



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CRISTIANE PEREIRA DE SOUZA FRANCISCO

**O EU, O OUTRO E O NÓS:  
UM CAMINHO PARA COMPREENDER A  
DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS  
CRIANÇAS**

São Carlos  
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CRISTIANE PEREIRA DE SOUZA FRANCISCO

**O EU, O OUTRO E O NÓS:  
UM CAMINHO PARA COMPREENDER A  
DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS  
CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para Defesa de Mestrado em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

Orientação: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

São Carlos  
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

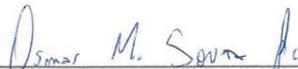
---

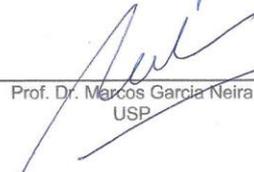
Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Cristiane Pereira de Souza Francisco, realizada em 19/02/2018:

  
Prof. Dr. Fernando Donizete Alves  
UFSCar

  
Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior  
UFSCar

  
Prof. Dr. Marcos Garcia Neira  
USP

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Maria da Glória e Ataídes e ao meu companheiro Sandro, por não me deixarem desistir dos meus sonhos.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.

**Madre Teresa de Calcutá**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por permitir que mais um sonho virasse realidade, permitindo conduzir meus estudos e aprofundar meus conhecimentos.

Agradeço ao Prof. Dr. Fernando Donizete Alves pela acolhida e convivência de aprendizagem com suas orientações, paciência e diálogos, ofertando a oportunidade de construir um novo conhecimento a respeito da Educação Física Escolar, pela qual tenho imenso carinho.

Aos membros da banca Prof. Dr. Marcos Garcia Neira e Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior, pelas riquíssimas contribuições nos exames de Qualificação e Defesa. As palavras e ensinamentos foram valiosos para a pesquisa e para vida pessoal desta nova pesquisadora.

Às crianças colaboradas fundamentais e vitais dessa pesquisa, com as quais convivo em uma troca constante entre ensinamentos e aprendizagens mútuas. Agradeço aos seus responsáveis que permitiram que nossas rodas de conversas ocorressem e delas fossem construídos novos conhecimentos.

A equipe gestora da Escola Estadual Antônio de Oliveira Bueno Filho da qual tenho orgulho de compor o quadro de professores. Em especial agradeço a professora Rosangela Rodrigues que cedeu uma das suas aulas para a realização das rodas de conversa com as crianças.

Aos integrantes do grupo Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei) que auxiliaram na compreensão do que é ser uma pesquisadora. Em especial a Profa. Dra. Aline Sommerhalder que trouxe muitas elucidações sobre o ato de pesquisar com crianças.

À Universidade Federal de São Carlos e o programa de Pós-graduação em Educação, além de seus docentes que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação.

Aos amigos que compreenderam minhas ausências e ofertaram apoio para que eu vivesse esse momento intensamente.

Ao meu companheiro Alessandro (Sandro) que não deixou eu desistir em nenhum momento, aguentou meu estresse, enxugou minhas lágrimas, dormiu com a luz acesa enquanto eu lia, compreendeu meu tempo e minha falta de tempo, estando ao meu lado e incentivando quando as coisas apertavam.

Ao meu pai Ataídes e a minha mãe Maria que sonhou e realizou comigo todo esse processo que é o ato de construir uma dissertação.

A todos meu imenso carinho e gratidão. Obrigada!!!

## RESUMO

FRANCISCO, C. P. de S. **O eu, o outro e o nós: um caminho para compreender a Diversidade na Educação Física Escolar na perspectiva das crianças.** 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

A Educação Física, ao longo de sua história, segregou muitas pessoas, excluindo-as da sua prática por almejar corpos saudáveis e fortes, devido a ideologias enraizadas em sua concepção. Porém, assim como o contexto histórico, a Educação Física também foi se modificando na perspectiva de se adaptar a essa mudança, que hoje exige incluir "todos" em suas práticas. Com esse novo contexto, eu visava compreender como a Educação Física Escolar vem trabalhando o tema da Diversidade em suas aulas, mas busquei ir além do que os professores, especialistas e renomados autores dizem a respeito dessa temática. Vislumbrei olhá-la na perspectiva das crianças do 1º ano do ensino fundamental e responder as seguintes questões: as situações vivenciadas nas aulas de Educação Física Escolar permitem que as crianças compreendam a Diversidade que as rodeia? O que é Diversidade para elas? Como elas convivem com essa Diversidade? São três questões que se complementam e estão no mesmo universo de pesquisa, fundamentando meu objetivo, que inclui compreender e investigar a Diversidade que rodeia o universo das crianças do 1º ano de ensino fundamental durante as práticas e diálogos sobre a Educação Física Escolar. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, com apoio na observação participante e em rodas de conversa para coletar informações, sendo desenvolvida no primeiro semestre de 2017, em uma escola estadual da cidade de Araraquara. Os dados produzidos conjuntamente com as crianças me levaram à construção de três categorias, sendo elas: entre o eu e o outro; a Diversidade Cultural que rodeia o universo das crianças e a Diversidade Cultural presente nas aulas de Educação Física. Desse modo, consegui vislumbrar que, mesmo diante da adversidade das aulas de Educação Física Escolar, a Diversidade Cultural que rodeia o universo das crianças transparece nos demarcadores sociais da diferença, tais como, cor da pele, altura, peso, gênero. Apesar desses demarcadores, se materializam nos diálogos sobre as diferenças outros diálogos sobre relações étnico-raciais, relações com a educação especial, gênero e religião. Descobri também que Diversidade Cultural, para as crianças, possui muitos sentidos, partindo de diversão, passando pelo brincar e chegando às diferenças entre as pessoas. Tudo isso envolto em convivências nem sempre fáceis, nas quais todos querem falar, mesmo que não sejam ouvidos. Muitas vezes, suas ações, diante da Diversidade Cultural, não são questionadas e, por essa razão, agem de modo espontâneo, querendo resolver de imediato as questões e continuar brincando ou falando.

**Palavras-chave:** Crianças. Educação Física. Diversidade.

## ABSTRACT

FRANCISCO, C. P. de S. **Me, the other and us: a path to comprehend Diversity in School Physical Education from the children's perspective.** 2018. 202 f. Master Thesis (Master of Education) – São Carlos Federal University, São Carlos, 2018.

Throughout its history, Physical Education has divided many people by excluding them from its training as they aim for healthy and strong bodies, due to ideas embedded in its concept. However, as well as the historical context, Physical Education has been changing to fit into this adjustment, which currently requires including “everybody” in its trainings. With this new context, I aimed to understand how Diversity has been addressed in School Physical Education classes; but I aimed to go beyond on what teachers, specialists and renowned authors say about such theme. I aim to consider Diversity from the view of children of the 1<sup>st</sup> grade of Elementary School and answer to the following question: on the situations experienced in School Physical Education classes: how do they lead children to comprehend the Diversity around them? For them, what Diversity is? How do they live with such Diversity? These are three questions that complement each other within the same research field and that support our target, which is to understand and research Diversity around the universe of children of the 1<sup>st</sup> grade of Elementary School during the trainings and conversations about School Physical Education. The method used was a qualitative research based on the participant observation and round table, aiming to collect information and carried out in the first semester of 2017 in a state school of Araraquara city. The information gathered with the children lead me to develop three categories, namely: me and the other; the Cultural Diversity around the children's universe and the Cultural Diversity in Physical Education classes. Therefore, I could realize that, even before the challenge in School Physical Education classes, the Cultural Diversity around the children's universe is clear in the social markers of diversity, such as skin color, height, weight and gender. In addition to these markers, other dialogues arise in conversations about the differences of race and ethnic relations and relations with special education, gender and religion. I also found that, for the children, Cultural Diversity has several meanings: from fun and playing to differences between people. All that surrounded by interactions that are not always easy to handle, where everybody wants to speak, even if they are not heard. Due to the Cultural Diversity, often their actions are not challenged; for this reason, they freely act to immediately solve questions and to continue playing or talking.

**Keywords:** Children. Physical Education. Diversity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 -</b>	A escola	80
<b>Figura 2 -</b>	A fachada da entrada da escola	81
<b>Figura 3 -</b>	Corredor de entrada da escola com acesso ao pátio	81
<b>Figura 4 -</b>	Vista do corredor em direção à quadra	82
<b>Figura 5 -</b>	Vista da escada que dá acesso à quadra	82
<b>Figura 6 -</b>	Visão lateral da quadra	83
<b>Figura 7 -</b>	Visão interna da quadra	83
<b>Figura 8 -</b>	A quadra e seu entorno	84
<b>Figura 9 -</b>	A quadra e parte do seu entorno	84
<b>Figura 10 -</b>	Visão parcial do pátio e corredores de acesso às salas de aula	85
<b>Figura 11 -</b>	O pátio	85
<b>Figura 12 -</b>	Corredor de acesso às salas de aula	86
<b>Figura 13 -</b>	Sala de aula onde foram realizadas as rodas de conversa	86
<b>Figura 14 -</b>	Organização da sala de aula durante as rodas de conversa	87
<b>Figura 15 -</b>	Visão da posição em que foram filmadas as rodas de conversa	87
<b>Figura 16 -</b>	Atividade de colagem com as crianças	137

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<i>O outro: trajetória da pesquisadora</i> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 – O EU: AS CRIANÇAS</b> .....	26
<b>1.1 Infâncias e crianças de ontem...</b> .....	27
<b>1.2 Infâncias e crianças de hoje...</b> .....	33
<b>1.3 Implicações para as infâncias e crianças do amanhã...</b> .....	42
<b>1.4 Pesquisa no diálogo, na escuta, no ouvir e no falar das crianças</b> .....	47
<b>2 – DIVERSIDADE</b> .....	51
<b>2.1 Da Cultura à Diversidade Cultural</b> .....	54
<b>3 – EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> .....	67
<b>4 – O NÓS: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	78
<b>4.1 Contexto da pesquisa</b> .....	78
4.1.1 Local.....	79
4.1.2 Participantes.....	88
<b>4.2 A abordagem qualitativa e suas contribuições para a pesquisa com crianças</b> ..	89
<b>4.3 A observação participante</b> .....	90
<b>4.4 Produção de dados</b> .....	91
4.4.1 Os diários de campo .....	92
4.4.2 As rodas de conversa.....	94
<b>4.5 Metodologia de análise dos dados</b> .....	96
<b>5 – UM CAMINHO: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	100
<b>5.1 Entre o eu e o outro</b> .....	101
5.1.1 As crianças pelos olhos da Professora/pesquisadora + As crianças pelos olhos delas mesmas. ....	102
5.1.2 Nomes fictícios escolha e motivação. ....	112
5.1.3 Convivência entre diálogos, conflitos e regras.....	119
<b>5.2 A Diversidade Cultural que rodeia o universo das crianças</b> .....	126
5.2.1 Sentidos atribuídos à Diversidade.....	127
<b>5.3 A Diversidade Cultural presente nas aulas de Educação Física</b> .....	143
5.3.1 Diálogos sobre as relações de diferenças .....	144
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	168

Uma compreensão para um ponto e não um final .....	168
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	174
<b>APÊNDICES</b> .....	188

## APRESENTAÇÃO

### *O outro: trajetória da pesquisadora*

Começo esse texto dizendo que utilizar a primeira pessoa do singular se faz mais oportuno para descrever a trajetória do aprender que percorri durante todo o tempo do mestrado e, assim, compreender como a questão da Diversidade, que propus estudar em minha pesquisa, adentrou a minha vida.

É recorrente, no início das dissertações e teses da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, os estudantes rememorarem suas lembranças para saberem de onde veio a necessidade de se investigar a temática a ser apresentada no decorrer das páginas de sua dissertação ou tese. No eixo de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Crianças, Jovens e Adultos e Formação de Educadores(as) em Relações Humanas, essa volta ao passado recai sobre a infância. Porém, em um primeiro momento não é o meu caso, pois, assim como as crianças que são as colaboradoras dessa pesquisa, Diversidade não era uma palavra do meu vocabulário durante a infância.

Confesso que, até adentrar o mestrado, também não percebia sua relevância, uma vez que não a utilizava no meu cotidiano e nem em minhas pesquisas. Depois de tantas leituras e conversas sobre esse tema, acredito que sim, a Diversidade sempre esteve por perto. Foi possível perceber isso graças ao fato de eu me colocar no ponto de vista de quem observa algo sobre outras perspectivas, que assume assim a postura de ser o outro. Quando falo o “outro”, não estou seguindo a perspectiva de Dussel<sup>1</sup> (1986) na questão de ser o excluído, o oprimido, o não habitual, pois ao menos nesta pesquisa não o sou. Porém, estabeleço meu olhar a observar um fenômeno no qual a proximidade e a exterioridade assumem a posição de uma linha muito tênue, afinal, investigar o universo das crianças não sendo uma criança me coloca na posição exterior, mas ser a professora dessas mesmas crianças me aproxima delas.

Pensando sobre a Diversidade na minha infância para ter um ponto de proximidade com as crianças, percebo hoje que, já ao nascer, a Diversidade pairava sobre mim: nasci em Barueri, mas fui registrada em Carapicuíba por conta de o custo do registro ser menor. Nasci da combinação de um descendente de imigrantes nordestinos, ex-metalúrgico, hoje pedreiro, e uma descendente de negros ex-dona de casa, hoje técnica de enfermagem, cujas histórias sobre seus antepassados ainda são uma incógnita, pois foram anos de

---

<sup>1</sup> DUSSEL, E. **Método para uma filosofia da libertação**. Tradução de Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

desconstrução de suas raízes, que têm história e contam histórias. Dessa forma, não sei ao certo de onde a família Souza e a família Pereira vieram. Diferentemente de alguns amigos que sabem sua descendência, se orgulham disso e têm essa questão fortalecida dentro dos laços familiares, percebo que não foi assim com a minha; por especulação da minha parte, digo que minha tradição familiar se perdeu em meio à tradição de outras famílias renomadas, como se minha história não necessitasse ser contada, ou, por estar contida apenas nas palavras passadas de geração em geração, essa oralização se perdeu em algum momento. Portanto, começo a minha história do ponto que a conheço.

Há 32 anos, meus pais resolveram sair de Carapicuíba e vir para o interior de São Paulo se estabelecer em Araraquara, cidade onde cresci e moro desde então. Sempre morei em um bairro da periferia da cidade e nunca me importei com essa questão, afinal estava mais entretida em brincar pelas ruas, morros, mina d'água que o bairro ofertava do que conhecer o peso de poder dizer que mora no bairro X ou Y.

Cresci brincando com meu irmão mais velho e amigos da rua de casa, sem distinção entre brincadeiras de meninos e meninas, e isso me rendeu algumas cicatrizes físicas. Cicatrizes contestadas algumas vezes por tias e tios que diziam que meninas não deveriam ter as pernas marcadas, deveriam ser comportadas e delicadas. Delicadeza não era o meu forte, talvez porque não me encaixava nos moldes determinados para as meninas da época, afinal, nunca me achei parecida com a Xuxa e ouvia das coleguinhas que não podia representar a rainha dos baixinhos ou suas paquitas, pois era negra e elas não. Restava então gostar mais da Mara Maravilha que era morena, um pouco mais perto da minha realidade.

Ao iniciar o processo de escolarização, ao invés de estudar na escola do bairro, fui estudar em outro bairro mais próximo ao centro, onde as escolas eram consideradas melhores. Em nenhum momento estudei na escola do bairro para saber se esta era ou não pior do que as outras. Lembro que meu irmão estudou e sofreu um pouco durante sua alfabetização, uma vez que era canhoto e queriam que ele escrevesse com a mão direita. Embora tenha sido forçado a aprender, o ponto positivo dessa questão é que, atualmente, ele é ambidestro (escreve com as duas mãos e possui uma linda letra).

Não lembro como era minha primeira turma na escola, porém, lembro como era a segunda, pois estudamos juntos da segunda até a oitava série, com poucas oscilações entre a permanência dos alunos. Relembro que os colegas de turma compunham uma classe bem miscigenada: havia quatro negros (eu, uma menina e dois meninos), descendentes de japoneses e os demais tinham diversos tons de pele, indo daquele mais branquinho até o pardo (“se é que isso é a cor de alguém”).

Todas as crianças moravam no bairro (exceto eu); tinham todo tipo de condição financeira, dos mais favorecidos aos menos (no qual me encaixava), mas sabia que havia pessoas em condições abaixo da minha, mesmo que morassem no bairro dito “melhor” do que o meu. Essas questões não nos diferenciavam e isso começou a mudar com a adolescência, pois alguns tinham condições de ter os bens materiais da moda, enquanto outros não (estava eu neste grupo); começaram as paqueras entre meninos e meninas e a descoberta do padrão de beleza.

Padrão de beleza este no qual não me encaixava, pois era gordinha, meu cabelo era crespo e curto, não tinha traços finos e era negra. Na formatura da oitava série, para ficar mais bonita, fiquei cerca de dois dias na cabelereira para ela trançar meu cabelo com kanekalon (um fio parecido com cabelo) e deixá-lo mais comprido. Fiquei me sentindo bonita, mesmo com o peso e as dores de cabeça que aquilo me dava. Não adiantou muito, pois os olhares dos meninos não eram para mim, mas sim para as meninas brancas e “ricas”<sup>2</sup>. Não os culpo, pois, nessa época, meus ídolos eram Brad Pitt, Leonardo DiCaprio e Nicolas Carter, um dos vocalistas do Backstreet Boys: todos loiros e de olhos claros.

No colegial (atual Ensino Médio), já que não dava para ser a mais bonita – mas sempre ouvi, dos meus professores, que eu era muito estudiosa e inteligente –, resolvi focar nos estudos. Com as melhores notas da turma e, muitas vezes, da escola toda, ganhei visibilidade. Porém, logo a menina brilhante decepcionou um pouco aqueles que acreditavam no seu potencial ao optar por estudar Educação Física ao invés de Medicina, ou outra profissão considerada de respeito.

Prestei vestibular em todas as universidades públicas; a maioria das inscrições ganhei devido às minhas condições socioeconômicas na época. Para a surpresa de todos, inclusive a minha, a menina inteligente não passou em nenhuma. Frustração, decepção e desistência dos estudos foi meu pensamento. Meus pais, ao contrário, me incentivaram a tentar mais uma vez e permitiram que eu me dedicasse somente a isso. Dessa forma, consegui fazer um cursinho popular e posteriormente escolher entre UNESP, UFSCar e um cargo administrativo na prefeitura de Araraquara no qual havia obtido êxito em concurso público.

Optei por fazer Educação Física na UNESP de Rio Claro, pois via ali a oportunidade de sair de casa e morar fora, mas as condições financeiras não ajudavam. Então, logo que ingressei na graduação, consegui uma bolsa de assistência pela própria universidade, porém, para recebê-la, deveria dar apoio a um docente do curso em seus projetos de extensão.

---

<sup>2</sup> Ricas no sentido de ter mais recursos financeiros do que eu na época e não no sentido de classe social.

Sem conhecer nenhum dos docentes, juntamente com outras duas ingressantes da mesma turma, escolhemos a única docente que tinha três vagas: a professora doutora Irene Conceição Rangel que nos encaminhou para auxiliá-la na pesquisa com a temática sobre Preconceito, Discriminação e Exclusão na Educação Física Escolar. Convivi durante quatro anos com essa temática, que virou minha monografia da graduação, intitulada “Preconceito, discriminação e exclusão nas aulas de Educação Física: na visão dos alunos”.

Assim que me formei em Educação Física na UNESP de Rio Claro, parar de estudar não era o que eu desejava fazer. Inicialmente, parti para a complementação do próprio curso de graduação, estudando as disciplinas para me formar em bacharelado também, porém, essas se tornaram inviáveis devido aos horários das disciplinas se chocarem com o meu horário de trabalho. Quando me formei em 2005, consegui passar no concurso da rede estadual de ensino de São Paulo para lecionar como professora de Educação Física na escola da esquina da minha casa (aquela que não era boa o suficiente para eu estudar) e encontrei ali, nos anos iniciais do ensino fundamental, a realização profissional.

Como fazer a complementação do curso se tornou inviável, fui fazer minha primeira especialização em Educação Física Escolar na cidade de Batatais, cujo título da minha monografia foi “Preconceitos e discriminações na Educação Física Escolar na visão dos professores”. Por acaso, um dos professores era meu atual orientador de mestrado, o Prof. Dr. Fernando Donizete Alves, porém essa foi apenas uma das meras coincidências que o destino nos deu. Nessa mesma época, tentei o mestrado na UFSCar na área de Educação, na linha Práticas Sociais e Processos Educativos, devido ao interesse de conhecer mais o trabalho da professora Petronilha. Então veio a primeira frustração, quando não passei na fase de entrevistas em 2007. Tentei por mais dois anos: em 2008, mas não passei na prova e, em 2009, não passei na análise do projeto, que havia remodelado para condizer com as relações étnico-raciais, base das pesquisas da referida professora.

No ano de 2010, não quis prestar o processo seletivo, mas fui convidada pela minha ex-orientadora da monografia de graduação, Profa. Dra. Irene Conceição Andrade Rangel, para compor, com minhas práticas pedagógicas, um livro sobre Educação Física na Infância. Eis então que, ao receber um exemplar do livro após sua publicação, vi que este tinha capítulos escritos pelo professor Fernando (segunda coincidência em nossos caminhos). Nesse mesmo ano, terminei a segunda pós-graduação, agora em Educação Infantil e Alfabetização, acreditando que esse conhecimento viria a somar e melhorar o meu educar. Foi a primeira vez que abandonei a temática da minha graduação e me dediquei a compreender a importância do professor especialista de Educação Física dentro do contexto escolar.

Naquele momento, se fez muito presente Paulo Freire e uma das frases que gostava na época era: “Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2016, p. 25). Um trocadilho de palavras que me indicava sempre que havia ainda muitas coisas a conhecer e quem sempre mostrava essa necessidade eram as crianças com as quais convivia diariamente dentro da escola.

Essa necessidade era tão constante que fiz todos aqueles cursos que as professoras regentes, que tinham a preferência, deixavam de lado. Somente depois vinham os especialistas e, dessa forma, fiz cursos sobre: deficiência auditiva, deficiência visual, altas habilidades e superdotação, inteligências múltiplas, Educação Física adaptada. Além disso, fiz cursos oportunistas fora da escola, que ampliaram meu olhar sobre Literatura Africana e a questão indígena. Os conhecimentos adquiridos eram sempre convertidos em atividades aos alunos, mas faltavam conhecimentos *sobre* os alunos. Por isso, iniciei em 2010 a segunda graduação, agora em Pedagogia, pelo convênio entre UNESP e UNIVESP, que tinha por objetivo formar pedagogos a partir de profissionais que já atuavam dentro das escolas. Esta graduação ampliou meu olhar sobre a educação e, por consequência, sobre a Educação Física no contexto escolar, com possibilidades de enriquecer as aprendizagens dos alunos. Por consequência, minha monografia desta vez versou sobre “A cultura corporal negra na educação física escolar”.

Engavetei o desejo de entrar no mestrado pelos três anos e meio de graduação em Pedagogia e por mais um ano e meio, pois, em 2014, fui para a terceira especialização, agora em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Com essa bagagem de aprendizagens diversas, tornei-me uma professora que prefere trabalhar com jogos de matrizes africanas e afro-brasileiras, propõem atividades para inclusão de alunos com deficiência, quando a maioria prefere ignorar a existência deles, integrando conteúdos e alunos, ao invés de inclui-los. Não estou dizendo que sou a única e nem que as atividades propostas eram as mais adequadas, pois vejo hoje que cometi muitos equívocos, mas, busco sempre novas possibilidades, novas aprendizagens. Dessa forma, almejava criar um ambiente que exigisse o mínimo de adaptação para que todos os alunos fossem incluídos, uma vez que estes têm a possibilidade de realizar atividades respeitando a si próprio.

Nessa busca por novas aprendizagens, em 2015, após a participação em um Congresso de Educação Física realizado a cada dois anos na UNESP de Rio Claro e no qual, desde formada, estou sempre presente, levando os relatos de experiências das minhas vivências com as crianças, levei o primeiro “puxão de orelha” da minha ex-orientadora de

graduação após 10 anos de convivência. Isso ocorreu por ela acreditar que eu deveria estar em uma pós-graduação sim, mas em nível *stricto sensu*. Então, desengavetei meu projeto inicial de 2007 (aquele que me levou até a fase de entrevistas), reformulei-o e o coloquei dentro dos padrões do edital do processo seletivo de 2015 da USFCar. Durante o processo de inscrição, voltei a me deparar com o Prof. Fernando; nesse momento, ele e a Profa. Aline foram excluídos da minha avaliação, devido ao livro do qual participamos juntos, sem ao menos conversarmos.

Eis que estou aqui: uma aluna devidamente matriculada no mestrado que desejei e sonhei fazer parte desde 2007 e sobre a orientação do Prof. Fernando, que cruzou meu destino em alguns momentos, sem nem ao menos saber disso, até então. Aprendi, ao estar nesse ambiente almejado que é o do mestrado, que, muitas vezes, é preciso deixar os escritos guardados, para depois dar prosseguimento. Isso parece o que Paulo Freire fez com seus escritos, deixando-os descansar por 40 dias; eu o fiz por oito anos.

Quando fui aprovada para ser estudante do programa de mestrado em Educação da UFSCar, tive em mente que só estava no início de um percurso, que exigiria e vem exigindo muito esforço, dedicação, ética e compromisso, para construir um conhecimento com rigor científico e, principalmente, com validade dentro do campo educacional, que é a área na qual estamos inseridos pelo programa e na qual estou inserida como professora. Porém, não sabia quão árdua seria essa trajetória, pois ao mesmo tempo em que pesquiso, me revisito, repenso, reavalio e me remodelo como pessoa; a cada leitura que faço, abandono a ingenuidade tão falada por Paulo Freire ou a alienação de Ernani Fiori. Portanto, a pesquisa que construí nesses meses de mestrado não corresponde à mesma com a qual passei no processo seletivo, pois algumas ideias mudaram, concepções foram incorporadas e transformações foram decorrentes desse processo que é fazer mestrado.

O que inicialmente era pesquisar “*Preconceito, discriminação e exclusão na Educação Física Escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental: em busca de uma Educação + Inclusiva*” hoje se tornou “*O eu, o outro e o nós: um caminho para compreender a Diversidade na Educação Física Escolar na perspectiva das crianças*”. Assim, proponho algo condizente e coerente com a linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, mas não me afasto do que sempre me moveu a estudar, que é a questão de melhorar as minhas aulas de Educação Física Escolar. Posso dizer que sai da minha “zona de conforto” e passei a agregar conhecimentos sobre um tema inicialmente visto como novo, porém que se revelou um velho conhecido, abarcando novas perspectivas e ampliando minhas aprendizagens.

Aproveito para ressaltar nesse momento, no qual posso expressar quem sou, que essa pesquisa foi realizada na mesma escola onde atuo como professora e que a turma escolhida é uma das turmas para a qual ministro minhas aulas. Isso só foi decidido após algumas conversas de orientação, pois havia uma hesitação inicial.

Pairava uma questão: como vou fazer pesquisa com meus alunos e manter a cientificidade, já que existe muita familiaridade envolvida? A questão da convivência expressa por Paulo Freire em seus livros foi fundamental para essa escolha, afinal, é preciso conviver, criar laços, ter proximidade e nada melhor do que estar inserida e fazer parte do contexto escolar dessas crianças. Obviamente, tenho consciência de que é preciso estranhar o que lhe é familiar e saber distanciar-se nos momentos corretos, para que a pesquisa aconteça e não se restrinja a um relato de experiência (e este, na minha concepção, tem grande valor). Então, ao invés de escrever “a professora”, optei por deixar o texto todo na primeira pessoa do singular (“eu”), não desmerecendo a participação do meu orientador nas reflexões nem o protagonismo das crianças (o “eu” da pesquisa).

Enquanto professora/pesquisadora, torno-me o outro que tenta construir uma pesquisa conjuntamente com as crianças, por meio da convivência e diálogo. O outro, muitas vezes, influencia e é influenciado; fala, mas tem que deixar falar, se faz ouvir, mas precisa de uma escuta mais atenta do que está acostumado, prima para que as interações sejam realmente efetivas e gerem conhecimento para as crianças, para si e, claro, para a pesquisa. Afinal, minha intenção foi realizar uma pesquisa condizente com a realidade e com possibilidades de mostrar que é possível sim fazer pesquisa sendo professora ou ser professora e fazer pesquisa.

## INTRODUÇÃO

Suba o primeiro degrau com fé. Não é necessário que você veja toda a escada.  
Apenas dê o primeiro passo.

**Martin Luther King**

A proposta inicial desta pesquisa, em linhas gerais, era investigar o preconceito, a discriminação e a exclusão presentes no cotidiano da escola: uma temática complexa. Durante a busca de um eixo que ligasse essas três expressões, me deparei com a questão da Diversidade, sempre tomando como contexto o cotidiano escolar. Diante disso, compreendi que seria fundamental me inserir no ambiente escolar a fim de tratar essa temática por dentro. Elegi a Educação Física como contexto para realizar minha pesquisa, devido à minha aproximação com essa área do conhecimento. Contudo, a escola comporta inúmeras práticas sociais em que a diversidade se faz presente e, assim, poderia contribuir para a construção de um conhecimento sobre Diversidade. A questão que agora se colocava era em qual dessas práticas sociais debruçaríamos a nossa investigação.

Dessa forma, uma breve descrição que fornece apoio a essa compreensão é a de que:

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 33).

Baseada nessa definição e em toda uma descrição sobre Práticas Sociais e Processos Educativos, descobrimos que não existem modelos prontos e fixos, já que cada pesquisador(a) deve percorrer o seu caminho. A proposta de estar inserido em um contexto, ir a campo, observar, coletar informações e construir uma pesquisa é um exercício enriquecedor. Conforme a pesquisa ganhava corpo e escopo, se desenhava para além da obrigatoriedade de ser uma dissertação de mestrado; passou a ser uma obrigatoriedade de quem deseja ir a campo e fazer pesquisa com honestidade científica: ouvindo e descrevendo o que o ambiente traz, deixando os julgamentos guardados, descrevendo a realidade como ela se apresenta, indo além de nossas interpretações e representações, como descreve Bosi (2003, p. 61):

Às vezes, falta ao pesquisador a maturidade afetiva ou mesmo formação histórica para compreender a maneira de ser do depoente. Somos prisioneiros de nossas representações, mas somos também desafiados a transpor esse limite acompanhando o ritmo de pesquisa.

Com o referencial teórico inicial em Freire (1995, 2005, 2015a, 2015b, 2016), Dussel (2010) e Fiori (2014), fui a campo, sabendo que, por meio da pesquisa, existe o reforço e a recriação das relações pessoais e que essa não é neutra, assim como a postura do(a) pesquisador(a) também não é. Dessa forma, se a pesquisadora “falar da realidade como algo alheio à experiência existencial das pessoas, onde a sonoridade da palavra, o discurso domesticador, dá o tom” (OLIVEIRA et al., 2014b, p. 121), produzirá uma pesquisa desumanizadora. Já quando

[...] pretende-se romper com a verticalidade e o dualismo implicados na relação “pesquisador-pesquisando” [...] [,] a pesquisa não é outra senão sobre a realidade, o sistema-mundo; portanto, ao conhecer com o outro, sobre o mundo, nos conhecemos a nós mesmas e a nós mesmos, nos re-conhecemos no outro, nos re-conhecemos também como outras e outros, na exterioridade, como nos diz Dussel [...] (OLIVEIRA et al., 2014b, p. 122).

Agindo dessa forma, estarei realizando uma pesquisa humanizadora, respeitando, assim, os saberes de seus participantes. Refletindo e resumindo minha compreensão sobre humanização, consigo destacar que, para fazer uma pesquisa humanizadora, tenho que ter em mente conceitos como: partilhar, conectar, afetar-se, aproximar-se, dialogar, conviver, respeitar, aprender, compreender e valorizar. Esses conceitos foram muito lembrados na hora de ir a campo e construir os dados da pesquisa que propus, lembrando sempre que a pesquisadora está dentro e desempenha um papel ativo na pesquisa, assumindo assim uma postura reflexiva.

Longe de oferecer a escola como único lugar de discussão a respeito da Diversidade, uma vez que essa se manifesta de diversas formas nos mais variados lugares, percebi nela um dos lugares possíveis, pois compreendi que a escola deveria ter como uma de suas funções sociais ser um espaço inclusivo e, portanto, promotor do respeito à Diversidade que a compõem.

Afinal, a escola é uma projeção da sociedade na qual as crianças estão inseridas, portanto, possui uma multiplicidade de ser, pensar e existir no interior de seus muros, onde o diverso é uma característica de seu cotidiano e a convivência se faz necessária e diária.

A educação na diversidade está preocupada com esses valores, isto é, com a relação respeitosa e solidária entre pessoas, chamando a atenção, em especial, para o exercício da convivência com as diferenças. Em outras palavras, educar na diversidade é ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais. (CARDOSO, 2014, p. 13).

Selecionar a Educação Física como ponto de partida para estudar o modo como as crianças compreendem a Diversidade, nesse contexto, possibilita romper com os resquícios e estigmas desse componente curricular. Inicialmente, a Educação Física era uma proposta sem definição sobre sua especificidade no ambiente escolar e suas reais necessidades pedagógicas, pois se voltava para a busca de uma aptidão física, que acabava por segregar em nome de padrões estéticos. Por muito tempo, perdurou como uma disciplina para o adestramento dos corpos em uma busca inicial de corpos saudáveis, hábeis e competentes e, posteriormente, capazes de repetir gestos técnicos com perfeição e ótimo desempenho. Desse modo, a Diversidade não vislumbrava muita atenção mas, de forma crescente, vem ocupando as discussões educacionais e o ambiente escolar. Sendo assim, estudar as experiências educacionais que ocorrem no cotidiano dessas aulas, a meu entender, é uma ótima fonte de produção de conhecimento. Inúmeras variáveis podem advir da realidade cotidiana das aulas de Educação Física devido a seu caráter único de promover a interação entre os alunos por meio da cultura corporal.

Então, efetuar uma pesquisa na qual a Educação Física é o contexto e a prática social para que a Diversidade possa se materializar das mais diversas formas, aos olhos das crianças, sem a necessidade de lhes impor essa temática, configura um ambiente adequado e condizente com a realidade. Uma vez que a Diversidade surge de situações do cotidiano, de momentos de ludicidade que lhes trazem muito prazer e satisfação, a Educação Física me parece ser um bom caminho a ser percorrido para efetuar minha pesquisa.

Nesse contexto, busquei apoio na Abordagem Cultural, por entender que essa é a melhor vertente para se discutir a temática da Diversidade dentro do contexto da Educação Física, uma vez que se baseia nas experiências advindas do uso do corpo enquanto atividade cultural. As pessoas são pensadas como indivíduos constituídos cultural e historicamente. Por isso, valoriza-se seus conhecimentos prévios, sempre as considerando sujeitos que pensam, sentem, se expressam e agem. Nas aulas, o grande influenciador é o repertório corporal dos alunos.

Posso dizer que é justamente com essas ideias que minhas perguntas de pesquisa se articulam: as situações vivenciadas nas aulas de Educação Física Escolar possibilitam às crianças compreender a Diversidade que as rodeia? O que é Diversidade para elas? Como elas convivem com essa Diversidade? São três perguntas que se complementam e estão no mesmo universo de pesquisa.

Afinal, de que Diversidade estamos falando? A história mostra que a Educação Física já excluiu muito (e ainda exclui) em prol da uniformidade. Mas o mundo

contemporâneo exigiu e exige dela a busca de novas perspectivas e um novo foco, haja vista as mudanças com relação à formação humana nos dias atuais. Isso possibilita meu entendimento de que a Educação Física é sim um contexto enriquecedor para a compreensão da Diversidade.

Vivemos tempos nos quais temas decorrentes da Diversidade vêm assumindo destaque na mídia e, por consequência, adentram os bancos escolares. Estamos falando, por exemplo, da questão da Escola sem partido, que surge após uma bancada conservadora na política pautar seus esforços para conter a liberdade de cátedra dentro das escolas, por meio de uma legislação anticonstitucional que, por consequência, não permitiria o surgimento de debates sobre a Diversidade. Debates esses que falam sobre as palavras proferidas pelo líder de uma das nações mais poderosas do planeta e que acabam por fortalecer o discurso do racismo, em um momento delicado, no qual os Estados Unidos criam políticas antimigração por meio de decretos. Debates que falam sobre grupos que marcham, entoando palavras de ordem em um discurso racista e neonazista. Debates que questionam a Ideologia de gênero quando nem se sabe ao certo o que é feminismo e transgênero. Não posso deixar de destacar que a questão a utilização do termo Ideologia de gênero é compreendida por mim como sendo, uma expressão de ataque dos diversos setores conservadores, no sentido de desqualificar as discussões sobre relações de gênero nas diferentes esferas. Também temos os debates que nos fazem refletir a respeito da pluralidade religiosa, com a qual somos bombardeados por grupos radicais que matam em nome de sua fé.

Diante disso, definir o termo Diversidade não é tarefa simples e não se restringe a um único conceito. Essa palavra é ampla e oportuniza diversos entendimentos. Partimos do pressuposto da Diversidade como sinônimo de heterogeneidade e diverso. Diverso não em seu aspecto pejorativo, mas no que tange à unicidade de cada pessoa. Sendo assim, a Diversidade que propomos defender é aquela que abarca todas as diferenças, respeitando-as.

Santos (2005) aponta uma definição de Diversidade baseado no discurso proferido por Luís Ignacio Gomes, Ministro da Educação de Cuba, na ocasião da abertura do Congresso de Pedagogia em Havana, no ano de 1999, que cabe ao contexto desta pesquisa:

[...] é uma expressão de vida, com formas quase definidas. Dela nos originamos e nela nos afirmamos como identidades individuais e coletivas que transcendem o simples diálogo com a natureza ou com a sociedade, com a Biologia ou com a História; reclama conversações com horizontes amplos e linguagens plurais, tanto nas palavras e nos gestos como nos silêncios e nas atitudes, seja em relação ao

presente ou na perspectiva de um futuro qualquer humanamente desejável (SANTOS, 2005, p. 47).

Quando falo sobre Diversidade nessa perspectiva, me aproximo do conceito de Diversidade Cultural, sem me distanciar do conceito de Diversidade biológica que dá ordem à vida, assim como os conceitos de Diversidade étnica, linguística, religiosa, entre outros que a Diversidade agrega.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Diferenças, por sua vez, são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento só passaram a ser percebidos dessa forma porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2008, p. 133).

A Diversidade nos dias atuais vem ganhando cada vez maior destaque e expressão nas diversas esferas da sociedade, fazendo com que muitos a enxerguem com positividade, mas ela nem sempre foi vista com olhares tão positivos, como afirmam Ocaña e Jiménez (2006, p. 25):

Durante muito tempo, os modelos metodológicos tradicionais foram fundamentados na uniformidade de alguns programas que pretendiam atender a alunos também uniformes de quem, igualmente, se pretendia obter resultados homogêneos. A diversidade era considerada uma anomalia rejeitável e rejeitada, de forma que os alunos diferentes – por sua capacidade, sua origem, sua inadaptação ao sistema eram inviáveis nesse modelo educacional.

Viveu-se décadas de uma educação que visava homogeneizar o ensino e, conseqüentemente, as pessoas. O contrassenso dessa posição reside justamente no fato de que a escola é um ambiente diverso, heterogêneo, em que convivem pessoas diferentes, com experiências culturais distintas com as quais o professor, muitas vezes, não sabe ou não está disposto a trabalhar.

Fica mais fácil, como diz Ambrosetti (2012, p. 74, grifo do autor), "trabalhar com um aluno 'padrão', uma generalização que lhes permitia economizar esforço, evitando a dispersão da atenção, ignorando as necessidades e os interesses de cada criança".

O contraponto é pensar nessa Diversidade como forma de enriquecer os processos educativos advindos das interações entre os sujeitos da escola. É nesse contexto que se situa essa pesquisa.

Educamos o nosso olhar para homogeneizar as diferenças por mais que elas nos saltem aos olhos e o processo que se impõe agora é exatamente o inverso: é olhar para aquelas coisas todas que aprendemos a ignorar mesmo na convivência diária. Reproduzimos, tantas vezes e por tanto tempo, preconceitos, estigmatizações, hierarquizações, que, em muitos momentos, sequer conseguimos percebê-los. (OLIVEIRA, 2011, p. 214).

