberg (teoria moral), Frankl (abordagem existencialista), Bardin (análise de conteúdo) e outros que indicam abordagens com características psicométricas.

Por fim, a partir dos trabalhos, compreendemos que a natureza das práticas de Educação Física e suas vivências — lúdicas ou competitivas — proporcionam um leque de situações favoráveis e adversas, que tangem a alegria, o lazer e a conquista, mas também a frustração, a perda e a derrota, somando ainda aos desdobramentos no convívio com seus “pares”, em que se fundem vários tipos de sensações/emoções, experiências de vida e manifestações que, nesse sentido, funcionam como possibilidade do exercício e/ou expressão da resiliência psicológica nos alunos.

## 4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta seção compartilha questões que consideramos pertinentes à Educação Física, imbricadas com experiências de sentido que envolvem a minha prática profissional particular. Nesse sentido, o intuito é expor ao leitor um texto que apresente contextos históricos entrelaçados com trechos que expressam minhas experiências pessoais como professor da área.

### 4.1 CONTEXTOS HISTÓRICOS, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

Em termos de definição, temos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma Educação Física associada à área de Linguagens, compreendendo que nossa disciplina possibilita diversificadas formas de expressão, no nosso caso, tematizada pelas práticas corporais. A linguagem passa a ser objeto de conhecimento, compondo um currículo que busca tratar o movimento dentro de um âmbito cultural, dinâmico e processual, que foi construído historicamente. Permite ainda que o indivíduo tome consciência a respeito de seu corpo, suas limitações, suas potencialidades e seus recursos, a fim de se portar de forma mais empática (cuidando de si e dos outros), autônoma (independente) e autoral (decisões próprias e conscientes) dentro da sociedade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC], 2018).

Na Educação Física, tratamos de apresentar às novas gerações o patrimônio cultural da humanidade ligado aos jogos e esportes, às danças e ginásticas que demoraram séculos para serem construídos, ou seja, trata-se de ensinar práticas e conhecimentos que merecem ser preservados e transmitidos às novas gerações.

Nessa diretriz curricular, nossa função gira em torno de tematizar as práticas corporais da cultura corporal, objetivando, dentro de suas unidades temáticas<sup>20</sup>, desenvolver as dimensões do conhecimento<sup>21</sup>, oferecendo condições para que os educandos possa

---

<sup>20</sup> São unidades temáticas da Educação Física: jogos/brincadeiras; esportes; dança; lutas; ginástica; práticas de aventura (MEC, 2018).

<sup>21</sup> São dimensões do conhecimento: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão e protagonismo comunitário (MEC, 2018).

analisar, vivenciar, refletir, compreender e adaptar as práticas de movimento dentro de sua realidade (MEC, 2018).

Tais palavras foram materializadas para mim, logo no meu início de carreira, em 2004, quando percebi a influência do esporte na vida escolar. Naquele espaço-tempo da Educação Física, os corpos se comunicavam, ora sentindo o lado lúdico e prazeroso do brincar e do vencer, ora sentindo o lado excludente, de perdas e de baixa autoestima. A Educação Física e o esporte tematizavam a escola, eram formas de comunicação com o mundo, materializando uma linguagem verbal como expressão corporal, a linguagem do “se movimentar” (KUNZ, 2000).

Apesar de definida nas bases teóricas da legislação brasileira desde a década de 60<sup>22</sup>, a Educação Física sempre viveu uma “crise de identidade” no que tange à busca pela sua relevância/função como componente curricular, com registros de estudos e debates sobre o tema desde o século XIX (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012). Na minha prática, essas questões surgiram logo que ingressei na graduação e pude vivenciar as reflexões acerca do que é a Educação Física na escola; Educação Física para quê? Como fazê-la? Dentro dos debates, era comum voltarmos os olhos para o passado, para desvelar aspectos intrínsecos à inserção da Educação Física na grade curricular de ensino.

As primeiras diretrizes de nossa área apontavam para a recreação como conteúdo de área dos anos iniciais (classificado na época como primário), associados a atividades rítmicas, jogos, dramatizações, bem como indiretamente indicavam um certo descompromisso, já que, além de poderem ser ministradas pelos professores regentes, não havia uma organização de conteúdos e objetivos prévios que almejassem resultados específicos. Segundo González e Schwengber (2012, p. 19), talvez seja por isso que “[...] hoje ainda é comum considerar que ‘as aulas de Educação física são um espaço recreativo’, com atividades para relaxar o aluno e compensar os esforços intelectuais demandados por outras disciplinas, [...]”.

González e Schwengber (2012, p. 18) ainda afirmam que

---

<sup>22</sup> Em 1961, Educação Física aparece na Lei de Diretrizes e Básicas da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61) como pertencente à área de Comunicação e Expressão, juntamente à Língua Portuguesa e Educação Artística (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012).

[...] propostas curriculares e os conteúdos de um campo de conhecimento, como os da Educação Física, têm um carácter histórico, são elaborados e reelaborados conforme necessidades e interesses que se atualizam e se ressignificam socialmente em cada época.

A Educação Física escolar no Brasil, em seu contexto histórico, sofreu influências de determinadas instituições de acordo com seus objetivos: as instituições médicas, com suas concepções higienistas e eugenistas, além de um discurso voltado para promoção da saúde; os militares, a partir do final da década de 60, além de grupos dominantes, que estreitam os laços com a Educação Física e o esporte, objetivando treinamento, exército forte, seleção dos mais aptos e associação do esporte ao nacionalismo (DARIDO, 2013). A própria LDB nº 4.024/61 já apontava para práticas pedagógicas voltadas para aptidão física, cabendo ao esporte a função de desenvolver e selecionar os melhores rendimentos, os corpos mais ágeis e fortes (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012).

A década de 1970 veio com transformações nas diretrizes básicas, e o discurso da psicomotricidade ganha destaque, no qual a Educação Física inicia um movimento de contestação aos modos recreativos e esportivos de ser na escola, apontando para uma Educação Física colaborativa, uma vez que seria uma forma de prevenção para possíveis dificuldades de aprendizagem (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012), o que, de alguma forma, não contempla a necessidade de organização específica dos conteúdos e objetivos, deixando-nos subordinados a auxiliar outras práticas.

Com as mudanças políticas da década de 1980, essa Educação Física tradicional passou a ser criticada, principalmente em relação ao trato do esporte dentro das escolas, surgindo novas formas de pensar a Educação Física escolar (DARIDO, 2013).

As justificativas das instituições dominantes estavam sendo debatidas e já não atendia às expectativas e potencialidades pedagógicas de nossa área. Entre tais instituições citadas estão as organizações esportivas que dirigem o mercado do esporte-espetáculo, que lançam argumentos educacionais, inclusivos e de confraternização/socialização para legitimarem seu exercício e sua imagem, embora os resultados educacionais não acrescentem nas escolhas e decisões ou mesmo nos novos rumos traçados internamente aos esportes, além de fomentar a rivalidade/competitividade entre pessoas e entre nações/instituições, contradizendo o

que deveria ser um momento festivo (BRACHT, 2003). Tais contradições podem ser presenciadas e vivenciadas em eventos esportivos nas escolas, quando o estudante, que socialmente já se sente um excluído de privilégios, se vê agora excluído dentro do que deveria ser um de seus alicerces (a seleção de equipes nas escolas é geralmente doloroso para alguns) ou mesmo em função da violência desencadeada entre adolescentes devido aos excessos com a rivalidade.

O processo histórico da relação entre Educação Física e escola, que sempre apresentou seus conteúdos voltados para “[...] determinações oriundas não da instituição escolar, mas das instituições médica, militar e esportiva” (OLIVEIRA, 2001, p. 108), contribuiu para construção de estereótipos profissionais, de gêneros, de etnia e de corpos “disciplinados, saudáveis e atléticos”, que atendiam a uma demanda de interesses que não o pedagógico.

Esses estereótipos contribuíram para segregar nossa área e diminuir as perspectivas, em relação à Educação Física, daqueles que não se encaixam nos padrões estéticos e de aptidões físicas estabelecidos, servindo de obstáculos para os profissionais e para os alunos.

Para Bernardi e Molina Neto (2016), a educação vem passando por um processo de proletarização docente, com condições adversas de trabalho, pouco apoio e incentivo humano e financeiro, divisão da categoria e isolamento profissional devido à dificuldade de planejamentos em grupo, e ressalta: “Nossos achados mostram que os professores de Educação Física constroem seu trabalho superando diariamente as situações inerentes da escola pública inserida no contexto do mundo capitalista” (BERNARDI; MOLINA NETO, 2016, p. 347).

Posso contextualizar tais afirmações com minha realidade profissional atualmente. Em um turno, estou lotado em uma escola que funciona em um edifício antigo de quatro andares, alugado, com “adaptações e puxadinhos” pensando apenas em números de crianças. Essa escola tem muitas barreiras de acessibilidade e reflete uma falta de cuidado com a comunidade escolar, já que tem quase 20 anos que a escola funciona fora dos bairros onde a maioria dos estudantes reside, sendo necessárias três rotas de ônibus para atender à demanda. O desgaste físico é agravado pelos lances de escada que diariamente temos que perpassar.

Em termos gerais, as questões de infraestrutura muitas vezes nos deixam expostos a condições climáticas que, com o passar do tempo, agem de forma insalubre. Em outro turno, vivo o isolamento profissional, pois completo minha carga horária em três escolas e fica difícil ajustar um planejamento coletivo, sendo que essa falta de dedicação exclusiva a um único município, o que facilitaria o trabalho colaborativo, o cuidado com a saúde e a qualidade da educação, é uma realidade dentro da maioria dos municípios de nossa região.

Esses relatos indicam uma desvalorização com a Educação num todo, mas nossa área ainda conta com barreiras que atravessam nossa disciplina no cotidiano escolar, com “questões pedagógicas”, estigmas, preconceito ou falta de reflexão acerca de sua relevância. Tais questões acabam variam de acordo com a gestão. Geralmente temos menos espaços em plantões pedagógicos e reuniões com pais, nos quais, às vezes, somos convidados a ficar com a turma para que esses momentos aconteçam com as regentes. Os pais, em sua maioria, não procuram se informar acerca do desenvolvimento do seu filho nas aulas. Somos cobrados para dar três avaliações, mas nossas notas não têm representatividade, entre outras questões.

Antes de prosseguir com o tópico, quero ratificar a importância que a maioria dos profissionais da área da Educação tem para com a Educação Física, reconhecendo e valorizando nosso trabalho, já que a conduta profissional dos professores de Educação Física vem se constituindo de maneira sólida de dentro para fora, ou seja, primeiro consolidam seu trabalho no chão da escola, com compromisso, responsabilidade e trabalho colaborativo, para depois expandir, por meio de formações, participações e apresentações, alcançando representatividade em esferas superiores<sup>23</sup> e conquistando espaços para um coletivo de professores.

No entanto, ainda hoje, vivencio situações semelhantes a que Darido (2012, p. 34) apresenta e desvelam impressões sobre a Educação Física: “Um exemplo disso pode ser notado na tendência de se conceber a Educação Física como prêmio ou castigo e compreendê-la como meio para aprender conteúdos mais valorizados na escola”.

---

<sup>23</sup> “Esferas superiores” faz menção a cargos que tomam decisões atingindo um grupo maior de colegas de profissão e alunos. Por exemplo: diretores, coordenadores de área, formadores, assessores etc. Destaco ainda que o parágrafo em que este termo aparece é fruto de anos de trabalho, participação de congressos, eventos, formações continuadas e ocupação de tais cargos em esferas superiores.

Frases como, “Esses meninos podiam correr menos!”, “Essas crianças não têm condições de aprender nada não depois da Educação Física, agitados desse jeito!”, ainda compõem a opinião de colegas, demonstrando um certo preconceito na forma de pensar sobre a relevância de nossa área, pois são questões que não fazem sentido para mim. Por que não correr se vão permanecer por mais de três horas sentados? Como não se aprende nada, se retornam com níveis de satisfação elevados? Por que não aproveitar essa satisfação a nosso favor?

Falando como profissional imerso na Educação Física, é notável e instigante a alegria dos estudantes quando chegamos na porta da sala de aula. A motivação que despertamos é empolgante. Mesmo que os motivos possam ser variados ou até questionáveis, o fato é que eles amam o momento da Educação Física, que é sinônimo de ludicidade, jogos, brincadeiras, danças, esportes, lutas, ginástica, práticas de aventura, práticas aquáticas, entre outras, além de fomentar a socialização e a inclusão entre os estudantes. Indicam Bego e Anjos (2020, p. 21):

Temos como ferramenta de educar uma variedade absurda para prepararmos alunos saudáveis e críticos ao mesmo tempo, mesmo sem ter os melhores aparelhos, os melhores espaços, ou a melhor escola... cabe a nós ter capacidade de fundamentação do que, para que, e como que vamos ensinar nossos alunos, como os beneficiá-los usando tudo que temos de melhor, e sendo assim mantenedores do status de aula mais esperada por nossos alunos.

Não podemos desvincular o saber fazer do saber pensar sobre o fazer. É preciso despertar o sentido das práticas para seus praticantes, apropriando-se de metodologias e concepções críticas, além de permitir a flexibilidade na forma de trabalhar, a fim de atender, através da variedade de conteúdos, a diversidade humana nas salas de aula. Uma grande potência fica suspensa quando apenas “rolamos a bola” e não pensamos em objetivos ou em como dialogar sobre tal atividade, explorando as experiências nas práticas e refletindo sobre as atitudes respeitadas, bem como os problemas que ocorreram.

Ao longo dos anos de trabalho, percebi, na Educação Física, uma grande qualidade como componente curricular riquíssimo, que abrange uma gama de conhecimentos físicos e psicossociais acerca do movimento humano, além de ser capaz de dialogar com todas as áreas de conhecimento e desenvolver temas comuns, que atravessam



e/ou conjugam os processos educacionais/a formação das crianças, bem como temas sociais que precisam de reflexões.

Tais dimensões aparecem também descritas conceitualmente como temas transversais<sup>24</sup>. Penso também que, mesmo que os sistemas de ensino fossem diferenciados ou na perspectiva de um conceito transdisciplinar<sup>25</sup>, a versatilidade dos conteúdos da Educação Física forneceria opções de ferramentas de ensino e aprendizagem.

Esses conteúdos começam a ser debatidos no campo educacional com o intuito de contribuir para o debate e de construir soluções para grandes problemas sociais (DARIDO, 2013), contudo venho refletindo se temas sociais devem ser tratados como temas transversais, já que algumas questões, principalmente as que tange o preconceito, não atravessam nosso currículo, mas fazem parte dos nossos caminhos.

Em fevereiro de 2023, encontrei-me dando aula para um estudante de 6 anos e notei que a criança não possuía os dois braços. Depois de uma semana, vendo a jovem pulando e rindo, percebi que, na verdade, ele tinha escondido os braços dentro da blusa. Nesse sentido, algumas questões vieram à minha mente: será que estava imitando? Brincando? Ou zombando? Pensei: uma boa oportunidade para falar sobre inclusão, não é verdade?