Externar essa Diversidade implica nos colocar diante do outro e respeitá-lo, assim como devemos nos respeitar. A Educação Física, que historicamente promoveu situações de discriminação e, aos poucos, acompanhou as mudanças sociais, culturais e políticas das últimas décadas, foi se modificando e se constituindo em princípios que primam pela inclusão de todos, fornecendo respaldo para ações que privilegiem a Diversidade em seu contexto. Portanto, ela assume um potencial de aprendizagens significativas para essa temática.

É nesse ambiente que a professora de Educação Física pode e deve desenvolver perspectivas metodológicas que garantam a participação de todos, estando assim aberto às mudanças, tendo disposição para modificar e criar novas atividades, desenvolvendo um trabalho para o aluno e com o aluno (RAMALHO, 2000). Assim, ele irá adquirir o desempenho necessário para saber o momento ideal para conversar com os alunos, estimulando o reconhecimento e a reflexão sobre as diferenças, ensinando o respeito, a tolerância e a aceitação das características individuais (RANGEL et al., 2005).

Nesse processo, escutar as crianças torna-se fundamental, valorizando os seus dizeres e saberes, produzindo um conhecimento a respeito dessa Diversidade que os cerca. Na maioria das vezes, ouvimos falar da Diversidade na perspectiva de teóricos, professores e gestores, ou seja, uma visão adulta sobre o assunto. Mas quando olhamos a Diversidade do ponto de vista das crianças, escutando e as deixando falar sobre, proporcionamos a elas a oportunidade de participar ativamente e assim contribuir para a construção de novos conhecimentos sobre a temática.

[...] é o desenvolvimento de um olhar e de uma escuta atenta e sensível em um diálogo coletivo. Falamos da necessidade de olhar as crianças com uma “lente de aumento”, a qual nos aproxima de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações. A lente de aumento nos possibilitará ultrapassar o muro que isola a criança do adulto, muro firme que tem bases sólidas, pois foi construído ao longo da história da humanidade. Mas que, mesmo assim, pode ser rompido. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 11).

A oralidade para quem ainda está iniciando seu processo de alfabetização é de fundamental importância, pois é através da linguagem oral que a criança que ainda não

domina totalmente a linguagem escrita se comunica com o mundo. Corsino (2007, p. 61) diz que as “crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar”.

Essa oralidade é entendida por mim como um diálogo que faz com que as crianças interajam umas com as outras, assim como esse dialogar faz com que elas interajam com os adultos, lembrando que para haver diálogo não pode existir hierarquia. O diálogo só ocorre quando há simetria entre as partes e, para isso, é preciso conhecer o outro e estabelecer o “diálogo entre os sujeitos, constituindo-se ao mesmo tempo em busca e processo de humanização, denúncia e anúncio” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 67). Para dialogar, necessitamos da escuta, do saber ouvir o outro; mesmo que não concordemos com suas palavras, devemos respeitar o que o outro tem a dizer. Ouvir não é tarefa fácil, porém parece ser muito comum à prática das crianças.

A escuta é gerada por curiosidade, desejo, dúvida e incerteza. Não se trata de insegurança, e sim de tranquilização, pois toda “verdade” só o é se tivermos consciência de seus limites e de sua possível falsificação. A escuta produz perguntas, não respostas. (RINALDI, 2016, p. 236).

Para desenvolver este trabalho, parti dos conhecimentos construídos ao longo da história, segundo os quais a Educação Física não é neutra e julguei que, assim, ela pode contribuir de forma positiva em contrapartida a toda sua carga negativa histórica de segregação. Prossegui minha pesquisa, acreditando que a Educação Física pode incitar uma conversa sobre a Diversidade, pois, em seu contexto, pude ouvir o que as crianças do 1º ano do ensino fundamental tinham a dizer sobre o tema.

Tendo em vista minha questão de pesquisa e as considerações anteriores sobre o contexto em que ela se dá, pude considerar o seguinte objetivo geral da pesquisa: *Compreender e investigar a Diversidade que rodeia o universo das crianças do 1º ano de ensino fundamental, durante as práticas e diálogos sobre a Educação Física Escolar.*

Operacionalizando esse objetivo geral, irei: a) compreender, descrever e analisar como as crianças conceituam o tema da Diversidade e b) compreender, descrever e analisar quais ações as crianças encontram para resolver possíveis conflitos advindos da Diversidade.

Acredito, assim, que as conversas irão ofertar às crianças, principais contribuintes dessa pesquisa, a ampliação de sua compreensão sobre a Diversidade, na perspectiva de uma formação, desenvolvimento e aprendizagem escolar. Portanto, espero que

elas adquiram um conhecimento que não se limite aos dados da pesquisa, mas sim algo que elas carreguem para sua vida, o que não vem a ser imensurável.

Vislumbro também que a presente pesquisa colabora para as discussões sobre a temática no que diz respeito à produção de conhecimento, partindo da realidade escolar. Isso deve facilitar a disseminação de experiências positivas entre os professores e estimular a reflexão por parte deles sobre a temática, por ser um conhecimento acadêmico construído dentro do ambiente escolar que eles tanto conhecem. Esta pesquisa servirá também como uma via de mão dupla, em que as informações obtidas auxiliam a formação e capacitação dos professores envolvidos sobre a Diversidade no ambiente escolar. Além disso, penso que, por meio da publicação dessa pesquisa, em forma de artigo, ampliarei a divulgação e os debates sobre o tema.

No início deste trabalho, efetuei uma busca nas seguintes bases acadêmicas de dados: Repositório Institucional UFSCar (RI UFSCar), Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (BDTD/IBCT). O descritor utilizado no campo “assunto” foi: Diversidade na Educação Física Escolar na perspectiva/visão das crianças, sendo fragmentado nos descritores: crianças, Diversidade, Educação Física, escola, anos iniciais e ensino fundamental. Desse modo, não identifiquei trabalhos com a triangulação entre Crianças, Diversidade Cultural e Educação Física. Não estou afirmando que realizei então uma pesquisa inédita, mas que não encontrei outros trabalhos, dentre dissertações e teses, fincados sobre a mesma estruturação (sem a utilização de intervenção, utilizando rodas de conversa e observação participante e com o mesmo aporte teórico), que viessem a contribuir para esta pesquisa.

As dissertações e teses encontradas serviram como fonte de pesquisa para comparação com as publicações de outros programas de pós-graduação em Educação, o que é uma prática recorrente como base para ofertar cientificidade e validade acadêmica à minha pesquisa. Haja vista que, ao estender essas buscas a artigos científicos, muitas similaridades foram encontradas e contribuições adquiridas, mas o peso no campo da validação científica acadêmica dos referidos artigos é menor, julguei não ser necessária sua exposição.

Essa pesquisa que realizei, assim como as outras que elenquei, tem como elemento participante as crianças, mas, no meu caso, existe a busca pela compreensão a partir da ótica das crianças. A principal diferença, e conseqüentemente sua contribuição, é que não parti de intervenções para encontrar as informações, mas sim do contexto das aulas de Educação Física planejadas sem alterações, como elas ocorrem diariamente em várias quadras

espalhadas pelo país. Sendo assim, os fatos desse cotidiano são as informações que fundamentam meu diálogo com as crianças e a pesquisa que estou apresentando.

Para melhor compreensão leitora, estruturei esta dissertação em cinco capítulos. Fragmentarei inicialmente essa discussão para a descrição dos conceitos e contextualização do aporte teórico. Posteriormente, farei a junção dos termos Crianças, Diversidade e Educação Física Escolar para interpretar os dados coletados, proporcionando assim uma discussão que acredito ser interessante para a Educação Física e, por consequência, para a Educação. Nesse sentido, organizei este trabalho com os três primeiros capítulos conceituais e contextuais. O quarto capítulo abarca os procedimentos metodológicos e o quinto capítulo traz a apresentação e discussão dos resultados. Por último, finalizei a dissertação com as considerações finais, as referências e os apêndices.

## 1 - O EU: AS CRIANÇAS

### **Pessoas são diferentes**

São duas crianças lindas,  
 Mas são muito diferentes!  
 Uma é toda desdentada,  
 A outra é cheia de dentes...  
 Uma anda descabelada,  
 A outra é cheia de pentes!  
 Uma delas usa óculos,  
 E a outra só usa lentes.  
 Uma gosta de gelados,  
 A outra gosta de quentes.  
 Uma tem cabelos longos,  
 A outra corta eles rentes.  
 Não queira que sejam iguais,  
 Aliás, nem mesmo tentes!  
 São duas crianças lindas,  
 Mas são muito diferentes!  
**Ruth Rocha.**

Compreender quem é o eu, ou seja, as crianças, pelos olhos do(a) pesquisador(a) é o que a maioria das pesquisas vem retratando. Porém, construir essa compreensão com o eu através do diálogo é o que proponho aqui, reconhecendo a criança como sujeito que pensa, sente e age e que pode dizer sobre si na relação com o mundo.

Para isso, se faz necessário compreender como esse eu, que são as crianças e, conseqüentemente, as infâncias, está situado na estrutura sociocultural e histórica. Partimos do conceito de que a infância é um período no qual a identidade e a personalidade das crianças estão sendo construídas e, portanto, as interações que ela faz durante essa fase da vida serão incorporadas e levadas consigo pelo restante dela. Nesse contexto, as crianças são compreendidas como sujeitos ativos de sua história, capazes de produzir conhecimentos, partindo do seu universo e o expandindo para a sociedade na qual estão inseridas, compreendendo assim o mundo que as rodeia.

Na pesquisa, a ação entre o eu e o outro transcorre pelo fato de que pesquisar *com* o outro é lembrar que a pesquisa não pode morrer em si: deve fazer a diferença na vida do outro e na do pesquisador. Afinal, esses outros não “são, portanto, essas pessoas, meros receptáculos das situações que ocorrem na sociedade na qual vivem” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 6). Isso remete à questão abordada por Freire (2015b) sobre a educação bancária e toda a discussão sobre a educação mecanicista na qual fomos formados, que dificulta o

protagonismo na construção do conhecimento de quem participa da pesquisa, ou seja, a questão de produzir conhecimento *com* o outro, fazendo com que ambos aprendam.

Aqui, o pesquisar com o outro inverte-se e passa a ser um pesquisar com o eu, eu criança que tantas vezes foi tomada como o outro; deixei a mim, enquanto professora e pesquisadora, o papel de outro, que busca compreender o universo dessas crianças.

O presente capítulo está dividido em quatro subcapítulos. No primeiro, discutirei o conceito de infância construído ao longo da história. No segundo, resumirei os aspectos referentes à presença das crianças no Ensino Fundamental, em particular, a questão do primeiro ano, assim como elaborarei um breve panorama de quem são as crianças de hoje. Já no terceiro, abordarei a perspectiva que considerarei mais adequada para olhar a infância e a criança nesta pesquisa. No quarto, trarei o diálogo como base fundamental para a compreensão do eu e a construção de novos saberes.

### **1.1 Infâncias e crianças de ontem...**

Na Convenção sobre os Direitos da Criança, realizada em 1989, define-se “criança” em seu primeiro artigo como “todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (UNICEF, 1989, p. 6). Essa mesma convenção reafirma os direitos das crianças, promulgado em 1959, na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1959) e estabelece novas diretrizes na intenção de incentivar os países membros a implementar esses direitos para o desenvolvimento pleno e harmonioso de suas crianças. Sobre essa vertente, a UNICEF, em seu relatório intitulado Situação Mundial da Infância 2005, define infância “como um significado que vai muito além do que apenas o espaço entre o nascimento e o início da vida adulta, a infância está relacionada ao estado e à condição de vida de uma criança: envolve a qualidade desses seus anos de vida” (UNICEF, 2005, p. 3).

No Brasil, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regido pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), em seu 2º artigo: “Considera-se criança, para efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos”, sendo que no Brasil há uma legislação vigente para assegurar seus direitos e deveres:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade [...].

[...] Art. 15º. A Criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16º. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I. Ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II. Opinião e expressão;
- III. Crença e culto religioso;
- IV. Brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V. Participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI. Participar da vida política, na forma da lei;
- VII. Buscar refúgio, auxílio e orientação.

Nos documentos oficiais do Brasil, não existe uma definição de infância; fala-se das crianças como sinônimo de infância. Uma dessas definições está no Parecer 020/2009 que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adulto e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições, ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013, p. 86).

Essa maneira de olhar para as crianças nem sempre foi assim, pois muitas vezes, apesar de fazerem parte da sociedade, elas não eram vistas como suas integrantes. Segundo Freitas (1997, p. 18), a definição de criança no século XIX “era uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem. Era o que se chamava ‘crias’ da casa, de responsabilidade (nem sempre assumida inteira ou parcialmente) da família consanguínea ou da vizinhança”. Nessa época, elas sofriam de abandono, infanticídio, não eram percebidas e nem ouvidas pela sociedade. O que não é estranho, pois o conceito de criança foi se construindo socialmente e somente se modificou a partir de mudanças culturais arraigadas ao conceito e à percepção da infância.

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 13).

Ariés (2012) destaca que, historicamente, até o século XII, a infância não era representada pela arte medieval por desconhecimento ou tentativa de não representá-la. Quando existia essa representação, os traços das crianças eram marcados como miniaturas de adultos, anjos ou crianças nuas, tal como eram vistas pela sociedade da época:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados, nem firmes (ARIÉS, 2012, p. 66).

Essa concepção medieval é compreensível, pois etimologicamente a palavra “infância”, segundo Lajolo (1997), se origina do latim “infante” tendo por significado aquele que não fala, pesando assim sobre essa palavra aspectos pejorativos.

Lajolo (1997, p. 226, grifos da autora) argumenta que esse silêncio se infiltrou na noção de infância e fez com que:

[...] por não falar, a infância *não se fala* e, *não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dele se ocupam. E, por não ocupar a primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em *ele/ela* nos discursos alheios, a infância é sempre definida *de fora*.

Nessa perspectiva, a criança era considerada um vir a ser e a infância uma mera preparação para a vida adulta, sempre vista, conceituada e retratada pela percepção do adulto.

As mudanças com relação à visibilidade da criança na sociedade começam a ocorrer, como relata Ariés (2012), junto com as modificações na sociedade. Então, passa-se a ter o que ele chama de “sentimento de infância”, no qual começa a surgir a consciência sobre tal, transportando assim a criança para o papel central no que diz respeito à dinâmica social. Mas isso, como salienta o autor, só ocorre com a modernidade<sup>3</sup> a partir do século XVI e XVII, quando surge a paparicação<sup>4</sup>, a exasperação, a moralização e, associados aos três, no século XIII, a preocupação com a higiene e a saúde física. A partir desses quatro elementos, passou-se a ter uma preocupação com as crianças com relação a sua presença, existência e futuro.

---

<sup>3</sup> A Modernidade passa a ocorrer com o surgimento do Capitalismo, a partir do século XV, que marca a passagem da Idade Média para a Idade Moderna, com a decadência do sistema feudal e o surgimento da burguesia como nova classe social. Nessa época, estava vigente o que chamavam de Capitalismo comercial ou Mercantilismo, cujo intuito principal era o acúmulo de capital, através da comercialização de bens e exploração de terras. Dessa forma, com as modificações no âmbito econômico, houve também modificações sociais advindas do progresso, urbanização e novas técnicas de produção (JESSUA, 2009).

<sup>4</sup> A paparicação é descrita como a atenção demasiada dispensada então às crianças pequenas, e esta surge no meio familiar. A exasperação é descrita como uma irritação de alguns adultos com a bajulação que dispensavam às crianças pequenas. A moralização é descrita como a “preocupação com a disciplina e racionalidade dos costumes” (ARIÉS, 2012, p. 105), surgindo no exterior das famílias, principalmente com os eclesiásticos ou homens da lei. A preocupação com a higiene e a saúde física passa a existir como o “objetivo moral de um corpo mal enrijecido, inclinado à moleza, à preguiça, à concupiscência, a todos os vícios” (ARIÉS, 2012, p. 105), preocupação dos moralistas e educadores da época.

Existem críticas a essa visão de infância apresentadas por Ariés (2012). Corsaro (2011) diz que alguns pesquisadores consideram seus estudos ambíguos e generalistas. Entre os autores citados por Corsaro (2011), destacamos Linda A. Pollock, que debate os estudos de Ariés baseada na questão de que ele construiu suas informações em evidências indiretas, ou seja, retiradas de fontes secundárias ou terciárias de informações, como: pinturas, cartas e literatura. Para Linda A. Pollock (CORSARO, 2011), a história da infância deveria ser obtida através de fontes primárias de informações, como notícias de jornais, diários, autobiografias. Dessa forma, acredita que, quando essas fontes são investigadas, a Infância em seu passado não se apresenta de forma tão negativa, apresentando a ideia do cuidado parental e da socialização das crianças sobre outro ponto de vista. Porém, seus estudos também são criticados por focar os dados nos diários e autobiografias de membros ocupantes, principalmente das classes superiores.

Fica evidente para mim que contar a história da infância corresponde a olhar sempre para ela sobre um ponto de vista de algum autor e este já se faz adulto. Com isso, só obterei noções sobre como as crianças eram vistas e quistas ao longo da história. Apoie-me nas informações ofertadas por Ariés por gerar, como bem lembra Corsaro (2011, p. 78), “um grande interesse pela história da infância, principalmente, talvez, em razão de suas ousadas interpretações e conclusões”.

Para Sarmiento (2003, p. 3), “a infância é uma ideia moderna”, reafirmando assim as ideias de Ariés e ofertando suporte para seguir essa linha de raciocínio. Segundo o autor, as mudanças nas famílias, escolas e na sociedade como um todo provocaram modificações nas infâncias. Modificações essas regidas por uma pluralidade de ser e ver as crianças; por essa razão, a palavra Infância é retratada no plural.

Essa nova forma de enxergar as crianças fez com que a infância fosse prolongada, pois antes, “passados os cinco ou sete primeiros anos, a criança se fundia sem transição com os adultos” (ARIÉS, 2012, p. 23). Existia, assim, o sentimento de uma infância curta, regida pela afeição e liberdade, porém, sem preocupações morais e educativas. Então, a partir do século XVIII, com advento da sistematização e institucionalização da escola pública, começa-se a pensar em medidas pedagógicas para essas crianças, prologando a Infância para os anos destinados à escolarização e aumentando a idade cronológica dessa fase.

Para Sarmiento (2003), as escolas são muito importantes na construção social das Infâncias, já que as atividades escolares passam a ser o ofício das crianças. Mas, saliento que as escolas, em seu início, não eram para todos, voltando-se para os meninos e excluindo as meninas. A estas restavam “as aprendizagens domésticas” (ARIÉS, 2012, p. 126),

ocorrendo assim um “monopólio de um sexo” (Idem, p. 125), com relação à obtenção do conhecimento escolarizado. Diferentemente dos dias atuais, nessa época não era a questão social que influenciava a educação recebida dentro das escolas.

Essa divisão não correspondia às condições sociais. Sem dúvida, o núcleo principal da população escolar era constituído de famílias burguesas, de juristas e de eclesiásticos. Mas, como vimos, havia nobres entre os que não frequentavam a escola, e artesãos e camponeses entre os que o faziam. As meninas de boa família não eram mais instruídas do que as de classes inferiores, e podiam sê-lo até menos, pois, em certos casos, as meninas do povo aprendiam a escrever com perfeição, como um ofício (ARIÉS, 2012, p. 127).

A escola, apesar de olhar para essa Infância, continuava a não dar voz a essas crianças. A educação era baseada na transmissão de conteúdos, tendo as crianças como receptores dos conhecimentos, e na rigidez disciplinar.

A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que a suportava da liberdade do adulto. Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar (ARIÉS, 2012, p. 12).

Essa disciplina, segundo Ariés (2012), era humilhante, caracterizada por castigos físicos e autoritarismo. Ao longo do século XVIII, essa rigidez se atenua com o surgimento do sentimento de inculcar nas crianças a responsabilidade do adulto e assim as preparar para a vida.

Kramer (1995, p. 17) ajuda a compreender esse novo sentimento, que diz respeito a uma nova noção de Infância, quando afirma:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência de particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.

Nesse contexto, a criança é tida como uma “*tábula rasa* onde se pode inscrever qualquer coisa” (LAJOLO, 1997, p. 228, grifo da autora). Sendo incompleta, necessita da ajuda do adulto para se completar; é deste modo que as crianças são compreendidas e adentram o século XIX. Sarmento (2003) destaca que, a partir do século XIX, a moderna ideia sobre a infância se cristaliza, assim, a criança deixa de ser uma miniatura do adulto e passa a ser vista com suas particularidades, sendo necessário prezar pela sua formação.

A escola torna-se, então, o local mais adequado para suprir essa preocupação com as crianças, pois “a partir do século XIX, a escola passa a ser local por excelência da educação e da aprendizagem das crianças, o meio privilegiado para sua formação” (DORNELLES, 2008, p. 68). Para a autora, é na escola que as crianças passam a ser preparadas para a vida adulta, sendo nela também que estarão protegidas e seguras com relação às mazelas sociais.

No século XX, segundo Bacha (2012), a criança passa a ocupar o lugar central da família e assim deixa essa concepção de objeto incompleto e passa a sujeito que produz saberes, conhecimentos e significados; assim deixa de ser a “tábula rasa”. Segundo a autora, “no decorrer do século XX, as crianças tornam-se mais caras, mais escassas, mais valiosas, mais indisciplinadas e mais poderosas” (BACHA, 2012, p. 73).

Postman (1999) afirma que a infância é um refinamento e um fortalecimento da visão que se iniciou na Renascença, dando a ela o papel de estrutura social e condição psicológica. Segundo o autor, a divisão bem definida que ocorria no passado, entre adultos e crianças, vem sutilmente sumindo e um dos motivos para que isso ocorra tem relação com a tecnologia e a acessibilidade à informação, que é apresentada da mesma forma para as crianças e para os adultos.

[...] a televisão destrói a linha divisória entre a infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para aprender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público (POSTMAN, 1999, p. 94)

Compreendo que a infância concebida dessa forma, em que muitas vezes não se distingue as crianças dos adultos, homogeneizando ambos, acaba se aproximando da concepção do passado, quando as crianças eram percebidas como adultos em miniatura. Porém, diferentemente do que ocorria naquela época, em que havia “uma disposição para proteger as crianças das atitudes rudes, sórdidas ou cínicas tantas vezes implícitas na linguagem grosseira ou obscena” (POSTMAN, 1999, p. 103) dos adultos, a sociedade atual enxerga as crianças por essa concepção de homogeneidade, não tomando o menor cuidado com o linguajar, gestos e ações dos adultos realizados em sua presença. Assim, as crianças são aproximadas dos estilos e valores dos adultos, reforçando comportamentos considerados inadequados com relação à linguagem, à sexualidade, aos vícios e aos crimes (POSTMAN, 1999). A meu ver, não é essa a melhor forma de compreensão das crianças e da infância para nossa pesquisa.

## 1.2 Infâncias e crianças de hoje...

Com diversas concepções, conceituações e terminologias adotadas para definir as crianças ou a infância na atualidade, optei por caminhar pela sociologia, através das palavras de Corsaro (2011, p. 41):

[...] a infância é tanto um período em que as crianças vivem suas vidas quanto uma categoria ou parte da sociedade, como classe social. Discutimos também que, embora a infância seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade.

A concepção de Sociologia da Infância existe desde os séculos XVII e XVIII, porém, foi a partir da década de 90 que essa forma de olhar para as crianças começou a ganhar força, expandindo a investigação sobre elas para além da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia. Assim, as discussões passam por diversas áreas da ação social, devido à relevância que a infância adquiriu nos últimos tempos (SARMENTO, 1997).

Passamos a olhar para as crianças como pessoa importante e não mais miniaturas de adultos ou algo que virá a ser um dia o adulto. Descobrimos o bem precioso que as crianças são, uma vez que, em uma sociedade na qual não existam crianças, não existirão adultos e, por consequência, a sociedade se extinguirá. Desse modo, estudá-las passou a ser algo recorrente dentro das universidades e a forma como essas pesquisas vêm sendo desenvolvidas também se modificou.

Corsaro (2011) aponta que o interesse por crianças nas pesquisas nos últimos anos vem ocorrendo devido a uma tendência que modifica a forma de se realizar pesquisas no que tange às crianças, fazendo um “movimento da *pesquisa sobre* para a *pesquisa com* ou *para crianças*” (CORSARO, 2011, p. 57, grifos do autor). Assim, ao invés de as crianças serem o objeto de pesquisa, assumem o papel de sujeitos. Ele também reforça que pesquisas realizadas desse modo “refletem uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos” (CORSARO, 2011, p. 57).

Após décadas de silenciamentos, aquelas que antes eram consideradas passivas com relação ao trato com a cultura e a sociedade ganham espantosa ascensão; todos querem saber o que pensam e por que pensam. A questão central é realmente partir de uma escuta atenta às crianças e deixá-las falar, para que se sintam com voz ativa. Outra questão importante é dizer que se faz pesquisa com crianças e, no final, buscar apenas responder as suas inquietações, direcionando e padronizando as respostas dadas por elas, fazendo assim

uma pesquisa sobre crianças. A linha entre essas questões torna-se muito estreita e perigosa, quando se delimita uma pesquisa com as crianças, exigindo muita atenção e, às vezes cautela, por parte do pesquisador para realmente capturar as vozes infantis e não aquilo que ele acha ou julga ser característico desse grupo.

Diante disso, a infância é compreendida por mim para além da dimensão biológica com idades que definem seu início ou término. Compreendo que a infância existe porque sempre existiu e sempre existirão crianças e estas devem ocupar o lugar de “agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15). A infância assume, assim, o papel de parte integrante da sociedade ou “forma estrutural”, como é chamada por Corsaro (2011, p. 15). Desse modo, a infância é constante na sociedade, mesmo que, para a criança, seja um período temporário, no qual elas “afetam e são afetadas pela sociedade” (CORSARO, 2011, p. 16).

Nesse jogo de afetar e ser afetada, as crianças interpretam e dão sentido ao mundo que as rodeia, construindo, de forma coletiva, seus próprios mundos e culturas de pares.

As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda a sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura (CORSARO, 2011, p. 39).

Para que essas culturas de pares que constituem o desenvolvimento das crianças com relação a se apropriar e pertencer à sociedade emergjam, se faz necessária a ocorrência de interações em outros locais institucionais que não a família; lugares estes que permitam a interação com outras crianças e adultos que não os do seu convívio cotidiano (CORSARO, 2011).

Partindo da necessidade das interações para que as crianças se desenvolvam, compreendo que a escola seja um local que possibilita essas interações, pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, descritas no Parecer 07/2010, ela é assim definida:

A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma

instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação (BRASIL, 2013, p. 25).

A escola torna-se um contexto para as crianças, no qual terão acesso a outras pessoas que não as de seu convívio familiar, diversificando assim as possibilidades de interações, que penso serem importantes para produzir saberes e conhecimento.

É a escola que vai acolher as crianças no caso desta pesquisa. É aquela destinada ao ensino fundamental, uma das etapas da Educação Básica no Brasil, que nos interessa neste momento que tem caráter obrigatório, sendo dever do Estado ofertá-la e dever dos responsáveis legais matricular as crianças e os adolescentes em um dos tipos de rede existente (pública ou privada).

Para que seja efetivada sua execução, o ensino fundamental deve seguir os preceitos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, descritas no Parecer 07/2010, que diz:

O Ensino Fundamental é de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula, conforme estabelecido pelo CNE no Parecer CNE/CEB nº 1/2010. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, o antigo terceiro período da Pré-escola, agora primeiro ano do Ensino Fundamental, não pode se confundir com o anterior primeiro ano, pois se tornou parte integrante de um ciclo de 3 (três) anos, que pode ser denominado “ciclo da infância”. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório a partir dos 6 (seis) anos de idade requer de todas as escolas e de todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico, bem como para o consequente redimensionamento da Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 37).

O currículo a ser desenvolvido será construído com base nas experiências escolares que contemplem a aquisição de conhecimentos historicamente acumulados e que contribuam para construir as identidades pessoais de cada aluno. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997a), os objetivos gerais dessa etapa da Educação estão pautados no compreender, posicionar-se e conhecer a sociedade na qual se está inserido, desenvolvendo um conhecimento ajustado a si e capaz de transformá-lo em cidadão com participação social e política, utilizando o diálogo como forma de tomar decisões na coletividade e mediar conflitos, apoiando-se então na utilização das diferentes linguagens para se expressar e comunicar.

Outra fonte para a construção desse currículo recentemente homologada no território brasileiro é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) que se fundamenta na mesma Lei de Diretrizes e Bases – LDB 1996 que os PCNs, mas condiz com a

contemporaneidade do tempo presente. No BNCC, os objetivos descritos para o Ensino Fundamental dizem respeito a:

[...] consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intelectual das crianças, considerando tanto seus interesses e expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2017, p. 55).

A educação é vista como um sistema global que envolve as crianças desde a Educação Infantil, passando pela adolescência e a levando ao Ensino Médio, de modo contínuo, sem rupturas, mas com as devidas especificidades ao longo de seu percurso.

Os anos iniciais do ensino fundamental têm uma função importante com relação ao desenvolvimento educacional das crianças, pois ele é o ponto de partida para o restante da Educação Básica. É nesse momento da escolarização e nessa fase da vida que a criança irá passar pelo processo de alfabetização e letramento, que corresponde ao momento de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, ampliando assim suas experiências de percepção, representação e compreensão do mundo.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 110).

Uma grande polêmica se instaurou com relação aos anos iniciais desde que se passou a discutir políticas públicas para mudanças no ensino fundamental. Essas mudanças culminaram na Lei Federal nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, no qual as crianças com seis anos completos devem estar matriculadas no 1º ano do ensino fundamental obrigatoriamente. Com isso, de um lado há os que são a favor dessa inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e do outro, os que são contrários a essa inserção.

Para alguns autores, professores e pais, esse ingresso “antecipado” da criança no Ensino Fundamental é a oportunidade de se garantir um tempo maior da criança na escola, oportunizando melhor o desenvolvimento de suas aprendizagens. Mas, para outros autores, professores e pais, essa obrigatoriedade faz com que “se perca” uma etapa da Educação Infantil, iniciando a criança precocemente nessa escolarização sistematizada que se dá a partir do Ensino Fundamental.

O Ministério da Educação, no documento<sup>5</sup> para inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, utiliza o argumento de que essa inclusão não é precoce como algumas pessoas julgam; ao contrário, diz que as crianças que ingressam antes dos sete anos desempenham melhores resultados do que aquelas que ingressam após essa idade, com base em estudos utilizando os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, encontra-se este argumento:

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização (BRASIL, 2013, p. 109).

Entre os autores que argumentam em defesa da inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, há Kramer (2007), apoiando-se na questão de que, para a criança, não existe essa fragmentação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para a autora, ambos são indissociáveis, pois, “envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (KRAMER, 2007, p. 20).

Kramer (2007) ressalta ainda que essa inclusão da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental já é prática comum em outros países. Ela defende também que, para sua implementação ser feita corretamente, é necessário pensar na singularidade das crianças e assegurar um trabalho pedagógico adequado. Entre essas adequações, destaca a atenção com relação ao aprender e ao brincar.

---

<sup>5</sup> O livro intitulado **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** foi uma ferramenta utilizada para minimizar a polêmica instaurada pela Lei nº 11.274/2006 e estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula das crianças com seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. Exemplares dessas orientações foram distribuídos gratuitamente para escolas municipais estaduais e federais que deveriam reestruturar as características dos primeiros anos, para melhor acolher essas crianças.

Nascimento (2007) também acredita que a inserção da criança de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental é positiva. Para ele, a infância ganha destaque nos dias atuais e isso faz com que sejam questionadas as concepções e práticas escolares. Desse modo, olha-se para as crianças e passa-se a considerar a infância como pertencente ao ensino fundamental; segundo o autor, muitas vezes isso não é feito com as crianças que já estão lá, esquecendo que elas também são crianças para além de serem alunos. Portanto, receber essa criança na escola merece toda a atenção, possibilitando a continuidade do que se fazia na Educação Infantil, como a oferta de novas experiências que as façam se desenvolver. Para isso, é importante pensar sobre os tempos e espaços, como ressalta o autor, para que a escola favoreça “o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e significar o mundo” (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

De acordo com Lobo (2012), essa mudança possibilita olhar de forma diferente para as crianças: passamos a ser aprendizes sobre essa infância e nos tornamos receptivos ao novo e principalmente à história que cada criança carrega consigo, compreendendo que só o novo incomoda e gera problematizações suficientes para subsidiar a construção de novas propostas pedagógicas.

Mesmo com o discurso do governo que propõe a ampliação do ensino fundamental, centrado na ideia de uma política afirmativa do direito subjetivo à educação, garantindo assim maiores possibilidades de aprendizagem, Craidy e Barbosa (2012) acham que essa antecipação da criança de seis anos adentrando a escola é um equívoco. Contrários a essa inserção, eles afirmam que “oferecer uma situação nova, sem articulação com a sociedade e sem planejamento educacional, talvez seja muito mais uma formalidade do que a construção de uma nova realidade” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 26).

O fundamento atribuído pelo Ministério da Educação, baseado em avaliações externas de grande escala, de que a antecipação melhora a aprendizagem das crianças, ainda sobre o ponto de vista de Craidy e Barbosa (2012), mascara o problema que as estatísticas brasileiras demonstram sobre a aprendizagem da língua escrita e da matemática. Para Craidy e Barbosa (2012, p. 27), essa inserção aos seis anos na escola “trata-se, provavelmente, da ampliação, ou aprofundamento ou da antecipação do problema, mas não parece ser a solução”. A respeito dessa não solução, os autores acreditam que a escola, por centrar no desempenho, na atenção e na concentração, faz com que as crianças sejam privadas de viver a infância e, desse modo, “antecipar muitas vezes é perder tempo e não ganhar tempo” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 35).

Abramowicz (2006) lança seus questionamentos contrários à entrada da criança de seis anos no ensino fundamental, apontando a precariedade das escolas de nove anos, com relação a condições físicas e de formação de seus professores. Outro fator lembrado pela autora é que alguns pesquisadores almejavam a obrigatoriedade da Educação Infantil como um todo e não apenas de uma parcela. Com isso, tira-se apenas a última etapa, deixando as outras a toda sorte, como ela ressalta em seu texto. Dessa forma, suas palavras questionam sobre “qual infância a escola de nove anos tem proposto para as crianças?” (ABRAMOWICZ, 2006, p. 322).

Ainda segundo Abramowicz (2006), outra questão é o argumento da proposta da escola de nove anos estar sustentada em análises simplistas, a seu ver, das estatísticas nacionais. Sendo assim, o fracasso escolar em sua concepção é bem mais complexo e, por isso, deveria haver políticas públicas efetivas para combatê-lo. A autora acredita que não devemos “festejar [essa política] como mais uma proposta universalista”, visto que não respeita as crianças pobres e negras, sendo implementada com base em questões econômicas e não educacionais.

Alguns autores, que defenderam suas teorias após a implementação da lei e das orientações sobre a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, retratam que a falta de reorganização das práticas pedagógicas e de subsídios, por parte dos órgãos governamentais, para a preparação e oferta de conhecimentos aos professores sobre essa nova realidade escolar foram os principais aspectos desfavoráveis das mudanças no Ensino Fundamental (BORDIGNON, 2009; MORO, 2009; MOTA, 2010).

Não cabe a mim, neste momento e com esta pesquisa, julgar se a inclusão das crianças no ensino fundamental aos seis anos de idade é boa ou ruim. O que tentei fazer foi apenas contextualizar o local do qual parti para ouvir essas crianças e suas atribuições de sentidos para Diversidade. A escola traz a Diversidade como forma de garantir uma Educação pautada nos Direitos Humanos, quando, por meio do Parecer nº 08/2012, se instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, sendo que um de seus princípios abarca essa temática:

Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Desta forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social (BRASIL, 2013, p. 522).

Perante essa realidade legislativa, resta-me uma dúvida: o que é ser criança hoje? Será que ser criança gira em torno da discussão de qual faixa etária a restringe ou delimita sua passagem da educação infantil para os anos iniciais, como já mencionei neste trabalho? Será que basear-se apenas em um amparo legislativo é suficiente para dizer quem são essas crianças e o que é melhor para elas?

Posso afirmar que as crianças de hoje não são como as crianças das décadas de 80 ou 90, ou antes disso. Tendo em vista essas mudanças, Costa (2001, p. 14) salienta que “o sujeito nas tramas da linguagem e da cultura é o sujeito dos tempos pós-modernos, tempos nem piores, nem melhores do que outros, tempos apenas diferentes, outros tempos”.

As crianças de hoje, portanto, vivem um tempo diferente, no qual a prerrogativa da frase “tempo é dinheiro” as afasta do contato familiar, que se torna cada vez mais escasso, diante das atribulações da vida cotidiana. Para suprir essa escassez, as crianças são imersas a uma tecnologia, na tentativa de se manterem ocupadas e, algumas vezes, como sinônimo de atenção ou substituição às ausências dos pais e familiares. Muitas crianças nos dias atuais se distraem, no lugar de receber atenção de seus pais, por meio de *tablets* e *smartphones*. Elas, por sua vez, acabam se tornando reféns desse mundo tecnológico, seja na troca da atenção pela distração, seja por meio da diversão ofertada em tempos de falta de espaço.

Essas crianças, devido às tecnologias disponíveis, acabam sendo menos ativas fisicamente. Provavelmente ouve-se dos adultos, muitas vezes, que “as crianças de hoje não são como as de antigamente”, “não sabem brincar umas com as outras”, “só ficam nesses joguinhos” E essa é uma das realidades das crianças de hoje. Quando observei as crianças por algum tempo e as comparei com minha infância, percebi que elas estão mais dinâmicas verbalmente e opinativas, portanto, conter sua atenção e foco por muito tempo exige, ao menos, o mesmo dinamismo da tecnologia. Por essa razão, vem se tornando cada vez mais comum professores reclamarem que as crianças não têm interesse em aprender, quando, na verdade, a dupla lousa e giz se tornou obsoleta em meio à possibilidade de acessar informações em tempo real na palma da mão com seus celulares. Essas crianças são conectadas, antenadas e midiáticas, em sua grande maioria, considerando que há parte da população desfavorecida social e financeiramente.

Pesquisas recentes mostram que é crescente o acesso pelas crianças a redes sociais, como aponta o Comitê Gestor da Internet no Brasil, uma instituição apoiada pela Unesco, Unicef e Ministério da Justiça do Brasil, contando com pesquisadores vinculados a universidades do Brasil, Portugal e Inglaterra. A pesquisa “TIC Kids Online” (CETIC, 2012)

divulga que 70% das crianças e adolescentes brasileiros, entre 9 e 16 anos, possuem acesso à internet e mantêm um perfil em alguma rede social. Além disso, a mesma pesquisa descreve que 47% das crianças e adolescentes brasileiros usam a internet todos os dias ou quase todos os dias.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), por meio do Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), mostra que 54,1% das crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos possuem um telefone celular. Essa faixa etária da população brasileira é a quarta em acesso à internet, ficando atrás apenas das faixas etárias entre 20 e 24 anos (1º), 30 a 34 anos (2º) e 25 a 29 anos (3º).

Alguns autores vêm chamando esse grupo de geração Alpha, ou seja, aquela que superou a geração da informação e é composta pelos considerados “nativos digitais”, nascidos a partir de 2010, que já chegaram à vida conectados. As crianças dessa geração nasceram em um mundo cujos *tablets*, *smartphones*, *drones* e realidade virtual estão diante de suas mãos desde a mais tenra idade.

Essa geração é composta por crianças que estão intimamente ligadas à mobilidade tecnológica, com a conectividade e o conhecimento. Nasceram em um contexto global no qual as novas tecnologias estão bem mais desenvolvidas do que há dez anos. O uso dessas ferramentas tecnológicas, hoje, é diferente; os desafios ambientais são mais preocupantes e a quantidade de informações com as quais lidam no dia a dia nunca foi tão grande (MUSSIO, 2017, p. 82).

Essa geração possui vantagens e desvantagens advindas das facilidades que os artifícios tecnológicos trazem para sua vida. Dentre essas desvantagens que a tecnologia traz, está a questão de que ela não ensina a pensar, fazendo com que ocorra certa “preguiça mental”, já que muitas dessas crianças e adolescentes acham que podem resolver tudo com o toque dos dedos, ao mesmo tempo em que são atingidos por informações que mudam com a rapidez de uma tela.

Parece, muitas vezes, que estou me referindo às crianças mais velhas ou aos adolescentes apontados nas pesquisas que mencionei, mas não, essa realidade também se refere às crianças menores. A cada dia, vem diminuindo a idade com que as crianças são expostas às atividades tecnológicas proporcionalmente aos avanços futuristas que são apresentados à sociedade. Tornou-se comum ver bebês que sabem atuar melhor com o *touchscreen* do que com brinquedos de empilhar. As cores e os movimentos são fascinantes e os entretêm, mas a qual custo?

Os hábitos das crianças de hoje constroem uma infância globalizada, conectada, mas, em contrapartida mais sedentária e com sobrepeso. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), ao divulgar os resultados da Pesquisa de Orçamentos Familiares – POF 2008-2009, constatou que uma em cada três crianças brasileiras entre cinco e nove anos está acima do peso recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Essas informações são preocupantes, pois o sobrepeso pode desencadear outros problemas que antes acometiam mais os adultos, tais como, obesidade, diabetes, hipertensão, problemas renais e cardiovasculares. Infelizmente, o Brasil nesse quesito vem acompanhando o crescimento mundial dessas doenças entre as crianças, sendo essa questão uma das preocupações que envolvem as crianças de hoje no Brasil.

Essas são algumas das consequências das configurações culturais contemporâneas com as quais se vive hoje, advindas das intervenções tecnológicas que facilitam o dia a dia, mas principalmente da área da comunicação, que acaba por alocar uma sociedade consumista, fazendo com que as crianças sejam como são. Realmente, como afirmou Costa (2001), são outros tempos; que não podem ser considerados ruins e nem bons; é preciso saber tirar proveito do que ele tem a oferecer. Afinal, não se deve abandonar a tecnologia circulante em nossas vidas, mas é preciso aprender a conviver com ela e usufruí-la do melhor modo. Sobre esse aspecto, elas nada mais são do que frutos de um contexto cultural, social e histórico contemporâneo.

### **1.3 Implicações para as infâncias e as crianças do amanhã...**

Compreendo que expandir as concepções de infância e crianças se faz necessário como aporte teórico para este trabalho, então voltarei à Sociologia da infância. Meu objetivo era entender como, no decorrer da pesquisa, eu e a sociedade, em geral, enxergamos essas concepções.

A infância em que a Sociologia da infância finca seu objeto de estudo é compreendida como “uma categoria social do tipo geracional, por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363). Por esse ponto de vista, a criança passa a ser o ator social e histórico que pertence a essa categoria geracional.

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais), por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-

instrumental, hegemônica da sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre criança, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real (SARMENTO, 2000, p. 156).

A definição de infância, para esse campo de estudo, não se restringe a uma discussão de limites etários, para definir quem é ou não criança. Essa discussão também foi apresentada por Sarmento e Pinto (1997) sobre os mais variados aspectos: o jurídico, que é a base para as discussões da Convenção dos Direitos da Criança em 1989; as tradições dos contextos sociais que estabelecem, em algumas comunidades, a puberdade como marco de saída da infância; os estudos psicológicos, como os de Piaget, que direcionam essa discussão para os períodos psicológicos (pré-operatório, operatório concreto e operatório formal) pelos quais as crianças avançam durante sua vida; e, enfim, a questão da idade legal, que define limites etários à infância quando impõem referências sobre as possibilidades no mercado de trabalho, na economia e na política. Para os autores, essa luta pelo reconhecimento dos limites da infância é um dos processos de construção social da infância, porém não é o único.

Para Sarmento (2005, p. 370), essa construção social perpassa a compreensão de que

As crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica: ao longo de sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

Portanto, não se pode ficar aprisionado apenas à discussão teórica sobre a idade do ser ou não criança. Torna-se importante considerar em quais condições essa criança existe na sociedade e quais são suas possibilidades e condições nessa construção social.

Entendo que ser criança, para além de definições etárias, é uma construção social e, portanto, depende de qual sociedade e em qual cultura o sujeito se encontra. Esse ser criança não está desvinculado de concepções políticas e ideologias que se utilizam da infância como contexto de atuação.

Estamos diante de um período em que existem muitos dilemas a respeito da infância por consequência do advento de um mundo capitalista cercado de materialismo e individualismo, no qual imperam a ideologia de que ter é melhor do que ser. É nesse contexto que as crianças crescem e se estruturam como seres humanos mediante uma falta de tempo, falta de brincar, falta de conversa; um percalço sociocultural compreendido por mim como

desfavorável, ainda mais quando ocorre a condução moral pelos adultos dessa constituição da infância. Um dos locais que representa essa condução é a escola que, para além do que apontam as legislações regentes, é vista pela Sociologia da infância como aquela que

[...] desenvolve processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocentradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, etc.), exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas coletivas conformadas pela e na cultura adulta (SARMENTO, 2009, p. 22)

Não é essa visão de escola que considero a mais adequada, mas sim aquela que assume a postura de companheira na formação do indivíduo pensante, que sabe olhar ao seu redor e tem discernimento suficiente para saber o que é certo e o que é errado. Desse modo, o caráter social da educação é de uma luta contra a dominação que aprisiona a consciência e leva à alienação do ser humano.

Compartilho com Freire (2015b) a ideia de que a educação verdadeira é aquela que visa à humanização, ou seja, que busca a construção de uma vida social mais digna e mais justa, partindo sempre da realidade do educando. Para que isso realmente ocorra, inclusive para além dos muros escolares, o autor sugere aos educadores e educadoras a construção de uma postura dialógica e dialética, contribuindo assim para a transformação das realidades sociais. Essas palavras levam a acreditar que é assim que emergem os processos educativos e eles se tornam significativos. Para Freire (2015b), ensinar a pensar e problematizar sobre a sua realidade é a forma correta de se produzir conhecimento, pois é a partir daí que a pessoa terá a capacidade de compreender-se como um ser social.

Essa forma de pensar a educação possibilita às crianças tomar consciência de si, inseridas no mundo em que vivem, e diz respeito à ideia de que deve existir um intercâmbio contínuo de saber entre adultos e crianças, com a intenção de que os últimos não se limitem a repetir mecanicamente o conhecimento transmitido pelos primeiros.

É nesse contexto de uma educação tida como problematizadora, que reconhece as crianças como seres pertencentes às diferentes culturas, e, portanto, a diferentes identidades e infâncias, que enxergo a oportunidade de se compreender a Diversidade Cultural.

Penso que, com esses cuidados ao olhar para a educação durante a infância, não haverá uma escola na qual

[...] a criança morre, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural (SARMENTO, 2011, p. 588).

Tampouco irei ocasionar o que Sarmiento (2005, p. 368) chama de “interdição simbólica”, ao deixar de considerar como aqueles que possuem “pensamento ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado” (SARMENTO, 2005, p. 369). Mas sim, olharei para a infância como uma construção social e para criança como agentes dessa construção social que encontra apoio dentro da escola.

Ao pensar desse modo, tomei os devidos cuidados para não enxergar as crianças apenas em seus aspectos sociais e também não cair em um reducionismo sociológico sobre a infância, pois penso a criança em sua plenitude como um ser biopsicossocial.

No que tange à faixa etária da pesquisa, Freire (2002) descreve que as crianças devem ser entendidas como seres que integram de forma a se constituir em um só, corpo e mente. Freire (2002, p. 43) ressalta que “se a realidade é uma construção que vai sendo elaborada pouco a pouco por cada pessoa, na primeira infância não há o que deformar, simplesmente porque a realidade da criança ainda está sendo construída”. Dessa forma, durante essa fase, a criança se apoia ao mesmo tempo na fantasia e no símbolo e, nessa construção que é imaginada e corporificada, a criança, por meio das mais diversas interações, cria também diversas representações a respeito do mundo que a rodeia.

O imaginário social é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (SARMENTO, 2002, p. 3).

A questão das culturas da infância é melhor compreendida quando analisada pelos escritos de Corsaro (2011), para quem as culturas da infância têm grande relação com as culturas de pares e estas, por sua vez, nada mais são do que a cultura em uma escala local. No âmbito do universo da infância, corresponde ao agrupamento das crianças que todos os dias passam certo tempo juntas. Desse tempo advém o que autor chama de “interação presencial” (CORSARO, 2011, p. 125).

A interação presencial é aquela que ocorre no dia a dia da escola, ou em grupo de crianças que se encontram constantemente para brincar, conversar, conviver; o que vem se tornando cada vez mais raro fora do ambiente escolar. As crianças até conversam constantemente, porém de modo virtual, não mais de modo presencial. Quando ocorrem esses encontros presenciais de convivência, elas acabam produzindo “uma série de culturas locais que integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão integradas” (CORSARO, 2011, p. 125).

Compreendo que é na cultura de pares que as crianças enfrentam seus medos, incertezas e confusões, pois é nela que ocorre a reprodução interpretativa. A reprodução interpretativa não diz respeito a reproduzir fielmente as atitudes, ações e pensamentos por meio de valores e normas padronizados pela cultura adulta. Diz respeito aos sentidos e tentativas de entendimento do mundo, por meio de interpretações advindas do seu universo, com apoio em seus pares. Desse modo, a criança se torna participante ativa das culturas da infância (CORSARO, 2011).

É das relações das crianças com outras crianças que surgem as culturas da infância, correspondendo a uma vertente dentre tantas outras de algo maior e universal que é a Cultura, integrando tudo e a todos. No entanto, as produções das culturas infantis não estão alheias à influência de outras instâncias como as culturas familiares, cultura adulta, cultura escolar, dentre outras, mas se constituem um universo fundamental para a compreensão de quem são e como pensam.

Penso que as culturas da infância são o ponto apropriado para observar e compreender como as crianças interpretam a sua existência e a dos outros. Pois é entre os seus iguais que, muitas vezes, se sentem confiantes para dizer o que pensam e como pensam. Foi pautada nesse ponto que, por ocasião da pesquisa, iniciei meu caminhar para responder meu objetivo de pesquisa. Ou seja, tentei deixar as crianças o mais confortável possível, diante da prerrogativa de que sou o outro, o de fora que vem indagá-los sobre questões que, muitas vezes, ainda não se revelaram importantes para elas.

Tenho um discurso bem estruturado baseado em finalidades que visam a mudar e transformar o modo de se olhar para a infância. Porém, como esses conceitos, termos e concepções são estruturados na mente de crianças de seis e sete anos? Será que elas são capazes de compreender e se apropriar disso em seu cotidiano, seja nos ambientes escolares ou não escolares? Afinal, quem é essa criança? Essas são perguntas que desvelam inquietações a respeito de qual é o seu desenvolvimento cognitivo, intelectual e social, para absorver tantas questões.

Nessa perspectiva, entendo ser preciso deixar as crianças falarem para que estruturarem seus pensamentos; para tanto, se faz necessário não tolher a fala delas. O que propus então foi ofertar a elas uma escuta atenta ao passo em que efetuei minha pesquisa.

#### 1.4 Pesquisa no diálogo, na escuta, no ouvir e no falar das crianças

“Falar a e com os educandos é uma forma despreziosa, mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos.”  
Paulo Freire (1995, p. 87).

Parti desse excerto de Freire (1995) por compreender que existe uma diferença em se fazer uma pesquisa que fala *à* criança e *com* a criança, e não *para* e *sobre* a criança, assim como se faz na questão do educar.

Nessa perspectiva de se falar *à* criança e *com* a criança, passo a ter uma imagem e a olhar para elas como construtoras de conhecimentos, portanto, com competência suficiente para dizer sobre si, suas compreensões de mundo etc. Portanto, perfeitamente capazes de colaborar com a pesquisa de modo fidedigno.

As crianças, se olharmos sob o ponto de vista de Freire (2015b), podem ser consideradas oprimidas, sempre silenciadas ao longo da história pela crença de que nada tinham a dizer e isso refletiu também no contexto de procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa. As crianças não são consultadas, olhadas ou sequer ouvidas durante a produção dos conhecimentos; são sempre objetos de estudo em que prevalecia o ideário adulto de como elas são, pensam, agem e reagem diante das situações cotidianas ou que lhe são impostas. Assim, “a criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional” (CORSARO, 2011, p. 19), seguindo um modelo determinista do processo de socialização, que vê a criança com um papel passivo.

Com a mudança do contexto social e o surgimento do sentimento da infância, emerge também o olhar para essas crianças. Uma mudança de olhar que, aos poucos, vai reconhecendo-as como sujeitos protagonistas e participantes da sociedade, atribuindo sentidos e significados à cultura. Sobre esses aspectos, Sirota (2011, p. 11) diz que “trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas

consumidoras e no imaginário social”. Passa-se então a um modelo construtivista do processo de socialização, que vê a criança com papel ativo.

Realizar uma pesquisa com crianças é permitir esse “ser ativo” por parte das crianças, é deixá-las participar e colaborar para a construção do conhecimento. Desse modo, circula-se por um contexto de relações humanas no qual o ver, ouvir, escutar e falar são fundamentais para sustentar essas relações e isso ocorre por meio de um diálogo realizado de forma horizontal.

“Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos” (FREIRE, 2015b, p. 107). Portanto, é por meio do diálogo que compreenderei quais processos educativos estão surgindo para as crianças a partir da prática social que é a aula de Educação Física.

As interações advindas do diálogo é que dão sentido ao mundo em que os homens vivem e se relacionam. Freire (2015b) adverte que deve haver uma conexão real dos sujeitos para não tornar o diálogo um mero objeto de investigação, ou objeto de opressão ao silenciar os oprimidos. Paulo Freire chama de diálogo verdadeiro aquele que advém de um processo dialético-problematizador e dá a esse o papel central para uma educação libertadora e, por consequência, humanizadora. A liberdade é alcançada através de uma consciência crítica na práxis, na qual o eu e o outro estarão em um constante diálogo para a transformação da realidade.

Pensar com carinho, mas com muita atenção e cuidado também, essa questão do dialogar, “partir do ‘aqui’ do educando e não do seu” (FREIRE, 2015b, p.81), será um caminho importante para desenvolver a pesquisa com crianças que me propus a realizar. Afinal, é o ponto de vista delas que precisa ser respeitado e analisado; caso contrário, não estarei sendo fidedigna com a realidade e produzirei um conhecimento falso. Atentar-se ao aproximar-se e realmente dialogar com as crianças sem uma posição de dominação é um desafio sim, mas como estou disposta a enxergá-las, ouvi-las, escutá-las e deixá-las falar, pretendo superar esse desafio.

Quando falo em “vê-las”, considero observar seus gestos e ações, “ouvi-las” é ouvir as palavras ditas e não ditas, “escutá-las” é expandir o ouvir para compreender os sentidos atribuídos às palavras e também escutar seus silêncios e, por fim, “deixá-las falar” é valorizar as narrativas e entender suas histórias.

Sobre ir além do simples ato de ouvir as crianças, Rinaldi (2016) apresenta conceitos que fundamentam como a escuta deve ser: precisamos ser sensíveis às falas das pessoas; estar abertos às diferentes falas que possam vir a surgir; reconhecer os silêncios; saber que escutar não se faz tarefa fácil, mas é a base para qualquer relação; necessita de tempo e gera compartilhamentos e diálogos e, por fim, entender que a criança é produtora de perguntas e não de respostas, construída e movida por curiosidade, desejos, dúvidas, incertezas e emoções.

Escutar remove o indivíduo do anonimato (e as crianças não suportam ser anônimas). A escuta nos legitima e nos dá visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem. Escutar é a base de qualquer relação. Por meio da ação e da reflexão, a aprendizagem ganha forma na mente do sujeito e, por meio da representação e da troca, torna-se conhecimento e habilidade. A escuta ocorre dentro de um “contexto da escuta”, em que se aprende a ouvir e a narrar, e cada indivíduo sente-se legitimado para representar e oferecer interpretações de suas teorias por meio de ação, emoção, expressão e representação, usando símbolos e imagens (RINALDI, 2016, p. 236).

Para Rinaldi (2002), as crianças também devem ser vistas a partir da sua capacidade de falar, de se comunicar com ou sem uso das palavras, pois vivem o desafio de responder a pergunta fundamental que as move sobre o que é a vida, portanto, falam mesmo quando não dizem nada, são curiosas e possuem o desejo de se comunicar. Então deixá-las falar faz muito bem para o seu desenvolvimento.

Já Medeiros (2010) ressalta que é preciso cuidado quando se abarca a fala das crianças nas pesquisas para não ressoar como algo dito e não feito, ou seja, dizer que as crianças são participantes ativas, mas descrever suas falas de modo excludente e tolhido em nome de uma dita “pesquisa”. Desse modo, a autora argumenta que “trazer à tona as suas vozes sem nos apoderar delas pressupõe um rompimento com formulação que conforma um modelo de infância como espaço de “alheidade” ou “outricidade”” (MEDEIROS, 2010, p. 334, grifo da autora).

Silva, Barbosa e Kramer (2008) complementam essa questão da pesquisa afirmando que, para se fazer pesquisa com crianças, é preciso munir-se de não julgamentos, ter a capacidade de distanciar e se aproximar, sentir familiaridade e estranhamento, é olhar para as coisas como se fosse a primeira vez. Para tanto, é preciso construir um novo olhar ou reeducar o olhar existente para captar tudo que é exposto pelas crianças. Também é preciso aprender a ouvir ou reaprender a ouvir, para captar e procurar entender o discurso dessas crianças. Faz-se necessário um entrecruzamento de conhecimento teórico sobre a criança, discussão metodológica, delinear técnica e sensibilidade do olhar e do ouvir.

Sabendo que nenhum olhar, ouvir ou escrever é neutro, é fundamental conhecer e identificar as crianças como o eu, colocando-as no centro de toda produção. O conhecimento advém das diferentes situações de interação que indicam valores e momentos, atrelados a questões sociais e culturais recorrentes ao universo no qual elas estão inseridas e ao seu particular.

Compreendo então que, para fazer pesquisa cuja colaboração advém de informações das crianças, preciso reconhecê-las em suas singularidades e particularidades, como sujeitos participantes da sociedade, detentoras de conhecimentos e produtoras de saberes. É preciso então distanciar-se do silêncio e da exclusão que ainda as rodeia. Sendo necessário, assim, esforço em ouvir o que as crianças têm a dizer, construindo *com* elas novas aprendizagens e não simplesmente se preocupando em dizer o que elas dizem, falando *sobre* elas.

Nesse contexto de diálogo e construção conjunta de novas aprendizagens, antes de buscar compreender como as crianças atribuem sentido à Diversidade advinda das aulas de Educação Física, pretendo construir entendimentos de como a Cultura e a Diversidade influenciam a criança na sociedade em que ela também se faz presente visto que ela é a colaboradora da pesquisa. Assim, as páginas que se seguem darão um panorama dessa influência para que, posteriormente, esse dialogar, ouvir, escutar e falar se concretizem dentro do contexto da Educação Física, permeada por conhecimentos da Educação.

## 2 – DIVERSIDADE

### Diversidade

Foi pra diferenciar  
 Que Deus criou a diferença  
 Que irá nos aproximar  
 Intuir o que ele pensa  
 Se cada ser é só um  
 E cada um com sua crença  
 Tudo é raro, nada é comum  
 Diversidade é a sentença

Que seria do adeus  
 Sem o retorno  
 Que seria do nu  
 Sem o adorno  
 Que seria do sim  
 Sem o talvez e o não  
 Que seria de mim  
 Sem a compreensão

Que a vida é repleta  
 E o olhar do poeta  
 Percebe na sua presença  
 O toque de Deus  
 A vela no breu  
 A chama da diferença

A humanidade caminha  
 Atropelando os sinais  
 A história vai repetindo  
 Os erros que o homem traz  
 O mundo segue girando  
 Carente de amor e paz  
 Se cada cabeça é um mundo  
 Cada um é muito mais

Que seria do caos  
 Sem a paz  
 Que seria da dor  
 Sem o que lhe apraz  
 Que seria do não  
 Sem o talvez e o sim  
 Que seria de mim...  
 O que seria de nós

Lenine

Para compreender o que as crianças pensam, é necessário partir de um tema, assim posso contextualizar minhas conversas, produzindo novos conhecimentos. É com essa premissa que construí este capítulo, pois olhar a Diversidade pelos olhos das crianças mostrou-se um conhecimento promissor a ser vislumbrado. Dessa forma, descrever a Diversidade é o que pretendo fazer, posto que esse tema direcionou todas as conversas com as crianças, dando sustentação à minha pesquisa.

Diversidade é para além de um termo, é um conceito que vem ganhando espaço nas discussões, debates e conversas dos adultos e, por consequência, se expandindo sobre as crianças. Na mídia, essa questão também vem ganhando relevância e novamente, de forma direta ou indireta, recai sobre as crianças.

O que será que as crianças compreendem sobre esse tema? É uma pergunta interessante para mim, ao pesquisar, porém compreender previamente o que essa palavra pressupõe é o que abordarei ao longo deste capítulo. Afinal, o que é Diversidade?

A palavra Diversidade em seu significado amplo e genérico, ofertado pelos dicionários, advém do latim *diversitas.atis*, tendo como sinônimo palavras como *pluralidade*, *divergência* e *multiplicidade*. Pensamos que essa não é a melhor maneira de se conhecer algo, porém é a primeira e, para as crianças que estão em processo de alfabetização, a utilização do dicionário como recurso de conhecimentos sobre algo é uma das atividades desse processo. Sabemos que, na Era digital na qual eles nasceram, o banco de informação mais utilizado é o Google, que apresenta na primeira página e como seu primeiro ícone uma versão do dicionário para o termo. Posteriormente, o ícone ofertado nos remete à Wikipédia, uma enciclopédia livre em que, diferentemente do dicionário que possui autores estudando a etimologia das palavras, os significados são construídos por qualquer pessoa e podem ser editados constantemente por qualquer internauta. Mesmo diante desse fato, em que o conteúdo não gera muita confiança científica, a plataforma de informação Wikipédia é um recurso ofertado pela tecnologia muito utilizado pelas crianças quando questionadas sobre algo desconhecido.

Ampliando meu conhecimento para além do senso comum, mas consciente da possibilidade de ser confrontada pelas crianças, encontrei as mais variadas descrições a respeito do que é Diversidade. Descrições que vão da diversidade de opiniões e pontos de vistas, passam pelas crenças e valores, se direcionam pela política, psicologia, direito, antropologia, entre outras áreas do conhecimento. A respeito disso, posso exemplificar essa variação com algumas concepções.

Na compreensão da lógica e da filosofia de Hegel, Diversidade é a expressão de determinação das desigualdades e da determinação da igualdade, agindo sobre dois ou mais sujeitos e, portanto, sendo uma concepção diferente da empregada à diferença. A Diversidade se aplica em todas as direções e graus, causando assim múltiplas implicações concretas nas relações humanas, já que está vinculada igualmente entre igualdade e desigualdade (KOZEN, 2012).

A Diversidade como algo biológico é nomeada de biodiversidade, conceito recente que diz respeito a ser difícil existir algum fenômeno ou processo biológico em que a Diversidade não esteja presente, pois ela serve para designar a variedade de formas de vida em todos os níveis de organização dos microrganismos aos seres humanos (ALHO, 2012). No campo da administração, Diversidade é uma incógnita, pois pode adquirir enfoques amplos, incluindo todos de um contexto organizacional, ou se restringir demais ao voltar-se a conceitos como os de raça, gênero ou etnias (FALCÃO, 2007).

Eis que trilhar meus pressupostos teóricos sobre o campo da lógica, filosofia, biologia ou administração, nesse momento, não seria o mais adequado. Estaria empregando perspectivas teóricas desviantes ou concepções diferentes, visto que já utilizei a sociologia para compreensão da infância.

Então é por meio da Sociologia que inicio minha busca de compreensão sobre o que é a Diversidade. Deparei-me com uma multidimensionalidade do conceito, mesmo dentro da sociologia, pois a Diversidade não se definiu, em minhas pesquisas, a partir de uma única gênese. Assim, foram introduzidos adjetivos a ela para posterior compreensão, como é o caso de: diversidade biológica, diversidade sexual, diversidade racial, diversidade de gênero, diversidade religiosa, diversidade histórica, diversidade linguística, diversidade cultural, entre outras.

Para dar escopo ao que considero viável investigar no tempo de uma dissertação de mestrado, fortalecerei minha discussão lançando olhares para a Diversidade Cultural, pois essa é capaz de sustentar muitas das vertentes que não gostaria de fragmentar ao realizar esta pesquisa. Vertentes essas que carregam tantas relações: das étnico-raciais aos padrões estéticos, das de gênero às religiosas, das de diferenças às de semelhanças.

Visto que a UNESCO, em 2002, divulgou a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural e se refere a ela como sendo patrimônio comum da humanidade, partir de seus pressupostos, no meu entender, significa estudar algo universalmente coerente e necessário.

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2002, p. 3).

A UNESCO (2002) traz em seu discurso uma Diversidade enraizada em cima de um conceito amplo e complexo que é a Cultura. Porém, se para compreender o eu (as crianças) e reconhecê-lo como produtor de conhecimento, se faz preciso entender onde este eu está inserido, partindo de um contexto mais amplo para posteriormente me aprofundar. Isso é o que fiz nesta dissertação.

## **2.1 Da Cultura à Diversidade Cultural**

“O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura, para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou” (BRANDÃO, 1986, p. 7). Nem todos são como eu sou porque existem diversas possibilidades de ser. Essas possibilidades advêm do contexto ao qual se pertence.

Esse contexto é descrito pela Cultura, ou culturas, que vem a ser e conter, como já mencionei anteriormente, um complexo entendimento, porque aborda a estruturação das sociedades, que se tornam mais complexas ou simples, devido às heterogeneidades de formas de se viver ou de se compreender esse viver. Tudo dependerá da episteme sobre a qual debruçará a olhar. No meu caso, parti dos estudos no campo da sociologia para entender afinal de qual Cultura, ou culturas, estava falando, mas, não descartei a combinação com outros campos do conhecimento para completar a minha compreensão.

Afinal, conceituar Cultura demonstra ser uma tarefa difícil por haver diversos segmentos para sua compreensão. Por essa razão, o conceito de cultura é o objeto de estudo de diversas dissertações e teses. O que não é o caso desta pesquisa, mas compreender sua importância é primordial para a compreensão da temática da Diversidade que me propus a estudar. Ousaríamos dizer que a cultura é o fundo, a base, o alicerce para qualquer discussão a respeito da Diversidade.

*A noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. Ela é necessária, de certa maneira, para pensar [a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos]. Ela parece fornecer respostas mais satisfatórias à questão da diferença entre os povos (CUCHE, 1999, p. 9).*

De acordo com Cuche (1999), o homem em seu processo de evolução adaptou-se não somente ao ambiente, mas também houve uma adaptação cultural, advinda da regressão dos instintos para uma progressão da cultura, que tornou possível atuar sobre a transformação da natureza em seu benefício. Suas escolhas culturais ao longo dessa

transformação fizeram a humanidade ser composta por populações diferentes. Desse modo, a “cultura não é um dado, uma herança que se transmite imutável de geração em geração, é “porque ela é uma produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si” (CUCHE, 1999, p. 143).

Por essa razão, historicamente, Cultura ou culturas passaram a ter conotações diferentes.

“Cultura” denotava de início um processo completamente material, que foi depois metaforicamente transferido para questões do espírito. A palavra, assim, mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavar o solo à divisão do átomo (EAGLETON, 2005, p. 10, grifo do autor).

Cultura não é uma palavra fixa em um tempo, ela sofre modificações diante do contexto histórico ao qual estamos a nos referenciar. Além disso, ela é um patrimônio passado de geração em geração, que pode deixá-la como está, vinculada a um passado ou modificá-la em nome de um futuro. Desse modo,

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições (HALL, 2003, p. 44, grifo do autor).

Na perspectiva de que a cultura passa pelas gerações, Neira e Nunes (2006) dizem que ela é utilizada como termo para designar diferentes situações e contextos, devido à cada época em que foi pensada. Desse modo, os autores apresentam os sentidos atribuídos à cultura ao longo da história.

Em seus primórdios, o significado de cultura estava contido na palavra *cultivo*, ligada à lavoura, como algo que cresce de forma natural. Nessa concepção, Eagleton (2005) salienta que o cultivo aqui empregado também pode denominar algo que fazemos a nós mesmos, como algo a ser feito por nós, lançando mão do Estado como propagador de uma ideologia que nos faz aptos para exercer uma cidadania política.

Posto desse modo, cultura ganha o sentido de cultivar a alma em seu início. Durante o século XIII, o sentido atribuído foi o de cuidar. No século XVI, a cultura era tida para a formação da faculdade mental. Já no século XVIII, o sentido girava em torno do culto

como sinônimo de erudição. A cultura durante o Iluminismo se associou à ideia de razão, educação e evolução, sendo atrelada ao processo de civilização. Vale lembrar que o processo de civilização serve como base de conhecimento sobre a história da humanidade e que, durante esse processo, ocorreram massacres, opressões, desvalorizações do outro por julgarem uma cultura melhor do que a outra. Sendo assim, justificaram a aculturação de povos, a exploração e até mesmo o extermínio de sociedades inteiras (NEIRA; NUNES, 2006) com base na concepção de que existia uma cultura certa (a civilizada) e as demais erradas (bárbaras, primitivas, selvagens).

Nasce assim o que se compreende por eurocentrismo e os comportamentos etnocêntricos, que colocam a Europa como centro do planeta. Sobre isso, Araújo-Oliveira (2014) descreve que essas imposições são muitas vezes conscientes pelos dominadores e se fazem inconscientes ou naturalizadas pelos dominados. Ela dá como exemplo a geografia que é ensinada por meio de um mapa-múndi com configurações distorcidas, manipuladas por uma ideologia dominante que coloca a Europa no centro de sua representação, aumentando sua territorialidade, assim como faz com a América do Norte. Esse é, então, um dos aspectos negativos dessa aculturação que causou efeitos devastadores.

Para Cuche (1999), esse processo de aculturação carrega em si certa positividade, uma vez que permitiu que pesquisas aprofundassem o conceito de cultura ao ultrapassar ideias preconcebidas, renovando assim os conhecimentos sobre esse conceito.

É também no século XVIII, em meio ao Iluminismo, que encontramos a primeira explicação sobre a utilização de cultura ao invés de Cultura. Utiliza-se o singular por simbolizar a universalidade e humanidade dos filósofos da época e a letra minúscula marca que essa “cultura” é concebida como própria do homem (CUCHE, 1999).

Eagleton (2005), por sua vez, diz que a letra minúscula é devido à questão da identidade e solidariedade, tornando assim a cultura algo mais particularizado, enquanto o uso da letra maiúscula indica a universalidade do termo. A utilização do *s*, marcando o plural, ocorre devido à fragmentação dessa cultura em uma pluralidade de culturas, devido a suas especificidades ao fornecer emancipação política a diversos grupos.

Compreendo a Cultura e a cultura como sendo duas faces de uma mesma moeda, ambas convivendo intimamente em suas divergências, porém configurando no final uma única ideia. A utilização dessa palavra no plural advém das particularidades que a cultura adquiriu, designando uma parte específica dessa totalidade, como as culturas da infância que mencionei durante a compreensão das crianças no primeiro capítulo.

Voltarei à cultura livre de interpretações equivocadas (ou nem tanto), pois, no século XIX, de acordo com Neira e Nunes (2006), a cultura viveu um momento de dicotomia, sendo dividida em cultura erudita e cultura popular. Essa divisão se enraizou tanto na consciência dos seres humanos que virou senso comum. Se perguntarmos hoje para algumas pessoas o que é cultura, elas irão responder com base nesses preceitos (MACEDO, 1988).

Concomitante a essa questão de cultura como sinônimo de erudição ou de popularização, Eagleton (2005) salienta que civilidade se tornou sinônimo de civilização durante esse período, indicando que alguém civilizado deve ser culto, caso contrário, é primitivo. Desse modo, no meu entendimento, essa ideia não se distingue muito do antagonismo imposto sobre erudito e popular.

Perante esse cenário, concordo com a afirmação de Eagleton (2005, p. 11) de que “Cultura é uma dessas raras ideias que têm sido tão essenciais para a esquerda política quanto são vitais para a direita, o que torna sua história social excepcionalmente confusa e ambivalente”.

Durante o século XIX, surgem as disciplinas de Sociologia e Etiologia nas academias, buscando definições para cultura à luz da questão da civilização e distanciando-se dos seus aspectos estéticos e artísticos. Encontrei, nesse contexto, o relativismo cultural de Franz Boas, com preceitos a respeito da tolerância das culturas diferentes, a partir de sua dedicação a observar, sem preconceitos, fatos culturais em um conjunto interligado. Durkheim também estudou a cultura de forma desunificada, através do conceito de civilização, a tendo como sistema complexo e solidário, criando hipóteses sobre consciência coletiva que, por consequência, influenciaram a teoria da cultura (CUCHE, 1999).

Parece que a cultura que busco conhecer vive sempre em uma disputa dicotômica entre duas partes. O que chamei de dicotomia, Eagleton (2005) chama de guerra ou interação com quatro frentes, sendo estas: a cultura como espiritualidade, a cultura como civilidade, a cultura como mercadoria e a cultura como identidade. Essas frentes têm como guardião a Cultura, uma vez que abarca em sua universalização todas as culturas. Assim, a “Cultura é em si mesma o espírito da humanidade, individualizando-se em obras específicas; e o seu discurso liga o individual ao universal, o âmago do eu e a verdade da humanidade, sem a mediação do historicamente particular” (EAGLETON, 2005).

Agora defronto-me novamente com mais um conceito que não contém em si um consenso, o de identidade cultural. Sendo assim, um conceito complexo a se definir, ao mesmo tempo em que qualquer definição não pode ser encarada como consolidada. Eagleton

(2005) descreve identidade cultural como a afirmação de uma identidade específica que se vê oprimida, advindo de situações de conflito que são o problema ao invés da solução.

Cuche (1999) descreve a identidade cultural baseada em oposições simbólicas, uma vez que “a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar a cultura” (CUCHE, 1999, p. 176). Para o autor, “no âmbito das ciências sociais, o conceito de identidade cultural se caracteriza por sua polissemia e sua fluidez” (CUCHE, 1999, p. 176). Estando amarrada a questão de identidade social, a identidade cultural vincularia o indivíduo a um grupo, por definir quem é o indivíduo. Por consequência, um indivíduo que não seja definido por ela pode ser considerado desenraizado e a sua utilização de forma radical pode levar a uma racionalização dos indivíduos.

Essa racionalização dos indivíduos já foi apresentada no passado pelos nazistas que se identificaram como um grupo com patrimônio genético e por isso características fenotípicas consideradas superiores aos demais, em uma ideologia de “raça pura”. Hoje se vê essa racionalização por meio de uma identificação religiosa, na qual muitos matam em nome da fé. Segundo Eagleton (2005), não existe identidade cultural historicamente mais enraizada, que leva os homens a estarem preparados para morrer do que aquela atrelada à religião; exemplo disso é o lado radical do Islã como cita o autor.

Portanto, as alegações efetuadas tanto por Eagleton (2005), quanto por Cuche (1999), são possíveis e aceitáveis para descrever as identidades culturais. Buscando aprofundar melhor minhas interpretações sobre esse conceito, para posterior compreensão do que é Diversidade Cultural, me deparei com as interpretações efetuadas por Hall (2011).

Stuart Hall é um sociólogo jamaicano fundamentado pelos Estudos Culturais, um campo de estudo especificamente sobre o conceito de cultura, ampliando a questão para além da antropologia. Fundamenta-se inicialmente em autores como Raymond Willians, Richard Hoggart e Edward P. Thompson e esses apoiam suas interpretações em Althusser, Gramsci, Foucault, Deleuze e Derrida, uma série de leituras densas, porém estruturantes nesse campo de conhecimento (SILVA, 1999). Compreendo que os Estudos Culturais consideram as práticas sociais perpassando os processos culturais, oriundos do interior de cada cultura e das relações ricas e diversificadas que essas permeiam, estando entre elas a questão do poder.

Identidades culturais são “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2011, p. 8). Por esse ponto de vista, entendo que identidades culturais

também sejam algo móvel e variável, podendo fazer com que o sujeito assuma identidades diferentes ao longo da vida.

[...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença* (HALL, 2011, p. 22).

Por essa razão, o correto seria falar de identificação, que traz consigo o fato de ser algo aberto, em processo (HALL, 2011), demonstrando, assim, uma não totalidade e ficando sujeita à questão da diferença (SILVA, 2014).

A materialização dessa diferença, presente no conceito de identidade, se espalha, tornando possível não apenas uma identidade, mas várias que encontram na cultura elementos que as assemelham ou diferenciam. Compreendo que assim nascem as identidades culturais.

Após traçar essa visão panorâmica sobre o que é a cultura e as identidades culturais, posso ser questionada sobre a ligação entre tudo isso e a Diversidade Cultural. Compreendo que o conceito de identidade cultural é um fragmento da cultura, que se fortalece ao reconhecer as particularidades de cada grupo e indivíduo que, se somadas, formam o conceito de Diversidade Cultural. Sobre esse aspecto, Diversidade Cultural é a somatória de diversas identidades culturais e entender de onde essas surgem é um dos caminhos para a compreensão do que é Diversidade Cultural.

Portanto, primeiro discuti e fortaleci a compreensão a respeito das unidades que são as identidades culturais para depois compreender o conjunto que é a Diversidade Cultural. Esta, por sua vez, imprimiu também certa dificuldade de identificação conceitual, pois pode ser descrita, segundo Eagleton (2015), como multiculturalismo em sua forma popular ou cosmopolitismo em sua forma elitista.

A respeito dessa multiplicidade, em minha busca sobre a terminologia ideal para esta pesquisa, me defrontei com uma polissemia de termos e expressões, sendo eles: pluriculturalidade, interculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade.

Devido à minha proximidade com autores das Práticas Sociais, como Dussel (2010) e Freire (1995, 2005, 2015a, 2015b, 2016), parti deles para iniciar essa discussão. Assim, a pluralidade cultural se constitui como um passo para a multiculturalidade e esse é o momento atual da sociedade na qual vivemos, caminhando para vir a ser uma sociedade

multicultural. Compreendo que interculturalidade é o diálogo crítico entre as culturas e nas culturas que as elevariam ao nível da multiculturalidade.

Já a transculturalidade é compreendida como sendo o resultado dos processos de globalização que, na compreensão de Dussel (2005), advém da lógica de mercado capitalista que colocou a Europa no centro do mundo. Dessa forma, nega-se algumas culturas em detrimento de outras, causando, assim, o desafio à convivência das diferentes Culturas e da existência da Multiculturalidade.

Para essa pesquisa, parti do pressuposto da Diversidade Cultural como ponto inicial de compreensão dessa almejada multiculturalidade descrita por Freire (2015a, p. 214, grifo do autor):

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

A multiculturalidade ainda se faz uma utopia ou desejo para alguns grupos sociais, porém acredito que essa deva ser uma meta para a Educação. Mesmo sabendo que isso demanda paciência, pois “a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo” (FREIRE, 2015a, p. 216). Ainda assim, tenho esperança, como o autor, de que a Educação em algum momento seja capaz de fundar uma nova ética para o respeito às diferenças e projete uma sociedade multicultural. Mas, compreendo que isso leva tempo, posto que a questão da multiculturalidade, tão em voga nos dias atuais, já era destaque na obra de Freire (2015a) escrita há mais de duas décadas. Se aquela perspectiva de Freire fosse implantada onde não ocorre a justaposição e nem dominação de uma cultura em relação à outra, a valorização das culturas diferentes seria enriquecedora para aprendermos com o outro, mesmo sabendo que isso não ocorre de forma espontânea, como lembrou o autor. O que se vê hoje em dia, e foi percebido por Freire (2015a), é que infelizmente, nessa multiculturalidade, existe o evidenciamento das culturas dominantes em detrimento às demais.

Sobre esse aspecto, Dussel (2005) também expressa uma crítica ao multiculturalismo por uma cultura se sobressair às demais. Para ele, o correto seria a existência de um diálogo simétrico entre as culturas, em que se sabe que haverá sempre um enfrentamento, porém deve prevalecer o respeito.

Na busca de entendimento sobre o porquê de uma cultura sobressair em relação às demais e da falta de espontaneidade para que a multiculturalidade ocorra, me deparei com a interdependência entre as palavras multicultural e multiculturalismo. Acredito ser esse um caminho para a compreensão desses fatos. Desse modo, autores advindos dos estudos culturais também são associados para melhor compreensão.