A pessoa com deficiência faz parte da diversidade natural de nossa sociedade e é importante que a Educação Física possa contribuir para a reflexão de que, mais do que respeitar, precisamos ter um olhar de “igualdade” no sentido de direitos humanos. Para isso, é necessário haver uma sociedade adaptada, que permita o acesso das

---

<sup>24</sup> Esse termo surgiu pela primeira vez no Brasil, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, contudo, tanto na educação como na Educação Física, já existiam autores que apontavam propostas que relacionavam grandes problemas sociais aos componentes curriculares, como o coletivo de autores que aponta para assuntos como ecologia, relações sociais de trabalho, distribuição de solo urbano, preconceito social/racial, entre outros, relacionados aos jogos, ao esporte, à ginástica e à dança, buscando dar subsídios para que o educando seja capaz de compreender sua realidade e buscar seus interesses (DARIDO, 2013).

<sup>25</sup> “[...], transdisciplinaridade vem em busca de uma educação não-disciplinar, quebra todas as fronteiras disciplinares e pode, com o seu viés totalizante, ser a chave para uma formação mais integral e livre, a partir da qual os alunos possam ter os seus interesses respeitados e despertados para uma natureza comum a todos, e não em ‘gavetas’” (SILVA; ARAUJO, 2020, p. 10).

pessoas com deficiência aos serviços básicos, mas principalmente desconstrua as barreiras atitudinais<sup>26</sup>.

Sendo assim, precisamos caminhar numa perspectiva em que sejamos mais sensíveis às dificuldades do próximo, pois a denominação legal acerca da inclusão não comporta o seu real significado, que envolve empatia e desejo de incluir (GOMES; PINEL, 2005). Escolhendo a inclusão como princípio de nosso trabalho, bem como prestando atenção na tríade “acessibilidade, conteúdos e atitudes” (CARVALHO *et al.*, 2017) e seus desdobramentos, é possível adaptar uma Educação Física para atender às diferenças no chão da escola, abandonando formas de segregação, além da busca por performances motoras, com o fomento de práticas coletivas e reflexões/problematizações sobre elas, além do desenvolvimento de temas importantes para a formação individual e a construção de uma sociedade mais justa e humana.

---

<sup>26</sup> São as atitudes preconceituosas, bem como a falta de visão e empatia em relação à pessoa com deficiência que a sociedade impõe e acaba sendo uma base para todas as outras barreiras (SASSAKI, 2019).

## 5 TRÊS CRIANÇAS, SUAS HISTÓRIAS E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção, apresentaremos fenômenos da pesquisa sobre a forma de histórias construídas pela observação e seu registro no diário de campo, pelas entrevistas e pelos desenhos. O intuito é apresentação de nossos fenômenos a partir dessa linguagem de sentido.

Resguardando a ética e o sigilo na pesquisa, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, escolhemos nomes fictícios que se interligam às peculiaridades de cada uma das crianças, a fim de que não sejam identificadas.

### 5.1 SONINHA, BOLT E FUTEBOLÊS

Quando cheguei à sala de aula da jovem, ela gritou: “é o moço do papel<sup>27</sup>”. Já havia conversado com as famílias de todos os fenômenos<sup>28</sup> (desta pesquisa), antes de entrar nas salas, ou seja, eles já me conheciam. Cheguei junto com o professor de Educação Física e, como de costume, somos recebidos com festa, afinal é hora de Educação Física. A menina, já em pé, saltando, respondia a chamada por ela e pelas outras crianças. A princípio aqueles saltos observados representavam euforia recorrente ao longo das aulas.

Pensando em que nome fictício para dar sentido àquele movimento de saltitar da criança, fiz uso de minhas memórias afetivas e me lembrei do enredo do desenho animado dos Ursinhos Gummi, que era um grupo de animais que, quando consumiam uma poção mágica saltavam mais alto e mais rápido para escaparem de revezes. Neste sentido, para representar a jovem utilizarei o nome de uma das ursinhas do desenho. Trata-se de Soninha.

Soninha vive com sua bisavó, que vou chamar de Coração de Mãe, fazendo menção ao ditado popular de que, em coração de mãe, sempre cabe mais um, sendo que, na casa de Soninha, são oito ao todo, a maioria deles criados de forma legalizada pela justiça após acionada pela Assistência Social. Contar a história de Soninha perpassa

---

<sup>27</sup> Fazendo menção aos documentos assinados: TCLE e TALE.

<sup>28</sup> Terminologia utilizada na fenomenologia para participantes da pesquisa.

por falar a de Coração de Mãe, que teve ao todo três filhos, dois morreram e a menina que é avó de Soninha, que desapareceu no mundo<sup>29</sup>.

A matriarca da família herdou e educou netos e bisnetos, sendo atualmente responsável por sete ao todo. Outros três já são adultos e seguem suas vidas independentes. E ela reforça: “[...] a gente cria os filhos para os outros”. É uma mulher guerreira, que também foi abandonada ainda no hospital, onde viveu até ser adotada ainda pequena, mas que, com muita fé, dialogando com Deus e orando por todos os necessitados, vem dançando com adversidade, convivendo com as dificuldades e avançando na vida, demonstrando muita empatia com as situações difíceis do próximo. Segundo suas palavras “... eu tenho o dom de ajudar as pessoas”.

Quando Soninha nasceu, a mãe e o pai cumpriam prisão, sendo assim a jovem cresceu sem ter contato com os dois. Conforme ouvida: apesar do amor que a menina dispõe em sua casa, ela (em certas ocasiões) demonstra uma carência emocional. Soninha tem sete anos, ajuda na casa e na educação dos meninos menores.

Na escola é ativa, alegre, solidária, comunicativa e se destaca nas aulas de Educação Física. Ela gosta de bonecas, adora a Educação Física e, segundo suas próprias palavras, “eu sou muito legal na Educação Física.” Em certos momentos, está mais quieta e pensativa, contudo, na maior parte do tempo, interage com todos os colegas. Sua energia ao chegar na sala transforma o ambiente, pois é ativa, está sempre ajudando os professores e exercendo papel de liderança quando deseja.

O outro jovem de nossa pesquisa é Bolt. Seu nome surgiu a partir de uma frase do atleta jamaicano Usain Bolt: "Corra por algo maior do que você mesmo". Bolt é uma criança também de sete anos que parece não se encaixar em espaços apertados ou limitados por quatro paredes. Seu jeito agitado de se movimentar para lá e para cá não lhe permite sentar-se em sala de aula.

Sua mãe, depois de uma queda, entrou em trabalho de parto e deu à luz prematuramente. Esse processo foi traumático para ambos, sendo que Bolt, logo nos primeiros meses, apresentou crises fortes de epilepsia. Posteriormente exames

---

<sup>29</sup> Coração de Mãe diz sentir que ela está viva, mas não sabe como e nem a quem recorrer para encontrá-la.

constatarem que a queda resultou em alterações em um dos lados do cérebro, o que passou a desencadear as crises. Entre o laudo atestando sua condição e o uso de medicamentos, suas crises vão sendo controladas<sup>30</sup>.

Sua mãe, advinda da Bahia, veio para o Espírito Santo em busca de melhores condições de trabalho e salário, deixando seu filho mais velho (irmão de Bolt) aos cuidados da avó. É relatado que após disto era frequente a manifestação de saudade do jovem por seu irmão mais velho. Bolt e o pai possuíam uma relação de proximidade, brincando e estando juntos com frequência, contudo esse rompimento foi trágico. Seu pai foi vítima de um assalto, vindo a óbito.

A partir desse evento, Bolt apresentou uma maior ocorrência de crises epiléticas e de ansiedade, necessitando também de tratamento psicológico. Nessa fase, a situação financeira apertou novamente, devido à falta de assistência com medicamentos para controle das crises epiléticas, já que o medicamento não era fornecido pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Compartilhando, sobre este espaço-tempo a mãe expressa que a necessidade de suprir a ausência do pai a “impede” de chamar a atenção do garoto. Contudo, depois da tempestade, com a chegada do seu irmão, as coisas melhoraram para Bolt. A saudade de outrora estava chegando ao fim e, assim, as crises epiléticas reduziram e a melhoria do rendimento na escola veio teve auxílio do irmão. A mãe reforça ainda que a professora regente também foi peça fundamental para esse desenvolvimento, instigando-o em seu desejo de aprender.

---

<sup>30</sup> É importante aqui apontar a luz para a problemática da medicalização da educação, para situar o leitor de que a relação de Bolt com os medicamentos é uma questão de saúde, imprescindível para conter as crises de epilepsia. Ele é medicado pela sua saúde e qualidade de vida, contudo pesquisadores chamam atenção para um problema que vem ganhando corpo dentro das escolas — a medicalização da educação —, que é o processo de transformar artificialmente fatores sociais, históricos e políticos em questões de ordem médica (OLIVEIRA; BASSANI; RONCHI FILHO, 2020, p. 225). Esses autores ainda acrescentam que esse processo vem ocorrendo alimentado por discursos distorcidos, tanto da área médica quanto da educação, que estereotipam os comportamentos e modos de ser de um estudante dito normal/anormal, atrelando as dificuldades de aprendizagem e características individuais/naturais à necessidade do uso de medicamentos, o que resulta em encaminhamentos e/ou diagnósticos precoces acerca da concepção humana da criança. Tal conduta corrobora inclusive uma definição deturpada do que é inclusão, já que esses estudantes acabam por ser incluídos como estudantes público-alvo da educação especial (OLIVEIRA; BASSANI; RONCHI FILHO, 2020).

Na escola, Bolt é uma criança carinhosa, inteligente e demonstra apreciar a atenção de seus professores. Por apresentar um laudo de crise epilética, dispõe de acompanhamento de uma estagiária.

Bolt é uma criança muito expansiva, elétrica, agitada e ansiosa. Por vezes, dá uma sensação de que seu corpo pequeno e magro não comporta tamanha energia, para a qual ele precisa de um “disjuntor<sup>31</sup>” para controlar tamanha necessidade de se movimentar. Recordo-me de várias vezes em que ele se inquieta ao chegarmos na sala, ansioso pela Educação Física; das vezes em que acelera para a quadra cortando a fila; das inúmeras vezes em que era visto se mexendo, dançando, entre outros comportamentos expressivamente corpóreos.

É descrito neste espaço como uma criança inteligente e precoce com uma imposição corporal sobre os demais que carece de certa atenção. Bolt é o próprio brincar em pessoa, pois, na maioria das vezes que o observamos, estava sorrindo e em pé. Expressa que sonha em ter celular, vídeo game, relógio à prova de água e em aperfeiçoar sua forma de “jogar bafo”.

A terceira criança desta pesquisa é um pouco mais velha que as anteriores, possui dez anos e a denominamos Futebolês<sup>32</sup>, termo advindo do futebol e denominado como um conjunto de termos técnicos, gírias e expressões que criam uma conexão entre os praticantes apaixonados, ou seja, é a linguagem do futebol. A escolha do nome ocorreu por ser uma criança aficionada pelo esporte.

Quando a mãe de Futebolês engravidou, eles estavam em Minas Gerais. Ela então buscou o apoio de sua mãe no Espírito Santo. Passados alguns meses, após dar à luz, ela e o pai do menino voltaram para Minas, contudo o progenitor do menino era envolvido com a criminalidade. Assim, a mãe, desejando romper a relação, retornou ao Espírito Santo. Derivado dessas idas e vindas entre os estados, quase escolhi o nome fictício Nômade para o menino, fazendo menção a essa troca de moradia constante, que se repetiu outras vezes desde que o conhecemos.

---

<sup>31</sup> Os disjuntores servem para evitar que acidentes elétricos aconteçam quando a corrente é excessiva e os sistemas de fiação podem sobreaquecer, causando curtos-circuitos, incêndios ou até explosões (<https://www.engerey.com.br/blog>).

<sup>32</sup> O termo foi retirado do site <https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/futeboles.htm>

Futebolês cresceu longe do pai e junto à família da mãe. Sua avó e seu irmão são seus pontos de suporte, principalmente seu irmão, que, além incentivador, o levava para jogar futebol. Com o tempo, uma nova relação amorosa de sua mãe os fez mudar para um município de uma região metropolitana. Nova vida, novos rumos e nova escola.

Na escola é descrito como uma criança com posturas de adulto. É observador e nas relações com os colegas consegue impor sua opinião quando preciso. Manifesta, em certos momentos, atitudes impulsivas. Conforme Futebolês: “na escola eu sou velho, às vezes faço coisas que fogem do meu controle e minha mãe não gosta”.

Embora a família o considere um garoto que “bota fogo”, no sentido de ser agitado e agressivo por alguns momentos, aprecia ajudar as pessoas, seja na hora de guardar os materiais da aula, no recreio com o coordenador, seja na hora mesmo de sair em defesa de algumas meninas na sala. Ele é extrovertido e dominador, na maioria das vezes exerce liderança. Apesar de certa precocidade, ele também manifesta comportamentos comuns à sua faixa etária, brincando e divertindo-se com seus amigos mais novos do 3º ano.

É carinhoso e protetor com as meninas. Gosta de brincar de dedobol, bafão e principalmente futebol. Ele é a personificação da paixão pelo esporte nacional. Seus assuntos, seus gostos e seus sonhos estão ligados às quatro linhas (campo de futebol). Suas manifestações corpóreas tangem as de um jogador profissional, criando uma identidade e constituindo uma linguagem corporal personificada, repleta de trejeitos e expressões comuns aos ídolos do esporte.

Antes do fim de nossa estadia de pesquisa, Futebolês saiu da escola. A imagem de nômade me voltou à cabeça, pois ele trocou de escola novamente (pela terceira vez em menos de um ano).

As informações aqui descritas, em sua maioria, só foram possíveis porque, usando um jargão futebolístico, aos 45 do segundo tempo, entrando nos acréscimos do ano letivo, consegui contato com sua mãe e a permissão de entrevistá-lo.

Lembro-me do tempo chuvoso do dia, das ruelas apertadas de um bairro de periferia e dos gestos dele no meio da rua, tomando chuva e acenando para a localização

correta, numa euforia que se confirmou com a recepção educada e amigável de ambos.

Quanto ao menino, sua mãe é categórica, “ele sonha em ser jogador de futebol”. Ela ainda acrescenta que ele sente falta do irmão e dos tempos em que moravam com sua avó, pois lá havia uma rotina onde o futebol tinha seu lugar. A entrevista foi meu último contato com a família.

## 5.2 OS PRIMEIROS CONTATOS COM AS CRIANÇAS

Era um dia no início de outubro e o tempo estava nublado. Recordo-me de querer registrar essas condições climáticas em meu diário de campo, pois historicamente, no meu trabalho com a Educação Física, elas interferem diretamente. Em contrapartida, por vezes a organização da escola também cria adaptações, como foi o caso do nosso primeiro dia de pesquisa *in locus*, quando o professor de Educação Física me comunicou que a aula seria na sala de aula, pois o pátio e a quadra estavam ocupados.

Ao chegar à sala, fui recebido com um sorriso e um abraço apertado. Era Futebolês dizendo que me conhecia. Fiquei mais surpreso ainda com a recepção da turma, que demonstrou comportamento receptivo no momento em que fui apresentado como um professor observador.

Logo no início do registro de minhas primeiras observações no diário de campo, Futebolês veio ver o que escrevia. Perguntei a ele: “Você sabe ler?” Ele respondeu “mais ou menos”. Aqui iniciamos uma relação de aproximação que precisava ser gerenciada por mim, pois minha missão como fenomenólogo não é produzir fenômenos, mas sim observá-los, descrevê-los e compreendê-los.