Olhando apenas a palavra multicultural pela definição de Hall (2003), vê-se um termo que diz respeito a algo qualificativo e plural, pois descreve “as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade, na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo em sua identidade ‘original’” (HALL, 2003, p. 52, grifo do autor), e já existem sociedades que vivem assim. Entretanto, a questão está na palavra *multiculturalismo* que é um substantivo; comumente utilizado no singular, e refere-se “às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2003, p. 52), ou seja, traz incutida em si uma doutrina política que se apresenta de forma inacabada, sempre contestada por políticos de ambos os lados, sejam eles conservadores, liberais, modernistas, radicais, entre outros que se envolvam na política (HALL, 2003).

Revela-se assim uma luta política tensa, devido a esse inacabamento, que não deixa haver em nossa concepção o que Freire (2015a) chama de “unidade na Diversidade”, implicando a convivência e tolerância de diferentes culturas em um mesmo espaço sem haver hierarquização, trabalhando assim as semelhanças existentes entre elas e não suas diferenças.

Chego agora ao eixo que permeia esta pesquisa: a Diversidade é a ligação entre a criança e as aulas de Educação Física. Não me fixei em debater essa Diversidade apenas no nível de unidade da diversidade, como faz Freire (2015a), falando a respeito das lutas de classes, minorias, opressores e oprimidos, mas me aproximei algumas vezes de suas conversas para compreender os diálogos que foram se construindo ao longo desta pesquisa durante a coleta de informações. Tampouco, irei debater a Diversidade em nível de multiculturalismo, pois não me propus a intervir, já que este tem como um dos fatores precursores a realização de um diálogo consciente em um processo de construção, baseado na intenção de se desenvolver, de forma mobilizada, debates críticos sobre essa Diversidade (MCLAREN, 2000; GONÇALVES, L.; GONÇALVES, E.; SILVA, 2002).

Afinal, estou falando, conversando, dialogando e escutando crianças de seis e sete anos; se é complexo para nós, adultos, compreender de forma crítica o que é a multiculturalidade, para elas essa tarefa é ainda mais difícil. Acredito que tais debates críticos

podem ocorrer com as crianças, porém em um outro momento que não neste mestrado; talvez em um doutorado, com uma proposta diferente e com um tempo maior para que as crianças se apropriem verdadeiramente da questão da multiculturalidade.

Restrinjo-me a compreender o que já está explícito<sup>6</sup>, que é a Diversidade Cultural não resultante de ações e/ou intervenções de uma pesquisa, mas sim presente nas interações entre as pessoas. Dessa forma, saio do conceito de Diversidade amplo a que me propus inicialmente, abarcando tudo que lhe dizia respeito, pois a humanidade comporta um horizonte muito complexo de definições para essa mesma palavra. Não que essa possibilidade tenha deixado de me fascinar, mas tornou-se um desafio inviável para este momento de pesquisa. Englobar definições que vão desde Laraia (1993), que fala das Diversidades arraigadas por um determinismo biológico, até as Diversidades advindas do que são o singular, o particular e o universal no campo das subjetividades, como as de Mezan (2002), seria querer abraçar o mundo sem ter braços longos o suficiente neste momento para fazê-lo. Assim, me estabeleci naquelas definições estruturadas pela cultura, com suas interações interpessoais e intergrupais, presentes na Diversidade Cultural.

Não ousou reduzir Diversidade Cultural a algo estático, nem limitá-la somente ao que está explícito; parti do que vi e ouvi sim, para compreender como a multiplicidade do diverso se manifesta e ter a oportunidade de observá-la. Precisei escolher um ponto de partida e escolhi esse, por ser, a meu ver, algo mais palpável para mim e, por consequência, para as crianças.

Diante disso, busquei algumas definições sobre Diversidade Cultural para além daquela mencionada na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Encontrei então uma dessas definições nas palavras de Lévi-Strauss, para quem

A diversidade das culturas humanas está atrás de nós, à nossa volta e à nossa frente. A única exigência que podemos fazer valer a seu respeito (exigência que cria para cada indivíduo deveres correspondentes) é que ela se realize sob formas em que cada uma seja uma contribuição para a maior generosidade das outras (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 24).

Para Lévi-Strauss, que já escrevia sobre a temática da Diversidade Cultural desde a década de 50 e influenciou muito a declaração divulgada pela UNESCO, existe a necessidade de um esforço para a sociedade parar de relativizar e julgar outras culturas por meio da sua, saindo assim do pensamento etnocêntrico que é comum no ocidente. Haja vista

---

<sup>6</sup> Tenho consciência de que Diversidade Cultural não se restringe apenas à questão explícita, sei e compreendo que, para haver essa exposição, existem inúmeras questões por detrás, advindas das culturas de cada pessoa e, no meu caso, de cada criança.

que, segundo Lévi-Strauss, as grandes revoluções ocorreram porque pessoas diferentes se uniram, ganhando forças para as mudanças, devido justamente às diferentes culturas a que pertenciam. Portanto, a existência da diversidade deve ser vista como uma possibilidade e não um problema (LÉVI-STRAUSS, 1976).

De acordo com Pascual (2015, p. 94), foi sobre essa perspectiva que a Diversidade Cultural adquiriu força como palavra-chave na década de 90. Essa surgiu

[...] tentando ser uma assertiva positiva, associada ao aprofundamento democrático, à governança participativa, ao desenvolvimento centrado no ser humano e a outra forma de construir cidades e sociedades. Hoje, é fato, muitas cidades e governos locais não adotam mais o conceito de diversidade cultural, mas empregam outros, como desenvolvimento cultural, participação do cidadão, democracia cultural, interculturalidade e governança para apoiar as políticas locais sobre a diversidade cultural.

Pascual (2015) destaca que o conceito de Diversidade Cultural ainda não é adotado na maioria das cidades, posto que leva a mal-entendidos. Por esse motivo, o que vai levar um governo local a apoiá-la ou não são os valores intrínsecos a respeito de cultura, história e direitos humanos que este carrega consigo, legitimando práticas políticas a favor da Diversidade Cultural.

Para além de enxergar a Diversidade Cultural como a política pública que é, é preciso compreender antes sua essência, para só então analisar as questões de poder nas quais ela está envolvida. Resgatei a definição empregada pela UNESCO na Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais para estruturar meus pensamentos e construir um conhecimento a respeito da Diversidade Cultural.

“Diversidade cultural” refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados (BRASIL, 2006, p. 5, grifo do autor).

Diante deste contexto, me deparei com Bernard (2005, p. 74, grifo do autor), que expõe uma ideia inicial sobre qual Diversidade Cultural estamos falando.

Definirei, portanto, a diversidade cultural com cinco palavras que explicarei. Essas cinco palavras são: “diverso”, “cultural”, “dinâmica”, “resposta” e “projeto”. Parece-me que, com a ajuda dessas cinco referências, no feixe que criam por meio de sua combinação, pode advir uma redefinição útil e pertinente.

O autor fala em redefinição, pois acredita que a terminologia Diversidade Cultural vem sendo empregada e invocada sem as devidas avaliações críticas sobre seu uso, portanto, ele traz as cinco palavras para fortalecer o entendimento que tem sobre esse termo. Diverso é entendido como oposto, divergente e diferente no sentido ativo da palavra. Cultural é compreendido como o encontro de culturas que produzem o diverso. Dinâmica designa uma produção viva, ativa, voluntária, em movimento. Resposta é usada porque, ao ser ativa, é capaz de produzir questões, porém também capaz de gerar respostas em nível político, social, educativo e econômico. Projeto, pois se construído de forma coerente e sistematizado com base no diverso em sua forma ativa, será capaz de voltar a sua complexidade e conflitualidade, colocando a prova todas as Culturas sem hierarquizações (BERNARD, 2005).

Outra definição que acolhi e, ao mesmo tempo, acreditei que acolhe minhas reflexões é descrita por Barros (2008, p. 17):

[...] Diversidade Cultural é a expressão de opostos. O singular, o intraduzível, a capacidade e o direito de diferir, bem como a expressão do universal, de uma ética e de um conjunto de direitos humanos. Simultaneamente uma coisa e outra, é nessa tensão de opostos que sua realidade se revela rica, dinâmica e desafiadora.

Poderia afirmar, como fez Gomes (2003), que é preciso ser crítico o suficiente para conseguir refletir sobre a complexidade e os múltiplos recortes que a multifacetada Diversidade Cultural mostra. Por essa razão, ao discutir a Diversidade Cultural nesta pesquisa, me apoiei na definição elencada pela autora:

A diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Além disso, o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso. Por isso, a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças (GOMES, 2007, p. 22).

Quando entendo a Diversidade Cultural por esse viés, acabo compreendendo que a construção desse conceito na pessoa vai além da influência da cultura, pois diz respeito também a processos de construção da identidade. Gomes (2003, p. 72, grifo do autor) também traz uma luz sobre esse aspecto ao dizer que:

[...] a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro. Significa pensar a *relação* entre o eu e o outro. Aí está o encantamento da discussão sobre a diversidade. Ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças.

Ao falar de semelhanças e diferenças em uma relação de comparação, estou revelando o aspecto dinâmico da Diversidade Cultural, assim como ao me reportar a qualquer um dos outros recortes<sup>7</sup> que englobam essa terminologia, estou mostrando o quanto ela é ativa, pois se faz na relação entre o eu e o outro.

Gomes (2003) ainda destaca a questão de que a Diversidade Cultural abrange uma discussão política, devido às relações de poder existentes, que podem ser vistas nos padrões e valores que regulam as relações entre as pessoas. Esses padrões e valores, muitas vezes, afirmam que algo ou alguém se faz melhor por inúmeros motivos, os quais só existem em uma relação de hierarquia, ou seja, vê-se nas entrelinhas novamente o evidenciamento de algumas culturas em detrimento de outras.

Essa questão me remeteu à culpa incutida nas pessoas para justificar situações de discriminação, nas quais algo é considerado melhor do que outro e não atingir esse melhor é incompetência do discriminado e não do discriminador. Um fragmento de Freire (2015a, p. 216, grifo do autor) que expõem, a meu ver, claramente essa situação é “sociedades cujas estruturas geram ideologia de acordo com a qual a responsabilidade pelos fracassos e insucessos que elas mesmas criam pertence aos *fracassados* enquanto indivíduos”. Dessa forma, a culpa não é da sociedade com relação à discriminação de raça, gênero ou classe social; a culpa é do indivíduo que nasceu incompetente para superá-la. Esse discurso, por mais absurdo que pareça, ainda é utilizado por muitos que discriminam, pois a sociedade cria estruturas cruéis, baseadas na ideologia dominante. Segundo essa ideologia, o fracasso e o insucesso são pensados a nível individual, e não de todos que constituem essa sociedade, e os marginalizados se mantêm assim por acreditar nessa ideologia.

Talvez, para que mudanças ocorram com respeito a essa situação de culpabilizar o indivíduo, o que foi pensado para a Educação das crianças em Grenada por Bishop e Freire (2015a, p. 231) possa ser uma esperança:

Pensávamos juntos numa educação que, respeitosa da compreensão de mundo das crianças, as desafiasse a pensar criticamente. Uma educação em cuja prática o

---

<sup>7</sup> Relações estas que podem ser: étnico-raciais, de gênero, de classes sociais, com a educação especial, entre outras possíveis.

ensino dos conteúdos jamais se dicotomizasse do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, antissuperficial. De um pensar crítico, proibindo-se a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro imprevisto.

Essa questão de respeitar a criança e seu compreender, levando-a a pensar criticamente a respeito do mundo a sua volta, diz respeito à pesquisa que realizei. Por meio de diálogos e da escuta proporcionada durante os momentos de convivência com as crianças, acreditei ser possível minimizar ou excluir situações de preconceito e discriminação dentro das aulas de Educação Física e talvez a nível social. Minha intenção é que as crianças se apropriem desses conhecimentos e discussões e a expandam para outros ambientes da escola e superem até mesmo seus muros.

Talvez eu esteja pensando na perspectiva e na necessidade de formar para realmente mudar o que está imposto e vigente. Creio que essa seja uma utopia, mas que promove a esperança para fazer mais e ser mais. Mesmo que sejam apenas algumas conversas, enxergo nelas um potencial de mudança, mesmo que eu não almeje intervir. Sei que estou intervindo, então desejo que isto gere bons frutos em um futuro não muito distante, por acreditar que a educação é uma ferramenta para o conhecer e o reconhecer da Diversidade Cultural.

Não posso deixar de mencionar, antes de colocar um ponto final neste capítulo, que nesta busca de entendimento sobre a Diversidade que se tornou Diversidade Cultural, interpôs duas concepções distintas. Uma tem por concepção a Diversidade Cultural pelas noções de identidade e diferença (Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Peter McLaren, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Luiz Gonçalves Jr.), que criticam a ideia de definição de acordo com as semelhanças e pertencimento na concepção de idêntico sobre a identidade. Por essa razão, falam de identidade cultural pelo prisma da diferença cultural. A outra concepção possui noções de Diversidade Cultural com base em uma unidade, na qual a identidade é colocada em discussão nos pressupostos da semelhança e pertencimento, que une grupos e, por essa razão, os fortalece (Paulo Freire, Enrique Dussel e Nilma Gomes). Portanto, esses autores criticam as questões de diferenciação do sujeito sem um ponto de convergência em comum e falam de identidade cultural pelo prisma do idêntico.

Adquiri consciência desses caminhos diferentes no decorrer da pesquisa, porém, para não alongar mais esse debate, deixarei que os resultados direcionem a noção que construirá minha percepção a respeito da Diversidade Cultural quando a ótica das crianças for inserida nos olhares para compreender o tema. Desse modo, coloco o ponto final no capítulo, porém ainda não encerro essa discussão.

### 3 - EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

#### Diversidade é que é legal

Um é feioso, Outro é bonito Um é certinho Outro, esquisito	De pele clara De pele escura Um, fala branda O outro, dura
Um é magrelo Outro é gordinho Um é castanho Outro é ruivinho	Olho redondo Olho puxado Nariz pontudo Ou arrebitado
Um é tranquilo Outro é nervoso Um é birrento Outro dengoso	Cabelo crespo Cabelo liso Dente de leite Dente de siso
Um é ligeiro outro é mais lento Um é branquelo Outro sardento	Um é menino Outro é menina (Pode ser grande ou pequenina)
Um é preguiçoso Outro, animado Um é falante Outro é calado	Um é bem jovem Outro, de idade Nada é defeito Nem qualidade
Um é molenga Outro forçudo Um é gaiato Outro é sisudo	Tudo é humano, Bem diferente Assim, assado Todos são gente
Um é moroso Outro esperto Um é fechado Outro é aberto	Cada um na sua E não faz mal Di-ver-si-da-de É que é legal
Um carrancudo Outro, tristonho Um divertido Outro, enfadonho	Vamos, venhamos Isto é um fato: Tudo igualzinho Ai, como é chato!
Um é enfezado Outro é pacato Um é briguento Outro é cordato	<b>Tatiana Belinky</b>

Encerrei o capítulo anterior lançando notas sobre a esperança que tenho na existência de uma sociedade multicultural, que saiba compreender e respeitar a Diversidade Cultural das pessoas. Agora inicio este capítulo com o singelo poema de Tatiana Belinky,

voltado para que as crianças compreendam de forma lúdica a diversidade existente entre elas, para que assim nelas nasça e se fortaleça, desde pequenas, a questão do respeito.

Nesse sentido, para que o respeito seja alcançado, encontramos apoio na Educação. Essa depende de como fomos educados, do que internalizamos sobre tudo aquilo que nos foi passado, desde que nascemos e fomos inseridos em uma determinada cultura. Nesse processo, percebemos que só se aceita o outro como legítimo quando se aceita o eu primeiro como legítimo, ou seja, primeiro vem o que somos para depois reconhecermos o outro.

A Educação tem por função social levar o indivíduo a adquirir consciência de si e do mundo que o rodeia, assim adquirindo também consciência do que é ética e moral. “Em outras palavras, ninguém conscientiza ninguém, ninguém educa ninguém. Embora seja na companhia e nas trocas com as outras pessoas, “sujeitos de um mundo comum” que cada um se conscientiza e se educa” (OLIVEIRA; GONÇALVES; SILVA, 2014, p. 53).

Conviver me parece uma palavra muito recorrente aos autores quando falam de Educação, assim como o convívio se fez recorrente quando se fala de cultura e Diversidade Cultural. Maturana (2002, p. 30) faz um trocadilho com palavras que traduz bem qual é a relevância do convívio para a Educação: “Como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivemos como educandos. E educaremos outros com o nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver”.

É nessa convivência que as questões a respeito da Diversidade Cultural vão aparecendo. Essas podem trazer um estranhamento, ocasionando assim sentimentos, emoções e levar a ações sobre aquilo que não se conhece ou não se sabe lidar, porque não foi educado para tal. O estranhamento não é algo negativo, não quando se fala de crianças, pois, na criança, ele é diferente do adulto. Muitas vezes, na criança, o estranhar é motivo de curiosidade, do querer saber sobre, enquanto no adulto já é motivo de preconceito.

É com essa Educação e com esse educar que se desdobra em curiosidades e em querer saber mais que seguirei, pois, em sua biologia, a Educação diz que: “Nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo” (MATURANA, 2002, p. 27).

Infelizmente, entendo que não é isso que ocorre, principalmente quando a Educação supostamente está a serviço do aparelho ideológico do Estado, com práticas políticas que incidem sobre ela para fazer prevalecer e permanecer a ideologia dominante. A Educação exercida assim tem em si forte influência externa sobre as decisões internas do

indivíduo que, mesmo de modo inconsciente, segue seus princípios e acaba por mantê-la constantemente da mesma forma.

Logo, compreendo que a verdadeira Educação deve promover no ser humano a capacidade de recriar-se e desadaptar-se dos padrões, promovendo a transformação ativa e constante. Dessa forma, a Educação “pois é libertadora ou não é educação” (FIORI, 2014, p. 84). A educação libertadora “é feita a partir do povo e com o povo – é cultura popular” (FIORI, 2014, p. 91), caso contrário, será feita para o povo em uma hierarquia de dominação não condizente com o que se espera do educar, que “é participar ativamente do processo totalizante da cultura através da qual o homem se faz e re-faz” (FIORI, 2014, p. 93).

A educação libertadora não pode ser, obviamente, cúmplice do ensino dos valores da dominação, mas não pode também ser somente crítica das ideias dominantes. Será libertadora, na proporção em que seja aprendizagem, isto é, participação ativa na *práxis* produtora do mundo e do homem (FIORI, 2014, p. 88, grifo do autor).

Fiori (2014, p. 61) afirma que “inclusive a mais feroz dominação não é capaz de coisificar totalmente o homem”, pois a subjetividade que está no interior do ser humano é capaz de encontrar caminhos e levar esse ser humano a uma consciência crítica, assim alcançando a liberdade e se desalienando. Portanto, o ser humano deve “educar-se e não ser educado” (FIORI, 2014, p. 56). Essa educação ocorre na relação com o outro e com o mundo ao seu redor, indo assim na contramão do sistema educacional dominante que objetiva a dominação cultural e faz “o aprendizado se transforma[r] em domesticação” (FIORI, 2014, p. 68). Então, adquirir consciência, transformar, mudar as estruturas do que está vigente, revalorizar o ser humano, reconstruir o mundo são base para a conscientização e essa “não é exigência prévia para a luta de libertação, é a própria luta” (FIORI, 2014, p. 70).

Com esse momento de ensinar ou, diria, educar-se para saber, Brandão (2006, p. 27) diz que surge o ensino, a pedagogia e a escola que “transforma ‘todos’ no educador”. Se todos podem ser educadores em uma Educação condizente como ato de educar e não como estratégia de dominação, por que não a Educação Física Escolar?

Enxergo na Educação Física Escolar um contexto favorável para a discussão a respeito da Diversidade Cultural, posto que ela se encontra inserida dentro da escola, local onde ocorre a Educação formal no país. A escola tem a seu favor o fato de ser uma instituição social, onde encontros e desencontros são possíveis, pois há um espaço sociocultural com possibilidades educativas, proporcionadas justamente pelas interações humanas (GOMES, 2003).

Essa concepção de escola que promove as interações entre os indivíduos também aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica de 2010:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

Esse excerto é coerente dentro de uma pesquisa que aloca conhecimentos sobre a Diversidade Cultural em uma visão de Educação libertadora de Fiori, mas também na visão de Silva (2014, p. 100), para quem “os estudantes e as estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades”. Parece-nos incoerência do Estado utilizar tais palavras com o peso de uma legislação vigente, quando a Educação é um dos veículos utilizados para a preservação da ideologia dominante, que apregoa manter o poder da elite e promover o bem-estar individual. Porém, pensando que as diretrizes em 2010 foram construídas com base em um governo considerado de esquerda, que presume a promoção do bem-estar coletivo e da participação popular dos movimentos sociais e minorias nas políticas públicas, tal incoerência se desfaz.

Entendendo que este é um discurso da extrema-esquerda política com visões igualitárias, segundo o qual todos na sociedade deveriam ter oportunidades econômicas e sociais iguais, a Educação deve mesmo ter base nesses princípios. O quanto disso irá ou não se concretizar na prática é a questão, pois existem gestores educacionais fincados em uma visão conservadora, que primam pela tradição e pela ideologia dominante. Pode-se, nessa linha de raciocínio, pensar que estamos diante de uma terceira via política, na qual existe um acordo entre direita e esquerda. Desse modo, nos documentos são apresentados princípios que ficam apenas na linha do discurso, enquanto na linha das ações efetivas tudo se mantém igual. É assim que se percebe a influência política existente sobre a escola e por consequência sobre a Diversidade Cultural.

Gomes (2003) diz que a escola tem papel fundamental na questão da Diversidade Cultural, porém está muito envolta na discussão sobre o que fazer com essa Diversidade, quando deveria se perguntar o que tem feito em relação a ela. Em contrapartida, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica de 2010, mais uma vez, dizem que:

A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. [...] A escola é, ainda, espaço em que se abrigam desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores pactuados por meio do projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa (BRASIL, 2013, p. 25).

Esse convívio e o reconhecimento de que culturas diferentes se fazem presentes na escola não é algo fácil e nem romântico, como está posto no documento para aqueles que vivem o dia a dia de uma escola pública. Surgem conflitos, algumas vezes confrontos, mas é papel da escola fazer com que também surjam acordos baseados no respeito ao outro e a si próprio.

Assim, segundo Aquino (1998), a escola assume o papel de não deixar que ocorram discriminações, preconceitos e exclusões, devido justamente a essas diferenças presentes dentro do seu espaço. São essas interações humanas, marcadas por signos, símbolos, rituais, crenças, origens, valores, padrões e culturas diversas que se manifestam não somente dentro da escola, mas dentro de cada componente curricular e, dentre eles, há a Educação Física.

As aulas de Educação Física dentro da escola possuem um contexto físico diferente, afinal, a maioria delas é ministrada em quadras ou espaços mais amplos do que uma sala de aula, mas, nem por isso, deixam de estar atreladas ao projeto político pedagógico de cada escola e tampouco às legislações que regem a Educação Básica no Brasil. Ela faz *um* e se faz *em* um contexto diferente dentro da escola. Isso me remete a um texto antigo no qual Mariz de Oliveira (1991) utiliza a metáfora dos castelos de areia para designar o contexto em que está inserida a Educação Física Escolar. A autora afirma que a Educação Física Escolar esteve sempre atrelada a uma série de modificações, abordagens, projetos ou propostas, o que lhe imprimia certa fragilidade na época. Assim, como a concepção de que ela era uma mera atividade, que não possuía objeto de estudo e a esta restava um lugar secundário na escola. Dessa forma, é um castelo de areia sem estrutura suficientemente sólida para resistir a cada mudança da maré, assim, se desmancha e passa a ser reconstruída novamente.

Passados 20 anos da publicação do texto de Mariz de Oliveira (1991), Darido (2011) diz que a Educação Física continua sem uma proposta única. Entretanto, isso já não lhe causa tanta fragilidade, pois adquiriu um objeto de estudo que é a cultura corporal e, dentro do

contexto escolar, passou a ser designada como componente curricular obrigatório com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), ou seja, houve mudanças no contexto da Educação Física e, portanto, ela vem se consolidando.

Atualmente, quase três décadas após o texto de Mariz de Oliveira (1991), reformulações na educação estremeçam os alicerces recém-consolidados da Educação Física Escolar. Existem políticos querendo retirá-la da matriz curricular do ensino médio, pois a consideram ainda como uma mera atividade com lugar secundário na escola, portanto, desnecessária, nos remetendo ao contexto de publicação do texto de Mariz de Oliveira há 30 anos.

É essa Educação Física Escolar que está dentro da escola para, assim como os outros componentes curriculares e momentos escolares, se trabalhar a questão da Diversidade Cultural. Trata-se de uma Educação Física que, apesar dos avanços e retrocessos, aprendeu o seu lugar. Embora alguns a reneguem, sabem qual é o seu papel dentro da escola: o de promover o conhecimento sobre a cultura corporal.

Diante disso, interpreto que a Educação Física Escolar se faz uma prática social, por isso, tem em si a capacidade de ser um contexto para a compreensão da Diversidade Cultural pelas representações das crianças sobre o tema.

As práticas sociais nos encaminham para a criação de identidades. Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades. Permitem, elas, que os indivíduos e a coletividade se construam. Delas participam, por escolha ou não, pessoas de diferentes gêneros, crenças, culturas, raças/etnia, necessidades especiais, escolaridades, classes sociais, faixas etárias e orientações sexuais. Participam pessoas com diferentes percepções e conhecimentos, em diferentes processos de trabalho e lazer, em diferentes espaços, escolares e não escolares. Nelas, as pessoas expõem, com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar, agir, perceber experiências produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 33).

Pesquisar com base nas práticas sociais tem por objetivo “compreender como e para que as pessoas se educam ao longo da vida, em situações não escolarizadas, assim como aprender a influência desses processos nas aprendizagens escolares” (OLIVEIRA et al., 2014a, p.1). Para que isso ocorra, existe a necessidade de haver

A integração e participação em práticas sociais com o objetivo de pesquisar e compreender os processos educativos que são ali desencadeados, conformados, consolidados, promovem a formação das pesquisadoras e pesquisadores e dos participantes da pesquisa enquanto sujeitos que pesquisam juntos e, neste ato, humanizam-se e firmam-se cidadã e cidadãos (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 6-7).

Mediante a esses fatos, a Educação Física é compreendida por mim como prática social, por ser capaz de produzir conhecimentos condizentes e tão importantes para as pessoas quantos aqueles a que está exposta. Situa-se, a partir de suas vivências, em uma postura crítica com relação à realidade que lhe é imposta, visando desnaturalizar, refletir e, por sua vez, confrontar tal realidade. Constrói saberes a partir do conviver e dialogar em uma relação de participação horizontal.

Desse modo, para pensarmos o cenário em que a Educação Física Escolar se faz como prática social atualmente, julgamos ser necessária uma breve contextualização histórica, ressaltando que ela não se constitui como área do conhecimento e nem prática educacional neutra, sendo influenciada direta ou indiretamente por interesses políticos e sociais ao longo de sua trajetória.

A Educação Física é uma área do conhecimento que ainda busca se legitimar dentro do contexto escolar. Com a LDB atual (BRASIL, 1996), houve avanço em relação ao papel e à função da Educação Física na escola, o que não se observava em versões anteriores da LDB. Exemplo disso é que a LDB nº 4.024 de 1961 promulgava que a Educação Física deveria ser ministrada pelos professores regentes, tendo como objeto a recreação. Além disso, esse período corresponde à pré-ditadura militar, em que o caráter atribuído era o de se promover a moral e o civismo, pensada assim a partir de ideias médicas e militares (BRASIL, 1961).

Já com a LDB nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), que corresponde ao período de ditadura militar no Brasil, a Educação Física Escolar tinha como concepção de base a psicomotricidade, indo contra o discurso recreativo da LDB anterior. A LDB nº 5.692/71 visava a formação integral da criança, sendo utilizada para alavancar outras áreas de conhecimento, como a Alfabetização ou aprendizagem de diversos componentes curriculares. Nessa época, a Educação Física Escolar era tida apenas como uma atividade física. Ambas LDBs (1961 e 1971) deixaram resquícios que ainda estão enraizados na mente de alguns gestores, professores e pais, vigorando nas práticas pedagógicas de muitas escolas.

A década de 80 marca o início de uma mudança de concepção em relação à Educação Física, possibilitada pelo contexto social e político que desencadeava um processo de redemocratização. Nesse cenário, a comunidade acadêmica adquiriu liberdade para estudar e avançar na produção de conhecimento em diferentes áreas, independente do viés ideológico e político. No que tange à Educação Física Escolar, toma forma um conjunto de teorias denominadas de “abordagens pedagógicas” na perspectiva de construir caminhos possíveis para a atuação do(a) professor(a) de Educação Física.

Com a LDB nº 9.394 de 1996 é que a Educação Física passa a ser integrada à proposta pedagógica da escola e recebe assim a nomenclatura de componente curricular da Educação Básica. Dessa forma, ela adquire a necessidade de ser pensada de forma teórica, didática e metodológica para ter condições e *status* pedagógico.

Sustentada pela LDB 1996, surge a exigência de que todas as crianças frequentem a escola e, assim, a Educação Física passa a conviver com a Diversidade. Com isso, ela precisa se adequar para promover a inclusão de todos em suas aulas, não discriminando ou excluindo ninguém. Mas, ressalto que essa mudança acontece de forma paulatina e articulada com o movimento de contraposição ao modelo tecnicista, higienista e competitivista/esportivista vigente na Educação Física até a instituição da lei.

Atualmente, a Educação Física Escolar vem recebendo tratamentos diferenciados no que diz respeito a seu currículo, em decorrência de não existir uma concepção única e hegemônica. Esse é um aspecto positivo, uma vez que tenta romper com a homogeneidade de uma ideologia política vigente. Não que ela ainda não se apresente em muitas quadras com preceitos militaristas, higienistas e conteudistas, remodelados e sobre outras nomenclaturas, ou ainda com apelo e vinculação de preceitos midiáticos devido a um mundo envolto às conectividades e modismos, mas essa tentativa possibilita novas formas de enxergá-la.

Uma dessas formas de ver a Educação Física Escolar é a abordagem cultural, na qual a cultura corporal pode estar atrelada à Antropologia e aos Estudos Culturais. Essa abordagem tem por primazia a utilização de práticas que levem as crianças a refletir e entender o papel do ser humano na complexa sociedade em que vive. Sendo assim, existe uma preocupação com a formação destas crianças baseada nas diferentes culturas que compõem as regiões, o que auxilia a explicar as diferenças existentes intergrupos e intragrupos.

Saliento que, na abordagem cultural pelo viés dos Estudos Culturais, a conotação de cultura corporal não é aquela que comumente se vê os professores de Educação Física Escolar se referirem descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997a), pois o conceito neste documento sofre críticas devido às confusões conceituais que abarca.

Cultura corporal então se expressa como um conceito sem fixação, em contínua construção e reconstrução que tem nas relações de poder a veiculação de seu significado. Diante disto, contemplo uma cultura corporal sem predefinições e com experiências cujos resultados são incertos, porém que contam com a participação efetiva de professores e alunos, de modo a analisar criticamente as práticas corporais que estão vivenciando (GRAMORELLI; NEIRA, 2017).

A Educação Física Escolar, com esses pressupostos, adquire um currículo que

[...] valoriza o estudo de práticas corporais que possuem lastro social, sentido e significado para os grupos que delas participam. Os grupos vistos como diferentes também têm suas formas de manifestação elencadas como objetos de estudo e, conseqüentemente, suas características e peculiaridades se farão representar, abrindo possibilidades para que suas vozes, por vezes silenciadas, ecoem e influenciem a constituição da subjetividade dos estudantes e professores (NUNES; NEIRA, 2017, p. 472).

Por esse horizonte, o currículo resulta de uma prática pedagógica que busca identificar os discursos que circulam as práticas corporais, assim como partir do que está na comunidade localmente com relação aos conhecimentos a respeito das brincadeiras, dança, lutas e esportes, para só posteriormente expandir esses conhecimentos de modo articulado com os interesses dos estudantes (NUNES; NEIRA, 2017).

Uma Educação Física cultural amplia o leque de análises e questionamentos a respeito da rede social e política. Estabelece a escolarização como uma forma de política cultural e não de simples reprodução ou homogeneização da cultura dominante. Nessa perspectiva, o currículo inclui novas temáticas e categorias para compreender as relações entre poder e identidade social no espaço escolar: a etnia, o gênero, a religião etc. (MAZZONI; NEIRA, 2017, p. 13).

Em contrapartida, não se pode esquecer que ainda se exige, dentro do ambiente escolar, que o professor pautar seu trabalho nos princípios regidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Em caráter de exemplificação, há na rede estadual de São Paulo, sistema a qual pertence a escola que utilizamos para coleta de dados, a orientação dada aos professores para seguir uma matriz curricular que padroniza, de certo modo, as aulas e possui expectativas de aprendizagem a serem contempladas ao final de cada bimestre. O objetivo dessa matriz curricular é materializar os princípios encontrados nos PCNs.

Portanto, muitas vezes, os professores não estão indiferentes ao fato de as orientações que recebem estarem equivocadas ou subordinadas a concepções de uma ideologia dominante, quando aparentemente se dizem atreladas a concepções apolíticas. Alguns desses professores sabem que não se pode falar de neutralidade ao se ter como objeto da Educação Física Escolar a cultura corporal, pois ela é submetida às relações sociais, históricas e políticas. Então, pergunta-se como um professor pode reger suas aulas guiado pela abordagem cultural, se suas orientações diretivas não seguem a mesma direção? Como pode um professor lançar mão de vivências que não se sabem no que resultarão, quando já se tem previamente definido o que se espera alcançar? Como construir um currículo conjunto com o

interesse dos alunos, quando se possui uma densa gama de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano? Essas são perguntas que me incomodam ao se pensar em seguir essa abordagem para reger as aulas de Educação Física Escolar.

Neira e Gramorelli (2017) são enfáticos em dizer que, para tal abordagem coexistir, são necessárias modificações no ambiente institucional que é a escola, ou seja, requer modificação do contexto e não somente do professor. Caso essa parceria não se estabeleça, Nunes e Neira (2017) argumentam que o professor pode “artistar” um currículo no qual quem direciona o andamento das aulas são as respostas dos alunos e não sequências didáticas pré-concebidas, atuando assim de forma a tecer uma crítica ao discurso da falta de alternativas para que mudanças ocorram na forma de educar.

Então, existem caminhos para que professores modifiquem a sua forma de educar e, por consequência, as suas aulas de Educação Física Escolar. Desse modo, as perguntas mencionadas anteriormente poderiam ser modificadas da seguinte forma: o quanto os professores estão dispostos a modificar suas aulas em nome de obter mais qualidade, mesmo que o contexto de sua atuação profissional seja desfavorável a isso?

A Educação Física Escolar, se conduzida com princípios na abordagem Cultural, pode levar as crianças a adquirirem a compreensão do mundo ao seu redor e, desse modo, levá-las a formular opiniões a respeito das culturas que o compõe, assim como deixá-las ter acesso, mesmo que parcialmente, a elementos dessas outras culturas, pois poderão dialogar com seus pares por intermédio da produção e conhecimento cultural (NEIRA; NUNES, 2006).

É nesses diálogos, muitas vezes conflituosos, que surgem as interações sociais e a Diversidade Cultural aparece. Diversidade Cultural entendida como uma ação contrária à dinâmica homogeneizadora que vem querendo instaurar uma “norma monocultural hegemônica” na sociedade, adentrando assim a escola e, por consequência, as aulas de Educação Física Escolar. Assim, a “diversidade cultural nada mais é do que a expressão dinâmica de significados construídos de forma diversa em contextos específicos” (NEIRA, 2015, p. 289).

Esses contextos, no meu entendimento, não só podem como devem incluir as aulas de Educação Física Escolar. Essas aulas podem seguir um currículo que sai do tradicional, no qual, muitas vezes, o professor faz do seu aluno um mero depositário de conhecimentos, por considerá-lo incapaz de produzir estes conhecimentos. Nesse sentido, o professor desconsidera o aluno como um ser em formação contínua, como discutiu Paulo Freire (2015b) ao falar da Educação bancária. Acredito que se aproximar e seguir um

currículo cultural seja a chave de respostas para o diálogo sobre Diversidade Cultural. Ousaria até dizer que ele poderia ser expandido para um currículo multicultural.

Sobre esse aspecto, Bonetto e Neira (2017) dizem que as diferenças culturais se materializam nos conteúdos da Educação Física e essa tem a possibilidade de problematizar discursos relacionados à discriminação e ao preconceito, tendo por base práticas corporais orientadas por um currículo multicultural. Os autores vão além e apontam eixos que podem orientar esse currículo: *ampliação do conceito de cultura; valorização dos conhecimentos e da identidade dos estudantes via tematização de práticas corporais tradicionalmente subjugadas; análise das relações de poder que produziram (e ainda produzem) as práticas corporais e descentramento dos conteúdos escolares tradicionais.*

Ao fazer isso, os autores desvelam a necessidade de se olhar a cultura pelo viés do multiculturalismo crítico na Educação Física, pois, segundo eles, as interações que ocorrem entre as diferentes culturas quase sempre geram conflitos e estes, se analisados pelos estudantes, denunciarão as relações de poder existentes. Além disso, nessa forma de se pensar o currículo, o professor de Educação Física torna-se o mediador “na construção de relações interculturais positivas, ficando a seu cargo a promoção de situações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com a diferença” (BONETTO; NEIRA, 2017, p. 76).

Chego até esse ponto da Educação Física vista pela abordagem Cultural para mostrar que é possível um contraponto ao que foi mencionado a respeito da Educação Física ter sido utilizada para incutir uma ideologia dominante. Aqui vê-se que ela também pode ser utilizada como ferramenta para se contrapor a essa ideologia.

Uma Educação Física proposta pela abordagem Cultural, mesmo que eu não tenha feito sua análise pelo conceito do multiculturalismo crítico, se faz muito relevante para esta pesquisa, porque traz discussões que auxiliarão nas interpretações das informações coletadas. Além disso, ela vem ao encontro de tudo aquilo que construí ao longo dos demais capítulos, fortalecendo a questão de que a Educação Física, para além do contexto em que ocorre, também se faz uma prática social na qual é possível dialogar com as crianças sobre a Diversidade Cultural que rodeia seu universo.

Assim, encerro para o momento meu aporte teórico, mas tenho consciência de que posso voltar a ele a expandi-lo durante as análises das informações coletadas.

## 4 - O NÓS: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

“Solidários, seremos união. Separados uns dos outros, seremos pontos de vista. Juntos, alcançaremos a realização de nossos propósitos.”

**Bezerra de Menezes**

“Nós” é uma palavra ambígua, pois pode se referir ao pronome da primeira pessoa do plural ou a uma técnica de amarração ou laços. Para mim, ambas estão adequadas e são importantíssimas para a constituição deste capítulo. Há os nós da junção do outro (pesquisadora) que se dedica a estudar um tema com o eu (crianças) que são os principais participantes e colaboradores dessa pesquisa, assim deixo de ser singular e passo a ser plural, o que é bem conveniente e fundamental para a realização da presente pesquisa.

Também há os nós que não carregam em si um caráter negativo de dificuldade, mas sim a essência da palavra que consiste em ser uma amarração, um entrelaçamento. No meu caso, entrelacei o eu (crianças) e o outro (pesquisadora), a Diversidade e a Educação Física, por meio de uma metodologia coerente com meu objetivo e minha questão de pesquisa.

Para conseguir fazer essa amarração, neste capítulo, apresento os encaminhamentos metodológicos assumidos pela pesquisa com relação: ao contexto, ao tipo de abordagem, às técnicas de coleta e análise de dados, para entrelaçar de forma harmoniosa todos os elementos da pesquisa.

Deixo expresso que essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, mediante o Parecer de número 1.830.561 (processo n. 58835916.0.0000.5504); somente assim iniciei esse entrelaçar.

### 4.1 Contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa, como já me referi e reforcei algumas vezes ao longo dos capítulos anteriores, são as aulas de Educação Física das crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Essas aulas são ministradas duas vezes por semana por mim (professora e pesquisadora) às terças-feiras, das 10h40min às 11h30min, e às quintas-feiras das 07h00min às 07h50min.

A escola conta com dois professores de Educação Física e as aulas de Educação Física de ambos não possuem choque de horário. Dessa forma, para as aulas, tenho

à disposição a quadra coberta, as três quadras externas e o pátio. Normalmente, as aulas são realizadas na quadra coberta, como foi o caso de todas as aulas que constituem este estudo.