Por outro lado, um fenomenólogo não é sujeito indissociado de suas interações com o fenômeno. Nesse sentido, fui atravessado pela alegria da turma vindo se apresentar com sorrisos. Como não se apaixonar?

Sou apresentado ao papel do pesquisador da fenomenologia na prática e assim construo minha *epoché* à minha maneira. Sem negar sentimentos ou minha



imbricação como educador e os fenômenos da pesquisa, nas anotações do diário, contudo, descrevo de forma mais literal possível o que observo.

Futebolês pegou o dedobol e se sentou na minha frente. Jogava em três colegas. O menino jogava falando. Seus gols eram comemorados com movimentos contidos e, apesar de reclamar ao sofrer gols de seus oponentes, respeitava a vitória do outro. Inclusive, quando estava de fora aguardando sua vez, comemorava o gol do colega que o vencera anteriormente (com um tapinha nas costas).

Ele se orgulha dizendo: “Não é, tio, que eu te conheço primeiro do que todo mundo”? E respondo sim, com um sorriso. Uma outra colega ao lado, ouvindo a conversa comenta: “Problema é seu”, mas ele segue sorrindo.

Um pênalti no dedobol chamou a atenção e ele foi narrar. O colega perdeu a cobrança e ainda levou o gol na sequência. Futebolês riu, entrou para jogar, ganhou e não comemorou. Jogava agora com a mão esquerda no queixo. Ganhou de 5 x 1.

Até então parecia que ele ignorava minha presença, contudo, quando realizava uma jogada ruim, ele olhava para mim. Seguia com a mão no queixo, ora tampando boca, ora os olhos, imitando o comportamento de jogadores profissionais de futebol. Iniciou-se outra partida e Bolt perdeu, agindo com serenidade diante do resultado adverso.

Agora voltava suas atenções para mim, levantando-se em minha direção e, impressionado, expressou com olhos arregalados: “Já escreveu uma folha!” Ele observava a última frase que escrevi em relação à aceitação da derrota e assente positivamente.

Nesse momento, a turma chamou sua atenção, ele olhou ao redor da sala, mas logo perguntou: “Está de quanto?”. Ele foi em busca da bolinha que saíra do jogo, mas, ao ver que ela foi parar debaixo de umas meninas, sem elas perceberem, ele pediu ao professor para avisar e recuperar a bolinha. No retorno ao dedobol, a turma chamou atenção novamente, mas ele seguiu no futebol de dedo

Ele seguiu com a mão no queixo e em silêncio, não comemorando os gols e as vitórias. Uma bagunça na sala despertou sua atenção e ele lançou um olhar de reprovação

olhando para mim. Sou surpreendido por Futebolês dizendo: “Tio, mais uma vitória”. Parecia meu orientador dizendo: foco na pesquisa.

Outra bagunça ainda maior despertou sua atenção, só que, dessa vez, ele olhou para o professor, que pedia para guardar as pecinhas. Após anunciar o término da aula, o menino entregou a bolinha, pegou o apagador para apagar a brincadeira anterior e, com um pincel de quadro, começou a desenhar. Depois escreveu seu nome e os de colegas em letra cursiva. Finalizou escrevendo o seu nome em tamanho bem maior e sorriu para o colega ao lado. Pegou o dedobol do chão, devolveu e sentou-se descansando a cabeça.

Caminhando para uma outra sala, vi Soninha e ela se comportou de forma parecida com o de Futebolês quando me viu pela primeira vez. Em voz alta, expressou: “é o moço do papel”. Ao mesmo tempo, em outro ponto da sala, Bolt demonstrava felicidade com o início da aula de Educação Física.

Durante a chamada, Soninha gritava os nomes dos alunos que não respondiam ou demoravam a responder. Bolt estava dançando sentado na cadeira. Recordo-me de rir discretamente, contendo a gargalhada que gostaria de soltar junto ao sorriso que nele via. Ele se levantou e foi para o primeiro lugar da fila para sair da sala até o local da aula de Educação Física. Soninha estava brincando de pique “batatinha frita 1,2 3”<sup>33</sup> dentro de sala. Ela saltava enquanto esperava sua oportunidade de avançar até o líder.

Já na quadra, o professor organizou o pique “batatinha frita 1,2 3”. Ao iniciar a brincadeira, Bolt já está lá na frente. Foi visto e voltou resmungando, balançando os braços para trás do corpo e de peito estufado. Foi difícil não sorrir diante de sua manifestação.

---

<sup>33</sup> Pique “batatinha frita 1,2 3” é uma brincadeira na qual um participante é escolhido para ficar à frente do jogo. Os demais devem ficar a certa uma distância. Dado o sinal de início, o participante que está na frente deve virar de costas e dizer: “batatinha frita 1,2,3”. Ao se virar, todos os outros devem parar. O objetivo é chegar no participante que está à frente (líder/chefe).

Soninha ia avançando e, aos poucos, conseguiu chegar à parede do pique sem ser vista em movimento. Ao recomeçarem, Bolt foi visto novamente de forma antecipada. Ele retornou correndo e deu um carrinho, projetando-se no chão.

Em determinada situação, Soninha continuou se movimentando após o colega do pique contar, mas ele não acusou ter visto a menina, que então chegou novamente ao objetivo, mas não encostou na parede. Chegou sua vez de liderar a brincadeira e, durante o pique, ela apontava para as crianças, mas elas não retornavam; mesmo assim, Soninha não reclamava.

O professor de Educação Física distribuiu bolas e brinquedos. Bolt, saltitante, correu e deu um carrinho no chão. Pegou a bola de basquete, acertou umas cestas, perdeu a posse de bola e foi para o futebol (sempre cobranças de pênalti). Soninha se mostrava bem habilidosa no pular corda, ela demorava a errar. Enquanto isso, Bolt retornava para o basquete, ele quicava e arremessava sozinho.

Soninha, na fila do pula corda, abraçou sua colega. Ela estava com um grande sorriso e, quando errava seu pulo, passava sua vez. Bolt já retornou para o futebol, ele não parava de correr. Quando estava na fila aguardando sua vez, saiu correndo para pegar a bola que tinha se afastado da brincadeira. Ele retornou e chutou para o gol, o goleiro defendeu, mas, no rebote, o menino fez o gol saiu comemorando.

Soninha estava sozinha aguardando sua vez de pular. O professor amarrou a outra ponta da corda e estava batendo para ela e outra colega. Soninha não cansava de pular. Sua colega parou, mas ela seguiu pulando com o professor batendo a corda.

Bolt seguia elétrico, dando chutes nas nádegas de seus colegas em tom de brincadeira e, compactuando com isso, os amigos sorriam. Apesar de clima descontraído, o menino não aceitava que, durante os jogos ou as brincadeiras, algum colega entrasse em sua frente. Soninha seguia sorrindo e pulando corda. Comemorou os 18 saltos bem-sucedidos de sua colega.

No final da aula, o grupo que estava jogando chute a gol, seguram juntos a bola, como numa situação de bola presa no basquete (quando dois ou mais jogadores adversários tentam sem sucesso obter a posse de bola e a bola fica presa nas mãos). Bolt estuda uma forma de enfiar a mão e pegar a bola, mas não consegue.

### 5.3 INATINGÍVEL

Em outro dia, no caminho da escola, o tempo nublado já me fazia pensar na possibilidade de que a aula transcorresse em sala. Pensei: “Logo hoje que a quadra estaria liberada”; mas o tempo favoreceu e o professor os levou. Mais uma vez, sou recebido por Futebolês, que veio correndo apertar a minha mão quando entrei na quadra.

Novamente fui atravessado pelas outras crianças, agora querendo saber se sou professor de Educação Física. A chamada começou e a turma estava agitada. O menino estava jogando cartinha, mas ele parou e pediu silêncio à turma: “Para de falar!” Ia narrando a chamada junto ao professor, mas voltou a jogar cartinha. Um momento de excesso da turma e o professor descontou dois minutos de reflexão, pois não conseguia fazer a chamada. Nesse momento, o menino olhou para mim.

O professor montou um circuito e, nessa atividade, Futebolês começou a mostrar um empoderamento subliminar frente a algumas crianças com quem ele mais interagiu. Começou furando a fila do circuito, sendo que o colega não reclamou. Sua participação no circuito variava com sorrisos e seriedade. Dançava na fila ao aguardar sua vez. Uma personalidade futebolística se manifestou quando ele voltou trotando com os braços flexionados ou alongando na fila do circuito.

Na fila, ele deu lugar a um colega dele e ninguém reclamou. Alguém iniciou uma brincadeira de “pescotapa” (tapa na nuca) e Futebolês, como se fosse inatingível, é o único que não protegeu a própria nuca.

Após a metade da aula, o professor liberou um chute a gol, bambolês, cordas e brinquedos. Uma bolinha de sabão chamou sua atenção e ele quis pegar da mão do colega para assoprar também, porém a dona do brinquedo chegou e tomou do menino, que fez cara de choro, se virou e foi embora.

O docente iniciou um jogo de “chute a gol” e o menino vai para o gol. De lá mesmo, ele defendeu uma menina que estava sendo excluída da fila de chutes e, em voz alta, advertiu: “Ela estava aí!”

Quando o jogo começava, suas defesas eram teatrais, jogando-se no chão como um goleiro profissional. Nos chutes, comemorava os gols dos colegas. Quando chegou sua vez de chutar, errou e acertou a trave. Logo após, olhou para mim e perguntou: “Você viu”? E, eu, com um sorriso, lhe respondo: “Vi”, contudo o professor percebe um outro aluno que deseja agarrar e resolve estender mais um pouco a brincadeira permitindo outra criança chutar a bola para que este menino a agarre. Uma menina se prontifica a chutar, contudo outro menino fala: “É a minha vez de chutar!” Futebolês observou e o rebateu: “Você já chutou!” E assim a menina chutou a bola.

Depois disso, o menino veio em minha direção, observou-me e inquiriu-me: “O que você escreve?” E assim lhe respondi: “O que observo!” Dessa vez, ele não quis ler.

#### 5.4 SE AS COISAS NÃO DEREM CERTO, VAMOS PULAR CORDA?

O calor estava insuportável. As percepções térmicas me levavam diretamente para as memórias das aulas de Educação Física do meu passado. Ao entrar na sala, Soninha estava brincando com sua boneca Barbie. Quando os nomes eram repetidos na chamada, ela desviava sua atenção do brinquedo e, com semblante sério, mapeava visualmente se os alunos citados estavam presentes.

O pique preferido da turma parecia ser “batatinha frita 1, 2, 3”. Soninha, na primeira disputa, conseguiu atingir o objetivo primeiro que os colegas e, como parte da regra, teve direito a ser a líder na rodada. Ela contou sorrindo. Após sua vez, ela saiu para jogar o dominó, mas não teve a atenção de seus colegas. Sendo assim, decidiu retornar ao jogo anterior.

A menina voltou, pegou o dominó e se dirigiu a uma roda de amigas, mas ninguém a percebeu. Ela plainou o olhar sobre as bonecas, contudo, como num movimento de ioiô, ela estava de volta ao pique “batatinha frita 1, 2, 3”, indo e vindo pelas atividades na quadra.

Lá sim ela recebeu atenção, porém foi intimada a dar licença, pois a atividade já havia começado. E assim, diante da ansiedade de não querer esperar para brincar, imediatamente suas pernas a conduziram de volta para onde seu olhar estava “a mirar” anteriormente: a roda de amigas.

As meninas possuíam bonecas, mola, vareta e dominó. Soninha fitou os olhos nos brinquedos. Ela observou-os quieta, não tocou e nem pediu o que observava. Retornou à brincadeira de pique.

Testemunhar a vontade de Soninha em brincar com aqueles brinquedos me instigava a intervir. Tive ímpeto de ir até elas e questioná-las sobre o porquê não querer interagir com Soninha, mas aqui não sou um educador, não sou o professor delas. Dessa forma, me ative ao meu ofício nesse espaço-tempo: observar e descrever.

Por fim, não desejando esperar sua vez na brincadeira de pique a menina pegou um dominó e chamou os colegas para brincar. Como nenhum colega demonstrou interesse, sem perder tempo, Soninha foi brincar de pular corda. Quem batia a corda para Soninha era Bolt, que estava rindo e acelerando a batida até atingir um nível máximo (os colegas o chamavam de bater foguinho).

Ela demonstrou sua habilidade e Bolt arregalou os olhos, espantado com toda aquela desenvoltura frente ao desafio que ele mesmo havia proporcionado. Ao perceber o fim da aula, Soninha saiu em disparada correndo na frente de todos para ficar em primeiro na fila.

E por falar no menino...

Durante a chamada, Bolt respondeu: “Presente!” E, associado à resposta firme, seu corpo se ergueia acompanhando de seus braços reproduzindo o gesto do célebre corredor jamaicano. Braço esquerdo esticado para o lado, o direito dobrado na mesma direção, os dois dedos indicadores apontavam para o céu e, com o corpo levemente arqueado, simulava um raio.

Após isso, correu na frente de todos, furando a fila para chegar na quadra primeiro. Entrou balançando os braços atrás do corpo e estufou o peito, para, em seguida, fazer sinal de “vapo”<sup>34</sup>.

Ao iniciar a brincadeira da “batatinha frita 1, 2, 3”, ele perdeu rápido por ser visto se mexendo em direção ao líder e voltou com o peito arqueado, balançando os braços

---

<sup>34</sup> Vapo é um gesto de X feito com os braços flexionados, que significa executar o adversário. Foi feito a primeira vez por Gerson, volante do time de futebol do Flamengo.

atrás do corpo e cabeça/olhar levemente elevados. Ao retornar para a fila, fez gestos com a mão lembrando comportamento que dialoga com *rappers*.

A brincadeira se dissipou e ele pegou a bola de basquete, contudo o futebol logo chamou sua atenção quando os colegas pegaram a bola. Estavam brincando de driblinha (futebol de poucos contra poucos ou mesmo cada um por si), Bolt chegou e quis ficar a bola, mas, ao perder a posse, retornou para o basquete. De lá, escutou o professor dizendo em voz alta: “É chute a gol!”

Bolt então retornou ao futebol. No seu primeiro gol, comemorou com gesto de punhos cerrados, dizendo: “Receba”<sup>35</sup>. Em seguida, levou uma bolada forte no rosto. Ele olhou sério para quem chutou, mesmo com pedido de desculpas. Seguiu rumo ao banheiro para lavar o rosto e, ao retornar, foi pular corda.

Iniciou batendo a corda para Soninha. Na sua vez de pular, foi atrapalhado pela bola que invadiu a brincadeira. Não aceitou sair e quis repetir a vez. Ao sair, foi direto pegar a corda de volta para poder bater. Ninguém o questionou. No final da aula, demonstrou estar feliz. E assim, despreocupado em correr para fila, ele apresentou suas tatuagens (de chicletes) na barriga para outros colegas.

## 5.5 BANDEIRAS E HISTÓRIAS

Após a aula de Educação Física de Futebolês, entrei em sala e, para minha surpresa, todas as crianças estavam quietas. Tive a sensação de ter perdido alguma coisa.

Futebolês estava sentado na primeira cadeira e aparentava não estar prestando atenção. Ao mesmo tempo em que apontava seus lápis de cor, comentava sobre o acessório que iriam construir para o evento escolar da Copa do Mundo de Futebol (espaço-tempo dessa época). Era uma bandeira de Camarões.

A professora apresentou um dos acessórios prontos para exemplificar as crianças o que eles deveriam produzir. A turma toda parecia demonstrar interesse. Com o

---

<sup>35</sup> “Receba” é uma fala com gestos, de braços elevados e levemente flexionados, com punhos cerrados criada por um influenciador digital apelidado Luva de Pedreiro.

menino não era diferente. Ele estava concentrado, observando os lápis coloridos concomitantemente a observar o que a professora dizia.

Existia nele uma preocupação com as cascas das pontas dos lápis. Ele recolheu todas, limpou a mesa e foi jogar no lixo. A professora então, observando seu gesto, pediu para que todos tivessem o cuidado na hora de apontar, para manter a sala limpa e organizada.

A professora perguntou quais as cores da bandeira e ele prontamente respondeu as três cores existentes na bandeira de Camarões. A docente então lançou outra questão, agora referente à presença da estrela na bandeira. Ele então soltou “É tipo de time de futebol!”

Ele solicitou realizar em dupla a atividade, contudo, diante da negativa docente, apoiou o cotovelo na mesa e escorou a cabeça com a mão no queixo. Ouvindo atentamente a professora, seguiu adiante. Antes de iniciar o trabalho, perguntou: “Posso usar duas cores?”

Permaneceu concentrado e motivado até concluir a atividade. Nesse sentido, gostaria de compartilhar algo como profissional da área: a aula que sucede a Educação Física, desde que me entendo por professor, sempre foi repleta de reverberação negativa entre alguns docentes, uma vez que as crianças retornam felizes e “elétricas”.

Falando em eletricidade, revivo um momento com Bolt, em que retornamos do recreio com eles bem agitados. A proposta da professora era bem interessante: uma contação de histórias. Ao iniciar a leitura, ela tirava bonecos e objetos para ilustrar o conto, despertando muita curiosidade. Ela os instigava com perguntas durante a leitura e Bolt respondia alto, sendo que, ao acertar a resposta, ele olhava para mim com um largo sorriso. Seguiu acertando as perguntas e me olhando, a ponto de seu corpo ficar voltado para mim, mesmo enquanto olhava para a professora.

Ele estava tão participativo e envolvido que, mesmo ao voltar do banheiro e sem saber em que parte estava a contação da história, ele respondia às perguntas de pé mesmo. Foi um dos primeiros a aplaudir o final.



As frases “Essas crianças não têm condições de aprender nada depois da Educação Física” e “Depois do recreio, é difícil manter a atenção deles” são corriqueiras dentro do espaço escolar, contudo indago: como não aprendem nada se retornam com níveis de satisfação elevados? Parece-me que esses momentos, conforme relatados sobre contação de histórias, desconstruem esse tipo de fala advinda do senso comum escolar.

## 5.6 DEDOBOL E DOMINÓ

Cheguei à escola e Soninha e Bolt me receberam com um sorriso. O menino, de forma amistosa, deu bom dia à pedagoga que adentrou para dar um recado. Após a explicação de como seria a aula de Educação Física, Soninha e Bolt foram os primeiros a correr para a fila.

O professor fez uma grande roda e trabalhou uma dinâmica com imitação de animais e determinadas práticas esportivas. Isso despertou muitas gargalhadas nos dois. Eles se divertiam demais imitando vários movimentos como escalada, animais, natação, patins, entre outros. O sorriso estava fixo em seus rostos.

Os brinquedos foram disponibilizados e a menina pegou um jogo da memória enquanto ele, um dedobol. Ambos evidenciam atitudes semelhantes no que diz respeito ao não cumprimento de algumas regras de seus respectivos jogos. No jogo da memória, ela virava várias peças até achar o par e, no dedobol, ele não aceitava quando levava o gol (sempre argumentando a seu favor).

Diante disso, as outras crianças não quiseram mais jogar com eles, mas, diante da rejeição, Bolt se entendeu com seu amigo. Durante as partidas, comemorou os gols com danças e gritos.

Alguma dúvida surgiu durante a partida e fui chamado para resolver. Aproximei-me e Bolt me questionou: “Eu posso, né, proteger meu gol? ”. Respondi: “Eu nunca brinquei assim, mas vocês podem combinar as regras”. Assim, o jogo seguiu até o final da aula.

Já Soninha, diante da rejeição das colegas, guardou o jogo da memória com cuidado e logo após saiu para brincar de pular corda. Quando chegou, a brincadeira tinha concluído e assim informou ao professor seu desejo. Ele prontamente a atendeu, amarrando uma das pontas na grade (pois não havia outra criança para segurar). Soninha aparentou felicidade com o gesto do professor. Nesse momento, busquei ângulo melhor para ver a expressão de Soninha durante a brincadeira e suas cantorias. Ela sorria, pulava e demonstrava satisfação.

Num outro dia, por conta de chuva e frio, a aula seria realizada dentro de sala. Chuvas com vento causam problemas aos professores de Educação Física, já que as coberturas dos espaços geralmente não impedem as formações de poças d'água. Ao entrar, percebo Soninha quieta e olhando ao redor. O capuz de frio atrapalhava um pouco a observação. O que apresentava ser tranquilidade logo se transformou em agito. Ela correu para sentar-se no lugar da colega antes dela, depois levantou e foi até a porta da sala, saindo sem pedir e nem avisar. Retornou com um sorriso no rosto na hora em que o professor perguntou: "Quem quer jogar jogo da memória?" Ela então levantou a mão.

Na brincadeira, ela esteve sempre sorrindo. Ajudou um colega que acabara de chegar, comemorou o sucesso de outro em achar os pares no jogo. Em determinada vez, criou uma questão, pois passou a levantar de leve mais de uma figura, como se quisesse descobrir qual seria a outra carta do par. Uma colega advertiu: "Não vale, não vale". Ela não esperava sua vez para jogar, apresentando outra questão, quando os colegas alertaram para ela esperar.

A menina novamente jogou virando as peças antes de seus colegas, como que deduzindo quais eles iriam pegar e alcançando as peças (primeiro que eles). Ora jogava olhando, ora sem olhar, além de rir demais quando virava figuras diferentes e gritava alto ao acertar o par.

Deu uma gargalhada quando a amiga errou e riu quando o amigo torceu para ela errar. Ela se divertia muito, virando cartas iguais por três vezes seguidas. O jogo recomeçava e ela já gritava: "Eu começo".

Saiu virando um par logo na primeira tentativa, só que um colega então levantou mais uma questão a ser resolvida: “Ela não embaralhou”. Ele então remexeu todas as pecinhas. Soninha foi perdendo o sorriso, ajeitando as peças de forma simétrica, tentando colocar uma ao lado da outra.

Uma colega pediu para jogar e ela deu uma resposta negativa. O professor, que estava próximo, escutou e então questionou: “Quem não pode jogar, Soninha?” Ela respondeu baixinho e se virou emburrada para sussurrar algo no ouvido de uma outra colega. Olhou para a colega que entrou na brincadeira com ar de reprovação, colocando a mão na testa e balançando a cabeça negativamente.

Quando a aula acabou, guardou as peças cuidadosamente na caixa, porém a tampa não estava fechando. O professor tentou estimular as crianças a resolver o problema, deixando vários tentarem fechá-la. Nenhum deles conseguiu.

Por fim, Soninha então abordou um colega e disse-lhe que estava sentada em seu lugar, o colega abandonou a cadeira. Depois, percebendo que um colega que estava no dominó iria sentar-se, saiu correndo e sentou-se antes dele, trocando novamente de lugar.

## 5.7 SAUDADES E FRUSTRAÇÕES

Mais um dia de Educação Física na sala. Futebolês não me viu entrar e aproveitei para sentar no fundo, a uma distância que pudesse vê-lo sem ele me perceber (a não ser que olhasse para trás). Ele estava de corte novo de cabelo, emburrado e parecia escrever uma carta. Ele levantou, perguntou algo para o professor, voltou e amassou o papel.

Perguntei depois o que conversaram e o professor relatou que o coordenador havia deixado ele passar nas salas para recolher os nomes dos meninos que iam jogar futebol, contudo explicou para Futebolês que ninguém havia repassado essa informação para ele e que por isso não poderia deixá-lo sair.

Uns dez minutos se passaram e ele estava desenhando e bem chateado. Seus olhos se encheram de lágrimas. Aproximei-me discretamente (sentei em uma cadeira vaga

ao lado dele) e segui descrevendo. Ele desenhou um brasão de Vila Velha (município da Grande Vitória) do seu caderno. Seu rosto estava virado e ele não olhou para mim. Era minucioso com o desenho, que estava numa versão ampliada em relação à figura no caderno. Ele escreveu o nome X ao lado do seu e de Vila Velha. Escreveu o nome de uma EMEF (suponho ser sua antiga escola).

Agora desenhava deitado sobre a mão esquerda. Abriu o caderno e começou a folhear, como se procurasse por alguma coisa. Percebo muitas atividades em branco, mas ele se detinha numa folha com uma atividade que evidenciava “carinhas de WhatsApp” com várias expressões. Em seguida, dobrou e colocou um coração.

Encarreguei-me de quebrar o silêncio perguntando o que era o desenho e ele me respondeu: “A escola antiga”. Continuei indagando: “Tem saudade? ”. Ele afirmou que sim, dizendo “Tenho saudades da professora Y”. “E quem é X ”, perguntei. Ele respondeu: “É minha mãe”. Ele guarda o desenho e vai para o dedobol, mas chegando lá os colegas pararam de jogar. Ele jogou sozinho, sem aparentar se importar.

No final da aula, Futebolês se prontificou a ajudar o professor a organizar e guardar o material que havia pegado. Estava se apresentando mais ativo, ocupando lugares diferentes na fila e retornando para ajudar a guardar os últimos jogos/brinquedos.

Em outro dia, a turma aguardou na quadra enquanto o menino orientava uma funcionária da limpeza. Em seguida, advertiu sua turma: “Quanto mais bagunça vocês fizerem, mais tempo vão perder de aula”.

Ele já se posicionou na marca do chute a gol. No início da atividade, chutou para fora e voltou correndo para o final da fila, dizendo: “O próximo tem que chutar igual a mim”. Ele aguardou na fila, com a mão na cintura. Estava com uma postura de jogador de futebol e, ao chutar, mandou a bola muito para fora, se jogou no chão rolando e foi para o gol.

No gol, ele adotou uma postura de quatro apoios para os que chutam melhor e, com as meninas, ele se pendurva na trave ou fazia graça. Confesso que não julguei as posturas, mas hoje, relendo e reescrevendo, penso ser um pouco contraditório essa diferença no tratamento, pois as meninas sempre foram “suas protegidas”, mas talvez nem ele soubesse que tivera uma atitude desrespeitosa com o sexo oposto.

Retornou para chutar e aguardou sua vez com a mão na cintura. Mais um chute na trave. Ele seguiu sem marcar. Depois disso, pegou uma bola de basquete. Os arremessos saíram do aro e ele aparentou desânimo. Retornou para chutar a bola de futebol e presenciou um colega (o mais alto da turma) atrapalhar outro a chutar.

Todos estavam rindo, menos Futebolês. Ele então seguiu para o gol e acabou gerando alguns problemas na fila do gol, pois queria estipular um gol por pessoa, ou seja, tomou um gol troca de goleiro.

Acabou indo chutar sem chegar sua vez, furou fila, mas ninguém reclamou. Seus chutes, na maioria, eram errados e os erros vão afetando Futebolês, que começou a dar sinais de frustração. Como num efeito dominó, um chute errado levou a outro e a outro etc.

Lembro-me de observá-lo em um dia de evento na escola, com uma programação especial para a semana da criança, com várias atividades, entre as quais pintura de rosto, na qual ele pediu para fazer o rosto do Coringa (personagem vilão do personagem Batman), mas, por ser sua segunda pintura, teve que esperar bastante tempo, sendo jogado para trás da fila, pois sempre tinha alguém que ainda não havia feito nenhuma pintura, estando na prioridade.

Ele ficava visivelmente chateado, mas compreendia. Quando chegou sua vez, recebeu a pintura no rosto, mas não curtiu o resultado e ficou com os olhos vermelhos. Estava chateado. Lavou o rosto na mesma hora e se jogou nas outras atividades e no algodão doce, feliz da vida e sem interferência das situações indesejadas de ter que esperar na fila e não ter tido a pintura que imaginou.

Por outro lado, comparando com a aula com que iniciamos a descrição neste tópico, dessa vez suas frustrações foram futebolísticas, ou seja, estavam envolvidas com sua “performance” no futebol e, de alguma forma, mexeu mais com seu brio. A aula acabou, todos formaram uma fila, mas ele passou andando lento ao lado até sair da quadra. Ainda houve tempo para ele se envolver na defesa de uma amiga que estava tendo problemas na coordenação por causa de outro menino de outra turma.

Ao se dar conta de que esquecera a garrafinha, ele retornou para a quadra, aproximou-se de mim e me chamou para acompanhá-lo na sala. Expliquei que, devido ao horário, não poderia subir.

## 5.8 UM DIA DE ENERGIA, UM DIA DE JOGOS

Entrei na sala e Bolt a atravessou o recinto rapidamente dizendo: “Vou devolver o lápis que não é meu! ”. Retornou e se sentou na cadeira, onde começou a jogar cartinha. À medida que a turma se agitava, ele batia mais forte e o professor perguntava em tom admoestador: “É assim mesmo? ” A turma diminuiu a intensidade.

Bolt então veio em minha direção. Estava a poucas cadeiras atrás dele e me perguntou: “O que tem para mim? ”. Respondi fazendo gesto de quem escreve: “Estou apenas escrevendo o que observo, sem dizer se está certo ou errado, bonito ou feio, apenas descrevo”. Aproveitei e li o que escrevera até então. Ele soltou um largo sorriso ao ouvir sobre ele bater as cartinhas. Ele retornou para a sua mesa e respondeu à chamada fazendo o tradicional sinal de raio de Usain Bolt.

Na quadra, o professor organizou um pique pega em círculo, no qual os alunos ao redor podiam dificultar para o colega que estivesse no pique e facilitar para quem estivesse fugindo, respectivamente fechando ou abrindo a roda. O menino estava muito saltitante e sorridente. Ele não se continha de felicidade e até no intervalo do pique, só para trocar quem está no pique, ele sentava e simulava bater cartinha (sem cartinha).

Ao recomeçar, sua energia estava em alta. Ele estava muito agitado e gesticulando. Direcionou seus colegas, levantando os braços e abrindo a passagem para os que estavam fugindo. Ficava empolgado quando esse processo dava certo. As crianças pediram “batatinha frita 1, 2, 3”.

O professor então iniciou a brincadeira e ficou no pique como líder que vai contar e tentar impedir que as crianças cheguem até ele. Bolt se jogou no chão. Correu e parou como um avião. Noutra momento, acompanhado do gesto de raio, escolheu estratégia para se esconder atrás dos colegas conseguindo cumprir o objetivo primeiro que os outros.

A brincadeira prosseguiu e Bolt foi visto por vezes seguidas e sempre voltava resmungando, risonho e saltitante, ou mesmo apostando corrida e dizendo: “Eu sou mais rápido”. Sua energia parece ser recuperada como numa bateria de carro, que recarrega em movimento. Pediu para ir ao banheiro, saindo em disparada.