A quadra coberta possui um piso deslizante e linhas demarcatórias de quatro modalidades esportivas, sendo elas: futsal (linhas brancas), voleibol (linhas amarelas), basquetebol (linhas vermelhas) e handebol (linhas verde-escuras).

Está disponível para nós, professores de Educação Física, uma sala de material localizada no extremo oposto da escola (em comparação à posição da quadra coberta). Nela, temos acesso a: bolas de diversos tipos e tamanhos, cones grandes e pequenos, bambolês, colchonetes, coletes, jogos de damas e algumas sucatas, tais como, latas de metal, garrafas plásticas e tampinhas.

#### 4.1.1 Local

As aulas de Educação Física são realizadas dentro da Escola Estadual Antônio de Oliveira Bueno Filho (cito seu nome com a permissão da diretora da unidade escolar), localizada na região periférica da cidade de Araraquara, no interior do Estado de São Paulo.

Atualmente, a escola atende cerca de 650 estudantes devidamente matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) que correspondem a crianças com idade entre cinco anos e meio (algumas possuem essa idade quando iniciam o ano letivo em fevereiro) até dez anos. A escola é composta por 22 turmas, distribuídas em dois períodos de atendimento, sendo 10 turmas no período matutino e 12 turmas no período vespertino, com uma média variável de 26 a 30 alunos em cada turma.

A estrutura humana da escola corresponde a 22 professoras de sala regular, três professores de Artes, dois professores de Educação Física, uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, uma gerente, uma secretária, seis agentes educacionais, duas merendeiras e três agentes de limpeza.

A estrutura física da escola está localizada na região central do bairro Jardim Pinheiros, ocupando todo um quarteirão. Ela é composta por 24 salas de aula, um pátio, uma cozinha, duas secretarias, uma diretoria, uma sala dos professores, uma sala de vídeo, duas pequenas bibliotecas, uma sala de informática, uma quadra coberta, estacionamento, uma grande área externa com três quadras descobertas, espaços gramados e arborizados.

A escolha desta escola como contexto de investigação decorre do fato da mesma ser o meu local de atuação profissional, mas também o local que compreendo estar envolto nas minhas escolhas desde o passado, quando inicialmente não pude estudar nela

durante a infância e devido a essa mesma razão a ter escolhido como local de trabalho a 12 anos atrás. Foi à oportunidade de desvelar os mistérios que aqueles muros durante a minha infância guardavam, conhecer o local que me foi negado. Agora compreendo este lugar com um local privilegiado para estudar temas relativos às crianças. Desta forma, esse local foi escolhido por ser acessível a mim, além de eu já possuir familiaridade com a escola e os membros que a compõem, tendo a oportunidade de voltar os conhecimentos construídos para a melhoria da Educação e dos processos educativos neste local com minha atuação como professora.

**Figura 1** – A escola



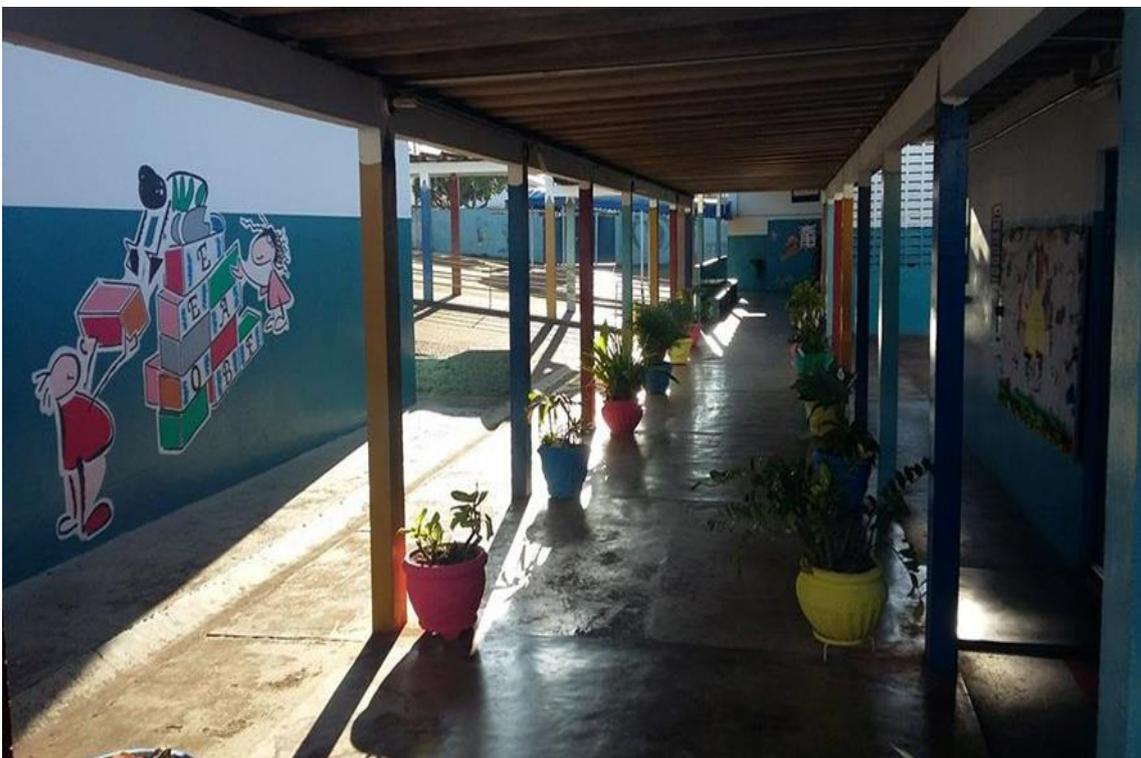
**Fonte:** Arquivo pessoal

**Figura 2** – A fachada da entrada da escola



**Fonte:** Arquivo pessoal

**Figura 3** – Corredor de entrada da escola com acesso ao pátio



**Fonte:** Arquivo pessoal

**Figura 4** – Vista do corredor em direção à quadra



**Fonte:** Arquivo pessoal

**Figura 5** – Vista da escada que dá acesso à quadra



(Espaço que pode ser utilizado para as aulas de Educação Física)

**Fonte:** Arquivo pessoal

**Figura 6** – Visão lateral da quadra



**Fonte:** Arquivo pessoal

**Figura 7** – Visão interna da quadra



**Fonte:** Arquivo pessoal

**Figura 8** – A quadra e seu entorno



**Fonte:** Arquivo pessoal

**Figura 9** – A quadra e parte do seu entorno



**Fonte:** Arquivo pessoal

**Figura 10** – Visão parcial do pátio e corredores de acesso às salas de aula



**Fonte:** Arquivo pessoal

**Figura 11** – O pátio



**Fonte:** Arquivo pessoal

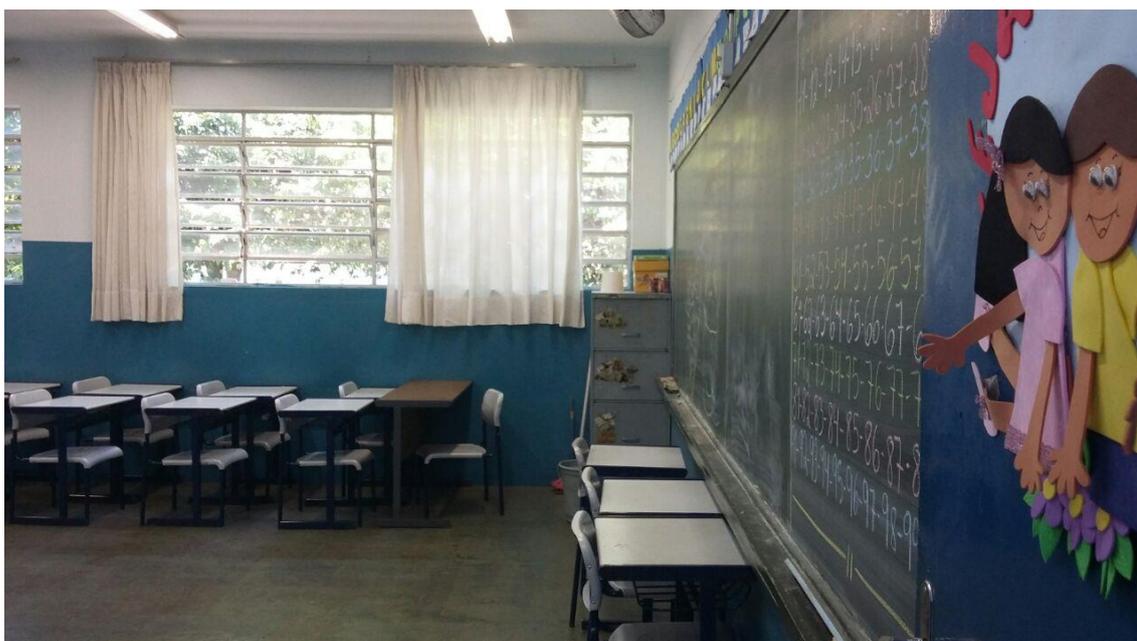
**Figura 12** – Corredor de acesso às salas de aula



(No final desse corredor, virando à esquerda no último pavimento, encontra-se a sala de materiais de Educação Física)

**Fonte:** Arquivo pessoal

**Figura 13** – Sala de aula onde foram realizadas as rodas de conversa



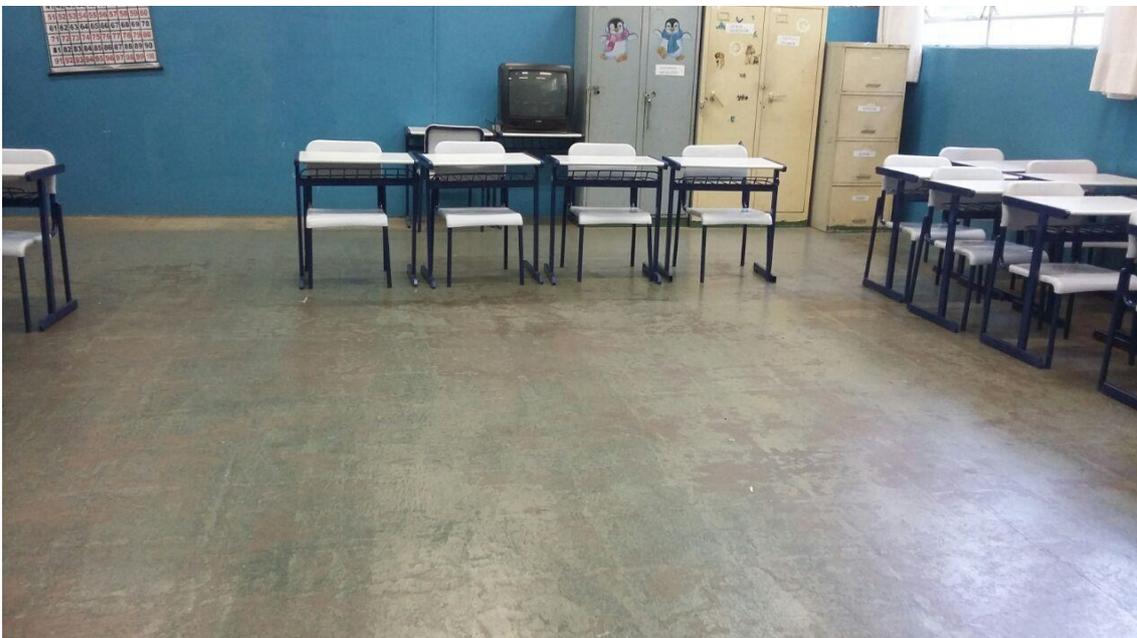
**Fonte:** Arquivo pessoal

**Figura 14** – Organização da sala de aula durante as rodas de conversa



**Fonte:** Arquivo pessoal

**Figura 15** – Visão da posição em que foram filmadas as rodas de conversa



**Fonte:** Arquivo pessoal

#### 4.1.2 Participantes

Participaram da pesquisa 16 crianças na faixa etária de cinco anos e meio a sete anos, devidamente matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Antônio de Oliveira Bueno Filho.

A seleção dos participantes considerou a disponibilidade e o interesse das crianças em participar. Foi solicitada a concessão de participação por meio de uma autorização assinada pelos responsáveis legais das crianças na forma do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>8</sup>. 19 pais assinaram o TCLE, permitindo a participação das crianças. Também ofereci para as crianças o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)<sup>9</sup>; durante a explicação e assinatura do TALE pelas crianças, três que haviam sido autorizadas pelos pais não quiseram participar e sua recusa foi aceita por mim.

Como critério de inclusão para participação na pesquisa, considerei as crianças devidamente matriculadas e que frequentassem o 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Antônio de Oliveira Bueno Filho, com idade entre cinco anos e meio a sete anos.

Como critérios de exclusão da participação na pesquisa, considerei as crianças que não estavam devidamente matriculadas e frequentando o 1º ano do Ensino Fundamental (o que não foi o caso, pois não havia nenhuma criança nessa situação) e as crianças cujos pais não autorizaram sua participação ou elas não quiseram participar da pesquisa; três pais não autorizaram e três crianças não quiseram participar. Ressalto que as crianças selecionadas poderiam optar por participar da pesquisa e/ou desistir de participar em qualquer momento da realização do estudo.

Os riscos da pesquisa e os benefícios foram explicados pessoalmente aos responsáveis presentes na primeira reunião do ano letivo de 2017 na escola e através dos TCLE enviados para casa por meio das crianças aos pais que não puderam estar presentes na reunião.

Com relação aos riscos, foi explicado que estes poderiam existir devido às crianças se sentirem incomodadas ao interagir com os colegas da turma ou devido à presença de uma câmera filmadora (que seria utilizada nas rodas de conversa para posterior transcrição dessas informações). Foi explicado que as crianças poderiam ficar desconfortáveis (nervosas, ansiosas, tensas) ou constrangidas (tímidas ou envergonhadas) em participar, uma vez que falar é compartilhar seus pensamentos e ideias diante de todos, ficando assim em exposição.

---

<sup>8</sup> Encontra-se uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no apêndice.

<sup>9</sup> Encontra-se uma via do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) no apêndice.

Mas enfatizei que não havia respostas certas ou erradas, sendo assim, elas poderiam pedir ajuda aos colegas ou a mim sempre que sentissem necessidade ou tivessem dúvidas.

Para minimizar tais riscos, me comprometi a agir de forma ética, respeitando-as, escutando-as, não as obrigando a permanecer no espaço das rodas de conversa, assim como não as obrigando a interagir com outras crianças e/ou comigo. Caso fosse necessário, as crianças poderiam parar por um instante sua participação, se ausentar do espaço e, posteriormente, voltar e juntar-se ao grupo e a mim, ou não voltar, ficando à vontade. A participação das crianças em outras sessões das rodas de conversa ficaria a critério delas, podendo-se recusar a participar antes do início ou em qualquer momento, assim como resolver não participar mais da pesquisa.

Valeu ainda ressaltar que a filmagem seria utilizada, porém não seria exposta, servindo apenas para redação das transcrições, garantindo a não identificação das crianças participantes.

Quanto aos benefícios, foi explicado que esta pesquisa poderia contribuir para a compreensão sobre a Diversidade pautada em um conhecimento advindo das experiências e da perspectiva das crianças, evidenciando assim o protagonismo infantil na produção do conhecimento. Também iria contribuir para que elas ampliassem suas relações sociais, tendo um espaço para participar mais ativamente do contexto escolar, adquirindo conhecimentos necessários para sua formação, desenvolvimento e aprendizagem escolar, com base em uma cultura da Diversidade.

A turma da pesquisa de 16 crianças se constituiu em sete meninas e oito meninos.<sup>10</sup> É válido mencionar que as crianças participantes da pesquisa frequentam uma escola localizada na periferia da cidade, porém são oriundas de cerca de três bairros distintos, o que mescla diferentes aspectos sociais, como o econômico e o cultural. Isso enriquece nossa pesquisa por ofertar universos distintos de vivências relativas à infância e, principalmente, devido às diferentes interações sociais das quais participam fora do ambiente escolar.

## **4.2 A abordagem qualitativa e suas contribuições para a pesquisa com crianças**

Esta pesquisa seguiu os princípios da abordagem qualitativa, pois visava estudar o fenômeno no contexto em que ele ocorre, característica marcante desse tipo de

---

<sup>10</sup> Com relação à observação das aulas de Educação Física e à não participação de oito crianças que compõem a turma na pesquisa, a medida adotada foi não utilizar fatos que as envolvessem para compor as descrições realizadas nos diários de campo, ficando esse restrito ao registro das observações das ações e falas apenas das 16 crianças participantes.

abordagem. Como afirmam Bodgan e Biklen (1994, p. 47), “na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.

Ressalto que essa pesquisa foi realizada com crianças, portanto, os procedimentos metodológicos empregados com os adultos necessitaram de adequação, o que não é fácil quando se visa as crianças como participantes e protagonistas do processo da pesquisa. Sobre esses aspectos:

Destacamos a importância de construirmos mecanismos e estratégias metodológicas que nos aproximem das crianças pequenas, elaborando recursos férteis e procedimentos de interlocução entre as duas lógicas geracionais – dos adultos e das crianças – as quais são muito diferentes entre si, mas que estão entrelaçadas pela cultura e a produção da própria história. Ora, sabemos que ainda não dedicamos um tempo suficientemente necessário à observação das crianças e ao modo como elas produzem suas culturas, suas formas de socialização e suas maneiras de interpretação das coisas que vivem, experimentam, criam e recriam. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p.12).

Segundo Rinaldi (2016), o protagonismo das crianças na construção do conhecimento se dá devido a serem levadas à posição de crianças-pesquisadoras, cujas curiosidades as carregam em busca das respostas. Assim, vai-se ao encontro da proposição da execução de uma pesquisa pautada em princípios da abordagem qualitativa, pois, de acordo com Bodgan e Biklen (1994, p. 51), “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigados e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”.

Os autores ressaltam ainda que: “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

### **4.3 A observação participante**

Este estudo se apoiou na observação participante e assumi a posição de participante-observador para coletar meus dados, pois, nesse contexto, o pesquisador “está mais completamente integrado à vida do grupo e mais envolvido com as pessoas; ele é igualmente um amigo e um pesquisador neutro” (AGROSINO, 2009, p. 75). Mas, além disso, a observação participante tornou-se, nesse caso, “um processo de aprendizagem por exposição

ou por envolvimento nas atividades cotidianas ou rotineiras de quem participa no cenário da pesquisa” (SCHENSUL et al. apud AGROSINO, 2009, p. 76).

Vale lembrar que o pesquisador qualitativo não possui um olhar ingênuo em suas observações. Essa questão remete ao texto de Fourez (1995, p. 45): “esse olhar neutro do indivíduo sobre o mundo é uma ficção: antes do indivíduo há sempre a língua que ele utiliza, e que o habita como uma cultura. A observação neutra diante do objeto é uma ficção”. Assim, cabe ao pesquisador atentar-se para manter suas anotações no campo da cientificidade, refletindo eticamente sobre seus escritos e deixando claro quando um fato foi observado ou pode ser uma suposição/reflexão sua, pois ambos podem estar contidos em seus diários de campo, mas devem estar apontados de forma clara.

Particpei ativamente das inserções com as crianças, constituindo-me como integrante do grupo a ser observado. Afinal, “estar e fazer parte do contexto dos alunos pode trazer um equilíbrio entre o nível de abstração necessário e a busca do concreto que a pesquisa exige”, como diz Freire (2015, p. 177). O mesmo autor ainda descreve que muitos dos benefícios e justificativas do por que fazê-lo existem porque nenhuma observação é neutra; a questão é que não se pode compreender o todo sem fazer parte dele.

Não posso esquecer que estou fazendo uma pesquisa e que, portanto, devo me manter no campo da cientificidade, de forma a se ter atenção, concentração e rigor científico. Isso é possível quando há um planejamento que delimita o objeto de estudo, sabendo o como, o que e quem irá observar; é uma forma de pensar qual foco deve ocorrer durante a investigação. A observação permite a experiência direta da ocorrência do fenômeno, portanto, é preciso lembrar que “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 25).

#### **4.4 Produção de dados**

O primeiro momento de coleta de dados foi a conversa com a direção da escola, para permitir a realização da pesquisa, explicando todos os motivos desta. A diretora autorizou sem apresentar objeções, problemas, questionamentos ou exigências.

O segundo momento foi a conversa com os responsáveis pelas crianças, realizada no dia 02 de fevereiro de 2017, na primeira reunião do ano letivo de 2017 da escola. O contato com os demais pais foi feito por meio do envio dos Termos de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE), por intermédio das próprias crianças e me coloquei à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Passados exatamente um mês e 12 dias, iniciei as observações no dia 14 de março de 2017, fazendo constar de minhas anotações nos diários de campo apenas fatos ocorridos com as crianças que aceitaram participar e foram autorizadas por seus responsáveis. Essas observações se estenderam até o dia 30 de maio de 2017, constando de 20 aulas observadas e um momento prévio de conversa antes de iniciarmos as rodas de conversa para que as crianças pudessem compreender e concordar ou não com a sua participação nessa atividade. Esse momento também foi a oportunidade de eles falarem um pouco de si e sobre como e o porquê gostariam de ser chamados ao longo da pesquisa, pois utilizei nomes fictícios para garantir a confidencialidade dos dados coletados.

As rodas de conversa ocorreram do dia 27 de março de 2017 a 05 de junho de 2017, uma vez por semana, somando um total de 10 sessões de rodas de conversa. A coleta de dados, de modo geral, se estendeu do dia 14 de março de 2017 (data da primeira interação) a 05 de junho de 2017 (data da última interação), totalizando 31 momentos de interações entre mim (pesquisadora) e as crianças.

Utilizei como instrumento de coletas de dados as rodas de conversa, que foram filmadas e posteriormente transcritas, e os diários de campo, assim foi possível coletar as narrativas das crianças. Desse modo, a filmagem acolheu a narrativa oral das rodas de conversa que foram realizadas com as crianças e os diários de campo serviram de narrativa escrita das vivências, observadas pela pesquisadora, das crianças nas aulas de Educação Física.

#### 4.4.1 O diário de campo

Foi confeccionado um diário de campo, no qual constaram 21 notas de campo referentes às minhas observações participantes nas aulas de Educação Física. Segundo Araújo et al. (2013), o diário de campo é uma tecnologia na prática da pesquisa, pois, ao descrever todas as etapas, dúvidas e acontecimentos, ele se torna o retrato da pesquisa, pois apresenta todos os caminhos percorridos ao longo da pesquisa, do seu início até o final.

Oliveira (2014, p. 83) faz uma breve descrição de como proceder no uso deste instrumento para obter os melhores resultados em uma pesquisa:

O diário de campo foi, nesta pesquisa, um dispositivo de (in) formação, uma ferramenta de trabalho/pesquisa que permitiu/permite a consulta nos arquivos das ideias que nele estavam grafadas. Sua utilização precisa ser “disciplinada”, enquanto pesquisadores/as não podemos deixar as anotações para serem feitas em uma temporalidade Cronos muito distante do fato/evento/entrevista/visita, etc. realizado no campo da pesquisa. Na maioria das vezes, fica incompatível observar, conversar, entrevistar e fazer as notas de campo ao mesmo tempo, em alguns momentos pode causar desconforto para os/as participantes/colaboradores/as. Aprender a criar notas mentais e termos à mão em um pequeno bloco para anotarmos as palavras-chaves é um recurso de grande ajuda.

O diário de campo é composto pelas notas de campo, ou seja, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Os autores também apontam que essas mesmas notas devem ser: “detalhadas, precisas e extensivas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Essas devem tomar forma baseadas na observação participante, com as peculiaridades e particularidades de cada pesquisador.

O diário de campo foi escrito inicialmente a mão por mim, logo após a ocorrência das aulas de Educação Física, em um caderno pautado; no mesmo dia, os diários eram digitalizados. Optei por fazer dessa forma devido à praticidade e acessibilidade do uso do caderno em contraposição ao uso do computador. Além disso, em alguns momentos, esse recurso estava disponível para anotar as falas das crianças, mais rapidamente do que se fossem digitadas. Além de instrumento de coleta de dados, esse diário também serviu de instrumento para a confecção de temas geradores para as rodas de conversa.

Os temas geradores são a oposição aos assuntos programáticos pré-estabelecidos e existentes; eles são a forma de mostrar a importância do contexto social e cultural trazido pela criança, por consequência, levam à reflexão da cotidianidade e de sua realidade, tornando assim o processo de diálogo mais significativo.

Freire (2015, p. 121) aborda o conceito dos temas geradores, atribuindo-lhes grande importância em sua obra:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

Na perspectiva desta pesquisa, utilizamos os temas geradores como parte da metodologia de investigação a respeito da Diversidade, levando em conta os conhecimentos

das crianças pequenas e partindo de situações vivenciadas em seu cotidiano nas aulas de Educação Física, para assim compreender parte do que pensam a respeito.

#### 4.4.2 As rodas de conversa

Foram realizadas 10 sessões de rodas de conversa que foram filmadas e posteriormente transcritas. As rodas de conversa aconteceram em uma das salas de aula que, durante o período da manhã, fica disponível, pois não existe uma turma regular para frequentá-la. Dessa forma, a escolha pelo período da manhã contou com essa disponibilidade de ter um lugar que não fosse a quadra para que as conversas ocorressem.

Optei por realizar as conversas fora da quadra e da aula de Educação Física para não atrapalhar o andamento das aulas, que têm uma matriz curricular a ser cumprida, pois as rodas levariam cerca de metade ou mais do tempo disponível. Outro motivo é que não existia um momento no qual a quadra estaria sem utilização.<sup>11</sup>

Podemos afirmar que a roda de conversas como instrumento de coleta de dados é relativamente um instrumento novo, comumente utilizado em pesquisas na área de saúde e psicologia.

As rodas de conversa possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e resignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso. (SAMPAIO et al., 2014, p. 1301).

As rodas de conversa oportunizam um momento de diálogo e interação entre seus participantes; elas vão além do seu aspecto geométrico de estarem posicionadas em um círculo ou semicírculo, permitindo que todos se enxerguem durante os momentos da conversa; ela se constitui como espaço em que as ideias, concepções, percepções sobre si e o outro ou determinadas temáticas podem ser expostas.

---

<sup>11</sup> Saliento que não atrapalhei o andamento e cumprimento dos demais componentes curriculares, uma vez que todas as professoras regentes da escola devem deixar uma aula semanal livre em sua grade horária para a realização de projetos extraclasse. Esses projetos podem ser desenvolvidos pela professora da turma, bolsistas PIBID, estagiários dos cursos de Farmácia, Química, Educação Física ou Pedagogia das universidades da cidade, que desenvolvem parcerias com a escola e visam exatamente estar no planejamento da rotina semanal da turma para não atrapalhar o desenvolvimento e a sequência de outras atividades. Esta pesquisa foi desenvolvida nesse momento, uma vez que não havia estagiários ou bolsistas atuando na sala durante o semestre.

Rodas de Conversa são ‘falas’ sobre determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergirem ou divergirem, provocando o debate e a polêmica. Cabe ao mediador garantir a participação igualitária de todos, bem como atender aos critérios de estruturação da discussão [...] [isso] expressa uma característica de criar um espaço de diálogo e de escuta das diferentes ‘vozes’ que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico. (MELO; CRUZ, 2014, p. 32).

Como as rodas de conversa exigem um dinamismo da minha parte, enquanto pesquisadora, para capturar tudo que ocorre a sua volta nesses momentos, considereei que as filmagens seriam o melhor instrumento de registro. Por registrar o meu olhar, as filmagens conseguem resgatar melhor essa realidade, possibilitando a posterior descrição detalhada do contexto e do ambiente das rodas de conversa, indo além do que está sendo dito sobre determinado ângulo; vai além das palavras e permite a descrição de gestos, silêncios e ações.

Para não perder a dinâmica das rodas de conversa que permitem um dialogar constante, a filmagem nesta pesquisa serviu como instrumento de auxílio da minha memória para posterior análise dos dados. Todas as imagens e áudios constam de um acervo visual pessoal meu e foram utilizadas para transcrição e análise dos dados. As filmagens ocorreram com o uso de uma câmera fixa com a captura da imagem e som das rodas de conversa, pois foi o modo “mais recomendado para apreensão de imagens e sons de fenômenos de ocorrência natural, que não são programáveis” (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005, p. 719). Foi utilizada apenas uma câmera, posicionada sobre uma mesa e as crianças participantes ficaram posicionadas a sua frente, formando um meio círculo para que nenhuma tivesse sua imagem e voz capturada de costas.

As rodas de conversa nesta pesquisa tiveram um roteiro semiestruturado nas perguntas: *o que é Diversidade? Onde ou em qual momento a Diversidade aparece ou está nas aulas de Educação Física?* Essas perguntas eram realizadas no começo de cada roda de conversa e também ao seu final. Em momentos em que as conversas estavam se enveredando por um caminho diferente do proposto como tema da pesquisa, eu também lançava as perguntas, assim como quando percebia que o grupo estava se dispersando da conversa.

Os assuntos sobre os quais as crianças deveriam expor suas opiniões e falas foram confeccionados previamente; ao contrário, os assuntos que foram conversados com as crianças caminharam por diversas possibilidades de interesse delas. Eu também podia (e assim fazia) indicar alguns temas geradores<sup>12</sup> para os diálogos, advindos das observações das

---

<sup>12</sup> A respeito dos temas geradores pensados para cada roda de conversa como alternativa para alavancar as discussões, fiz um quadro que está localizado no apêndice deste trabalho, dizendo qual tema poderia ser trabalhado em cada uma das rodas de conversa, de acordo com as situações que foram registradas no diário de

aulas de Educação Física frequentadas pelas próprias crianças para realizar as conversas, caso as crianças não tivessem a iniciativa de iniciar as discussões.

As rodas de conversa versaram inicialmente sobre o que era Diversidade para as crianças e, posteriormente, sobre como essa Diversidade se manifestava dentro do contexto das aulas de Educação Física. Desse modo, situações que indicavam diálogos pertinentes ao tema ou que elas haviam vivenciado nas aulas de Educação Física eram elencadas primeiramente pelas crianças, surgindo assim diálogos sobre relações étnico-raciais, gênero, religião, diferenças e semelhanças, entre outros que não diziam respeito ao tema da Diversidade.

As transcrições das rodas de conversa foram realizadas em duas etapas. A primeira etapa foi assistir na íntegra a roda de conversa no mesmo dia de sua realização e efetuar o levantamento dos assuntos discutidos, assim, caso algum assunto ficasse pendente, seria possível elencá-lo na roda seguinte.

A segunda etapa posso afirmar que foi a mais trabalhosa; por essa razão, só foi iniciada após o término de todas as sessões de roda de conversa. Durante essa etapa, assisti novamente ao vídeo na íntegra; posteriormente, o assisti pausando, para registrar as falas de cada criança, identificando-as, e, por último, assisti os vídeos atenta ao que ocorria no ambiente, registrando esses ocorridos nos textos das falas já confeccionados.

#### **4.5 Metodologia de análise dos dados**

No caminhar da pesquisa, houve um contratempo justamente na etapa da metodologia de análise dos dados, que é de fundamental importância. Tal dificuldade partiu da análise de conteúdo, pensada inicialmente como forma de análise de dados, não se mostrar capaz de absorver e interpretar todas as informações coletadas. Afinal, como descreve Gomes (1994, p. 67), “pode acontecer que não tenhamos uma fundamentação teórica bem estruturada e, devido a isso, torna-se necessário reestudarmos os conhecimentos que embasam nossa pesquisa”. Então, foi exatamente o que fiz para resolver tal impasse: voltei aos dados e percebi quais eram as reais necessidades para sua interpretação.

Assim, cheguei à metodologia de análise de dados pela ótica da hermenêutica-dialética, descrita por Minayo (1996) inicialmente para a área da saúde e recentemente sendo utilizada também nas pesquisas em Educação.

---

campo referentes às aulas de Educação Física realizadas. Aproveitamos para deixar no apêndice também um quadro em que constam os conteúdos estabelecidos e as atividades trabalhadas nas aulas de Educação Física.

Enquanto a hermenêutica, na sua versão contemporânea, engloba nas suas interpretações os escritos e as formas verbais e não verbais de comunicação, a dialética traz o pensamento crítico com base no aporte teórico utilizado durante a realização da pesquisa.

A união da hermenêutica com a dialética leva o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos fruto de múltiplas determinações, mas com significado específico (MINAYO, 1996, p. 227).

Segundo Minayo (1996), a análise hermenêutica-dialética tenta escapar de ser uma mera técnica metodológica, posto que possui flexibilidade para interpor recursos tanto da análise de conteúdo quanto da análise do discurso.

Compreendi que, com a utilização dessa metodologia, as falas e os silêncios das crianças estariam contemplados, assim pude seguir um caminho reflexivo sobre o dito e o não dito, durante a pesquisa. Além disso, pude me referenciar sobre o contexto no qual as conversas foram produzidas, examinando os dados como uma totalidade.

Diante disso, encontrei uma metodologia que, segundo Gomes (1994), traz consigo os seguintes passos a serem desencadeados:

#### *Ordenação dos dados*

Nesse momento, realizei a reunião de todos os dados obtidos durante a coleta, ou seja, mapeei os escritos do diário de campo e das transcrições das rodas de conversa e os organizei. De acordo como Minayo (2012, p. 624), é neste momento que investimos “na compreensão do material trazido do campo, dando-lhe valor, ênfase, espaço e tempo”.

Então, realizei uma primeira leitura atenta e fui arrebatada por impressões e emoções que as direcionaram. Segundo Minayo (2012), isso é normal, uma vez que esse momento é chamado de “impregnação”.

#### *Classificação dos dados*

Nesse segundo passo, efetuei uma categorização para organizar as informações contidas nos dois instrumentos utilizados nesta pesquisa.

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um

conceito capaz de abranger tudo isso. Este tipo de procedimento, de modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (GOMES, 1994, p. 70).

Após o 1º passo, fiz um breve descanso na tentativa de me desvencilhar da impregnação da primeira leitura. Voltei então aos dados, porém agora com uma leitura mais exaustiva e seguindo Zanotto (2016), que aderiu a uma sugestão vinda do professor doutor Osmar Moreira de Souza Junior, sugerindo a utilização de canetinhas e lápis de cor para separar as unidades de registro<sup>13</sup>. Feito isso, em nova leitura e por aproximação de compreensão, agrupei essas unidades de registro em unidades de contexto, chegando a seis: “*As crianças pelos olhos da professora/pesquisadora*”, “*As crianças pelos olhos delas mesmas*”, “*Nomes fictícios: escolha e motivação*”, “*Convivência entre diálogos, conflitos e regras*”, “*Sentidos atribuídos à Diversidade*” e “*Diálogos sobre relações de diferenças*”.

Após alguns agrupamentos e desagrupamentos, cheguei a três categorias: *Entre o eu e o outro*, *A Diversidade Cultural que rodeia o universo das crianças* e *A Diversidade Cultural presente nas aulas de Educação Física*.

O quadro a seguir apresenta as unidades de contexto que compõem cada categoria:

**Quadro 1** - Categorias e Unidades de Contexto

<b>Entre o eu e o outro</b>	<b>A Diversidade Cultural que rodeia o universo das crianças</b>	<b>A Diversidade Cultural presente nas aulas de Educação Física</b>
As crianças pelos olhos da professora/pesquisadora	Sentidos atribuídos à Diversidade	Diálogos sobre relações de diferenças
As crianças pelos olhos delas mesmas		
Nomes fictícios escolha e motivação		
Convivência entre diálogos, conflitos e regras		

FONTE: A autora (2018)

*Análise Final*

<sup>13</sup> Aqui aloquei uma nomenclatura utilizada quando se fala em análise de conteúdo, assim como ao se utilizar também o termo “unidades de contextos”, para não utilizar a palavra “subcategorias” como se fosse algo menor. Essa questão da nomenclatura durante o processo de categorização está mais relacionada a uma facilidade de compreensão por parte de quem pesquisa do que a uma discussão a respeito de metodologias de análise de dados. Digo isso devido a Minayo (2012) referir-se a essas subdivisões como gavetas, ao invés de empregar outro termo a esses tópicos.

Após a categorização realizada, encaminho este texto para a apresentação e discussão dos dados sobre a luz dos referenciais teóricos da pesquisa, visando responder as questões e o objetivo anunciado no início desta dissertação. Esses elementos são tão importantes que, ao invés de descrevê-los de modo sucinto e resumido, resolvi compor com eles o próximo capítulo.

## 5 – UM CAMINHO: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De tudo ficaram três coisas...  
 A certeza de que estamos começando...  
 A certeza de que é preciso continuar...  
 A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar...  
 Façamos da interrupção um caminho novo...  
 Da queda, um passo de dança...  
 Do medo, uma escada...  
 Do sonho, uma ponte...  
 Da procura, um encontro!  
**Fernando Sabino**

Este capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados com base nos dados produzidos com a turma de crianças de seis e sete anos do Ensino Fundamental. Optei pelo título “Um caminho”, por acreditar que, ao fazer escolhas para analisar meus dados, por mais que eu tenha discernimento para me distanciar e estranhar, construindo um conhecimento como pesquisadora que está dentro e desempenha um papel ativo na pesquisa, não serei neutra, assim como a postura das pessoas nas relações sociais não o é. Assumi interpretações sustentadas por conhecimentos expostos no referencial que já carrego como ponto de partida, por essa razão, falo em um caminho. Outros pesquisadores, com os mesmos dados em mãos, porém com contextos de vidas e aprendizagens diferentes, os sustentariam com outros referenciais e percorreriam outros caminhos. Expresso essa questão por compreender que podem e devem existir vários caminhos, porém me atenho nesse momento ao meu. Acredito que, ao analisar os dados, percorri um caminho cheio de curvas, que colocam à prova meu referencial de partida, fazendo com que, como afirmam Oliveira et al. (2014a), estes sejam ampliados, questionados, reposicionados e ressignificados para que assim, no ponto de chegada, tragam contribuições.

Esse caminhar não se encerra aqui, pois carrega consigo a força de ser apenas um dos caminhos possíveis. Dessa forma, tenho consciência de que “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa” (GOMES, 1994, p. 79).

Diante disso, aproveito para apreciar, questionar, suspeitar, rejeitar, aceitar e descrever o que o caminho nos oferta, estando mais envolto em desfrutar do caminho em si do que propriamente do seu ponto de chegada, uma vez que chegar não significa terminar. Afinal, fazer pesquisa é desenvolver, em torno de uma boa pergunta (objetivo), a tentativa de uma boa resposta dentre todas as possíveis e isto é o que pretendo fazer no decorrer deste capítulo.

Direcionei meu caminhar pelas três categorias construídas, são elas: *Entre o eu e o outro*, *A Diversidade Cultural que rodeia o universo das crianças* e *A Diversidade Cultural presente nas aulas de Educação Física*.

### 5.1 Entre o eu e o outro

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2015b, p. 71). Passo a compreender melhor essa necessidade de interação e inter-relações na vida do ser humano, pois é assim que o sujeito se forma como tal, no estar com o outro, nas trocas existentes entre este e o eu.

É no processo relacional entre os seres humanos que ocorre a construção do eu em um mundo de interações sociais, culturais e históricas. Na perspectiva de Freire (2016), o eu se aloca no mundo *pele estar* em uma coletividade. Segundo o autor, somos seres transformadores e adaptáveis, assim nos adaptamos ao mundo por meio das relações que estabelecemos com o(s) outro(s) (FREIRE, 2015a).

Desse ponto de vista, compreendo que as relações ocorridas entre o eu (criança) e o outro (professora/pesquisadora) são construídas nas interações, nas quais as particularidades de ambos ganham sentido nas vivências situadas e contextualizadas nas observações e rodas de conversa. Mesmo que eu esteja colocando frente a frente a cultura infantil para dialogar com a cultura adulta, entendo que é nessas relações que podem ocorrer as experiências de forma prática, a partir das diferenças existentes entre o eu e o outro, assim como é também nessas relações que os sujeitos se descobrem como são: “a rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu” (FREIRE, 1995, p. 96).

Considero que essa constituição do eu e do outro ocorre no convívio, que abrange em si aspectos sociais, culturais e históricos distintos, ao se colocar o eu (criança) que resulta da cultura infantil e o outro (professora/pesquisadora) que resulta da cultura adulta. Ambos têm que gerar entre si um tempo e um espaço para que as relações ocorram, de modo a existir uma aceitação mútua da história de cada um.

Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidades, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente. O que quero dizer com isso é que, no momento em que entendo a história como possibilidade, também entendo sua impossibilidade. O futuro não é um pré-dado. Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está predeterminado, preestabelecido. Por outro lado, o futuro não é também, por exemplo, a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que se vai dando, e esse “se vai dando” significa que o futuro existe na

medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então a história é possibilidade e não determinação (FREIRE, 2005, p. 90).