Mal retornou e já se sentou em roda para mostrar como bate cartinha, mas sem cartinha. Quando viu o professor chegando com a bola, ele correu para a marca do pênalti gritando: “Todos atrás da fila”. De lá mesmo, gritou para mim: “Vou fazer o gol, fica vendo!”. Na sequência, acertou a trave e, no rebote, chutou para fora, lamentando com as mãos na cabeça. Mas ele seguiu energizado e da fila novamente se dirigiu para mim falando: “Tio, fica só olhando, você vai ver”. Assim, o jovem depois de realizar seu gol, saiu sorridente em comemoração, imitando um avião voando.

Retornou para a fila energizado pelo gol, a ponto de não se conter e seguir agora passando por cima da bola na vez dos colegas, atrapalhando. Os colegas seguiram o exemplo e a brincadeira se tumultuou.

Em sua vez, mesmo sendo atrapalhado, conseguiu chutar e fazer outro gol, comemorando com o gesto do raio. Ele perdeu o interesse momentaneamente, tentou conseguir um bambolê, mas não teve sucesso, retornando para o chute a gol.

Tentou organizar a fila e sua sequência, sendo que, mesmo não estando em primeiro, ele pegou a bola dizendo: “É assim!” Chutou, fez o gol e comemorou expressando um avião.

Incansável, ele conseguiu um bambolê, mas logo devolveu e retornou para chutar, furando fila. A bola sobrou nos seus pés e ele iniciou uma “driblinha”. O professor pediu para eles se organizarem. As crianças quiseram atrapalhar os chutes dos colegas e Bolt tentou segurar todos na fila para não atrapalhar mais.

Na sua vez, foi atrapalhado e o professor mandou voltar o chute. As crianças ofereceram resistência, porém ele gritou: “O tio falou que é Bolt de novo!”.

A brincadeira esfriara e ele veio com a bola perto do mim dizendo: “Vem pegar”. Estiquei a perna e puxei a bola, ele riu e eu devolvi. O professor ia encerrando a aula e Bolt seguiu driblando os colegas. Um motor nos pulmões e no coração. Ele me

perguntou: “A Educação Física acabou?” Respondi que sim, pois o professor já estava recolhendo as coisas.

Em outro dia, adentrei na sala antes da chegada do professor. Fui recebido por Bolt dizendo: “Eu adoro. Ele vai dar Educação Física para gente”. Procurei um lugar no fundo para sentar e ele veio ao meu encontro perguntando “O que você tem de importante para mim?” Respondi: “Nós já somos importantes”.

Ele olhou meu celular e indagou: “É seu filho? ” “Sim”, respondi interagindo com ele. O diálogo seguiu com ele querendo saber se meu filho jogava “bafão” (bater cartinha) e, após ouvir que meu filho não jogava, ele começou a me mostrar sua técnica de bater cartinha. Descreveu com detalhes a posição dos dedos, o furo que tem que ter entre as mãos para o ar sair, entre outros detalhes. Bolt queria demonstrar que tinha informações importantes para mim. Nesse dia, ele interagiu bastante. Inclusive perguntou sobre o que eu estava escrevendo e eu li para ele. Ele então pediu para escrever também. Dei a minha caneta e destinei as últimas folhas do diário de campo.

Segundos depois, fui surpreendido por Soninha, que pela primeira vez se viu motivada a interagir. Chegou e pediu “Posso escrever também?”. Respondi que sim e era só pegar um lápis que assim ninguém ficava sem escrever, pois não tinha outra caneta.

Soninha escreveu seu nome. Ela possui uma caligrafia com letra de forma, feita em caixa alta e uniforme. Já Bolt possui uma letra de difícil leitura, contudo tem capacidade de condensar histórias, sem perder seu conteúdo.

Segundo seu relato, escreveu: “Gosto de jogar bafão, de bater com as mãos assim e assado”; mostrou com o corpo tudo o que havia escrito em quatro linhas, ajeitando a mão e me mostrando. É uma escrita corporal, de quem tem consciência de que ainda precisa avançar na alfabetização do português e, por isso, se reinventa na sua existência escolhendo formas de se comunicar e se fazer entender para o mundo.

O professor, após a chamada (ocorreu durante nossa interação), distribuiu jogos explicando que a quadra estava molhada. Soninha pegou o jogo da memória e Bolt me chamou para jogar Ludo (jogo de tabuleiro), ao que respondi: “Eu estou estudando e trabalhando, se eu jogar vou ocupar o lugar de uma criança que poderia querer jogar”.



No jogo da memória, Soninha introduziu um dado para organizar a ordem de quem é a vez. Bolt chegou querendo jogar também. O dado fez muito sucesso e só o menino tentava encontrar os pares no jogo da memória, pois os outros jogavam e brincavam com o dado. Não sei se percebendo que jogava sozinho, saiu e veio escrever mais em meu diário de campo.

Em seguida, Bolt pegou o dedobol e me chamou para jogar. O professor ouviu e interveio, chamando-o para jogar. Como de costume, quando nós, professores, participamos de alguma atividade, eles amam, por isso e logo havia muitas crianças querendo ver eles jogarem.

O professor então deu lugar para que as crianças pudessem jogar. Para ver quem sairia dando o primeiro toque, Bolt disputou “Pedra, Papel e Tesoura”<sup>36</sup> e ganhou, mas o colega não aceitou. Ele então saiu e levou a bolinha junto consigo. O professor determinou que ele devolvesse a bolinha e assim o fez.

Bolt seguiu para o jogo da memória com Soninha e outras duas crianças. Ele sugeriu o dado novamente, mas eles não quiseram. Soninha fez questão de Bolt na brincadeira, pois ele, ao levantar-se, perdeu o lugar para um colega. Na hora, ele pediu para o garoto sair e Soninha endossou “Você não vai jogar, não tem cadeira!”.

A brincadeira seguiu com ela olhando as peças por baixo e ele pegando peças diferentes como pares.

## 5.9 CAPAS E OLHARES SÉRIOS

Eu já estava sentado no fundo da sala quando Bolt entrou. Estava muito feliz e perguntou sobre sua regente, quando, em seguida, ela adentra na sala. Ele exclama “É a Tia! ” e foi em disparada na sua direção para abraçá-la. Como de práxis, ele saiu correndo para fora da sala, só avisando o que iria fazer (escovar os dentes) e retornou com uma velocidade ainda maior, a tempo de pegar a chamada e responder com o

---

<sup>36</sup> “Pedra, Papel e Tesoura” é um tipo de disputa feita com símbolos. Pedra (mão fechada) ganha da Tesoura (número dois), pois martela o metal. A Tesoura ganha do Papel (mão aberta/número cinco), devido a capacidade de cortá-lo. E o Papel ganha da Pedra, pois consegue embrulhar e envolver a Pedra.

gesto que inspirou seu nome fictício. Ele brincou repetindo os nomes e rindo dos que não respondiam.

O professor levou-os para a quadra e organizou um circuito motor, que são várias estações de movimento com início e fim. No nosso caso, temos no circuito movimentos de deslocamento em zigue-zague correndo, saltos com variações e equilíbrio.

Bolt já foi o primeiro na fila, mas invadiram sua frente, a ponto de olhar para mim e sorrir. Ao chegar sua vez, vestiu o capuz da blusa de frio e avançou pelo circuito, ao terminar, ele quis retornar pelo mesmo caminho de volta, mas o professor o convocou para a fila.

Ele não parava quieto, se mexia bastante. Soninha inclusive chamou atenção dele, contudo até ela estava inquieta saltitante na fila. Ela saltou bem alto enquanto esperava sua vez.

Bolt agora fez um movimento de largada para iniciar o circuito. Foi bem rápido na corrida e nos saltos, mas lento ao passar por baixo da corda. Na outra volta, ele não foi rápido, preferindo passar balançando os braços e o corpo em movimentos aleatórios.

Próximo ao final da aula, o professor permitiu que as crianças disputassem chute a gol. A fila ficou desorganizada e, quando a bola sobrou para Bolt, ele quis brincar de driblinha. Ele pegou sua blusa de frio ajustando-a até achar uma posição que mais parece uma capa. Depois realizou gestos caricatos de um super-herói de desenhos animados. Só tirou para chutar a bola e curiosamente fez alongamentos pelos músculos do corpo inteiro.

Na fila, ele estava sempre atento e, quando o goleiro devolvia a bola forte para o próximo da fila chutar, a ponto de ir parar longe, ele sempre era o primeiro a sair em velocidade para pegá-la e trazê-la de volta. Com a velocidade da corrida e aquela blusa de frio balançando atrás, mais parecia um super-herói voando para resgatar alguém.

Desatento, ele tomou uma trombada, olhou sério e resmungou com o colega. Bolt, ao perceber que estou observando tudo e segurando o riso, continuou reclamando com o colega, agora com o sorriso no rosto.

Alguns até tentavam, mas, na maioria das vezes, é ele quem trazia a bola para o jogo novamente. Ele seguia feliz na fila, agora incentivando e gritando os nomes dos colegas que iriam chutar.

Em outro dia, o professor chegou e foi recebido com gritos. Soninha brincava de pique dentro da sala e Bolt correu para cumprimentar o professor. Eu escolhi sentar-me atrás da mesa de Soninha. Ela estava observando a porta da sala, numa expectativa tão grande quanto Bolt, que batia palmas pedindo Educação Física. Ela virava para trás e olhavam sérios para mim.

Os dois cederam à “tentação” e correram para a fila, mas o professor pediu para eles retornarem. Soninha demonstrava estar séria na sala de aula e havia ficado para trás. Nesse dia, ela estava mais observadora do que geralmente é.

Divertiu-se muito em uma brincadeira de andar seguindo os direcionamentos do professor, ora com passos diferenciados, ora imitando animais. Quando o professor liberou outros jogos e brinquedos/brincadeiras, a menina observava os meninos jogando cartinhas. Seus olhos se viraram para mim e retribuí com um grande sorriso. Ela retribuiu com olhar sério.

Depois, pegou o jogo de cartas (UNO) e solicitou às outras crianças que desejassem jogar se organizarem, contudo ela não deu início ao jogo e as crianças se afastaram.

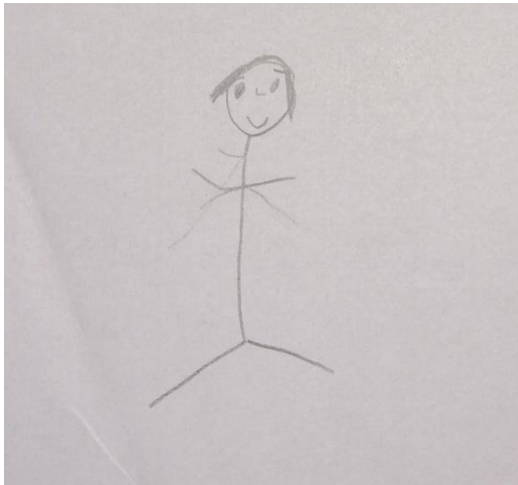
Ela agora foi observar umas colegas jogarem dominó de figuras. O jogo acabou e elas saíram, deixando Soninha sozinha, que, logo em seguida, pegou peças de Ludo (jogo de tabuleiro) para brincar de jogo da velha (jogo em que precisamos formar uma sequência de três símbolos iguais, seja um “X” ou “O”, dentro do símbolo #). Neste dia ela não pulou corda!

## 5.10 DESENHOS

Em dias distintos de observação (e de forma individual), convidei Bolt, Futebolês e Soninha para uma área reservada na escola. Depois de ser prontamente atendido — e com os estudantes já acomodados (com uma mesa para apoio) —, propus que eles realizassem uma série de desenhos. Cada um desses desenhos era acompanhado de uma questão aberta.

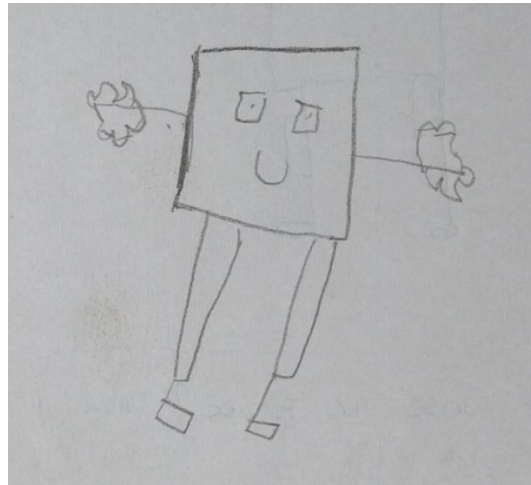
A primeira delas indagava: quem é Futebolês/Bolt/Soninha? Diante dessa pergunta, as crianças realizaram os seguintes desenhos (Figuras 1, 2 e 3).

Figura 1 – Soninha



Fonte: Acervo do autor (2022).

Figura 2 - Bolt



Fonte: Acervo do autor (2022).

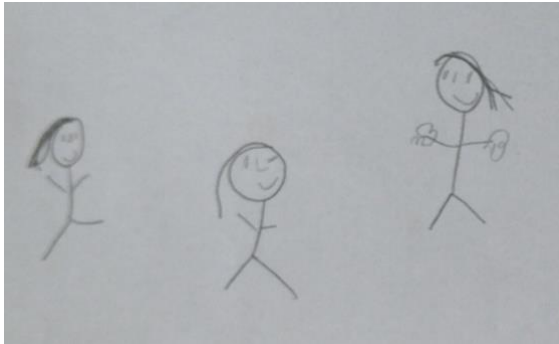
Figura 3 - Futebolês



Fonte: Acervo do autor (2022).

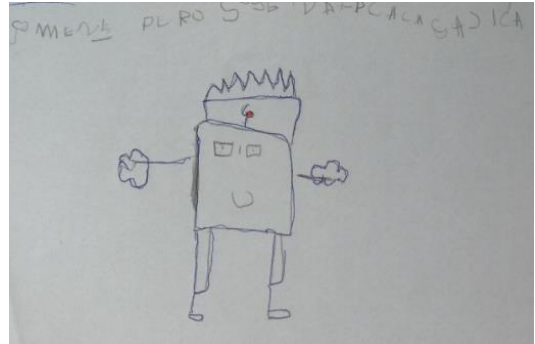
Depois da realização dos primeiros desenhos, faço outra proposta de desenho: quem são vocês nas aulas de Educação Física (EF)?

Figura 4 – Soninha na EF



Fonte: Acervo do autor (2022).

Figura 5 – Bolt na EF



Fonte: Acervo do autor (2022).

Figura 6 – Futebolês na EF



Fonte: Acervo do autor (2022).

Por fim, proponho uma pergunta final com a seguinte questão: quem é você no futuro? Daqui há uns 20(vinte) anos?

Figura 7 – Soninha no futuro



Fonte: Acervo do autor (2022).

Figura 8 – Bolt no futuro



Fonte: Acervo do autor (2022).

Figura 9 – Futebolês no futuro



Fonte: Acervo do autor (2022).

Depois da realização dos desenhos pelos jovens, agradei sua participação e os dispensei para retornarem às suas salas-de-aula. A escolha pela utilização por esse instrumento(desenhos) ocorreu a partir do acesso à dissertação de Gomes(2004) e seus resultados positivos na compreensão de autoconceito e resiliência em jovens e crianças.

## 6 UMA FENOMENOLOGIA DA RESILIÊNCIA DE SONINHA, BOLT E FUTEBOLÊS

Uma fenomenologia da resiliência é constituída pelo conjunto de características que compõe comportamentos de sobrevivência ao adverso (GOMES, 2015). Ela é produzida pela imbricação entre as adversidades/os fatores de risco (SAPIENZA; PIEDROMÔNICO, 2005) e seu enfrentamento e/ou superação.

Nesta seção, apresentaremos inicialmente as condições adversas/os fatores de risco que as três crianças vivenciam, seus suportes existenciais e a compreensão de como visualizamos seus comportamentos resilientes expressos nas aulas de Educação Física.

### 6.1 CONTEXTOS ADVERSOS: VULNERABILIDADE E PERDA

A palavra “vulnerabilidade” tem sua origem derivada do vocábulo *vulnerabilis* que significa “por onde pode ser ferido” conforme o site Origem da Palavra (acesso em 15 maio 2023). Adicionando-se a ela o termo “social,” temos como significado um conjunto extenso de aspectos que podem atingir um indivíduo e assim se constituir como um fator de risco para ele.

Sua aplicação está associada a um público que vivencia condições precárias de acesso em suas necessidades básicas. A população vulnerável, por não possuir capital econômico, ocupa espaço desprivilegiado em termos de políticas públicas, encontrando-se à margem do sistema (CASTRO; ABRAMOWAY, 2002).

Quando conheci a escola e apresentei a proposta de nossa pesquisa para o diretor, recordo-me de ter muita cautela na exposição dos critérios de seleção e dos objetivos, não apenas por questões éticas, mas também para que pudéssemos observar indivíduos que apresentavam resiliência apesar (e com as) das adversidades.

As três crianças possuem vivências adversas que encontram um ponto de intersecção comum: a vulnerabilidade social. Soninha foi a primeira que me foi citada dentro do critério de vulnerável. Bisneta de uma senhora (Coração de Mãe) que cuidava de uma família de 8 pessoas ao todo, incluindo netos e bisnetos, a menina vivencia condição financeiramente permeada por dificuldades.

Durante a entrevista com Coração de Mãe, pude notar a situação de vulnerabilidade social na qual aquela família se encontra. Camas ocupavam os cantos dos cômodos, não havia guarda roupas (as roupas empilhadas), inúmeros varais amarrados dentro da sala e outras situações.

Quando cheguei ao portão, quem veio abrir foi o menino mais novo da casa, de 4 anos. Ao subir as escadas, pisei em muitas poças de água ao longo dos três lances de escadas. A água escorria das roupas e inundava a sala, escoando escada abaixo.

Bolt nasceu prematuro, com oito meses, após sua mãe sofrer uma queda e entrar em trabalho de parto. Com seis meses de idade, as convulsões começaram. Eram crises que, segundo sua mãe, “o deixava roxo e só voltava por cerca de dois minutos depois”, com ela sacudindo-o para retomar a consciência, mas, um certo dia, essa crise durou por uns cinco minutos e ela levou-o para o Pronto Socorro. Marcaram exames neurológicos e constataram uma alteração em um dos lados do cérebro diagnosticado como epilepsia<sup>37</sup>. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), 2% da população brasileira e cerca de 50 milhões de pessoas no mundo sofrem de epilepsia<sup>38</sup>.

O menino iniciou o uso da medicação para controle de crises epiléticas antes de completar um ano de vida. As questões econômicas assolam a família, que apresenta dificuldades em adquirir tais medicamentos por esforços próprios. A criança veio da Bahia para o nosso estado, sua família buscava melhores condições salariais. Sua mãe deixou seu irmão mais velho com outra pessoa para uma provável contenção de despesas.

A mãe de Futebolês conheceu o pai do menino no Espírito Santo (ES) e foram para Minas Gerais. Nesse estado, o pai começou a praticar crimes. Quando a mãe de

---

<sup>37</sup> “A epilepsia é um espectro de doenças neurológicas caracterizada por crises epiléticas espontâneas e recorrentes. Estas crises podem ser focais ou generalizadas. As crises são caracterizadas por uma atividade anormal e sincrônica de neurônios do cérebro (GIOVANAZ, , 2021, p. 6).

<sup>38</sup> <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/marco/epilepsia-conheca-a-doenca-e-os-tratamentos-disponiveis-no-sus#:~:text=A%20epilepsia%20%C3%A9%20uma%20altera%C3%A7%C3%A3o,esse%20local%20ou%20espalhar%2Dse>.



Futebolês engravidou dele, retornou ao Espírito Santo para dar à luz e ter o suporte de sua família.

O pai da criança não desejou voltar para o ES, contudo prometeu interromper as práticas ilegais. Após o nascimento do menino, a mãe voltou ao território mineiro e, tendo em vista a promessa não cumprida pelo progenitor do menino, rompeu o relacionamento e buscou refúgio com sua família (que já cuidava de seu filho mais velho).

Os conflitos familiares geram tensões entre os membros da família, incluindo a personalidade de Futebolês que, segundo seus parentes, consegue agitar e “botar fogo” nos ambientes em que se encontra. Nesse período de infância, Futebolês trocou de residência diversas vezes, fato que, conforme sua mãe, deve ser confuso para ele.

Sua mãe então conheceu uma companheira e eles se mudaram para outro bairro, constituindo uma nova família. Nesse recorte temporal é que conheci Futebolês e percebi sua defasagem escolar. Afinal, as crianças com 10 anos já estão entre o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, enquanto Futebolês cursava o 3º ano. Ele chegou à escola quase no meio do ano letivo e possuía muitas faltas.

Questiono se ele tem vindo nos outros dias que não tem aula de Educação Física e a resposta é que ele não tem vindo em nenhum dia. A escola tentou entrar em contato e, dias depois, consegue saber que eles se mudaram para outro bairro. A característica nômade de sua história se repete. A vulnerabilidade aqui também é desvelada numa realidade em que, sendo final de outubro, Futebolês, que faz parte de uma família monoparental, estava indo para sua terceira residência e escola.

Essas mudanças de moradia, motivos e contextos evidenciam indícios de que as condições de vida dessas famílias são instáveis e vulneráveis. Os núcleos familiares de Soninha e Bolt são monoparentais ou conviventes. O primeiro é chefiado por mulher sem cônjuge com filho(s), mulher sem cônjuge com filhos(s) e com parente(s), homem sem cônjuge com filho(s), homem sem cônjuge com filho(s) e parente(s). O segundo núcleo (conviventes) é constituído do convívio entre os parentes que não são pai e/ou mãe das crianças(CASTRO; ALMEIDA, 2021).

Um dado interessante a se pontuar é de que mais da metade de famílias cadastradas pelo IBGE são monoparentais femininas (CASTRO; ALMEIDA, 2021).

Castro e Almeida (2021, p. 82) indicam que, em termos de formação, são mulheres

[...] que não podem contar com a presença ou o auxílio dos pais para criarem seus filhos. Muitas são abandonadas durante a gestação ou logo após o nascimento dos seus filhos[...]. Caracterizada por uma estrutura que onera somente um ascendente no cuidado, criação e sustento integral com seus filhos, a maioria das famílias monoparentais brasileiras é liderada por mulheres(CASTRO; ALMEIDA, 2021, p. 82, 95).

As dificuldades impostas por esses arranjos familiares influenciam principalmente na renda familiar e sua distribuição com os gastos, na necessidade em adaptar e organizar o cotidiano do trabalho com as responsabilidades familiares entre filhos, parentes e afazeres domésticos. Somados a outras situações, sobrecarregam todos, inclusive as crianças, que, por vezes, são obrigadas a transitar por obrigações comuns a pessoas adultas (como no caso de Soninha). Além dos aspectos socioeconômicos, das perdas e/ou separações, parecem ser uma tônica na realidade de nossos fenômenos da pesquisa. A história da família de Soninha é constituída por mortes e desaparecimentos/separações, ficando os descendentes aos cuidados de Coração de Mãe.

A mãe de Futebolês também se viu obrigada a se separar para segurança de sua família e/ou por desentendimentos familiares. Todos esses distanciamentos familiares podem causar efeitos emocionais, mas a vivência do luto é algo indescritível.

Neste sentido, Bolt possui uma vivência trágica singular, na qual perde o pai aos cinco anos de idade vítima de um assalto. Sobre a relação entre ambos, sua mãe expressa: “Nossa, a relação com o pai dele era surreal! O pai dele tinha uma moto. Todos os dias em que o pai tirava a moto da garagem, ele ia lá montava e o pai tinha que dar uma voltinha com ele antes de sair para trabalhar”. Após a morte paterna, houve aumento das crises de epilepsia, muita ansiedade, insônia e indisposição para se alimentar. “O significado dado pela criança à morte varia conforme sua idade, o vínculo estabelecido com a pessoa falecida, o momento de seu desenvolvimento psicológico, além de como o adulto, com quem convive, lida com a perda” (SENGIK; RAMOS, 2013, p. 379).

Após o acontecimento, sua mãe decidiu sair da Bahia e vir para o Espírito Santo tentar uma vida melhor, mas acabou deixando o irmão mais velho de Bolt aos cuidados da avó. Por um período, os dois choram as mágoas da distância e, segundo sua mãe, Bolt “chorava com saudades daqui e o irmão chorava de lá”. O vazio deixado pela morte do pai e o distanciamento do irmão mais velho acabam por deixar arestas nas quais Bolt precisava encontrar formas de processar o luto e o entendimento das circunstâncias que resultaram na “separação” do irmão.

Na escola, não presenciei o menino isolado ou de cabeça baixa, contudo uma pessoa na escola afirma que ele não gosta de falar sobre o assunto. Compreendemos aqui que seu silêncio é sua forma de autocuidado (FRANCO; MAZORRA, 2007).

## 6. 2 SUPORTES EXISTENCIAIS E A FENOMENOLOGIA DA RESILIÊNCIA

A atividade física do saltar/pular surge associada ao estado de felicidade de Soninha e/ou refúgio em seus momentos de isolamento nas aulas. Seu temperamento cria momentos de distanciamento de seus “pares” colegas de turma.

Nessas ocasiões de isolamento durante as aulas de Educação Física, Soninha sempre recorre ao pula corda. É evidente sua mudança de postura corporal e atitudinal, pois passa a manter um sorriso explícito aos nossos olhos, aflorando empatia e amizade pelos colegas que estão na atividade, deixando de lado todas as artimanhas dos jogos da memória e nos piques.

Ela vive a experiência de saltar de forma tão feliz que conta o número de saltos dos colegas e comemora junto com o sucesso deles, tornando engraçado, também com um grande sorriso, o momento em que eles erram. Trata-se de sentido alegre, perceptível quando está dentro de sala saltando e sorrindo enquanto aguarda a organização da fila. Nessa atividade, ela se empodera e chama a atenção dos demais.

Furley (2020, p. 21), discorrendo sobre a fenomenologia do brincar, expressa que esses momentos são os espaços-tempos em que “[...] somos convidados a perceber o mundo e nos percebermos como seres no mundo, por meios de sensações e experiências vivenciadas pelo brinquedo e pela brincadeira”. No caso de Soninha, percebemos sua resiliência por meio do saltar.

Por vezes, fica isolada, quieta, observando, mas recorre ao pula corda chamando o professor, que então amarra uma das pontas. Ela começa a pular e sorrir. É o risco e a proteção como “[...] dois polos de uma mesma variável funcionando num *continuum*” (TROMBETA; GUZZO, 2002, p. 32) cuja imbricação produz a resiliência.

É saltando que Soninha encontra seu fator de proteção, bem como expressa uma fenomenologia particular de resiliência. A brincadeira do pula corda é seu suco Gummy, versos de sua existência que simbolicamente significam os saltos de suas adversidades.

A expressão corporal é a marca registrada de Bolt. Parafraseando Pierre Weil e Roland Tompakow (2015)<sup>39</sup>, é uma personalidade de águia, somada a de um leão. Ele frequentemente anda com os peitos estufados e braços balançando, enchendo-se de orgulho sobre qualquer coisa que realize.

Suas comemorações são sempre representações dos gestos do corredor Usain Bolt. Seu universo de manifestações corpóreas tange aqueles em que ele acredita e se identifica como “fortaleza.” Imitar os comportamentos do atleta jamaicano (quando comemora suas vitórias) significa tanto um fator de proteção e expressão de sua resiliência. Afinal, ser/sendo Usain Bolt é ser/sendo “invulnerável”!

É possível através de Bolt dialogar com vários autores que tratam da resiliência em seus estudos. Como exemplo o conceito de “tríade de reação” produzido por Gomes (2004), na qual define como o humor, autoestima e o otimismo como fatores de proteção/suportes psicológicos intrapessoais. Em Bolt é possível identificar dois deles: a autoestima positiva e o otimismo.

O menino expressa autoconfiança. É mais rápido e ágil que os demais, quase sempre chega em primeiro; Seja na fila, na quadra, ou para pegar uma bola que se distanciou da atividade.

---

<sup>39</sup> Esses autores utilizam os animais — boi, leão e águia — como símbolos para caracterizar as personalidades das pessoas através de uma análise corporal das regiões do abdômen (boi), do tórax (leão) e da cabeça (águia), tendo também a possibilidade de interpretar cada região; por exemplo: a cabeça, apesar de focar a personalidade da águia, indica também o boi (boca e como nos alimentamos), o leão (nariz e o ar que respiramos) e a águia (pela direção do olhar) (WEIL; TOMPAKOW, 2015).

Acredita em suas capacidades de chutar e bater cartinha buscando em plataformas digitais de vídeo o conhecimento necessário para melhorar o movimento que se realiza para virá-las. Por essa via, o menino investe em suas habilidades.

Grotberg (2005) descreve os recursos de suporte psíquico como sendo 4 “pilares de resiliência” — “eu tenho”, “eu sou”, “eu estou” e “eu posso” —, sendo que eles tratam respectivamente do que temos de apoio, das nossas capacidades individuais e de resolver problemas, e os dois últimos que tratam dos fatores relacionados ao desenvolvimento da força intrapsíquica.

Bolt parece juntar características dos quatro pilares e construir um quinto e sólido pilar: o “eu cheguei”. Busca o apoio na família, com o irmão que veio a somar depois da perda e em referências de ídolos pessoais. Emprega esforços para solucionar os problemas que surgem nas brincadeiras e possui disposição física que se expressa por manifestações corpóreas regadas de falas que refletem sua autoestima positiva e segurança em si próprio.

“Eu sou o mais rápido. Vou fazer o gol, fica só vendo. Tio, fica olhando, eu vou fazer um golaço. Quer ver eu virar todas de uma vez”? Assim, o jovem apresenta as expressões corporais de seus “ídolos” que funcionam como forma de empoderamento e expressão de resiliência.

Quanto a Futebolês, foi o primeiro dos três que eu conheci. Meus primeiros escritos desvelam uma ligação íntima com essa criança, a começar pelas brincadeiras que escolhe, quando tem oportunidade: dedobol ou futebol (chutes a gol).

Descrevendo acerca do seu comportamento, identificam-se semelhanças com o mundo do futebol. São posturas como: ficar parado esperando em uma fila com a mão na cintura e/ou com o outro braço relaxado repousando o peso sobre uma das pernas. No momento de chutar a bola, ele não encosta na cintura, mas sim permanece com o braço dobrado ao lado do corpo conforme foto a seguir do jogador profissional de futebol: Neymar.

Figura 10 – Foto de um chute a gol



Fonte: Martins (2021).