É na possibilidade que entendo existir a convivência entre o eu e o outro. Isto posto, saliento que as relações existentes entre as crianças e mim (enquanto professora/pesquisadora) foram percebidas e compreendidas pelos seus supostos e pressupostos. Assim, considere as mensagens verbais (os ditos e os não ditos), os gestos, os silêncios, as sobreposições de falas e os olhares, tudo aquilo que fez sentido nessa relação entre o eu (criança) e o outro (professora/adulto) na tentativa de compreender como a Diversidade Cultural se manifesta. Portanto, a discussão da presente categoria se propõe a descrever as primeiras impressões advindas desse convívio.

#### 5.1.1 As crianças pelos olhos da Professora/pesquisadora + As crianças pelos olhos delas mesmas

Quando é necessário descrever alguém, muitas dificuldades surgem, ainda mais se o sujeito não é conhecido daquele que vai fazer a descrição. Para Bogdan e Biklen (1994), a descrição dos participantes em uma pesquisa qualitativa deve ser enfatizada para obtenção de aspectos que os distinguem uns dos outros, utilizando para isso sua aparência física, seus maneirismos, seu modo de vestir, de falar e de agir.

Descrever não é uma tarefa simples, por mais que aparentemente algumas pessoas julguem ser. Descrever a si e ao outro transporta consigo inúmeros fatores, dentre eles, a Diversidade Cultural. Descrições que, inicialmente, parecem se basear exclusivamente no fenótipo das pessoas carregam em si muitas implicações, geralmente negativas, como as questões de discriminação, preconceito e exclusão. Mas, para mim, trazem indicativos da Diversidade Cultural dos participantes da pesquisa, mesmo que estes nos transpareçam inicialmente através dos marcadores sociais de diferença, características que acabam por definir as pessoas tanto fenotipicamente quanto em outras múltiplas dimensões (ZAMBONI, 2016).

Advogo que uma descrição feita a partir do que vejo “a olho nu”, do que está explícito, condiz com a realidade social em que vivo, na qual o que se vê torna-se mais forte do que o que se é. Porém, tenho consciência de que descrever apenas com base em uma análise superficial retrataria as crianças de modo a aproximá-las do leitor. Isso também ocorreu em minha descrição, mas não o coloquei como um fim em si; é apenas o meu ponto

de partida para expor as relações existentes entre o eu e o outro nesta pesquisa. Para mim, nessas descrições, vejo o eu pelos meus olhos e o eu se vê a si mesmo, construindo uma possibilidade de compreensão de qual ou quais Diversidade(s) Cultural(is) se expõem a tais olhos.

A compreensão do eu e do outro é parte da cultura e compõe um complexo de valores, costumes, crenças e práticas sociais, que irão interferir no modo como me descrevo ou descrevo os outros. Perante isso, posso descrever na intenção de unir as pessoas por semelhanças ou as distanciar por meio de diferenças. O problema então não se encontra no reducionismo da descrição pela ótica fenotípica, mas sim na redução da pessoa como um mero portador dessas características.

Parto da realização dessa descrição para iniciar minha discussão<sup>14</sup>. Por julgar ser importante descrever qual é essa relação entre o eu e o outro, onde o eu (crianças) se faz em interação com o outro (professora/pesquisadora), existem duas visões que se diferenciam, porém são complementares no que tange às descrições feitas nessa categoria. Enquanto o outro olha com o distanciamento que lhe é exigido, o eu fala com propriedade e identidade a respeito de si.

Ao utilizar as unidades de contextos, *As crianças pelos olhos da professora/pesquisadora + As crianças pelos olhos delas mesmas*, busquei criar uma ponte entre ambas, na intenção de analisar as informações que elas carregam e diminuir o abismo que, separadas, acabam ocasionando no entendimento da Diversidade Cultural, por reduzir exclusivamente essa discussão ao fenótipo.

Descrevi as crianças por meio da aparência física, dizendo se são altas, baixas, magras, gordas, se possuem cabelos lisos ou enrolados, loiros ou castanhos, cumpridos ou curtos, referindo-me à cor dos olhos ou à cor da pele. Parte dessa descrição está fundamentada em um rigor científico estabelecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que regulamenta a classificação das pessoas de acordo com a opção escolhida para sua cor ou raça, com base no último censo de 2010, cujas opções foram: branca, preta, amarela, parda ou indígena. Assim, me debrucei muito a compreender o que vinha a ser cada uma delas para, desse modo, poder definir as crianças, chegando a: 10 crianças brancas, duas crianças pardas e três crianças pretas.

---

<sup>14</sup> Utilizei a descrição de parte dessa categoria em forma de quadro, que se encontra no apêndice, por acreditar que essa é a forma mais fácil de o leitor conhecer quem são as crianças participantes da pesquisa, além de ser fácil voltar à descrição dessas crianças, se necessário, ao longo de sua leitura.

Percebo, por essa descrição, o quanto se faz presente o marcador social de diferença pela cor da pele em sua forma de transcrever o que vê. Mas essas informações também destacam que não existe um equilíbrio entre a quantidade de crianças em cada uma das classificações, assim como o grupo não possui nenhuma criança amarela ou indígena. Dessa forma, não há representatividade do que vejo com o que foi mensurado no censo de 2010, em que 43,1% se declaram pardos, 7,6% se declaram pretos e 47,7% se declaram brancos (IBGE, 2010)<sup>15</sup>.

Também utilizei modos de agir durante as aulas de Educação Física como base para minhas descrições a respeito das crianças, sendo esses modos: agitadas, solícitas, falantes, quietas, inquietas, respondonas, distraídas, desatentas e resmungonas. Essas informações me ofertam uma primeira descrição de como são essas crianças. Do mesmo modo que, ao se descreverem as crianças, também me ofertam uma segunda forma de conhecer quem são essas crianças.

As crianças se descrevem utilizando também, em alguns momentos, a sua aparência física, ainda mais quando são questionadas pela pergunta *Como você é?*, posto que em toda regra existem as exceções.

Professora/pesquisadora: - Quem é você?

Supersonic: - Eu?

Professora/pesquisadora: - Sim, você!

Supersonic: - Eu, sou eu.

Professora/pesquisadora: - Como você é?

Supersonic: - Eu sou legal.

Professora/pesquisadora: - O que mais?

Supersonic: - Mais nada.

(DIÁRIO DE CAMPO VII – 30/03/2017)

Observei neste episódio que a criança se descreve livremente sem as amarras ofertadas pelos marcadores sociais de diferença, além de olhar para si sem o comparativo com os outros, seja pelo viés da diferença, seja pelo viés da semelhança. Mas Supersonic é uma exceção, pois as demais crianças se utilizam de características físicas para se autodescreverem, dentre elas, há novamente a cor da pele, mas sem os regulamentos do IBGE – as crianças se fundamentam em outras adjetivações para se intitularem como: marrom, moreno ou negro.

---

<sup>15</sup> Compreendo que existe uma diferença entre a autodeclaração utilizada no Censo do IBGE e a declaração feita por mim. Como a intenção era verificar a representação do que foi mensurado pelo IBGE no que foi observado por mim, julguei ser válida sua utilização. Assim como também sei que esses dados apresentam uma defasagem com relação ao espaço de tempo entre 2010 e 2017, já que as estimativas estatísticas do próprio IBGE em 2016 já dizem estar em 54% aqueles que se declaram pardos e negros, porém, o dado real ainda se encontra nos estudos do Censo de 2010, que só será repetido em 2020.

As descrições feitas, tanto pelo eu (crianças) quanto pelo outro (professora/pesquisadora), realizadas dessa forma, convergem aos marcadores sociais, estabelecidos sobre o princípio da diferença que, ingenuamente, pode ser considerado apenas como fator classificatório, mas carrega em si a questão de impor identidades. Woodward (2014) afirma que os marcadores da diferença são capazes de fabricar identidades com base nos sistemas simbólicos de representação ou na exclusão social. Para o autor, até mesmo a questão da classificação carrega em si o princípio da diferença, mas ela também se faz necessária, por manter uma ordem social, pois é dessa forma que a cultura propicia a construção do sentido e dos significados .

Classificar por si só não possui problema algum, por ser uma construção binária que auxilia a compreensão de quem somos e do mundo a nossa volta. O problema reside justamente quando existe uma relação de poder nessa classificação e diz que as partes resultantes dessa divisão não possuem pesos iguais.

Professora/pesquisadora: - Quem é você?

João Pedro: - Eu sou diferente das outras pessoas. Eu sou do primeiro ano B da primeira classe, especialista das coisas e eu gosto de ser jogador de futebol.

Professora/pesquisadora: - Você falou que é diferente das outras pessoas e como você é?

João Pedro: - É eu não sou quando tem o cabelo liso, pele igual às outras...

Professora/pesquisadora: - Mais alguma coisa?

João Pedro: - Não, é só isso.

Observação: destaco que não existe erro na utilização da palavra “gosto”, pois foi assim que o aluno disse, talvez no sentido de “gostaria”. Seria especulação minha insistir nessa interpretação sem sua presença, pois não o questionei no momento.

(DIÁRIO DE CAMPO IV – 20/03/2017)

Neste episódio, observo que, ao se considerar diferente dos outros por não ter o cabelo liso, o aluno faz uma comparação ao não se incluir nesse grupo, portanto é excluído devido a uma característica biológica. Porém, posso compreender sua fala como um questionamento dessa diferença. Com ambas as interpretações, volto ao que Silva (2014, p. 83) chama de normalização: “normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa”. Dessa forma, compreendo que a norma, para João Pedro, é ser branco e ter cabelo liso; como ele é pardo e possui cabelo enrolado (descrição minha), não se sente encaixado na norma.

O que mais chamou nossa atenção nessa descrição é o fato de João Pedro ter se colocado em comparação aos outros, quando diz: “*Eu sou diferente das outras pessoas*”. Nesse sentido, volto ao conceito de identidade, cujas características pessoais é que fazem as

crianças se constituírem como pessoas, por meio de sua realidade individual, devido a sua percepção, consciência e reconhecimento de si.

Esse mesmo conceito serve de explicação para os alunos, quando questionados por mim sobre “*Quem é você?*”, se apoiarem em dizer na primeira pessoa o que sabem de si, reafirmando muitas vezes o seu nome (o que já está bem consolidado na faixa etária das crianças da pesquisa), utilizando a primeira pessoa do singular para iniciar sua fala e se descrever fisicamente. Nesse caso, em algumas vezes, essa descrição necessitou de um novo incentivo meu com a pergunta “*Como você é?*”, como foi o caso de Alexandra, Flash, Thiaguinho e Huck. No entanto, Batman e Supersonic, mesmo com a pergunta de apoio, não se descreveram fisicamente. Batman disse “*Eu sou feliz*” e Supersonic disse “*Eu sou legal*”, utilizando um adjetivo de qualidade para se descrever, reforçando, portanto, quem são, para só depois se descreverem.

Por se tratar de crianças com seis e sete anos de idade, essa identidade ainda se encontra em processo; por essa razão, torna-se pertinente, como afirmam Moreira e Câmara (2008, p. 31), “refletir sobre quem somos nós, examinar como nos temos transformado, bem como nos situarmos, em relação aos grupos dos quais desejamos nos aproximar, para nos sentirmos pertencendo, nos percebermos apoiados e realizados afetivamente”. O simples fato de perguntar a essas crianças “*Quem elas são?*” as coloca diante dessa situação.

Nessa perspectiva, compreendo a identidade como sendo algo construído em processo de interações sociais, nos quais se aprendem e se adotam saberes, habilidades e valores a partir do sentimento de pertencimento e reconhecimento, incorporando-os à sua identidade pessoal.

Segundo Castells (1999, p. 22), a identidade é definida como “o processo de construção de significados com base em atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”.

Na prática, compreendo identidade como algo instável, em construção, advindo das relações e interações culturais e sociais em que o indivíduo se coloca. Nesse processo complexo de definição, também compreendo que a identidade se estabelece em um jogo de oposição entre o que é o que não é.

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A

identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2014, p. 96).

Silva (2014) também descreve que a identidade é indissociada da diferença e que ambas são uma relação social. Sobre esse aspecto, elas não convivem de forma harmoniosa e são regidas pelas relações que acabam por estabelecer hierarquias entre as pessoas. Esse fato, como diz Moreira e Câmara (2008), tem bastante relevância social, pois é a motivação para preconceitos, discriminações e opressões.

A partir disso, percebi que a criança João Pedro está caminhando em direção a se conhecer, para depois se identificar com algum grupo, tendo como referência se diferenciar de outro grupo. Isso já não ocorre com Alexandra, pois, ao ser questionada sobre “*Como você é?*”, afirmou ser negra, demonstrando o sentimento de identificação com esse grupo étnico-racial, diferentemente de João Pedro que parece estar em processo “de”. De acordo com Hall (2011), isso é possível, uma vez que a identidade não é algo acabado. Por essa razão, adotei o termo “identificação” ao me referir às crianças, devido à identidade ainda estar em processo e, mesmo que se estabeleça, ainda se faz de modo parcial. Segundo Hall (2011), estamos sempre buscando a identidade, pois ela está sempre incompleta, sendo formada com o passar do tempo.

Por fim, ainda a respeito da discussão sobre a cor da pele, Karen se declara como de cor castanha (não utilizando a palavra “pardo”) e o faz apenas neste momento, não se referindo mais a cor da sua pele em outras ocasiões da pesquisa. Isso é compreensível, pois essas classificações deixam que dúvidas surjam ao se autodeclarar. Gabriel se autodeclara como moreno; não somente nesse momento da pesquisa, mas em outros ele utiliza os termos “moreno” ou “marrom”, ao invés de “preto”, como eu fiz ou “negro” como fez Alexandra. Esta também não se coloca em dúvida como João Pedro; ela se afirma sendo assim durante uma brincadeira e na roda de conversa.

[Brincadeira Rio Vermelho]

Os alunos foram escolhendo as cores e tornando-se pegadores, após terem esgotado o repertório de cores como: cinza, branco, azul, verde, rosa, vermelho, amarelo, roxo, e também terem usado as variações claro ou escuro. Eis que o aluno H fala marrom. Em seguida todos olham para suas roupas e concluem que não tem a cor. O aluno Gabriel olha novamente para sua roupa, olha para o seu braço e diz: - Eu posso passar, eu sou marrom. A aluna Carla diz: - Você não é marrom, você é preto. Gabriel então franziu a testa, fez bico, uma expressão de bravo e disse: - Não sou preto, sou marrom. Foi quando interferi dizendo: - Cor da pele, roupa de baixo (calcinha e cueca não valem). Antes que eu conseguisse falar alguma coisa sobre a questão do marrom, preto e negro, o aluno H contou até três e todos saíram correndo já que não tinham a cor marrom.

(DIÁRIO DE CAMPO II – 14/03/2017)

Outra situação curiosa foi quando usei esse fato na roda de conversa como tema gerador de discussão e ocorreu isto:

Professora/pesquisadora: Então vamos lá. Então ó, a gente... Vocês brincaram de Rio Vermelho, quem não sabia aprendeu porque eu ensinei, e vocês brincaram de Rio Vermelho. Durante o Rio Vermelho teve uma pessoa, não vou falar nome, não lembro exatamente também quem era, que durante a brincadeira, o coleguinha que estava lá no meio falou assim: “- Marrom!”, Aí essa pessoa falou assim: “- Ah eu posso passar porque marrom é a cor da minha pele”.

Enquanto a Professora/pesquisadora falava, o Gabriel estava amarrando o tênis, parou e olhou para ela, e disse.

Gabriel: - É a cor da minha pele (depois voltou a amarrar os cadarços).

(TRANSCRIÇÃO I – RODA DE CONVERSA 27/03/2017).

Faço um adendo neste momento, pois a brincadeira, do modo como foi realizada, simplesmente não recebeu atenção e nem houve reflexão sobre a questão da cor da pele durante o ato do brincar. Reforcei as regras e segui adiante, deixando passar a oportunidade de conversar naquele momento sobre as relações étnico-raciais como uma vertente da Diversidade Cultural.

Percebi que as aulas de Educação Física observadas seguem uma demanda conteudista. Apesar de eu estar falando de Diversidade Cultural, essa surge por ações espontâneas das crianças que não são devidamente exploradas no decorrer da aula. Iniciou-se algumas vezes uma discussão que acabou em si mesma, uma vez que o valor dado ao conteúdo ensinado é maior do que a aprendizagem global dos alunos.

Minha intenção não se faz em analisar e colocar juízos de valores sobre as práticas pedagógicas adotadas por mim, enquanto professora, porém, essas se mostraram superficiais no que tange a uma efetiva educação para a diversidade. Nesse caso, senti falta de um arcabouço teórico maior para minha prática pedagógica que me faça expandir meu modo de ensinar, partindo de uma análise crítica sobre minhas aulas, planos de ensino e matriz curricular. Apesar de afirmar que a Educação Física pautada em uma abordagem cultural seja adequada a questionar e trabalhar a temática, não segui essa linha em minhas aulas. Arrisco a dizer, pois não analisei e nem analisarei meus planos de aula, que não me pautei unicamente em nenhuma das abordagens (sendo influenciada talvez por todas), ficando restrita apenas ao conteúdo em si, o que é comum não apenas nas aulas de Educação Física, mas na escola como um todo.

Assim, dar conta do currículo prescrito, atingindo todas as expectativas de aprendizagem, se transforma em uma sobreposição de atividades nessa busca insana que é

ensinar. Troca-se a qualidade das atividades pela quantidade na tentativa, muitas vezes inconsciente, de se estar fazendo o melhor para os alunos. Dentro da escola, estuda-se muito pouco para criticar e melhorar o ensino; em contrapartida, forma-se muito para dar conta de expectativas de aprendizagem que muitas vezes não condizem com a turma, mas são padrões e valores impostos.

Por mais que eu tenha tentado fugir, o currículo vigente se torna latente. E mostra que, para uma aula voltada ao respeito à Diversidade Cultural, existe a necessidade de uma triangulação entre currículo do sistema de ensino, prática docente e prática discente. Em minha pesquisa, fiquei apenas com uma das pontas desse triângulo, que foi a prática discente, que não está desconectada das demais e está o tempo todo influenciando-as, ao passo que também é influenciada por elas.

Se as aulas seguissem um currículo pautado na abordagem cultural, a situação que ocorreu durante a brincadeira seria uma oportunidade de questionar os alunos sobre as relações étnico-raciais. Mas, como afirma Neira (2009, p. 79), "não se muda de currículo como se troca de camisa"; o que se pode mudar são as práticas das aulas de Educação Física, deixando-as voltadas a interpretar, criar, transformar e ressignificar as práticas corporais.

Nesta abordagem da Educação Física escolar, não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses etc. (NEIRA; NUNES, 2006, p. 228).

Voltarei à discussão da cor da pele e o processo de identificação ou não dos alunos por meio dela. Novamente, o assunto a respeito da cor da pele surge em meio a uma longa conversa sobre quem era negro, porque era negro e quando era negro, Miguel inicialmente diz que Gabriel é marrom, como ele já havia se referido a si mesmo anteriormente, mas, ainda na mesma conversa, Gabriel volta a se autodeclarar moreno.

João Pedro: - Tem quatro pessoas que é da mesma cor. Você, o Gabriel...

Miguel: - Não, o Gabriel é marrom.

João Pedro: - Então.

Miguel: - A Tia é...

Professora/pesquisadora: - Eu sou o quê? (estendendo os dois braços para frente).

João Pedro: - A Tia é marrom escuro.

Professora/pesquisadora: - Eu sou marrom escuro!

As crianças começam a falar juntas não sendo possível compreendê-las.

Miguel: - Não. (Fala e balança a cabeça para os lados, voltando a olhar para a Professora/pesquisadora).

Professora/pesquisadora: - Vai do que eu sinto, do que eu acho que eu pertença. Ok? Se, por exemplo, o Gabriel que vocês falaram que também é negro, falar “mas eu não sou negro, eu sou moreno”, está errado? (Não é possível verificar a expressão do Gabriel neste momento, pois ele permanece em pé arrumando a blusa de frio na cintura, não sendo possível ver seu rosto na filmagem).

Miguel: - Tá... Não.

Gabriel: - Mas eu sou moreno (se senta e olha em direção à Professora/pesquisadora).

(TRANSCRIÇÃO IV – RODA DE CONVERSA 17/04/2017)

Encontro-me diante das relações e interações social e culturalmente estabelecidas, que irão fortalecer ou enfraquecer a compreensão das crianças com relação a sua identidade e à identidade dos outros, posto que essa compreensão ocorre no convívio. No caso dessas crianças, minhas descrições baseadas no fenótipo delas é a de que são “pretas”, segundo a classificação do IBGE, mas elas se autointitulam como negras, morenas ou marrons. Acredito ser necessário, como afirmam Munanga e Gomes (2006), construir o conceito de identidade, fortalecendo-o no processo de identificação com a cultura negra, valorizando ações que tornem essa cultura não superior às demais, mas que as deixem em nível de igualdade, difundindo assim seus saberes, suas belezas e suas histórias. Transmitir esses conhecimentos fortalece o sentimento de identidade e fazer isso, durante a infância, é uma forma de mudar a visão da sociedade no futuro.

Talvez seja bom explicar que não estou querendo impor a questão da identificação a essas crianças. Estou apenas interpretando o que as suas falas representam. Além disso, almejo o inverso, pois entendo que mostrar para essas crianças as diferenças e as belezas dessas diferenças pela Diversidade Cultural as ajudará a se identificarem ou não e, assim, se construirão como cidadãos que saibam respeitar a Diversidade Cultural que a sociedade traz à tona diariamente. Defendo o direito ao conhecimento a respeito das múltiplas culturas e das diferenças que elas abarcam, dando abertura para que as crianças fortaleçam e estabeleçam relações que as identifiquem da melhor maneira.

Ainda sobre essa questão de se identificar, apenas Flash se reconheceu em adjetivos que podem, para muitos, não expressar qualidades.

Professora/pesquisadora: - Quem é você?

Flash: - O Flash ué.

Professora/pesquisadora: - Como você é?

Flash: - Eu sou meio baixinho, um pouco gordinho.

Professora/pesquisadora: - Mais alguma coisa?

Flash: - Ah, eu sou um pouco bagunceiro.

(DIÁRIO DE CAMPO IV – 20/03/2017)

Eu poderia me direcionar para as questões dos estereótipos, estigmas e padrões de beleza estabelecidos pela mídia, mas acredito que o campo da identidade é capaz de englobar esses efeitos. A identidade também sofre influência do outro para sua construção, no caso, o outro pode ser a família, um ou vários amigos da mesma idade, uma ou mais professoras, a comunidade e a mídia. Adentro assim o caráter subjetivo da identidade:

[...] a subjetividade é instituída socialmente. Ela é uma criação da sociedade, da mesma forma que a língua, as regras de parentesco, os valores ou os métodos de trabalho. Toda sociedade, para sobreviver, necessita produzir modos de aculturação eficazes, isto é, capazes de transformar os bebês que nela nascem em membros daquele grupo, aptos a funcionar segundo as suas regras e eventualmente a transgredi-las, e também aptos a, chegado o momento, transmitir à geração seguinte o que torna única sua sociedade (MEZAN, 2002, p. 267).

Recorro à subjetividade porque mais do que ser uma norma, como já mencionei anteriormente, ao mesmo tempo me fogem os motivos que levaram Flash a se denominar dessa forma; parece-me que o outro o influencia, ainda mais ao dizer “*sou um pouco bagunceiro*”, porque, provavelmente, é assim que o chamam. É sobre a influência do meio através das interações internas e externas que o eu se constitui, novamente em uma relação de convívio dicotômica entre eu e outro. No caso da subjetividade, Mezan (2002, p. 259) diz que “não é mais do eu para o mundo, mas do mundo para o eu”.

Assim, me defronto com a questão do singular, universal e particular. O singular descreve o que é único e intransferível na pessoa; o universal é aquilo que é compartilhado com o mundo ao seu redor e o particular é o local em que, segundo Mezan (2002, p. 260), encontraremos as subjetividades de cada um, afinal, “falamos aqui de tipos de subjetividade, supondo que os elementos universais se materializam de modos diversos”, ou seja, ocorre uma mescla entre as influências do singular e do universal no sujeito e isso faz com que ele se constitua de modo particular.

O particular não só influencia a pessoa como influencia a cultura, sendo também influenciado por ela, uma vez que a reduz ao patamar de modo de vida, “um particular que é mais provisório do que enraizado, mais híbrido do que um todo” (EAGLETON, 2005, p. 113). Uma vez que a cultura não é algo fixo, as particularidades de cada pessoa também não o são, não garantindo assim uma identidade.

Por mais que tentemos manter nossas particularidades para identificar quem somos, Eagleton (2005, p. 117) lembra-nos que a “própria identidade é uma necessidade universal de existência humana, mas porque todos nós somos um complexo dessas identidades”.

Portanto, por mais que nossas subjetividades nos coloquem diante do mundo pelo viés da particularidade, só iremos compreender o eu e, ao mesmo tempo, o outro se expandirmos até o universal. Assim, passamos a construir uma identidade, já que essa, assim como a cultura, não se faz algo fixo.

São as identidades das crianças participantes, construídas em processo complexo entre o singular, o particular, o universal, a subjetividade e a diferença, que revelaram quem elas são e vão descrever o que elas pensam a respeito da Diversidade Cultural, estando o tempo todo influenciadas pelo convívio com o(s) outro(s) e estabelecendo relações sociais e culturais.

Compreendo que, por mais que uma descrição, à primeira vista, pareça ser apenas uma coisa, é possível ir além, buscando um contexto mais profundo do que um mero reducionismo em classificar as pessoas. Fundamento-me em saber que “qualquer descrição até um certo grau representa escolhas e juízos – decisões acerca do que anotar, sobre a utilização exata de palavras – o investigador qualitativo em educação procura ser preciso dentro desses limites” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 163).

### 5.1.2 Nomes fictícios: escolha e motivação

A escolha dos nomes fictícios dos participantes se deu em meio a um momento de brincadeira, para aproximar as crianças do universo da pesquisa acadêmica sem assustá-las, deixando-as o mais confortável e à vontade possível. Pedi para elas imaginarem que precisavam utilizar outro nome que não o seu como se fosse uma identidade secreta, ou um código que só seria conhecido por quem estava dentro da pesquisa. Essa atitude foi assumida, pois acredito que o brincar se relaciona diretamente com a criança; “na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária, porém baseia-se em regras. Não existe brincadeira sem regras. Estas são as de comportamento, as quais são adquiridas através de sua realidade” (VYGOSTSKY, 1997, p. 106). Borba (2007, p. 34) defende o “brincar como dimensão cultural do processo de construção do conhecimento e da formação humana”.

Não se deve esquecer que, apesar de as rodas de conversa não serem realizadas na quadra durante as aulas de Educação Física, esse continua sendo meu contexto de pesquisa e prática social e, para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, ela ainda é considerada o momento do brincar.

As crianças de seis e sete anos se encontram em uma fase cujas instruções dadas de modo lúdico são mais bem compreendidas, por estarem ligadas ao brincar, que é

uma atividade interessante para elas. De acordo com Leontiev (1988) e Vygostky (1998), a brincadeira se caracteriza como a principal atividade da criança, funcionando como uma importante alavanca para as mudanças no desenvolvimento psíquico, preparando assim o caminho de transição da criança de um nível a outro do desenvolvimento. Portanto, a brincadeira é uma atividade produtiva, cujo foco está na ação em si mesma, sendo uma atividade objetiva que constitui a base de percepção que a criança tem do mundo. Aproximar a pesquisa através da ludicidade ofertada pelo brincar de *faz de conta* trouxe o mundo da fantasia para compreender quem elas são por meio de suas escolhas.

Moreira e Câmara (2008) afirmam que, durante a construção de nossa identidade, correm elos entre o real e o imaginário, logo, o fato de as crianças poderem escolher um nome fictício, apesar de ser uma formalidade para manter a confidencialidade da pesquisa, tornou-se um momento lúdico, no qual foi possível conhecer um pouco mais essas crianças. Dentro dessa representação entre o real e o imaginário, elas demonstraram as suas particularidades e, por consequência, suas identidades.

Duarte (2015) descreveu que, durante sua pesquisa, as crianças nesse momento de escolha se apoiaram em nomes vinculados pela televisão, como os personagens de uma dada novela da época. Fiz a pergunta “*Que nome você gostaria de usar?*” com a expectativa de que isso também fosse ocorrer, já que a faixa etária era a mesma. Entretanto, fui surpreendida, pois, das 16 crianças participantes, apenas cinco utilizaram nomes baseados em personagens, porém de desenhos animados, mais especificamente os super-heróis masculinos, escolhidos por cinco meninos: Flash, Batman, Superman, Supersonic e Hulk.

A justificativa de Flash estava atrelada à questão de ter uma qualidade do herói que percebeu faltar nele. Batman fez sua escolha por ter adquirido e querer adquirir produtos desse personagem. Superman baseou sua escolha no *status* de chefe que disse que o personagem possuía. Huck se identificou com o personagem por dizer que ambos eram fortes, ou seja, possuem a mesma qualidade. Do mesmo modo, Supersonic também encontra semelhanças suas com a personagem, dizendo que ambos são rápidos.

Salgado (2008) ressalta que, muitas vezes, as crianças acabam sendo influenciadas pela mídia, através das constantes propagandas de incentivo ao consumo, como foi possível observar na justificativa de Batman. O que percebi, ao questionar as crianças sobre o porquê de suas escolhas, novamente me remete à questão da identidade, pois as crianças compartilham com seus super-heróis qualidades em comum ou desejo de tê-las.

Os personagens dos desenhos animados, filmes ou novelas infantis influenciam direta ou indiretamente a formação da identidade das crianças. Corsaro (2011) explica que

isso ocorre porque essas personagens constituem uma das três fontes primárias da cultura simbólica da infância, especificamente neste caso é a da mídia dirigida à infância (sendo as outras duas a literatura infantil e os valores míticos e lendas).

As atitudes desses personagens são reproduzidas e imitadas repetidas vezes, fazendo com que as crianças se apropriem rapidamente delas. São as virtudes que fazem com que ocorra um processo de identificação da criança com a personagem. Para Corsaro (2011), é nas culturas de pares que essa identificação irá aparecer, ao se apropriarem, usarem e transformarem a cultura simbólica que provém das personagens.

Difícilmente se vê alguma criança dizer que queria ser o vilão e, nessa pesquisa, isso também não ocorreu. Normalmente, essa escolha só acontece quando o vilão transveste a imagem do anti-herói, sendo aquele personagem que não tem atributos físicos ou morais característicos dos heróis clássicos; são os heróis não politicamente corretos, porém dentro dos limites do aceitável, por exemplo, as personagens Fiona, a princesa, e Shrek, o príncipe, não convencionais.

No final das histórias, os heróis que foram as opções recorrentes de algumas crianças sempre “se dão bem”, sendo agraciados e recompensados, mostrando assim que, apesar de toda adversidade, sempre irão vencer; fato que na vida real da criança nem sempre irá acontecer, podendo deixá-las frustradas, sem saber lidar com o fracasso.

Na elucidação da relação entre as crianças e as personagens, considerei os segundos como influenciadores na construção da identidade da criança e da cultura da infância.

Outra circunstância com relação aos personagens, sobretudo quando estes são heróis, como foi o caso das crianças da pesquisa, é a resolução dos conflitos. Os heróis se apoiam em algum tipo de violência para ganhar suas batalhas e isso pode fazer com que as ações saiam do mundo da fantasia e caiam no mundo real. São recorrentes no universo dos meninos as famosas brincadeiras de “lutinha”, por exemplo. Uma das possíveis explicações surge da cultura simbólica que se materializa nas vivências das personagens na vida real das crianças, supondo que as crianças de seis e sete anos sofrem ainda com os conflitos do confronto entre o real e o imaginário.

As identidades são móveis e somos constituídos de identidades contraditórias que nos empurram em diferentes direções, fazendo com que essas mesmas identidades sejam comumente deslocadas (HALL, 2005). A ideia de confronto entre o imaginário e o real demonstra a transitoriedade pela qual a identidade de cada um passa em seu interior. Esse

embate que a criança enfrenta, entre a realidade e a fantasia não é negativo, mas sim uma das formas de construção dessa identidade.

Ao falar dessa construção da identidade na relação das crianças com as personagens, o que parece unificá-los é o *querer ser*, como notei no episódio descrito abaixo:

Flash  
 Professora/pesquisadora: - Que nome você quer usar?  
 Flash: - Flash.  
 Professora/pesquisadora: - Por quê?  
 Flash: Porque na TV ele é o mais rápido e eu sou meio lerdo.  
 Professora/pesquisadora: Lerdo por quê?  
 Flash: Lerdo pra pegar os outros ou correr atrás da bola.  
 (DIÁRIO DE CAMPO IV – 20/03/2017)

As sociedades em que vivem os heróis e as princesas são representadas sempre harmoniosamente, de forma a tudo ocorrer de modo padronizado, constante e igual. Essa harmonia só se desfaz na presença dos vilões, ou seja, do diferente. Nessa perspectiva, a Diversidade Cultural não possui contexto para existir, pois todos se emolduram pelo viés da semelhança, do idêntico, do igual. A diversidade aqui se torna estática, sendo que o diferente não é bem-vindo, posto que seja o vilão que não se enquadra em um molde.

Ao traçar essa relação, percebi que esse mundo dos heróis preconiza um padrão de ser e viver, por essa razão, se distancia da questão da Diversidade Cultural como valorização dessa diversidade existente na identidade das pessoas. Assim, aquela questão abordada no final do segundo capítulo, sobre qual rumo seguirei com relação a compreender a Diversidade Cultural, encontra uma resposta. Compreendi que não cabe analisar meus dados com uma discussão nos pressupostos da semelhança e do pertencimento. Eles apontam, neste momento, que um enveredamento pela reafirmação do idêntico não é o caminho para se obter a compreensão da Diversidade Cultural pelas crianças – pelo menos não me pareceu ser o mais adequado, postas as discussões que teci até o momento.

Aproximei-me, assim, da Diversidade Cultural, vista não como um ponto de origem, mas sim como “o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação” (SILVA, 2014). Ampliei então a discussão de que o vilão é só mais um modo de ser e estar no mundo, assim como todos os demais, uma identidade dentre todas as possíveis. Entretanto, não se pode esquecer que são as relações de poder que direcionam quais identidades são válidas, logo aceitáveis, e quais não são.

Segundo Miskolci (2005), nossas preferências são construções com base em padrões que interpassam o modelo binário pela relação de poder, entre o certo e o errado, o

aceitável e o rejeitável. Por vez, nossas preferências também acabam por identificar quem somos.

Nesse contexto, compreendo que as identidades infantis variam de acordo com as experiências culturais ofertadas às crianças, dentre essas, a cultura simbólica adquire relevância. Concordo, dessa maneira, com Hall (2005) que é nos processos culturais que nossas identidades tornam-se provisórias e variáveis. Ainda, em sintonia com essa ideia, acredito que as identidades, por se configurarem desse jeito, também permitem que as discussões a respeito da Diversidade Cultural as influenciem. Ao serem provisórias e variáveis, juntamente, essas identidades são passíveis de transformação.

Ao optar por nomes de heróis, estas crianças estão colocando em voga também a discussão da Diversidade Cultural através dos marcadores sociais de diferença, acordadas pelas relações de gênero que submetem a força, a inteligência e a rapidez à figura masculina.

Hulk

Professora/pesquisadora: - Que nome você gostaria de usar?

Hulk: - Acho que Hulk.

Professora/pesquisadora: - Nossa, mas você não é verde!

Hulk: - Não professora, é porque eu sou forte (ele levantou o braço direito e mostrou o muque, como se aquilo representasse toda a sua força).

(DIÁRIO DE CAMPO IV – 20/03/2017)

Esse episódio acaba por remeter ao documentário “*Repense o elogio*”<sup>16</sup> (2017) no qual se vê a força que um elogio carrega quando padronizado por marcadores sociais de diferença de gênero. Não se costuma elogiar meninos e meninas com palavras iguais no que diz respeito ao seu empoderamento. Enquanto, para eles, prevalecem representações de força, competência e inteligência, por meio de adjetivações como: fortes, destemidos, espertos, poderosos, entre outras, para elas, prevalecem as representações de fragilidade, atributos físicos e submissão, por meio de adjetivações como: princesas, delicadas, lindas, bonitas entre outros.

Assim, acabamos naturalizando que elas devem ser “belas, recatadas e do lar” e eles têm que ser sisudos, inteligentes e não sentimentais, posto que “homens não choram”. Isso acaba por construir estereótipos e aqueles que são diferentes, como um homem mais delicado ou uma mulher mais sisuda, são estigmatizados e discriminados. Essa é uma

---

<sup>16</sup> É interessante para mim que um documentário que visa desnaturalizar padrões esteja relacionado a uma das marcas de cosméticos mais consumidas no Brasil, advinda da indústria norte-americana da beleza que vende padrões de beleza. Seria isso então um indicativo de mudança com relação ao que seja belo? Ou como bem ressaltou o prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior durante a defesa desta pesquisa, talvez seja mais uma política de compensação de danos, como fazem, por exemplo, o Mc Donald’s ou a Coca-cola com suas campanhas de incentivo a alimentação saudável e os exercícios físicos?

discussão recorrente da Diversidade Cultural, uma vez que é sustentada pelas padronizações, trazendo à tona novamente a questão do se encaixar, tornando-as, portanto, aceitáveis ou sendo discriminadas em consonância ao rejeitável.

Parafraseando o título do documentário, repensar o elogio é necessário em uma conduta de desnaturalização desses marcadores sociais de diferença de gênero, ampliando o olhar para a Diversidade Cultural, com suas possibilidades de identificação, estando conscientes do verbo *ser* na intenção de que eles podem ser o que quiserem, construindo suas identidades sem serem regidos por padronizações.

Percebi que qualidades e defeitos, gostos e preferências ajudam a dizer quem são essas crianças. Além disso, suas palavras me encaminham para a percepção deles sobre semelhanças ou diferenças, o que vai ao encontro do que dizem Moreira e Câmara (2008, p. 41) sobre identidade: “aprendemos o que somos em meio às relações que estabelecemos, tanto com os nossos “semelhantes” [...] quanto com os que diferem de nós”.

Thiaguinho é outra criança que se utiliza de uma personalidade famosa para ser identificado na pesquisa e sua escolha se baseia no gosto pelo estilo musical do cantor de mesmo nome, aproximando-se de seu ídolo. Enxergo a aproximação aqui com a identidade por meio dos gostos e preferências.

Indo na contramão das escolhas anteriores, a maioria das crianças optou por nomes comuns. Algumas optaram por nomes que estavam ligados ao seu campo de relacionamento afetivo: primos, ex-professora, amiga, homenagem para mãe; como foi o caso de: Natália, Alexandra, João Pedro, Rebeca, Nicole, Carla. Isso também é explicado por Moreira e Câmara (2008), fundamentados na questão da identidade, quando dizem que nos identificamos com os grupos com os quais convivemos ou estamos em contato e estes podem nos influenciar em maior ou menor grau. Outras crianças justificaram suas escolhas por meio de adjetivos, escolhendo nomes que gostam, consideram legal ou bonito, como foi o caso de Fernanda, Miguel e Gabriel.

Gabriel

Professora/pesquisadora: - Que nome você gostaria de usar?

Gabriel: - Vou usar Gabriel.

Professora/pesquisadora: - Por que vai usar Gabriel?

Gabriel: - Porque é um nome bonito e também é nome de anjo.

(DIÁRIO DE CAMPO IV – 20/03/2017)

O presente episódio descreve a escolha do nome Gabriel, mas pode se interpor também ao nome Miguel, por demonstrar a existência de outra binariedade, agora no campo

do sagrado e do profano, posto que ambos advenham de nomes de anjos. Sua utilização pode estar atrelada às relações sociais da religião com seus ritos, signos e símbolos, que acabam, assim como os heróis, construindo uma identidade aceitável. Esses nomes condizem com adjetivações, como bom, puro e santo, objetivando, portanto, na criança, buscar nestes nomes exatamente aquilo que não são, ou seja, lhes falta; ou aquilo que são, ou seja, os qualifica.

Encontrei, ainda com relação às escolhas dos nomes fictícios para representar a criança, aquela que o fez porque tinha que fazê-lo e não deu nenhuma justificativa, como é o caso de Karen.

Karen  
 Professora/pesquisadora: - Que nome você quer usar?  
 Karen: - Karen.  
 Professora/pesquisadora: - Por quê?  
 Karen: - Por que sim ué.  
 Professora/pesquisadora: - Tem algum motivo especial?  
 Karen: - Não.  
 (DIÁRIO DE CAMPO IV – 20/03/2017)

O episódio descrito torna-se compreensível, uma vez que toda a discussão feita me levou a compreender que as crianças podem ser quem quiserem e como quiserem.

As escolhas dos nomes fictícios pelas crianças foi outro momento de promover a escuta atenta das crianças de forma lúdica. *Faz de conta que*, para além de ser um brincar, é uma atividade objetiva que constitui a base de percepção que a criança tem do mundo e de como se identifica nele. Essa percepção do mundo pela criança durante a brincadeira, para Sommerhalder e Alves (2014, p. 115), ocorre porque o “brincar constitui-se em um espaço intermediário que aproxima a criança da realidade mais ampla”. Esse aqui, chamado de espaço intermediário para Winnicott (1975), recebe o nome de espaço transicional, que é o espaço entre a criança e a realidade externa. Assim, a ação do brincar é posta neste lugar das experiências, permitindo ao ser humano, no decorrer de seu desenvolvimento, lidar com suas frustrações e com a vida de modo geral. Dessa forma, os sujeitos organizam a sua realidade e exercitam suas potencialidades. O autor atribui ao brincar grande valor no desenvolvimento do pensamento criativo, por este ser fundamental para a construção do conhecimento de si para a criança. Para nós, isso possibilitou mais um passo nesse ato de fazer pesquisa *com* elas, descobrindo como convivem com a Diversidade Cultural que as rodeia.

Por fim, utilizar as descrições para analisar inicialmente essa relação *Entre o eu e o outro* possibilitou conhecer um pouco quem são essas crianças e deu uma prévia de como elas poderiam compreender e vir a atribuir sentido à Diversidade Cultural com suas

experiências das aulas de Educação Física. Além disso, foi a primeiro momento de escutar essas crianças colocando-as no lugar do eu dentro da pesquisa, revelando que fazê-lo não é tarefa fácil, tendo em vista que conviver com elas em uma conduta não hierarquizada também não é.

### 5.1.3 Convivência entre diálogos, conflitos e regras

A partir desse contexto de pesquisa, julgamos pertinente trazer à tona as relações entre as próprias crianças e das crianças comigo (professora/pesquisadora) durante a convivência das rodas de conversa, parte fundamental desta pesquisa.

A convivência, para Oliveira (2009), se realizada de modo comprometido, será capaz de compreender e dialogar com aqueles que, mais do que participantes, são colaboradores, ou seja, são parte ativa da pesquisa. Dessa forma, como afirma a autora, “é a convivência, com olhar e escuta atentos, que nos leva a compreender a diversidade [...] Na convivência, somos incitados e incitadas a procurar e respeitar as diversas manifestações espirituais, materiais e culturais (OLIVEIRA, 2009, p. 314).

Iniciei as rodas de conversa colocando algumas regras para permitir que o convívio ocorresse de forma harmoniosa e com a possibilidade da escuta de todos. Afinal, “escutar significa estar aberto às diferenças e reconhecer o valor do ponto de vista e da interpretação do outro” (RINALDI, 2016, p. 237). Minhas regras para possibilitar esse escutar foram expressas do seguinte modo:

Professora/pesquisadora: - Nós estamos aqui não para brincar, mas sim para conversar sobre um tema. Quem lembra do tema que eu falei na aula passada (João Pedro levanta a mão). João Pedro qual era o tema?  
(TRANSCRIÇÃO I – RODA DE CONVERSA 27/03/2017).

Professora/pesquisadora: - Outra coisa importante... Não tem nada... não tem... não tem certo e nem errado então não tenha medo de falar tá. Não vale dar risada do coleguinha e nem do que ele falou, e não tem certo nem errado.  
(TRANSCRIÇÃO I – RODA DE CONVERSA 27/03/2017).

Vejo, em meu ato falho, quando me referi ao momento de roda de conversa como “na aula passada”, que estabelecer uma convivência livre de hierarquia entre culturas de vida diferentes não ocorre facilmente. Estamos, nesse caso, buscando realizar uma ponte entre a cultura adulta e a cultura infantil, a cultura docente e a cultura discente, assim como a relação entre o eu e o outro, submersos nos processos de identificação de todos os envolvidos, sejam as crianças ou mesmo eu (professora/pesquisadora).

Quando me coloquei a investigar aqueles que são diferentes, colocar-se em convívio se faz mais do que necessário, é fundamental, pois é na observação, no estar frente a frente e no conviver que se pode compreender as informações fornecidas sobre a realidade que decidi pesquisar. Com as crianças não é diferente, porém, nesse caso, me deparei com os conflitos que advêm dessa convivência. Essa se torna tão estreita e afetiva que, às vezes, esqueci que estávamos fazendo uma pesquisa ou, até mesmo, que estávamos diante de uma filmagem e foi isso que ocorreu diversas vezes.

Neste momento, o Batman levanta a mão para falar.

Professora/pesquisadora: - Calma. (As crianças começam a falar todas juntas)

A Alexandra nesse momento se apoia com os braços para trás, elevando uma das pernas em direção ao meio do semicírculo.

Professora/pesquisadora: - Lembra que eu falei que para falar tem que levantar a mão, pois se vocês falarem todo mundo junto não vai dar certo.

(TRANSCRIÇÃO I – RODA DE CONVERSA 27/03/2017).

Professora/pesquisadora: - Mais alguém quer falar sobre Diversidade?

João Pedro, Hulk e Alexandra levantam a mão.

Miguel: - Nossa, Diversidade é tanta coisa!

Professora/pesquisadora: - Fala, João Pedro (e arremessa o urso pra ele). O Gabriel volta para o seu lugar.

O João Pedro pega o urso e começa a sacudir, ele fala, mas não dá para entender porque as crianças estão conversando.

Carla: - Maria fifi, eu estou falando... (não dá para entender o restante que ela fala devido a conversas das outras crianças)

Professora/pesquisadora: - Fala, João Pedro, o que você quer falar? Opa Carla! Qual foi o combinado? Fala, João Pedro.

João Pedro: - Brincar é pra gente se divertir e outra coisa é brincar, sorrir e cantar (enquanto girava o urso pelos braços).

Professora/pesquisadora: - Tá, passa pro Hulk.

Hulk: - Ah gente, brincar é muito legal... (as crianças começam a falar junto com ele).

Alexandra levanta a mão.

Professora/pesquisadora: - Eu não estou ouvindo porque tem gente falando junto. Fala mais alto, Hulk.

(TRANSCRIÇÃO I – RODA DE CONVERSA 27/03/2017).

As crianças continuam conversando entre si.

Professora/pesquisadora: - Só que... Passa pra mim! (Flash joga o urso em direção à Professora/pesquisadora). Então vamos fazer um combinado assim... Xiuuuu... Se continuar desse jeito a gente não vai conseguir se entender. Então vocês têm que começar a respeitar o coleguinha. Eu tentei fazer com o ursinho e mesmo assim não adiantou. Porque tem coleguinha falando e vocês estão falando junto. Estão brincando com o tênis, estão se arrastando pelo chão. Não é Gabriel? (fala chamando a atenção dele)

(TRANSCRIÇÃO I – RODA DE CONVERSA 27/03/2017).

Estes trechos da primeira roda de conversas já me mostravam que não seria fácil estabelecer um diálogo com as crianças sem o fortalecimento de regras para que a atividade fluísse entre mim e eles próprios. É possível notar, pelos excertos, que as crianças não estão intimidadas diante da câmera, pelo contrário, parecem ter esquecido que ela está ali.

Em alguns momentos, elas lembram que estão sendo filmadas quando, ao se distraírem ou por outro motivo, acabam olhando em sua direção e então parecem notar sua existência no ambiente.

Na busca de estabelecer elos sem hierarquias e com respeito às identidades culturais em processo de formação de cada um, acabamos por perder as regras de uma boa convivência, como foi possível notar nos excertos utilizados, nos quais as crianças falaram juntas, não respeitando o ato de falar do outro e a possibilidade de ser ouvido. Isso ocorreu mesmo tendo iniciado as rodas de conversa com duas premissas: levantar a mão para falar e a de que quando alguém estivesse falando, o outro não deveria falar junto, estando atento ao que era explanado pelo outro. Infelizmente, não foi assim que aconteceu, dadas as justaposições das falas, descontinuidades e falta de coerência em alguns momentos das conversas, como é perceptível nos excertos.

Para que isso não ocorresse novamente, busquei me apoiar em regras de convivência com o auxílio de estratégias, como a utilização de um objeto que lhes trouxesse afetividade e, por consequência, os lembrasse de que precisava haver respeito com o seu portador, que teria o direito de falar ao mesmo tempo em que era ouvido.

Utilizei, em um primeiro momento, um dos brinquedos que fica na sala de aula, podendo ser utilizado esporadicamente após o término das atividades. Optei pelo urso, que tem uma boa aceitação pelos meninos e pelas meninas, diferente de outros brinquedos como boneca ou carrinho. Visto que, com esse brinquedo, não obtive sucesso, parti para algo que novamente os lembrasse da necessidade do respeito para o falar e o ouvir do outro. Sem simbolização de gênero, escolhi um objeto que os levasse a relacionar a conversa com as aulas de Educação Física, portanto, utilizei uma bola, para que seu uso possibilitasse a escuta de todos que quisessem se pronunciar. Afinal, o conviver em minha pesquisa não foi apenas um momento transitório de aproximação, mas sim o *corpus* de toda a coleta de dados. No excerto da transcrição a seguir, mostro como foi a sugestão dessa nova regra para o diálogo acontecer:

Professora/pesquisadora: - Então, a primeira regrinha aqui que a gente vai fazer é da bola. Quando o jogador ele vai chutar para o gol, ele precisa da bola.

Miguel: - Sim

Nicole e Supersonic estão com o dedo na boca, Miguel não aparece nesse momento na filmagem, Thiaguinho está olhando para a Professora/pesquisadora, Batman está folheando a revista, Natália olha para a Professora/pesquisadora e está mexendo na cola deixando cola em sua mão; Gabriel está passando a tesoura no fundo da cola, Alexandra olha para Professora/pesquisadora sem nada nas mãos, Rebeca olha para o que o Flash está fazendo sem nada nas mãos, Flash está olhando para suas mãos mexendo com a tesoura; Batman e Karen também mexem na cola com a tesoura;

João Pedro está mais para trás e não aparece direito na filmagem e Hulk está olhando em direção ao Flash, mas em seguida passa a olhar para a Professora/pesquisadora sem segurar nada nas mãos.

Professora/pesquisadora: - Quando o atleta de basquete vai jogar na sexta ele precisa da bola.

Miguel: - Sim

Professora/pesquisadora: - Quando o atleta de vôlei ele vai cortar para fazer o ponto, ele precisa da bola. Então todos eles para fazer o ponto precisam da bola. Então imaginem que para vocês fazerem o ponto, que seria falar, vocês precisam estar com a?

João Pedro: - Bola! (seguido de outras crianças)

Professora/pesquisadora: - Combinado?

Crianças em coro: - Sim!

Alguém: - Não (Não dá para identificar quem diz pela filmagem)

Professora/pesquisadora: - A atividade de hoje, primeiramente eu vou perguntar uma coisa, vocês... eu vou passar a bola e vocês vão falando.

(TRANSCRIÇÃO II – RODA DE CONVERSA 03/04/2017)

A estratégia adotada surtiu tanto efeito que, em um momento na quarta roda de conversa, não fiz uso dela, por julgar não ser mais necessário, devido às crianças já estarem respeitando o tempo de fala umas das outras. Esta não utilização provocou certo incômodo, ao ponto de ser levantada como questão relevante para João Pedro.

João Pedro: - O tia, por que você deixou a bola ali para gente falar (falou apontando para a mesa onde fica a filmadora e local onde estava a bola).

Professora/pesquisadora: - Pega lá pra mim, fazendo o favor.

João Pedro se arrasta para trás, em seguida se levanta em direção à mesa sumindo a imagem, posteriormente, volta, passa pelo meio do semicírculo e entrega a bola para a Professora/pesquisadora. Retorna e senta em seu lugar. (TRANSCRIÇÃO IV – RODA DE CONVERSA 17/04/2017)

Este pequeno episódio mostrou que o tempo é relativo, enquanto para alguns tal estratégia não era mais necessária, para um deles o tempo ainda dizia que era. Respeitei e adotei sua utilização até que eles não sentiram falta do seu uso. Pessoas diferentes, tempos diferentes, a convivência permitiu a percepção disso, em questões, fatos, situações e ações sutis como essa.

Mesmo assumindo essa estratégia para que ocorresse um pouco mais de ordem para estabelecer o diálogo, houve muitos momentos em que ocorreram, nas transcrições, justaposições das vozes pelo fato de as crianças falarem juntas e quererem se fazer ouvir, além dos trechos inaudíveis que também se fizeram presentes. Nesses trechos, foi possível perceber as crianças conversando, porém tornou-se impossível distinguir na filmagem o que falavam.

O conviver nem sempre é fácil e os episódios relatados demonstraram essa questão. Neles, a Diversidade Cultural converte-se em algo perceptível ao passo que ocasiona

atritos e debates, evidenciando as diferenças existentes nas relações entre as próprias crianças. Enquanto algumas são introspectivas e não falam a não ser quando questionadas, outras são extrovertidas e acabam atropelando as demais, não as deixando falar ou nos impedindo de escutá-las, devido sobrepor suas falas com seus pontos de vista.

Como o conviver de forma cordial não ocorreu espontaneamente, interferi por meio de regras na intenção de serem atos de pequenas gentilezas, reconhecimento e respeito ao outro que nos cerca e não na intenção de padronizar ou punir. Afinal, para compreender a Diversidade Cultural, é preciso haver diálogos e estes só ocorrem na convivência, que, se for padronizada, perde a validade, passa a ser algo imposto, encaminhando a responder de forma prescrita aquilo que se pretende investigar.

Então, esse conviver, mesmo que conturbado inicialmente e com alguns conflitos ao longo da trajetória das rodas de conversa, me permitiu realizar alguns diálogos que mostraram a Diversidade Cultural que rodeia estas crianças.

Hall (2005) acrescenta que a convivência é um dos três<sup>17</sup> elementos da comunidade imaginária; esta, por sua vez, tenta unificar todas as pessoas numa identidade nacional que tem em si representadas as diferenças de raça, classe, gênero, entre outras. Assim, o conviver engloba não ignorar as diferenças internas e externas de cada pessoa, mas sim aprender a respeitá-las. Um dos possíveis caminhos para efetivar esse respeito são os diálogos.

Os diálogos são tidos por mim como um momento nos quais as crianças podem expressar o que pensam, o que viveram, seus sentimentos, não sendo aquela atividade tão combatida pelas professoras em sala de aula, como ação que atrapalha a aprendizagem. Entendo os diálogos como um momento de possibilidade de interpretação e compreensão do que as crianças dizem e pensam. Ao escolher essa estratégia para a produção de informações, não visávamos nos situar no lugar do eu (as crianças), mas sim ofertar às crianças uma escuta atenta do que tinham a dizer, colocando-as no lugar do eu, no centro da atenção, com a possibilidade de ser a primeira pessoa no que tange à construção do conhecimento sobre a Diversidade Cultural. Acredito que, mesmo em meio às adversidades, consegui fazer isso, trazendo um pouco do universo delas para a compreensão do meu tema de pesquisa.

Estar em convivência, ou seja, nos colocarmos em situações de interações, não foi apenas difícil com relação a estabelecer o diálogo de forma a nos compreendermos, mas

---

<sup>17</sup> Sendo os outros dois: as memórias do passado e a perpetuação das heranças culturais.

também de nos aceitarmos. Nesse aspecto, surgiram alguns conflitos nas relações entre as próprias crianças e nas relações comigo.

Miguel: - Professora/pesquisadora, o que é isso? (apontando para uma figura na cartolina).  
 Professora/pesquisadora: Espera só um pouquinho.  
 Flash: - Não te interessa.  
 Fala olhando em direção ao Miguel.  
 Professora/pesquisadora: O Gabriel, Karen e Natália.  
 Antes mesmo de terminar de falar o nome Natália, Karen e Fernanda já voltam para trás, sentando em seus lugares. Apenas o Gabriel fica no meio do semicírculo de cócoras.  
 Professora/pesquisadora: Olha os lugares onde vocês estão sentados.  
 Miguel: O Gabriel finge que não tá mais escutando.  
 Flash: O Gabriel é surdo, o Gabriel é surdo.  
 Professora/pesquisadora: O Flash! (fala chamando atenção de Flash).  
 A Professora/pesquisadora chama atenção do Flash o chamando pelo nome, para que ele pare de falar daquele jeito sobre o colega Gabriel.  
 O Flash olha em direção à Professora/pesquisadora e logo em seguida abaixa a cabeça e posteriormente fica olhando para o lado oposto.  
 (TRANSCRIÇÃO III – RODA DE CONVERSA 10/04/2017)

Segundo Barros et al. (2011, p. 16), “o conflito é inerente à condição humana e pode representar uma oportunidade para a construção do diálogo e da cooperação”. Isso vai ao encontro do que dizem Aquino (1996) e Vinha (1999), para os quais os conflitos não são algo negativo: é necessário compreender por que surgem e, a partir deles, criar oportunidades para se trabalhar regras e valores.

A simples convivência humana implica uma pluralidade de interesses, necessidades e vontades, significando uma potencialidade constante para os conflitos. Por isso, se gerenciados com eficiência, eles podem levar à restauração das relações e à colaboração; ao contrário, podem levar ao desajuste nas relações interpessoais e até mesmo à violência (BARROS et al., 2011, p. 16).

Esse desajuste é chamado por Aquino (1996) de confronto e não carrega consigo aspectos positivos, pois, segundo ele, leva ao enfrentamento. Isso ocorre com Flash durante a terceira roda de conversa, o que me levou a uma atitude agressiva e até mesmo impositiva, deixando de lado a questão do diálogo horizontal que vinha estabelecendo com as crianças, chegando a expressar uma hierarquia de poder, para além do simples reforçar das regras de convivência.

Professora/pesquisadora: - Tem a ver com a cor da pele?  
 Algumas crianças respondem que sim e outras crianças respondem que não, sendo possível diferenciar a voz da Nicole dizendo que não.  
 Professora/pesquisadora: - Mas é um caminho. Flash! (a Professora/pesquisadora grita o nome da criança).

Flash estava puxando uma das figuras que estava colada na cartolina e conversando com a Nicole enquanto a Professora/pesquisadora falava. Quando a Professora/pesquisadora chama a sua atenção, ele para e começa a rir.

Professora/pesquisadora: - Eu vou ser obrigada a tirar você porque a hora que um coleguinha fala, você fala em cima. A hora que eu estou falando e os outros estão prestando atenção, você fala em cima. A hora que o colega fala, você vai lá e tira sarro, tá certo isso?

Flash leva uma das mãos à boca; enquanto a Professora/pesquisadora fala, ele balança a cabeça. Neste momento, a maioria das crianças estavam olhando em direção à Professora/pesquisadora. Com exceção de Karen, que está brincando com o cadarço do seu tênis, e Natália, que está com a mão no nariz, como se sentisse o cheiro de alguma coisa ruim.

Professora/pesquisadora: - É uma questão de respeito, tem a ver com a diversidade que eu estou falando. É a questão de você respeitar o outro. Você está respeitando o outro, Flash?

João Pedro e Miguel estão conversando. Alexandra está brincando com a bola e a deixa escapar e esta passa por cima da cartolina. Nicole olha em direção à janela. Flash balança a cabeça para os lados e responde.

Flash: - Não

Supersonic: - Não!

Professora/pesquisadora: - Você não está respeitando... (respira fundo e continua a conversa).

(TRANSCRIÇÃO III – RODA DE CONVERSA 10/04/2017).

Isto ocorre porque Flash já vinha assumindo uma postura conflituosa não respeitando os colegas e a mim, desde o início da roda de conversa atual e durante a roda de conversa anterior. Ele demonstrou ser esse um impasse recorrente, que potencializa o conflito e leva ao confronto. Piaget (1999) classifica essa fala como zombaria, dizendo que não é utilizada no sentido de se comunicar, mas sim de satisfazer “instintos não-intelectuais, como a combatividade” (PIAGET, 1999, p. 25); ainda segundo o autor, isso pode provocar brigas, pois existe uma tentativa de mostrar superioridade. No meu caso, provocou uma ameaça ou uma intimidação, que restabeleceu a ordem, e deixou o diálogo com as outras crianças acontecer.

Recorri então ao caráter cultural para justificar minha postura, que não deveria, a meu ver, neste momento, ter assumido tal atitude. Utilizamos para isso o que diz Laraia (1993, p. 86).

Nem sempre, porém, a falta de comunicação acontece porque um padrão de comportamento foi quebrado, mas porque às vezes os padrões não cobrem todas as situações possíveis. Tal fato ocorre em períodos de mudança cultural e, principalmente, quando estas são determinadas por forças externas, quando surgem fatos inesperados e de difícil manipulação. São situações sem precedentes e que, portanto, não são controladas pelo conjunto de regras ordinárias. Nem sempre os indivíduos envolvidos conseguem utilizar sua tradição cultural para contorná-las sem provocar conflitos.

As questões aqui elencadas serviram apenas para mostrar que estabelecer uma relação *Entre o eu e o outro* não ocorreu rapidamente e nem de forma harmoniosa; houve dificuldade de se estabelecer inicialmente o diálogo, ocorreram conflitos e foi preciso seguir regras para atingir meu objetivo de pesquisa. No começo, foi uma tarefa árdua, mas que foi sendo suavizada com o passar das rodas de conversa; não que esses conflitos tenham sido sanados, porém ficaram menos constantes, sendo possível contorná-los.

Apresentei e discuti as relações entre *As crianças pelos olhos da professora/pesquisadora + As crianças pelos olhos delas mesmas, Nomes fictícios escolha e motivação e Convivência entre diálogos, conflitos e regras*, que juntas formam apenas uma parte do percurso que resolvi seguir. Mostrei que, nos caminhos, existem curvas, algumas muito sinuosas, outras um pouco mais suaves; alguns desvios tentadores, outros profundos abismos, mas tudo compôs nossa trajetória. Segui adiante ainda *com a finalidade* de compreender a Diversidade Cultural que rodeia o universo infantil, tendo para isso as relações que ocorrem das práticas e conversas das aulas de Educação Física. Continuarei então a caminhar, apresentando uma nova categoria entrelaçada pelos conhecimentos que esse caminho já me ofertou.

## **5.2 A Diversidade Cultural que rodeia o universo das crianças**

Mediante ao que explanei até o momento, compreendo que a Diversidade Cultural que rodeia as crianças permeia todas as relações que elas estabelecem com o mundo a sua volta, influenciando a formação das suas identidades, posto que esta não é única, mas se configura em um plural de possibilidades. Ao descrever as crianças, percebo que a Diversidade Cultural está nos marcadores sociais de diferença que as classificam de acordo com seu gênero e características físicas, aplicando uma grande relevância à cor de sua pele, mostrando assim a Diversidade Cultural que está explícita. Enxergo também a diversidade implícita nos gostos, preferências e, principalmente, nas escolhas que apresentam e com as quais se identificam nesse processo que se faz provisório, instável e, portanto, passível de transformação que é se identificar.

Percorri até aqui um caminho que me foi indicando alguns modos como essa Diversidade Cultural se manifesta na vida das crianças, mas estes ainda não são o olhar do outro (professora/pesquisadora). Agora, nessa categoria, são elas que vão dizer o que entendem sobre Diversidade Cultural, restando a mim apenas analisar e interpretar seus pressupostos.

### 5.2.1 Sentidos atribuídos à Diversidade

Iniciei a discussão desta categoria com um excerto que, apesar de longo na transcrição, não demorou mais do que três minutos, para relatar como a pergunta *O que é Diversidade?* permeou o desencadear de cada roda de conversa realizada.

(Contexto: Começo da oitava roda de conversa)

A Professora/pesquisadora passa por trás das crianças, senta no espaço que deixaram para ela, coloca o celular no chão e diz.

Professora/pesquisadora: - Vou começar com a pergunta que eu sempre começo: O que é Diversidade?

É possível ouvir duas falas, porém, mesmo com a filmagem, não é possível distinguir a qual criança pertence:

- É um monte de coisa.

- Não sei o que é.

Professora/pesquisadora: - O que é, Thiaguinho, Diversidade? (faz a pergunta olhando para ele que estava sentado do seu lado esquerdo de quem assistiu a filmagem).

Thiaguinho: - Eu não... é que eu não lembro.

Professora/pesquisadora: - Mas não dá para você falar o que é Diversidade com tudo o que a gente vem conversando?

Nicole: - Você sabe que não tem certo e nem errado.

Silêncio das crianças.

Natália eleva as duas mãos na cabeça.

Thiaguinho coloca um dos dedos na boca e olha em direção à Professora/pesquisadora e diz.

Thiaguinho: - É a cor das pessoas, porque as pessoas não são iguais, têm umas morenas, algumas são pretas, umas branquinhas.

Enquanto Thiaguinho falava, Natália e Nicole acabam levantando a mão simultaneamente.

Professora/pesquisadora: - E você, Miguel, o que é Diversidade?

Miguel estava sentado ao lado esquerdo de Thiaguinho, a Professora/pesquisadora estava olhando na direção dele e não na direção contrária onde estavam sentadas Nicole e Natália.

Miguel: - Sorri.

Professora/pesquisadora: - Hum?

Neste momento, Nicole e Alexandra levantam os braços.

Professora/pesquisadora: - Sorrir não é Diversidade.

Miguel sorri, abaixa a cabeça, olha para as mãos e volta a olhar para a Professora/pesquisadora.

Professora/pesquisadora: - Sobre o que a gente vem conversando?

Natália: - Diversidade (responde ao mesmo tempo que levanta o braço)... (parece pensar).

Professora/pesquisadora: - E o que que é? O que é Diversidade, Natália?

Miguel: - Quer que eu falo correto?

Professora/pesquisadora: - Deixa a Natália falar. Fala!

Silêncio.

Natália: - Humano.

Professora/pesquisadora: - Ser Humano.

Natália: - É.

Professora/pesquisadora: - Ok? O que é Diversidade, Gabriel? (voltando a olhar para o lado oposto ao qual estava sentada Natália).

Gabriel: - Diferença de um ao outro.

Professora/pesquisadora: - Diferença de um ao outro. O que é Diversidade, Superman?

Neste momento, Nicole levanta o braço, mas ao ver que a Professora/pesquisadora chama Superman, o abaixa.

Superman: - Eu não sei.

Professora/pesquisadora: - Não sabe ainda! Mesmo com a gente conversando, você ainda não sabe?

Nicole levanta o braço novamente.

Professora/pesquisadora: - O que é Diversidade, Nicole?

Nicole: - Diversidade ... eu acho que é uma cor, péra... (balança a cabeça para os lados). Eu acho tipo que Diversidade é uma cor do ser humano.

Professora/pesquisadora: - A cor do ser humano. Mas será que Diversidade é só a cor do ser humano?

Crianças em coro: - Não.

Professora/pesquisadora: - O que é Diversidade, Hulk? (este sentado ao seu lado direito).

Hulk: - Não sei ainda.

Hulk abaixa a cabeça após falar. Nicole apoia o queixo na mão (fica parecendo a posição da estátua “o pensador” de Rodin). Karen faz o mesmo gesto, enquanto João Pedro apoia o queixo nas duas mãos e olha em direção à Professora/pesquisadora. Miguel e Superman levam a mão na boca e olham em direção à Professora/pesquisadora. Thiaguinho desloca seu corpo para trás e vira o pescoço para o lado, olhando na direção da Professora/pesquisadora. Alexandra olha para o chão. Batman fica olhando para a Professora/pesquisadora.

Professora/pesquisadora: - O que é Diversidade, Batman?

Batman: - A cor do cabelo... tem alguns que são cacheados, tem alguns que são lisos... hum...

Professora/pesquisadora: - Mais alguma coisa, Batman?

Nicole levanta o braço ao mesmo tempo em que boceja.

Batman: - Não.

Professora/pesquisadora: - O que é Diversidade, João Pedro? (este estava sentado ao lado de Batman).

João Pedro: - A cor do olho da pessoa.

Professora/pesquisadora: - Hum, a cor do olho... O que é Diversidade, Alexandra?

Alexandra: - Não sei.

Professora/pesquisadora: - Não sabe ainda! O que é Diversidade, Natália? Mas você já falou, né?

Natália balança a cabeça para cima e para baixo (aparentemente em sinal de sim).

Professora/pesquisadora: - O que é Diversidade, Karen?

Karen: - Outra cor da pessoa, tem pessoa grande, tem pessoas pequenas e também as pessoas não são as mesmas.

(Assim a Professora/pesquisadora pergunta para todos os alunos presentes o que era Diversidade).

(TRANSCRIÇÃO VIII – RODA DE CONVERSA 22/05/2017).

Este episódio é só um dentre outros das transcrições que demonstra que os sentidos atribuídos pelas crianças para a Diversidade<sup>18</sup> não foram conseguidos em uma única roda de conversas. Esses sentidos foram aparecendo e se repetindo durante as falas pertencentes a momentos diferentes das 10 rodas de conversa realizadas. Saliento que estas

<sup>18</sup> A palavra Diversidade aparecerá constantes vezes daqui em diante sem o adjetivo Cultural, principalmente nos excertos das transcrições e diários de campo, pois durante a produção dos dados conjunta com as crianças nas rodas de conversa e observações, essa ainda não era compreendida por mim como Diversidade Cultural.

falas, muitas vezes, se fizeram em meio a momentos de dúvidas ou simplesmente aqueles em que as crianças não sabiam como definir a Diversidade. Afinal, definir corresponde a atribuir um significado, como algo verdadeiro, fixo. O que já é difícil para adultos também seria para as crianças. Por isso, optei pelo sentido que, a meu ver, é mais maleável com relação às definições possíveis que poderiam surgir das crianças, ao serem questionadas.

Faço outro adendo neste momento, com relação à interpretação que possuo sobre o sentido. Posso compreender o sentido por duas teorias: a histórico-sociocultural, utilizada dentro das escolas por meio do construtivismo e a dos estudos culturais; enquanto na primeira conheço como ele ocorre nas crianças, na segunda, conheço como ele ocorre na sociedade.

São duas vertentes de entendimento contraditórias a respeito do sentido, mas presentes neste contexto de pesquisa, pois a primeira nos auxilia a compreender como se pensa a atribuição de sentido por parte das crianças no contexto escolar pautado em uma visão construtivista sendo esse meu ponto de partida e a outra como ocorre a atribuição de sentidos no âmbito dos estudos culturais o meu desejo de ponto de chegada.

No contexto histórico-sociocultural, partimos da ideia de que o significado é algo construído e já constituído cultural e socialmente e, muitas vezes, ainda não se consolidou nessas crianças. Além disso, é difícil obter de forma real esses significados nas falas das crianças de seis e sete anos devido às oscilações a respeito de suas representações. Como o sentido também está atrelado ao significado, porém permite certa mobilidade, já que se constroem por meio de fatores afetivos e pessoais, julguei mais adequado me ater neste momento apenas ao sentido.

Os sentidos são constituídos a partir de questões internas dessas crianças, que os expressam em suas falas, mesmo que, minutos depois, mudem completamente pela influência de fatores externos. Ou seja, o sentido se faz em um constante dialogar consigo mesma, de forma peculiar para que ocorra o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Dessa forma, as crianças trazem suas particularidades a respeito das temáticas que lhe são apresentadas (OLIVEIRA, 2013), como, no meu caso, a questão da Diversidade Cultural.

Esse dialogar da criança consigo mesma é chamado por Vigotski (2007) de fala egocêntrica, que “deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior” (VIGOTSKI, 2007, p. 15). O autor acredita que essa verbalização revela a busca por soluções ou respostas mais inteligentes e menos automáticas, fazendo com que a linguagem das crianças assumam uma função intrapessoal, além da interpessoal já utilizada para se comunicar com os outros. Por essa razão, destaca o autor, é possível que, num primeiro

momento, a fala da criança pareça dispersa e caótica e, posteriormente, com o auxílio de um adulto ou colaborador, seja melhor estruturada. Esse processo de amadurecimento e essas oscilações são descritas como fatores do que Vigotski (2007, p. 97-98, grifo do autor) chama de “zona de desenvolvimento proximal”.

*[...] Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinando através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboradores com companheiros mais capazes [...]* A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário [...] a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

Segundo Vygotski (2006), as peculiaridades que caracterizam as crianças de sete anos são que, neste momento, as vivências adquirem sentido devido às crianças formarem relações novas com elas mesmas e aprenderem a julgar. Além disso, aparece nessa fase a lógica dos sentimentos: a criança passa a formar relações com as situações, aprendendo a se valorizar e a julgar seus êxitos, passando assim a serem participantes ativas das suas situações sociais. Desse modo, “a relação entre a criança e o meio não é um relacionamento puramente externo, de modo isolado” (VYGOTSKI, 2006, p. 382, tradução nossa<sup>19</sup>).

Compreendo, com base nesta concepção, que as crianças que adentram o primeiro ano do ensino fundamental estão vivendo um momento de transição, no qual os conflitos internos as fazem ser do jeito que são: curiosas, egocêntricas e aparentemente perdidas em suas falas. Além disso, entendo que as crianças de seis e sete anos aplicam sentidos de acordo com o seu universo e mundo particular, porém, já estão se ajustando para aproximá-los cada vez mais dos conceitos cultural e linguístico determinados socialmente como corretos. As crianças, por meio de suas experiências de vida, vão referenciando, definindo e ordenando esses sentidos mediados pela cultura já existente.

Com relação à compreensão pelo viés dos estudos culturais, me embasei em Hall (2016) para a compreensão do sentido nos estudos culturais. Para o autor, o sentido é produzido pela prática que depende de dois sistemas de representação para ocorrer, sendo eles: o conceito “que classifica e organiza o mundo em categorias inteligíveis” (HALL, 2016, p. 54) e o outro, a linguagem, “que consiste em signos organizados em várias relações”

---

<sup>19</sup> “La relación entre el niño y el medio no es jamás una relación puramente externa, tomado por aislado”.

(HALL, 2016, p. 54). Ambos são resultantes das convenções sociais às quais os sujeitos estão expostos.

[...] nós concebemos sentido às coisas pela maneira como *as representamos* – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (HALL, 2016, p. 21).

De modo geral, o sentido para as crianças tem função interpessoal e intrapessoal, que as ajuda a se comunicar por meio das representações que fazem do mundo a sua volta. Essa interpretação foi o que elas tentaram fazer quando colocadas diante do questionamento do que vinha a ser Diversidade, o que, na primeira roda de conversa, se iniciou com Hulk: - *Deixa eu ver... festa Tia?* Sendo este o primeiro sentido atribuído, se encerrou com Superman: - *A diferença das pessoas*. Foram 104 sentidos atribuídos à palavra Diversidade, alguns em consonância ou aparentemente incoerentes, mas com a participação de todas as crianças nessa atribuição de sentidos.

Para mim, pesquisadora, construir uma compreensão de Diversidade que extrapolasse a questão do senso comum ou do dicionário, que expressa essa como variedade ou multiplicidade, exigiu a dedicação de um capítulo nesta dissertação com muitas leituras e inúmeras definições possíveis. Não era de se estranhar que isso também ocorresse com as crianças. Foram 104 sentidos que trouxeram algumas vezes repetições de termos ou palavras, nascidos na fala de uma mesma criança ou de outra. Sentidos estes que foram agrupados de acordo com suas similaridades de contexto de atribuição.

Iniciamos essa análise com o sentido atribuído à Diversidade como diversão.

Thiaguinho: - Porque é diversão.  
Décimo sexto sentido.  
(TRANSCRIÇÃO I – RODA DE CONVERSA 27/03/2017)

Miguel: - Diversão.  
Nono sentido.  
(TRANSCRIÇÃO I – RODA DE CONVERSA 27/03/2017)

Carla: - Divertido  
Décimo terceiro sentido.  
(TRANSCRIÇÃO I – RODA DE CONVERSA 27/03/2017)

Batman: - Eu acho que é se divertir.  
Vigésimo sentido.  
(TRANSCRIÇÃO I – RODA DE CONVERSA 27/03/2017)

Rebeca: - Diversidade é diversão.  
Vigésimo quarto sentido

(TRANSCRIÇÃO II – RODA DE CONVERSA 03/04/2017)

Hulk: - A diversidade é quando a gente faz algo divertido.

Quadragésimo quarto sentido.

(TRANSCRIÇÃO III – RODA DE CONVERSA 10/04/2017)

Pelos excertos, identificamos que o sentido foi atribuído por seis crianças diferentes e isto ocorreu logo nas primeiras rodas de conversa. Essa confusão entre as palavras Diversidade e diversão é compreensível, uma vez que a sonoridade delas é parecida por serem palavras originárias do latim. Além disso, não se pode esquecer que estamos falando de crianças no início de seu processo de alfabetização, no qual a fonética das palavras adquire maior relevância inicial do que a semântica.

Em determinados momentos, esse sentido apareceu associado a elementos relacionados com a aula de Educação Física, como uma maior ênfase para o brincar. Nesse caso, nove das crianças, em alguma das rodas de conversa, recorreu a essa questão para atribuir sentido à Diversidade, sendo possível observar essa associação em 23 falas.

Miguel: - A Diversidade é brincar e um monte de coisa.

Décimo sétimo sentido.

(TRANSCRIÇÃO I – RODA DE CONVERSA 27/03/2017)

Alexandra: - Eu acho que a diversidade é brincar de boneca, brincar de casinha, brincar de carrinho.

Trigésimo quarto sentido.

(TRANSCRIÇÃO III – RODA DE CONVERSA 10/04/2017)

João Pedro: - A diversidade é quando a gente brinca de pega-pega e se tem um pega um e, depois pega dois...

Quadragésimo terceiro sentido.

(TRANSCRIÇÃO III – RODA DE CONVERSA 10/04/2017)

Nicole: - A diversidade é quando a gente brinca de pega-pega seu lobo, que eu adoro, pega-pega seu lobo, aí quem gosta é muito legal, quando a gente fala “vamos passear na floresta enquanto seu lobo não vem (outras crianças começam a cantar também), seu lobo é um bichinho que não faz mal pra ninguém”. Mas a parte que eu gosto mais é quando fala “tá pronto, seu lobo”.

Quadragésimo quinto sentido.

(TRANSCRIÇÃO IV – RODA DE CONVERSA 17/04/2017)

Batman: - Eu acho que é Educação Física.

Quadragésimo nono sentido.

(TRANSCRIÇÃO V – RODA DE CONVERSA 24/04/2017)

Rebeca: - Brincar de boneca.

Quinquagésimo terceiro sentido.

(TRANSCRIÇÃO V – RODA DE CONVERSA 24/04/2017)

Supersonic: - Diversidade é correr.

Nonagésimo terceiro sentido.

(TRANSCRIÇÃO XIX – RODA DE CONVERSA 29/05/2017)

Hulk: - Eu acho que a Diversidade é quando a pessoa brinca e a outra pega.  
 Nonagésimo sentido.  
 (TRANSCRIÇÃO XIX – RODA DE CONVERSA 29/05/2017)

Huck: - Eu acho que a diversidade é brincar de pega-pega.  
 Nonagésimo primeiro sentido.  
 (TRANSCRIÇÃO XIX – RODA DE CONVERSA 29/05/2017)

Essa associação com a Educação Física pode ter ocorrido devido ao primeiro sentido atribuído por algumas crianças, que era o que tinha relação com a palavra diversão, ter sido contestado por mim. Como não conseguiram argumentar e sustentar a hipótese de que Diversidade era mesmo diversão, buscaram apoio em outra hipótese e a Educação Física veio a apresentar para eles alguma coerência, uma vez que atrelada à pergunta “O que é Diversidade?”, muitas vezes, se fazia presente a pergunta “Onde ou em qual momento a Diversidade aparece ou está nas aulas de Educação Física?”. Além disso, também sou a professora de Educação Física, logo, essa associação se torna compreensível. A respeito disso, Hall (2016) aponta que os sentidos são atribuídos aos indivíduos, objetos e acontecimentos. Por consequência, suspeito que isso também ocorra com as palavras, pelo “modo como as utilizamos ou as integramos em nossas práticas cotidianas” (HALL, 2016, p. 21). Portanto, o sentido pode ser transformado de acordo com o que a realidade ao redor permite. No caso, a Educação Física permitiu às crianças uma nova compreensão do que poderia vir a ser Diversidade.