As manifestações corpóreas de Futebolês são específicas do esporte bretão e expressam seu fator de proteção: a fantasia de ser um esportista, na qual, naquele espaço-tempo, ele não é uma criança defasada na escola, mas sim um ídolo do futebol.

Pessoas resilientes confiam nas suas respostas e sensações corporais mesmo não as compreendendo completamente e estão dispostas a experienciar a si mesmas, mesmo que à primeira vista pareçam vivenciar sensações corporais incongruentes (LEVINE; FREDERICK (1999, [s.p.]).

Ele se apresenta nas aulas de Educação Física com expressões futebolísticas e posturas empoderadas, às vezes trotando (um correr feito de forma lenta), às vezes ocupando a posição de goleiro com suas defesas teatrais e pontes (salto lateral do goleiro) que ultrapassam a linha da bola de tanta vontade em se jogar nas defesas. Essa identificação parece deixá-lo confortável e confiante perante os outros colegas e isso, somado à idade mais avançada, por vezes possibilita que ele se sinta intocável.

Esse empoderamento em sua personalidade deixa-o bem confiante dentro do espaço escolar, a ponto de apresentar-se prontamente para auxiliar cada menina que, em seu julgamento, é “injustiçada” pelos colegas.

Em seu desenho, referente a como ele se vê no futuro, apresenta-se cobrando uma falta dentro de um estádio de futebol. Sua mãe relata que era seu irmão mais velho o responsável por incentivar e levá-lo ao futebol.

A partir das influências do irmão, ele adquire a paixão pelo futebol. Para Neves, Hirata e Tavares (2015, p.105), a autoimagem corporal “[...] é singular, baseada na nossa realidade corporal e nos significados de experiências vividas constituídas pelas nossas relações sociais e pelos aspectos de nossa personalidade”.

Sua resiliência se expressa numa corporalidade própria, na qual, em seus gestos, imerge e expressa sua identificação com o universo do futebol, que funciona como suporte e resposta aos infortúnios vividos para assim seguir no “jogo da vida”.

Dentro do que a percepção permite compreender, uma vez que ela está sujeita a espaço, tempo e idiosincrasias particulares (MERLEAU-PONTY, 2011), Soninha, Bolt e Futebolês evidenciam suas fenomenologias particulares da resiliência, nas quais o movimento, por meio da expressão dos corpos, desvelam fugas e/ou enfrentamento dos dias adversos.

Mantemos nossa existência em movimento... Movimento contínuo e intermitente... Que nos faz jogar nossos corpos ao mar da incerteza e deixar a onda passar sobre nós. Quando voltarmos à areia da praia, baseados na fé, na ciência ou em nós mesmos, continuamos e damos um novo impulso à roleta existencial... Dessa forma, perpetuamos o movimento... E assim... Somos resilientes (GOMES, 2015, p. 19).

Neste momento, peço a permissão para realizar a seguinte alegoria de aprendizagem a partir do comportamento das crianças. Posso afirmar que aprendi com esses jovens que, diante de uma negativa de minhas colegas para qualquer brincadeira, vou pular corda; vou pular para longe de onde não me querem; vou cuidar de mim, pois dentro eu consigo controlar: meus próprios saltos. Vou correr em alta velocidade para longe dos meus problemas ou dialogar com eles a partir de movimentos rápidos e cheios de gestos e expressões corporais. Vou ser dentro de minha própria cabeça (em minha imaginação) um craque do futebol ou do atletismo e cheio de “marra” irei transpor minhas adversidades. Por fim, da mesma forma que Soninha, Bolt e Futebolês, serei movimento.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa marca uma mudança significativa em minha vida. É como se eu pudesse corrigir, no tabuleiro da vida, um “lance impreciso na abertura” da minha vida profissional. Agora, fazendo “um novo jogo com o mestrado”, potencializo minha prática, mas principalmente, por meio da pesquisa fenomenológica e dos diversos referenciais teóricos a que tive acesso no curso, minha visão de mundo. A fenomenologia foi a primeira das várias ferramentas de transformação que surgiram em meio a esses dois anos de estudo/pesquisa.

Não posso dizer que tive o privilégio de apenas estudar. Dessa forma, como tantos outros, fui um aluno trabalhador, que exercia meu ofício em concomitância a meu curso, contudo. Apesar das dificuldades, pude colocar em prática no “chão da escola” que habito os princípios do método fenomenológico. Levar esse conhecimento teórico para meu ofício foi contribuição significativa que o mestrado me proporcionou. Na realidade diária profissional, passei a valorizar a observação, a descrição e a compreensão, em detrimento de julgamentos e definições de meus alunos e/ou colegas de trabalho.

Apenas observar os fenômenos durante as aulas (em minha pesquisa) mudou minha forma de lidar com as crianças e, ao mesmo tempo, foi desafiador, pois não sabia como era ser não diretivo. Também foi interessante. A consequência disso é que hoje emana mais empatia dentro e fora de meus locais de trabalho.

Envolvido com a observação e a descrição das crianças, presenciei brincadeiras e manifestações de empoderamento. Foi prazeroso, como professor de Educação Física, perceber o movimento pelo viés resiliente como alavanca de suporte ao enfrentamento dos revezes. O saltar, o correr ou mesmo os desdobramentos motores, como a expressão e a imagem corporal, foram as peças chaves para o empoderamento de Soninha, Bolt e Futebolês.

Em meu diário de campo, percebo que, para Soninha, o saltar proporciona sorrisos, estados de alegria plena, coleguismo, refúgio, além de socialização. Para Bolt, o correr representa sua velocidade em lidar com problemas ou, em alguns casos, válvula de escape para os novos revezes em meio aos já existentes. Já Futebolês



manifesta corporalmente postura segura e soberana quando investe na fantasia de se comportar como jogador de futebol.

No entanto, é necessário compreender que a resiliência é um processo de movimento e flexibilidade, de permanente devir. Assim, as formas de ser resilientes dos fenômenos da pesquisa se evidenciam como importante suporte para esse momento de suas vidas. Em outro espaço-temporal existencial talvez sejam necessárias pontas alternativas de apoio (fatores de proteção), ou seja, os saltos podem não ser altos o suficiente, a energia e a velocidade podem esbarrar em obstáculos e/ou em problemas mais rápidos e/ou contundentes. Por exemplo: lidar com as frustrações que envolvem os excludentes processos de seleção de atletas aspirantes em times profissionais de futebol.

Por fim, como professor de Educação Física, entendo que essa disciplina pode funcionar como espaço-tempo de escuta e conseqüentemente estímulo à manifestação da resiliência. Para isso, é necessário transcender as aulas que se preocupam com a exclusiva execução de movimentos perfeitos, para imergir/conhecer interdisciplinarmente as histórias dos estudantes, suas adversidades e seus modos de ser assim, para que, envoltos de sensibilidade, escuta e empatia, possamos desenvolver aulas que funcionem como espaços de bem-estar, favorecedores de resiliência, inclusão e pertencimento.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T. C. S. **A espiritualidade como elemento de resiliência psicológica no enfrentamento do luto**: uma análise a partir de estudos de casos de pais enlutados. 2017. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- ASSIS, E. **A metástase do bem**: a odisséia pessoal de professoras resilientes e sua influência na comunidade escolar. 2015. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara 2015.
- ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, S. A. **Resiliência da cultura**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/barros-amoedo-Resiliencia-Cultura.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2023.
- BEGO, G. A.; ANJOS, J. R. C. dos. A importância da Educação Física escolar para a formação do indivíduo na sociedade. **Revista Saúde UniToledo**, Araçatuba, v. 4, n. 1, p. 13-26, jul. 2020. Disponível em: <http://www.ojs.toledo.br/index.php/saude/article/view/3557/639>. Acesso em: 3 jun. 2023.
- BERNARDI, G. B.; MOLINA NETO, V. Implicações da proletarização do trabalho docente na educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 2, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i2.36661>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/36661>. Acesso em: 9 jan. 2023.
- BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V., ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação**. Piracicaba: Unimep, 1994.
- BITTENCOURT, L. **Construindo marcas de resiliência**: a prática humanizada do Serviço Social. 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BOCCALANDRO, M. P. R. A resiliência na abordagem holística. **Boletim Clínico**, São Paulo, v. 8, 2000. Disponível em: [https://www.pucsp.br/clinica/boletim-clinico/boletim\\_08/boletim\\_08\\_4.html](https://www.pucsp.br/clinica/boletim-clinico/boletim_08/boletim_08_4.html). Acesso em: 1º nov.2021.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- BRANDÃO, J. M. **Resiliência de que se trata?** O conceito e suas imprecisões. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia [online]**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 263-27, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200014>. Acesso: 9 fev. 2022.

BULHÕES, P. F. **O cinema e a história de vida**: representações de um estudante com altas habilidades/superdotação acerca da identidade resiliente. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

CAPALBO, C. **Fenomenologia e Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural Edições Ltda., 1987.

CARUCCIO, H. S. **Trauma na infância e resiliência na vida adulta de mulheres que engravidaram na adolescência**. 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde e Comportamento) – Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comportamento, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

CARVALHO, C. L. *et al.* Inclusão na educação física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. **Motrivivência**, v. 29, p. 144-161, 2017.

CARVALHO, J. **Medo e vergonha na Educação Física escolar**: perspectivas da Psicologia do Esporte. 2009. Monografia (Graduação em Educação Física) – Instituto de Biociência, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

CASTRO, M. G.; ABRAMOWAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidade social e violência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p 143-176, jul. 2002.

CASTRO, T. D. V. de; ALMEIDA, V. Famílias monoparentais, vulnerabilidade social e cuidado. **Revista Brasileira de Direito Civil**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 77-96, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.33.242/rbdc.2021.02.004>.

CAVALCANTE, R. V. N. **Associação do nível de atividade física com a qualidade de vida, estresse e resiliência do professor da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

CODONHATO, R. **Resiliência, estresse e lesões no contexto da ginástica rítmica de elite**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

CONTRIBUIÇÃO pessoal para uma perspectiva psicológica da fenomenologia - Yolanda Cintrão Forghieri, São Paulo, 2013. 1 vídeo (25min 15'). Publicado pelo Instituto de Psicologia da USP. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=RKzZMmGXNLI&ab\\_channel=InstitutoDePsicologiaUSP](https://www.youtube.com/watch?v=RKzZMmGXNLI&ab_channel=InstitutoDePsicologiaUSP). Acesso em: 20 out. 2020.

CORTÊS, E. D. *et al.* Resiliência em adolescentes participantes de projetos sociais esportivos. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 25, n. 3, p. 901-908, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020253.18362018>. Acesso em: 8 jan. 2022.

COSTA, A. C. G. **A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. São Paulo: Global, 1999.

COTTA, V. A. **Ensino da narrativa no 5º ano do Ensino Fundamental: caminhos para resiliência, cuidado de si e do outro, superação de conflitos e acesso à vida social**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

DARIDO, S. C. (Org.). **Educação física e temas transversais na escola**. Campinas: Papyrus, 2013.

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 28 fev. 2012.

DUARTE, R. R.; CADETE, M. M. M. A atuação dos profissionais de educação física/oficineiros no Programa “Fica Vivo!”: uma revisão teórica. **Revista Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 17, n. 1, p. 60-75, jan./jun. 2015. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=A+atua%C3%A7%C3%A3o+de+profissionais+de+educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica%2F+oficineiros+no+programa+%E2%80%9Cfica+vivo%21%E2%80%9D%3A+uma+revis%C3%A3o+te%C3%B3rica&btnG](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+atua%C3%A7%C3%A3o+de+profissionais+de+educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica%2F+oficineiros+no+programa+%E2%80%9Cfica+vivo%21%E2%80%9D%3A+uma+revis%C3%A3o+te%C3%B3rica&btnG). Acesso em 19 jan. 2022.

EISENSTEIN, E.; SOUZA, R. P. de. **Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FARRAL, M. H. O conceito de Resiliência no contexto dos sistemas socioecológicos. **Ecologi@ (Revista Online da Sociedade Portuguesa de Ecologia)**, v. 6, p. 50-62, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/4150929/O\\_conceito\\_de\\_Resili%C3%Aancia\\_no\\_contexto\\_dos\\_sistemas\\_socio-ecol%C3%B3gicos](https://www.academia.edu/4150929/O_conceito_de_Resili%C3%Aancia_no_contexto_dos_sistemas_socio-ecol%C3%B3gicos). Acesso em: 3 jun. 2023.

FERREIRA, C. M. do C. **Jovens expostos à violência intrafamiliar e percepções sobre a escola: um estudo comparativo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

FLACH, F. **Resiliência: a arte de ser flexível**. São Paulo: Saraiva, 1991.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisas**. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

FRANCO, M. H. P.; MAZORRA, L. Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 24, p. 503-511, 2007.

FRANCO, V.; APOLÓNIO, A. M. Desenvolvimento, resiliência e necessidades das famílias com crianças deficientes. **Revista Ciência Psicológica**, n. 8, p. 1-12, 2009. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/1788/1/Desenvolvimento%20e%20Resiliencia.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FURLEY, A. K. L. **Por uma fenomenologia do brincar**. Curitiba: Appris, 2020.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. *In*: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 109-122, ago. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200008>.

GIOVANAZ, G. **Modelos de aprendizado de máquina no estudo e previsão de crises epilépticas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Neurociências) – Programa de Pós-Graduação em Neurociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

GOMES, V. **A fenomenologia da resiliência**: teorias e histórias de vida. Curitiba: CRV, 2015.

GOMES, V. **O bom-humor de professores de uma escola especial e a comicidade que a corrompe**: uma “leitura-sentida” a partir de Bergson. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GOMES, V. **Três formas de ser resiliente**: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

GOMES, V.; PINEL, H. Subjetividade inclusiva: a busca de um conceito partir de pressupostos fenomenológicos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2.; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. CONSTRUINDO O CONHECIMENTO, 2., 2005, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: EDUFSCAR, 2005.

GONZÁLEZ ALBA, B.; PRADOS MEGÍAS, E. Con voz propia: la experiencia físico-deportiva de dos personas con síndrome de Asperger. **Movimento [online]**, v. 27, e27015, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.103004>. Acesso em: 19 jan. 2022.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. *In*: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Org.). **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

HUTZ, C. S.; KOLLER, S. H.; BANDEIRA, D. R. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *In*: KOLLER, S. H. (Org.). **Aplicações da psicologia na melhoria da qualidade de vida**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, 1996. p. 79-86. (Coletâneas da ANPEPP, 12).

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão de literatura recente. *In*: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Org.). **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 23-38.

JUNQUEIRA, M de F. P. da S.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos à criança. **Cadernos de Saúde Pública** [online]., v. 19, n. 1, p. 227-235, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000100025>. Acesso em: 16 nov. 2021.

KARNAL, C. L. **Os fatores de proteção e risco para cursar uma graduação em alunos prounistas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

KNUPP, D. F D. **Diálogos com jovens e resiliência**: contribuições da hermenêutica gadameriana. 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Centro de Pesquisas René Rachou, Fundação Oswaldo Cruz, Belo Horizonte, 2015.

KOTLIARENCO, M. A.; CÁCERES, I.; FONTECILLA, M. **Estado de arte em resiliencia**. [versão eletrônica]. Washington, DC: Organización Panamericana de la salud, 1997.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

LEVINE, P.; FREDERICK, A. **O despertar do tigre**. São Paulo: Summus, 1999.

LIMA, J. C. de. **Diário de uma contadora de histórias**: um estudo fenomenológico existencial. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

LUNA, S. J. A. de. **A narrativa corporificada na dança**: um caminho para a resiliência e a resignificação do indivíduo. 2018. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MARTINS, J., BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MARTINS, William. **Aprenda a chutar a bola de maneira correta**. Texto disponibilizado em 14 mar. 2021. Disponível em: <https://www.boleirodeelite.com.br/post/roz%C5%A1i%C5%99ujte-svoji-komunitu-nablogu>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MATOS, L. A. **Resiliência em famílias de baixa renda**: percepções de professores e familiares. 2015. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. Desafios impostos às aulas de educação física na pandemia: caminhos para a ressignificação do trabalho docente. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 51–57, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27461>. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/cadernodfisica/article/view/27461>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MOYSÉS, L. **A autoestima se constrói passo a passo**. São Paulo: Papyrus, 2002.

NEVES, A. N.; HIRATA K. M.; TAVARES, M. da C. G. C. F. Imagem corporal, trauma e resiliência: o papel do professor de Educação Física. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 1, jan./abr. 2015, p.97-104. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191805>.

OLIVEIRA, C. B. de. Aproximações exploratória sobre educação, educação física e sociedade: adversidades de um currículo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 4, p. 99-114, 2001. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v4i0.79>.

OLIVEIRA, D. N. de; BASSANI, E.; RONCHI FILHO, J. Discursos medicalizantes na educação infantil: problematizações em torno da educação especial. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 57, p. 223-241, 2020.

OLIVEIRA, S. Política e resiliência: apaziguamentos distendidos. **Ecopolítica**, v. 4, p. 105-129, 2012.

PEREIRA, A. M. S. Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. *In*: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p.77-94.

PEREIRA, R. R. D. **Resiliência nos modos de ser e estar de estudantes de cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

PEREIRA, R. R. **Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA (Campus do Guamá)**. 2017. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PINHEIRO, D. P. N.. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo** [online]., v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000100009>. Acesso em: 8 nov. 2021.

PINTO, J. L. T. **Compêndio de resistência dos materiais**. São José dos Campos, SP: UNIVAP, 2002.

PINTO, M. A.; LOPES, R. C. Fenomenologia, existencialismo e implicações para a educação. **Pró-Discente: Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Vitória, v. 6, n. 3, set./dez. 2000.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. (2006). Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. *In*: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Org.). **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 19-44.

RAMOS, J. de S. **Mulheres negras: projetos de vida**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RESILIÊNCIA. *In*: **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/resiliencia/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SAMANIEGO, J. G. S.; BOUFLEUR, E. M. Resiliência e educação: como o professor e sua metodologia podem desenvolver habilidades de enfrentamento às adversidades. **Revista Magsul de Educação da Fronteira**, v. 2, n. 1, p. 221-250, 2017. Disponível em: <http://bibmagsul.kinghost.net/revista2016/index.php/educfronteira/article/viewFile/287/263>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SANDERS, P. Phenology: a new way of viewing organizational research. **Academy of Management Review**, v. 7, n. 3, 1982.

SANTOS, F. T. dos. Resiliência estratégica para um desenvolvimento regional sustentável. **Revista portuguesa de estudos regionais**, n. 20, p. 29-40, 2009. DOI: <https://doi.org/10.59072/rper.vi20.272>.

SAPIENZA, G.; PIEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 209-216, maio/ago. 2005.



SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019.

SENGIK, A. S.; RAMOS, F. B. Concepção de morte na infância. **Psicologia & sociedade**, v. 25, n. 2, p. 379-387, 2013.

SHENK, D. **O jogo imortal**: o que o xadrez nos revela sobre a guerra, a arte, a ciência e o cérebro humano. Tradução de Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

SILVA, P. de F.; ARAUJO, F. M. de B. Por que temas transversais não significam transversalidade (ou transdisciplinaridade)? **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e37996677-e37996677, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6677>.

SOUZA, I. **Resiliência e dor crônica**: construção de um perfil de resiliência. 2015. Tese (Doutorado em Epidemiologia em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, K. S. M. de. **A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SOUZA, M. T. S. de; CERVENY, C. M. de O. Resiliência Psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology [online]**, v. 40, n. 1, p. 119-126, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=28440113>. Acesso em: 22 nov. 2021.

TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TROMBETA, L. H. A. P.; GUZZO, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso**: estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: Alínea. 2002.

VASCONCELOS, F. M. dos S. **Meninas empoderadas**: um estudo sobre resiliência e *bullying* entre pares na escola. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

VIEIRA, C. S. **O ensino da Educação Física escolar como estratégia na promoção da saúde mental**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

VULNERABILIDADE. *In*: **Origem da Palavra**. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/vulnerabilidade/>. Acesso em: 15 maio 2023.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. 74. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *In*: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Org.). **Resiliência e Psicologia Positiva**: interfaces do risco à proteção. (pp. 19-44). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 45-68.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. *In*: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Recife: Editora Massangana, 2010.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE): PARTICIPANTES DA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)- PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Prezado/a participante/aluno/a convido-o(a) a fazer parte da pesquisa intitulada: **“NO TABULEIRO DA VIDA: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO EDUCACIONAL SOBRE RESILIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação que tem a intenção, entre seus objetivos, de desvelar como se dão os processos de resiliência psicológica de três estudantes nas aulas de Educação Física de uma escola pública e apresentar histórias particulares de enfrentamento das adversidades. Nela queremos contar sua história de vida e o modo como você enfrenta suas dificuldades.

Sua participação é voluntária, sendo assim você poderá desistir e/ou se retirar deste estudo no momento em que desejar, sem danos à pesquisa. Dessa forma, fique à vontade para participar ou sair na hora que desejar.

Como a pesquisa será em sua escola durante as aulas de Educação Física, informamos que você não terá despesas. Caso exista qualquer gasto, ele será arcado por este pesquisador.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados serão: observação (realizada durante as aulas), entrevistas e diário de campo (que se constitui de um caderno utilizado para eventuais anotações durante a entrevista). As entrevistas serão gravadas e terão duração máxima de 15 minutos.

Informamos que sua identidade e os dados coletados serão mantidos em sigilo com total anonimato do/a participante (em todas as fases da pesquisa). Posteriormente os dados poderão ser utilizados para o desenvolvimento de artigos e/ou outros trabalhos científicos, sendo mantido seu anonimato como participante. Sendo assim, não identificaremos quem é você na pesquisa e nem em artigos e/ou demais trabalhos após sua conclusão.

Esta pesquisa não considera riscos relevantes a você, uma vez que o critério de escolha de seus participantes foi baseado em seu comportamento de resiliência em relação às suas adversidades da vida. Compreendemos também que o caráter não diretivo das entrevistas possibilita total liberdade para narrar o aspecto que julgar pertinente de sua história e experiência, contudo, se alguma lembrança causar tristeza, fique à vontade para não falar sobre ela (nesse caso, interromperemos a entrevista imediatamente).

Consideramos que os benefícios deste estudo serão diretos aos participantes. O principal benefício é como possibilitador de suas expressões e apresentação do “lugar de fala” acerca de seus processos de enfrentamento. Compreendemos que falar sobre suas formas de enfrentamento será possibilidade de compartilhar experiências e estimular outras pessoas a enfrentarem suas dificuldades de maneira positiva.

Informamos ao participante que existe uma lei que o protege. Trata-se da Resolução nº 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, conforme art. 19 § 2º “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa tem direito a assistência e a buscar indenização”.

**Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos** sobre a pesquisa entrar em contato com o pesquisador responsável: Anderson Oliveira Santos. E-mail: aos200780@gmail.com. Tel.: (27) 99793-2007. Endereço: Av. César Hilal, 931, ap. 1304, Bento Ferreira – Vitória/ES CEP: 29050-659.

**Em caso de denúncias e/ ou intercorrências** na pesquisa, o participante poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29.090-075.

**Este documento será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via. O participante poderá entrar em contato com o coordenador da pesquisa quando houver qualquer dúvida ou julgar necessário algum esclarecimento.**

**Pesquisador responsável:** Anderson de Oliveira Santos

**Local e data:** .....

**Assinatura:**

.....

**Consentimento do participante**

Eu,.....  
 .....abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo: **“NO TABULEIRO DA VIDA: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO EDUCACIONAL SOBRE RESILIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**. Declaro ainda que fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

**Local e data:** .....

**Assinatura:**

.....

## APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PAIS/MÃES E OU RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PAIS/MÃES E OU RESPONSÁVEIS

Prezado/Prezada pai, mãe ou responsável, gostaria de convidar seu filho/filha a fazer parte da pesquisa intitulada: **“NO TABULEIRO DA VIDA: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO EDUCACIONAL SOBRE RESILIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação que tem a intenção, entre seus objetivos, de desvelar como se dão os processos de resiliência psicológica de três estudantes nas aulas de Educação Física de uma escola pública e apresentar histórias particulares de enfrentamento das adversidades. Nela queremos contar a história de vida de seu filho e o modo como enfrenta suas dificuldades.

A participação dele é voluntária, sendo assim ele poderá desistir e/ou se retirar deste estudo no momento em que desejar sem danos à pesquisa. Dessa forma, fique à vontade para autorizar sua participação ou sair da pesquisa na hora que julgar necessário.

Como a pesquisa será na escola dele, durante as aulas de Educação Física, informamos que ele não terá despesas. Caso exista qualquer gasto, ele será arcado por este pesquisador.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados serão observação (realizada durante as aulas), entrevistas e diário de campo (que se constitui de um caderno utilizado para eventuais anotações durante a entrevista). As entrevistas serão gravadas e terão duração máxima de 15 minutos.

Informamos que sua identidade e os dados coletados serão mantidos em sigilo, com total anonimato do/a participante (em todas as fases da pesquisa). Posteriormente os dados poderão ser utilizados para o desenvolvimento de artigos e/ou outros trabalhos científicos, sendo mantido seu anonimato como participante. Sendo assim, não identificaremos quem é o participante na pesquisa nem em artigos e/ou demais trabalhos após sua conclusão.

Esta pesquisa não considera riscos relevantes ao/à aluno/aluna, uma vez que o critério de escolha de seus participantes foi baseado em seu comportamento de resiliência em relação às suas adversidades da vida. Compreendemos também que o caráter não diretivo das entrevistas possibilita total liberdade para narrar o aspecto que julgar pertinente de sua história e experiência, contudo, se alguma lembrança

causar tristeza, ele estará à vontade para não falar sobre ela (nesse caso, interromperemos a entrevista imediatamente).

Consideramos que os benefícios deste estudo serão diretos aos participantes. O principal benefício é como possibilitador de suas expressões e apresentação do “lugar de fala” acerca de seus processos de enfrentamento. Compreendemos que falar sobre suas formas de enfrentamento será possibilidade de compartilhar experiências e estimular outras pessoas a enfrentarem suas dificuldades de maneira positiva.

Informamos ao responsável que existe uma lei que protege o participante. Trata-se da Resolução nº 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, conforme art. 19 § 2º: “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa tem direito a assistência e a buscar indenização”.

**Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos** sobre a pesquisa, entrar em contato com o pesquisador responsável: Anderson Oliveira Santos. E-mail: aos200780@gmail.com. Tel.: (27) 99793-2007. Endereço: Av. César Hilal, 931, ap, 1304, Bento Ferreira – Vitória/ES CEP.: 29050-659.

**Em caso de denúncias e/ ou intercorrências** na pesquisa, o participante poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29.090-075.

**Este documento será impresso em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via. O participante poderá entrar em contato com o coordenador da pesquisa quando houver qualquer dúvida ou julgar necessário algum esclarecimento.**

Pesquisador responsável: Anderson de Oliveira Santos

Local e data: .....

Assinatura: .....

### **Consentimento do participante**

Eu,.....  
abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo: **“NO TABULEIRO DA VIDA: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO EDUCACIONAL SOBRE RESILIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**. Declaro ainda que fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: .....

Assinatura: .....

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):****SERVIDOR/A**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)-****SERVIDOR/A**

Prezado/a, ..... (cargo), gostaria de convidá-la a fazer parte da pesquisa intitulada: **“NO TABULEIRO DA VIDA: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO EDUCACIONAL SOBRE RESILIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação com a intenção, entre seus objetivos, de desvelar como se dão os processos de resiliência psicológica de três estudantes nas aulas de Educação Física de uma escola pública e apresentar histórias particulares de enfrentamento das adversidades. Nela queremos contar sua história de vida e o modo como enfrenta suas dificuldades.

Sua participação é voluntária, sendo assim, você poderá desistir e/ou se retirar deste estudo no momento em que desejar sem danos à pesquisa. Dessa forma, fique à vontade para autorizar sua participação ou sair da pesquisa na hora que julgar necessário.

Como a pesquisa será na sua escola (e de acordo com sua disponibilidade) informamos que você não terá despesas. Caso exista qualquer gasto, ele será arcado por este pesquisador.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados com você será uma entrevista com duração máxima de 15 minutos.

Informamos que sua identidade e os dados coletados serão mantidos em sigilo, com total anonimato do/a participante (em todas as fases da pesquisa). Posteriormente os dados poderão ser utilizados para o desenvolvimento de artigos e/ou outros trabalhos científicos, sendo mantido seu anonimato como participante. Sendo assim, não identificaremos quem é você na pesquisa nem em artigos e/ou demais trabalhos após sua conclusão.

Esta pesquisa não considera riscos relevantes ao você, uma vez que o critério de escolha de seus participantes foi baseado em seu assentimento e disponibilidade. Compreendemos também que o caráter não diretivo das entrevistas possibilita total liberdade para narrar o aspecto que julgar pertinente da história dos alunos, contudo, se alguma lembrança causar tristeza, ele estará à vontade para não falar sobre ela (neste caso interromperemos a entrevista imediatamente).

Consideramos que os benefícios do estudo serão diretos aos participantes. O principal benefício é possibilitar suas expressões e apresentação do “lugar de fala” acerca de seus processos de enfrentamento. Compreendemos que falar sobre suas formas de enfrentamento será possibilidade de compartilhar experiências e estimular outras pessoas a enfrentarem suas dificuldades de maneira positiva.

Informamos ao responsável que existe uma lei que protege o participante. Trata-se da Resolução nº 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, conforme art. 19 § 2º: “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa tem direito a assistência e a buscar indenização”.

**Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos** sobre a pesquisa entrar em contato com o pesquisador responsável: Anderson Oliveira Santos. E-mail: aos200780@gmail.com. Tel.: (27) 99793-2007. Endereço: Av. César Hilal, 931, ap. 1304, Bento Ferreira – Vitória/ES CEP: 29050-659.

**Em caso de denúncias e/ou intercorrências** na pesquisa, o participante poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29.090-075.

**Este documento será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via. O participante poderá entrar em contato com o coordenador da pesquisa quando houver qualquer dúvida ou julgar necessário algum esclarecimento.**

Pesquisador responsável: Anderson de Oliveira Santos

Local e data: .....

Assinatura: .....

### **Consentimento do participante**

Eu,....., ocupante do cargo ....., abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo: **“NO TABULEIRO DA VIDA: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO EDUCACIONAL SOBRE RESILIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**. Declaro ainda que fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: .....

Assinatura: .....