Novamente, contestei as crianças sobre suas hipóteses e, diferentemente do que aconteceu com o sentido “diversão”, – que não voltou a aparecer nas falas após a terceira roda de conversas, o sentido relacionado com a Educação Física apareceu em várias das rodas de conversa, se iniciando na primeira e chegando até a nona. Isso demonstra que, para algumas crianças, esse sentido atribuído ainda se fez recorrente e coerente. A partir dessa compreensão, mais uma vez, afirmo que em todas as práticas sociais existem processos educativos (OLIVEIRA et al., 2014a). Assim, a Educação Física, que é o contexto e a prática social na qual esta pesquisa ocorre, é um influenciador na construção do sentido por parte da criança, mas não o único.

A diferença entre as pessoas também foi uma das associações efetuadas para dar sentido à palavra Diversidade pelas crianças. Das 16 crianças da pesquisa, apenas duas não utilizaram essa associação em nenhuma de suas falas, sendo elas Rebeca e Supersonic.

Hulk: - Eu acho que a diversidade (Professora/pesquisadora pede para ele falar mais alto) é porque a pessoa muda de cabelo.  
 Trigésimo oitavo sentido.

(TRANSCRIÇÃO III – RODA DE CONVERSA 10/04/2017)

Miguel: - Com a cor do olho, com a pele.

Trigésimo quinto sentido.

(TRANSCRIÇÃO III – RODA DE CONVERSA 10/04/2017)

Carla: - A diversidade é porque tem gente que é gordo, tem gente que é magro.

Quinquagésimo quinto sentido.

(TRANSCRIÇÃO V – RODA DE CONVERSA 24/04/2017)

Alexandra: - Tem gente que é forte, tem gente que é magrelo.

Quinquagésimo sexto sentido.

(TRANSCRIÇÃO V – RODA DE CONVERSA 24/04/2017)

Thiaguinho: - Diversidade que eu penso é que as pessoas não são todas iguais. Tem algumas que são branquinhas, outras que são negras e morenas.

Septuagésimo quarto sentido.

(TRANSCRIÇÃO VII – RODA DE CONVERSA 15/05/2017)

João Pedro: - A diversidade é a cor do olho, da pele...

Septuagésimo primeiro sentido.

(TRANSCRIÇÃO VII – RODA DE CONVERSA 15/05/2017)

Gabriel: - Diferença de um ao outro.

Septuagésimo nono sentido.

(TRANSCRIÇÃO VIII – RODA DE CONVERSA 22/05/2017)

Nicole: - Diversidade... eu acho que é uma cor, péra... (balança a cabeça para os lados). Eu acho tipo que Diversidade é uma cor do ser humano.

Octogésimo sentido.

(TRANSCRIÇÃO VIII – RODA DE CONVERSA 22/05/2017)

Batman: - A cor do cabelo... tem alguns que são cacheados, tem alguns que são lisos... hum...

Octogésimo primeiro sentido.

(TRANSCRIÇÃO VIII – RODA DE CONVERSA 22/05/2017)

Karen: - Outra cor da pessoa, tem pessoa grande, tem pessoas pequenas e também as pessoas não são as mesmas.

Octogésimo terceiro sentido.

(TRANSCRIÇÃO VIII – RODA DE CONVERSA 22/05/2017)

Flash: - É alguma coisa que elas são diferentes.

Octogésimo nono sentido.

(TRANSCRIÇÃO XIX – RODA DE CONVERSA 29/05/2017)

Natália: - Tudo que é diferente, a diferença das pessoas.

Centésimo primeiro sentido.

(TRANSCRIÇÃO X – RODA DE CONVERSA 05/06/2017)

Superman: - A diferença das pessoas.

Centésimo quarto sentido.

(TRANSCRIÇÃO X – RODA DE CONVERSA 05/06/2017)

Fernanda: - É diferente nas cores das pessoas.

Nonagésimo nono sentido.

Fernanda: - Diversidade é isso tudo.

Centésimo sentido.

(TRANSCRIÇÃO X – RODA DE CONVERSA 05/06/2017)

Foram 50 falas nas quais ocorreu essa associação. O termo “diferente” ou “diferença” apareceu 18 vezes, além da utilização da negativa na palavra *igual*, referindo-se à não igualdade, como fez Thiaguinho.

Thiaguinho: - É a cor das pessoas, porque as pessoas não são iguais, têm umas morenas, algumas são pretas, umas branquinhas.  
Septuagésima sexta definição.  
(TRANSCRIÇÃO VIII – RODA DE CONVERSA 22/05/2017)

A única vez que o termo igual apareceu na fala das crianças também se fez presente em uma fala de Thiaguinho quando estava atribuindo sentido à Diversidade; seu ponto de referência é a questão de dizerem que os irmãos gêmeos Batman e Alexandra são iguais, mesmo um sendo menino e a outra sendo menina. Para eles, a palavra “gêmeo” conota igualdade, não havendo diferenciação de gênero e nem de aparência física.

Thiaguinho: - Tem gente que é igual porque têm gêmeo, outros são diferentes mesmo se for irmão também.  
Octogésima oitava definição.  
(TRANSCRIÇÃO XIX – RODA DE CONVERSA 29/05/2017)

Essa atribuição do sentido nos remete a outro momento em que a questão da igualdade e da não igualdade percorreu todo um diálogo:

(Contexto: a conversa estava acontecendo a respeito de semelhanças e diferenças e se essas apareciam nas aulas de Educação Física).  
Professora/pesquisadora: - Se a pessoa é gorda, se a pessoa é magra (Alexandra levanta a mão). E isso daí, essa Diversidade de cor, tamanho, se a pessoa é fraca, se a pessoa é forte, ela aparece lá na aula de Educação Física?  
Miguel: - Aparece.  
Professora/pesquisadora: - Aparece aonde Miguel?  
Silêncio do Miguel e das outras crianças. Gabriel sobe em cima de uma das imagens.  
Professora/pesquisadora: - Quando a gente está brincando, isso importa?  
Alexandra: - O tia...  
Miguel: - Não.  
Professora/pesquisadora: - Importa ou não importa?  
Crianças em coro: - Não.  
Professora/pesquisadora: - Então vocês estão querendo me dizer que lá na aula de Educação Física todo mundo é igual?  
João Pedro: - Não.  
Miguel: - Não.  
Thiaguinho: - Não.  
Alexandra: - Não.  
Outras crianças que não foi possível identificar: - Não.  
Professora/pesquisadora: - Não?  
Miguel: - Ninguém é igual.  
Professora/pesquisadora: - Então todo mundo é diferente?  
Miguel: - É só a Alexandra e o Batman. Só que a Alexandra é menina e o Batman é menino.

Professora/pesquisadora: - Então eles não são iguais?  
 João Pedro: - Não, só são irmãos.  
 Miguel: - Só são gêmeos.  
 (TRANSCRIÇÃO IV – RODA DE CONVERSA – 17/04/2017)

As falas das crianças foram se modificando ao longo da realização das rodas de conversa. O discurso com base na associação entre Diversidade e a diferença entre as pessoas se intensificou com o passar das discussões. Infiro que isso pode ter ocorrido porque, dessa vez, esse sentido não foi por mim contestado. Além disso, três fatores me indicam possíveis motivações das crianças para seguirem nesse caminho da diversidade pelo prisma da diferença ou não igualdade.

O primeiro é a constatação de que a Diversidade sobre a qual gostaria de saber não era diversão e foi reforçada quando propus uma atividade que enaltescesse as falas das crianças, que se iniciaram na primeira roda de conversa. Propus uma atividade como tema gerador na roda de conversas seguinte:

(Contexto: na roda de conversa de hoje, a professora/pesquisadora levou revistas e uma cartolina para que as crianças recortassem pessoas e colassem na cartolina. Dessa atividade foi se construindo o diálogo sobre diferenças e semelhanças, que foi muito recorrente na conversa anterior)

Professora/pesquisadora: - O que que tem nessas imagens?  
 Gabriel: - Mulheres (outras crianças falam junto com ele, mas não dá para identificar)  
 Professora/pesquisadora: - Só tem mulheres?  
 Flash: - Homens (apontando para uma figura da colagem).  
 Professora/pesquisadora: - Tem homens, tem mulheres, tem crianças?  
 Coro: - Não.  
 Karen: - Sim.  
 Nicole: - Sim, aqui ó (se desloca para frente, ficando em três apoios apontando com uma das mãos para uma figura da cartolina).  
 Professora/pesquisadora: - Tem criança.  
 Miguel: - Aqui ó (também se desloca para frente em direção à cartolina, mas fica em quatro apoios).  
 Nesse momento, a Karen também se desloca para frente ficando em quatro apoios olhando para a cartolina; ela coloca o dedo na imagem e volta a sentar em seu lugar. Nisso, o Supersonic se estica para frente em direção à cartolina também, ficando na posição em seis apoios, olhando para a cartolina.  
 Professora/pesquisadora: - Ahh... Todos eles são iguais?  
 Coro:- Não  
 Professora/pesquisadora: - O que que tem de diferente?  
 Todos estão olhando para as imagens na cartolina. Miguel aponta para alguma imagem. Supersonic está olhando para frente com as pernas estendidas para trás.  
 Flash: - Negócio.  
 Professora/pesquisadora: - Que negócio, Flash?  
 Alexandra: - As cores.  
 Miguel: - Eu sei, não é as cores.  
 Flash: - O rosto.  
 Miguel: - É a cala.  
 Professora/pesquisadora: - O rosto?  
 Nicole: - U oio.  
 Professora/pesquisadora: - O olho!



Professora/pesquisadora: - Também é uma semelhança. Agora, todo mundo é igual?  
 Coro: - Não.  
 Alexandra: - Cada um tem a cara diferente.  
 Nicole: - Só a Alexandra e o Batman.  
 Professora/pesquisadora: - Mas eles não são iguais, a Alexandra é menina e o Batman é menino.  
 João Pedro: - A não, são três.  
 Flash: - Eles são da mesma cor.  
 (TRANSCRIÇÃO II – RODA DE CONVERSA – 03/04/2017)

Nos episódios relatados, percebi como, em minhas falas, acabei reforçando que a diferença das pessoas poderia ser associada ao sentido de Diversidade que eles tanto questionavam. Em contrapartida, apresentei, ao longo das rodas de conversa, alguns temas geradores que foram extraídos das vivências práticas das aulas de Educação Física e não houve a mesma influência, posto que nenhum dos sentidos atribuídos à Diversidade referiu-se a relações de gênero, relações com educação especial ou especificamente o autismo e tampouco relações com a religião, que oportunizaram alguns diálogos.

O segundo fator foi meu discurso, reforçando que todos na turma são diferentes ao tentar ajudá-los a compreender a inclusão de uma criança com autismo, que requer algumas adaptações do ambiente para o convívio com as demais crianças. Por mais que meu objetivo fique em torno das crianças, não posso abandonar a questão de que a construção de sentidos por elas passa pelo complexo e multifacetado papel que a escola emprega e intervém, sendo os professores os portadores desses discursos.

Nicole: - A Tia explicou (referindo-se à professora da sala de aula) que o Supersonic é especial, mas disse que todos somos especiais porque somos diferentes. Mas ela falou que ele é um pouquinho mais e precisamos respeitar, para ele conseguir aprender. Ela disse que é como se o Superman falar com ele dessa forma daqui (e abaixou o tom de voz) ele vai escutar. Aí se a professora gritar que nem ela fez hoje na porta ele vai ficar guardando na cabeça, aí se todo mundo estiver gritando, aí vai ficar rodando, rodando, rodando (ela faz o movimento com as mãos em cima da cabeça, como se estivesse rodando a própria cabeça, ao mesmo tempo em que fala), na cabeça dele, aí ele vai fazer assim com o lápis (sacode a mão) para apagar tudo. Aí pra ele só lembrar da coisa que o Superman está falando.  
 (TRANSCRIÇÃO IV – RODA DE CONVERSA – 17/04/2017).

O terceiro fator é o discurso midiático ao qual uma das crianças se referiu ao dizer que diversidade eram as diferenças das pessoas. Ao ser questionada sobre o porquê da resposta, utilizou o título de uma novela vinculada a uma emissora de TV (*Malhação: viva a diferença*).

Professora/pesquisadora: - O que você acha que é Diversidade, Natália?  
 Natália: - É a diferença do corpo dos humanos.  
 Professora/pesquisadora: - Por que você acha que Diversidade é isso?

Natália: - Ahh... eu ouvi falar.  
 Professora/pesquisadora: - Ouviu falar?  
 Enquanto isso, Alexandra e Hulk levantam o braço.  
 Natália: - Sim, ouvi falar.  
 Professora/pesquisadora: - Onde você ouviu falar?  
 Miguel: - Eu já sei, é da novela.  
 Professora/pesquisadora: - Miguel, quem está falando é a Natália, deixa ela responder.  
 Natália: - É da novela mesmo.  
 Professora/pesquisadora: - Qual novela? No SBT?  
 Alexandra: - Não, a da Globo da tarde, que tem a escola.  
 Professora/pesquisadora: - É essa?  
 Natália: - Sim, da Malhação.  
 Professora/pesquisadora: - Mas na Malhação fala da diferença das pessoas?  
 Miguel: - Fala sim, professora, ainda fala “viva a diferença”.  
 Professor/pesquisadora: - Mas de que diferença ela fala?  
 Natália: - Ué da diferença de todo mundo, ninguém é igual a ninguém.  
 Lucca: - Só o Batman e a Alexandra.  
 Professora/pesquisadora: - Mas eles não são iguais, um é menino e a outra menina.  
 Miguel: - São sim, eles são gêmeos.  
 Hulk, Nicole e Batman levantam a mão.  
 Professora/pesquisadora: - Batman, você é igual sua irmã?  
 Batman: - Um pouco, a gente tem a mesma mãe.  
 Professora/pesquisadora: - Alexandra, você é igual seu irmão?  
 Alexandra olha para braço dela, olha em direção ao irmão, volta a olhar pra ela.  
 Alexandra: - Um pouco, temos as mesmas cor, a cor do olho, do cabelo...  
 Professor/pesquisadora: - Mas por isso vocês são iguais?  
 Lucca: - É também, eles nasceram juntos.  
 Hulk permanece com o braço levantado.  
 Professora/pesquisadora: - O que você acha Hulk, eles são iguais ou diferentes?  
 Hulk: - Humm...acho que eles são um pouquinho igual e um pouquinho diferente.  
 Professora/pesquisadora: - Mas por quê?  
 Nicole: - Por que sim ué.  
 Professora/pesquisadora: - Por que sim não é resposta!  
 Karen resmunga baixinho, mas dá para entender, já que as crianças não estão falando todas juntas.  
 Karen: - A minha mãe diz que é sim.  
 Professora/pesquisadora: - O que a sua mãe diz, Karen?  
 Karen olha para a professora/pesquisadora e em seguida leva uma das mãos na boca e sacode a cabeça para os lados e não responde a pergunta da professora/pesquisadora.  
 Professora/pesquisadora: - Mas voltando, por que na novela eles falam das diferenças?  
 Natália: - Por que ninguém é igual a ninguém, todo mundo é diferente, assim como a Benê.  
 Professora/pesquisadora: - Quem é Benê?  
 Natália: - É a menina da novela que fala diferente.  
 Lucca: - É aquela, tia, que é esquisita.  
 Professora/pesquisadora: - Eu não assisto essa novela, não sei quem é, quem daqui assistiu?  
 Todas as crianças levantaram a mão.  
 Professora/pesquisadora: - Vocês gostam de assistir ela?  
 As crianças respondem em coro: - Simm...  
 Lucca: - Ela é legal professora, tem duas escolas diferentes, uns são ricos e outros pobres.  
 Miguel: - Igual a gente.  
 Professora/pesquisadora: - Por que igual a vocês? Vocês não falaram que a novela fala das diferenças?  
 Miguel: - Não, professora, igual a gente pobre.

As crianças começam a rir e começam a falar todas juntas, não sendo possível identificar quem fala o quê.  
(TRANSCRIÇÃO VII – RODA DE CONVERSA 15/05/2017)

No episódio que destaquei, percebi como apareceu a veiculação de um discurso midiático nas falas das crianças. Ao atribuírem sentido à Diversidade, pautaram suas falas em um discurso sobre igualdade e diferenças bem em voga na televisão que traz à tona um debate sobre a temática; isso ocorre na nova versão da novela *Malhação: viva a Diferença*, que, apesar de ser uma novela voltada ao público adolescente, faz muito sucesso com essas crianças, uma vez que nesse horário elas estão em casa e na programação da TV aberta não existe algo voltado para elas.

A televisão é um grande influenciador da cultura infantil e percebi isso no excerto destacado. Uma novela que estreou recentemente (no dia 08 de maio de 2017) já estava influenciando as falas dessas crianças. Ressaltamos que houve uma maciça propaganda em todos os horários da programação da emissora para promover a nova versão da novela, ficando em evidência seu nome em toda a programação.

Conhecendo um pouco a tal novela, soube que ela tem como chamada principal a questão da Diversidade, sendo representada pelo núcleo principal de cinco amigas com diferenças entre si. Essas diferenças acabam por acarretar discussões a respeito de: gravidez na adolescência, racismo, feminismo, síndrome de Asperger, desigualdade social, homossexualidade e preconceito, vícios, drogas, amor livre, assédio sexual, automutilação e relacionamento com os pais. Algumas pessoas dizem que é uma carga de assuntos densa para crianças de seis e sete anos de idade, porém, eu julgo ser temáticas condizentes com a realidade de muitas delas, principalmente quando possuem em casa irmãos mais velhos, portanto discutir sobre as ajuda a compreender o mundo a sua volta. A novela possui uma exibição diária de cerca de 30 minutos com algumas cenas fortes; mesmo contendo uma faixa indicativa de 12 anos, a novela pode exibir esse tipo de cena, pois, desde agosto de 2016, o Ministério Público acabou com a proibição da veiculação de cenas ou situações mais fortes antes das 20h.

Sobre a influência da mídia na questão de construção de sentidos, Hall (2016, p. 22) anuncia que

O sentido é também produzido em uma variedade de mídias: especialmente nos dias de hoje, na moderna mídia de massa, nos sistemas de comunicação global, de tecnologia complexa, que fazem sentidos circularem entre diferentes culturas numa velocidade e escala até então desconhecidas na história.

Entendo que a Diversidade Cultural está embutida na sociedade e, ao falar sobre ela em qualquer contexto, irei influenciar e ser influenciada por múltiplos fatores. Não é possível romper a Diversidade Cultural do contexto social e cultural, suspendê-la e centrá-la com foco incidindo em si própria. O papel de investigar, observar e compreender envolve as várias maneiras como práticas sociais, culturais e até mesmo históricas influenciam ou a influenciaram e, por consequência, as maneiras como as crianças se apropriam e dão sentido a ela.

A partir dessa compreensão, afirmo que atribuir sentido a algo é sempre uma elaboração perpassada por diferentes processos e práticas. Por mais que tentamos obter uma neutralidade, o sentido será também um diálogo compreendido parcialmente de uma relação de troca desigual (HALL, 2016). Desse modo, alguém ou algo sempre influenciará a construção dos sentidos pelas crianças.

O sentido é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem “pertencemos” – e, assim, ele se relaciona a questões sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre a diferença entre grupos (HALL, 2016, p. 21).

Portanto, analisar quais sentidos são atribuídos pelas crianças para a questão da Diversidade Cultural ajuda-nos a entender como elas enxergam essa temática. Os dados apontam qual é ou quais são as vertentes da Diversidade Cultural que as rodeia, sendo percebida em seu cotidiano nas relações que estabelecem com os outros. Neste caso, os outros podem ser outras crianças ou outras pessoas e não necessariamente os pesquisadores.

Segundo as crianças participantes e colaboradoras da pesquisa, a Diversidade Cultural que as rodeia está relacionada às diferenças existentes entre as pessoas, advindas de marcadores sociais de diferença, como cor de pele, aparência física ou gênero. A ausência do reconhecimento da Diversidade Cultural com relação às outras vertentes não significa sua total inexistência na cultura infantil, mas indica que elas ainda não compreendem as implicações delas em sua vida. Mas, compreendem sim aquilo que é palpável e visível; exemplo disso se traduz na relevância que a cor da pele adquiriu na atribuição de sentido e ao longo das rodas de conversa, gerando alguns diálogos sobre o assunto.

Novamente, sei que posso ter influenciado as crianças com a utilização da descrição da brincadeira Rio Vermelho para iniciar as discussões a respeito do que seria a Diversidade Cultural. Ao mesmo passo em que, muitas vezes, as questionei dizendo que Diversidade Cultural não era somente a cor da pele, elas basearam suas falas nesse assunto.

Com relação à utilização da cor da pele como atribuição de sentido para a Diversidade Cultural, nove crianças fizeram essa associação, aparecendo em suas falas por 16 vezes. A cor da pele é aquilo que os olhos diferenciam nas pessoas em uma primeira instância, assim como o gênero. Ao adentrar uma sala de aula, é possível identificar tais marcadores sociais de diferença. Diferindo disso, há certa dificuldade para identificar a religião ou as crenças, os gostos e as preferências, a orientação sexual, a existência ou a falta de habilidades. Em alguns casos, até mesmo a existência de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades são difíceis de identificar se não estão expressas fisicamente.

Ao enfatizar a utilização desse marcador social de diferença, entendo que as crianças estão classificando e ordenando as pessoas de acordo com alguma afinidade entre elas. Essa classificação é uma forma ativa de produção da diferença e da identidade ao mesmo tempo. Assim, nos respaldamos em Silva (2014, p. 75-76) que diz: “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”, além de serem “criações sociais e culturais”.

Evidenciamos, com esse respaldo teórico, que ao se alicerçarem na questão da cor da pele, as crianças pretendem diferenciar socialmente uma pessoa da outra e como a diferença entre as pessoas é um dos sentidos que dá compreensão para elas do que é Diversidade Cultural, sua utilização se faz justificável, ao passo que se torna algo muito questionável e discutível para mim. Aponto que esse aspecto merece outras investigações e estudos, objetivando maior aprofundamento; em contrapartida, afirmo que não realizarei esse aprofundamento neste momento, pois agora estou interpretando os pressupostos pela perspectiva das crianças e a resposta que encontrei me contenta, ao menos momentaneamente.

Nesse sentido, compreendo que, ao se utilizar da cor das pessoas, as crianças o fazem em um processo de identificação, novamente se aproximando do conceito de identidade. Nesse caso, a identidade é, para além de uma criação social e cultural, uma criação também política e histórica, tendo em vista o quanto se classificou, separou, discriminou, excluiu, se matou e ainda se mata em nome da cor da pele transformada em identidade racial.

Agora, o quanto essa discussão é realmente recorrente na cultura infantil dessas crianças, para além de uma resposta a uma pergunta que foi feita a elas, é o que investiguei e descreverei na próxima categoria. Assim também descreverei como se materializa o sentido atribuído à Diversidade Cultural ligado à diferença das pessoas, no conviver por meio de práticas corporais e no diálogo por meio das conversas a respeito das aulas de Educação Física. Demonstrarei a existência de uma interligação e interdependência entre as categorias

que construí nesta pesquisa. Afinal, primeiro identifiquei quem eram as crianças, depois descobri o que era Diversidade Cultural e como elas a compreendem e, em seguida, irei descrever como elas convivem com essa temática.

### **5.3 A Diversidade Cultural presente nas aulas de Educação Física**

Chego à categoria que abarca todos os elementos de minha pesquisa: Diversidade Cultural, Crianças e Educação Física. Não poderia ter iniciado este capítulo logo por ela, pois não seria fácil compreender quem são as produtoras dessas falas e de onde vêm essas atribuições de sentidos e, conseqüentemente, de ações. Fazer isso seria olhar para a pesquisa de modo fragmentado e descontextualizado; embora fosse mais fácil fazer assim, estaria deixando a pesquisa ser um fim em si mesmo e essa nunca foi minha intenção.

Não quis fazer uma operação de “recorte e colagem” ou de fragmentação de meus dados, retirando as falas de um contexto social mais amplo, no qual houve inúmeras situações prévias que levaram a tais ações, e assim colocando-as em contexto favorável para nossa mera interpretação. Os dados não surgiram assim, já expressos e entoados na intenção de responder minhas questões ou elucidar o objetivo da pesquisa, ao contrário, eles foram se revelando atrelados a outros inúmeros porquês. Afinal, tive a colaboração de crianças de seis e sete anos de idade na coleta dos dados e elas não seguem a nossa lógica, nem respondem nossas perguntas na primeira vez. Então, respeitando o tempo delas e aprendendo a escutá-las, consegui vislumbrar o que almejava em minha pesquisa. Por essa razão, os excertos desses diálogos que destaquei são longos, demonstrando como se construíram, o que para mim é de extrema relevância.

Para essa categoria, que traz meu contexto de pesquisa e prática social que é a Educação Física, me apropriei dos conceitos de identidade e diferença unificadas com a abordagem cultural da Educação Física. Assim, compreendi e analisei a unidade de contexto: *“Diálogos sobre as relações de diferenças”*. Além de contemplar as unidades de sentido que se destacaram nas falas das crianças: *“Diálogos sobre relações étnico-raciais”*; *“Diálogos sobre a educação especial”*; *“Diálogos sobre as relações de gênero”* e *“Diálogos sobre relações com a religião”*.

Eis que me encontro no final do meu caminhar, conforme pensei ao iniciar a discussão dessa categoria. Isso revelou ser um ledô engano porque, quanto mais caminhava, mais parecia que o caminho se alongava. Percebi então que esse caminho na verdade não se estendia, mas ofertava algumas bifurcações, ao ponto de cada unidade ser a possibilidade de

iniciar um novo caminho e, ainda assim, não chegar ao final. Estudei, coletei, categorizei, analisei, discuti e não terminei? Foi assim que me vi diante dessa categoria, postos os novos encaminhamentos que cada unidade de sentido me permitiria seguir.

Dessa forma, dentre todas as possibilidades, escolhi entrelaçar as quatro unidades de sentido de modo a observar quais eram as suas contribuições para a Diversidade Cultural que vislumbrava descobrir. Definido isso, optei por não aprofundar as discussões que cada vertente dessa diversidade tem em si, pois cada uma delas tem força suficiente para conduzir minha reflexão a outras direções que não contemplam meu objeto e objetivo de pesquisa. Além disso, corria o risco de fazer uma discussão superficial e reducionista. Ao contrário disso, o que fiz foi compreender como essas vertentes adentram o contexto das aulas de Educação Física, tornando-se, portanto, relevantes nos diálogos que tive com as crianças durante as rodas de conversa, ou como se manifestam durante as práticas corporais observadas por mim e vivenciadas por elas.

### 5.3.1 Diálogos sobre as relações de diferenças

Apesar de a Diversidade Cultural transparecer nas relações sociais das crianças durante as aulas de Educação Física, nenhuma das vertentes estudadas emerge exclusivamente dessa prática social. Ocorrem apenas suas manifestações, que são existentes na sociedade também neste contexto.

Sobre esse assunto, Souza (2005) afirmou que questões como habilidades e aptidões físicas são vertentes da Diversidade Cultural que surgem no contexto das aulas de Educação Física, assim como a questão da obesidade que, mesmo sendo algo existente na sociedade como um todo, adquire certo destaque durante essas aulas, mas não pareceu ter recebido ênfase das crianças em suas falas nesta pesquisa. A ausência desses fatores não afirma a sua inexistência, mas demonstra que, até o momento, eles não se tornaram relevantes. Esse é um aspecto positivo das minhas aulas, pois, mesmo sendo considerada conteudista após tantas leituras e reflexões a respeito da temática de minha pesquisa e meus conteúdos seguirem uma abordagem biológica não pautada no desempenho físico, mas sim na questão das habilidades motoras que estão presentes na matriz curricular do Estado de São Paulo que servem como orientações das aulas, as atividades escolhidas por mim não evocam comparativos atrelados a questão do ser ou não ser habilidoso e ao de ser ou não obeso.

Assim como posso questionar o porquê de se estudar a Diversidade Cultural nas aulas de Educação Física, posso questionar por que não estudá-la neste contexto.

Sei que a Educação Física é um dos “braços” que a Educação possui para atingir as crianças. Diria até que é a parte mais divertida da Educação dentro da escola, afinal, as crianças saem da sala de aula, atingem objetivos por meio do brincar, jogar, dançar, lutar ou se expressar, longe de um local metódico, organizado com carteiras de forma a homogeneizar a atenção em um único local, a lousa.

Diante disso, poderia questionar o porquê de não se utilizar as aulas de Educação Física para coletar os dados desta pesquisa. Devolveria então a pergunta, deixando a justificativa para o não uso para aqueles que ainda enxergam as aulas de Educação Física como um mero momento de lazer, de extravasar as energias das crianças, ou só a conhecem pela atuação dos professores “rola bola”, tendo a bola como seu único material de trabalho e atrelando a isso o jogar bola como único conteúdo. Esse não é o caso desta pesquisa, como vi ao afirmar que as aulas são conteúdo. Digo conteúdo no sentido da quantidade de atividades desenvolvidas para atender uma demanda de expectativas de aprendizagem, não havendo espaço na grande maioria das vezes para se debater assuntos mais relevantes, do que o executar de uma brincadeira, jogo, luta, dança ou esporte.

Como não enxergo o porquê de não utilizar as aulas de Educação Física para se debater a Diversidade Cultural, é neste contexto que me debrucei a analisar a Diversidade Cultural e sobre o qual apresentarei minhas análises e interpretações. Iniciei minhas discussões pelas pequenas sutilezas que escaparam das falas das crianças, mas não escaparam aos meus olhos durante as observações das aulas de Educação Física que elas frequentaram.

A primeira questão é a utilização da fila, que é uma estratégia de organização adotada desde a Educação Infantil, como os famosos trezininhos, e permanecem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os alunos saíram da sala de aula na sequência de primeiro as meninas e depois os meninos.

O aluno João Pedro estava brigando com o Thiaguinho por posição na fila, chegando a um empurrar o outro.

Chamei a atenção de ambos, dando uma bronca: - Vocês ainda não sabem o seu lugar?

Com isso, Flash saiu do seu lugar que é no início da fila e se posicionou entre os dois colegas que estavam brigando no final e disse.

Flash: - Vocês ainda não sabem que é por ordem de tamanho. Mede assim (ele pegou o braço direito, levantou a mão e colocou em sua testa, como se fosse bater continência, então ele afastou a mão da sua testa em direção ao outro, vendo se a sua mão passava por cima da cabeça do colega, ou se batia na testa dele) fez isso para ver se a altura era maior ou menor do que a do colega.

Nicole: - Você é o menor de todos, Flash, não devia estar aí, seu lugar é lá na frente. João Pedro e Thiaguinho concordaram, balançando a cabeça para cima e para baixo. Os dois que estavam se empurrando continuaram brigando por causa do lugar

(ordem). Então me aproximei dos dois e pedi para que eles ficassem um ao lado do outro.

Carla perguntou o que eu estava fazendo.

Expliquei que como cada um tem um tipo de cabelo, não podemos comparar a altura por meio da cabeça, pois um ficaria maior que o outro, mas sim pela altura do ombro. Ela imediatamente elevou seus ombros.

Professor/pesquisadora: - Não vale, precisa estar com ombro normal relaxado e os pés corretamente no chão.

A Nicole puxou a aluna A e a colocou a seu lado e começou a medir, olhando por cima do seu ombro e colocando a mão entre o seu ombro e o da colega. Ela viu que sua mão ficava mais alta no seu ombro do que no da colega e disse.

Nicole: - Poxa/Eu queria ser baixinha para ser a primeira da fila sempre.

Professora/pesquisadora: - Mas quando voltamos é por ordem de chegada.

Nicole: - Ah! Mas queria ser sempre a primeira.

(DIÁRIO DE CAMPO II – 16/03/2017).

Se as aulas seguissem uma abordagem cultural, a questão da altura ou a separação por gênero não existiria, uma vez que essas não se fazem presentes na vida social apesar de haver filas em vários momentos do cotidiano, desde o ônibus até o cinema, como forma de organização. Mas, essas filas descritas parecem mais justas do que a praticada durante as aulas de Educação Física, por não haver diferenciações devido a algum traço físico ou gênero, sendo organizadas apenas pela referência de ordem de chegada. Devido à minha proximidade com essas aulas, posso justificar que eu (enquanto professora) estava inserida em um ambiente que ainda segue como estratégia de organização e disciplina dos alunos a utilização das filas.

As filas se iniciam desde o primeiro dia de aula, para que as crianças se organizem em suas turmas, sendo constantes na rotina escolar: na entrada do aluno para o início das aulas, na ida e volta do recreio, no deslocamento pelos ambientes da escola, em momentos festivos ou não. Vale a ressalva de que essas filas devem seguir como padrão a ordem crescente dos alunos, ou seja, a chamada “ordem de tamanho”, além de separá-los em duas filas, uma de meninos e outra de meninas.

Portanto, torna-se compreensiva a presença das filas durante as idas e vindas das aulas de Educação Física. Já fui advertida algumas vezes pela gestão escolar quando saí deste padrão convencional instituído, porém tentei ressignificá-lo dentro de suas possibilidades ao efetuar a passagem pelo pátio para beber água e usar o banheiro, deixando os alunos se posicionarem por ordem de chegada, para se deslocarem para a quadra. Na volta, utilizei esse recurso, às vezes em uma única fila; em outras, inverti a ordem, colocando as crianças da maior para a menor, utilizando como critério o mês de aniversário, a saída ou a permanência em algum jogo. Talvez não seja o mais adequado, mas é o possível dentro dessa

realidade, que enraizou ações divergentes das que se espera de uma escola que prima pela Diversidade Cultural.

A rotina e a repetição dessas ações são incorporadas de modo que, muitas vezes, questões como essa da fila passam a ser sutis e acabam passando despercebidas, até mesmo para aqueles que buscam trabalhar com os preceitos da Diversidade Cultural. Talvez isso justifique minha ação diante dos fatos advindos da existência de filas em minhas aulas, mas emerge a dúvida: será que estou equivocada diante dessa situação? Será que a escola está errada? Ou será o sistema educacional o culpado? Este último prega orientações, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, e agora também seguirá preceitos da homologada Base Nacional Comum Curricular, que rege o ensinar dos professores. Entendo que ambos advêm de políticas públicas que geraram diversos debates e compreendo que possuem pontos convergentes, assim como divergentes, de uma política educacional que valorize a Diversidade Cultural em seu contexto.

Para além de documentos nacionais, estão presentes em muitas escolas verdadeiras cartilhas de conduta a seus professores, algo que não está escrito, mas explícito nas atitudes de gestores e dos professores mais antigos, que as seguem como regras. Até que ponto ser sempre a exceção compensa? Ficar estigmatizado e ser perseguido dentro do ambiente escolar são fatores que muitas vezes levam os professores a recuar. Estão estes errados? Entendo que pequenas atitudes direcionadas diretamente aos alunos, durante o decorrer das aulas, são mais válidas do que grandes confrontos com aqueles que não querem modificar suas atitudes, que dizem ter princípios da diversidade ao escrever seus relatórios e, muitas vezes, o projeto político-pedagógico, porém pensam e agem de forma contrária.

Talvez uma aula na qual as crianças sejam colocadas diante do problema que é o se locomover de um lugar ao outro, sem causar problemas com a gestão, seja uma possibilidade de respeitar a Diversidade Cultural dos alunos, sem a utilização de marcadores sociais da diferença, tais como, altura ou gênero. Saio do reprodutivismo do cômodo e encontro boas soluções conjuntas com os maiores interessados, as crianças, pois noto brigas e desejos em ser menor devido à posição na fila. Com isso, me aproximo do que Neira e Nunes (2014, p. 142) apontam como condizente à abordagem cultural na Educação Física.

Não se trata de aprender a partir de elementos simples conhecidos, mas de produzir um novo conhecimento como resposta às indagações surgidas a partir de uma situação real complexa, recorrendo individual ou coletivamente a múltiplos procedimentos e ações.

Pensando nesses procedimentos e ações, encontro a segunda questão que aparece dos conflitos advindos da prática do alongamento e do aquecimento durante as aulas de Educação Física, que não respeitam a Diversidade Cultural dessas crianças, ao querer padronizar seus movimentos. Nessa premissa, o alongamento e o aquecimento são atividades impostas ainda com resquícios da visão biológica traduzida pela questão da saúde, que vejo presente não apenas nessa escola, mas em muitas quadras espalhadas pelo Brasil. Além disso, a forma como vem sendo trabalhado o alongamento e o aquecimento envolve as crianças em uma prática corporal que, para elas, não faz sentido, por não verem aplicabilidade nas atividades posteriores. Assim, surgem as “gracinhas” e a desatenção, que recebem punições por meio da chamada de atenção da professora.

Essa postura de aula desencadeia a produção de novos marcadores sociais da diferença, com adjetivações como “indisciplinado”, “bagunceiro”, “mal-educado”, “agitado” que, comum e infelizmente, se diz nos corredores escolares para se referir às crianças que não seguem a homogeneidade esperada.

Solicitei que começassem o alongamento e, já no primeiro exercício, precisei chamar a atenção do João Pedro que estava contando rápido. Em seguida, Flash e Miguel começaram a fazer gracinhas, não fazendo os movimentos corretamente. Supersonic começou a girar, enquanto Karen e Nicole estavam dançando. Gabriel não quis fazer alguns exercícios e algumas crianças reclamaram.

Crianças: - Professora, ele não está fazendo.

Superman: - Bem que a professora falou que ele estava chato hoje.

Professora/pesquisadora: - Eu não falei nada. Só estava observando o comportamento de todos.

Nicole: - Não, a professora da sala que disse que Gabriel estava chato hoje e que Flash e Miguel estavam agitados.

Flash: - E você é falante como fogo (falou olhando na direção de Nicole).

Nicole, por sua vez, mostrou a língua para ele.

Professora/pesquisadora: - É, todos que estão falando estão bem bagunceiros hoje, melhor pararem de falar e terminar o alongamento.

(DIÁRIO DE CAMPO XIV – 02/05/2017).

Justifico novamente a presença desse tipo de prática em todas as aulas devido às obrigações burocráticas advindas do professor coordenador da área de Educação Física da diretoria de Ensino de Araraquara, que orienta a realização e registro dessas atividades nos diários de classe do professor. Desse modo, saliento que minhas práticas pedagógicas não são o objeto de estudo desta pesquisa, assim como investigar minha forma de educar, uma vez que já mencionei anteriormente que não houve intervenções nas aulas e essas seguem minha rotina e a rotina da escola. Investigar essas práticas pedagógicas e o que as move pode e deve ser conteúdo para outra pesquisa, mas, como conheço um pouco a burocracia instituída, adianto que os princípios recomendados para regência de uma boa aula de Educação Física

são divergentes, em sua maioria, do que compreendo ser um contexto de valorização da Diversidade Cultural. Esse fato está atrelado à liberdade de cátedra dos professores ou à estruturação/padronização de como as aulas devem ocorrer, uma vez que os professores queiram seguir ritmos diferentes do educar em suas aulas.

Em contrapartida a essa concepção, Neira e Nunes (2014, p. 240) apontam que

[...] o método sugerido para uma abordagem cultural da Educação Física não comporta, em sua rotina, os tradicionais elementos da pedagogia tecnicista: semanários ou cronogramas de aula. Isso decorre do fator improviso, e não de uma aula improvisada, nem mesmo do *laissez-faire*. Em síntese, a proposta depende dos questionamentos e interesses surgidos a partir da problematização dos temas por parte dos alunos, dos professores ou da comunidade escolar.

Nessa direção, compreendo que, se o alongamento e o aquecimento são uma exigência, como me parece, sua prática poderia ser melhor conduzida se os movimentos fossem construídos pelos próprios alunos, com base em suas percepções de necessidade, ou mesmo de acordo com o que a atividade do dia lhes exigirá. Desse modo, os alunos poderiam compreender sua importância, por estar relacionada com o patrimônio da cultura corporal à sua volta. Novamente, eu estaria, como descreveu Neira e Nunes (2014), colocando as crianças diante de uma problemática que exige uma prática dialógica entre elas, elas e eu (a professora) e, por fim, elas, eu (a professora) e a atividade proposta. Ao descrever tais situações, corroboro que ações despercebidas em um contexto amplo de Diversidade Cultural são também demarcações de sua presença.

Prossigo com a terceira questão, a obesidade, que não apareceu nas falas das crianças durante as rodas de conversa – com exceção da descrição de Flash, que se intitulou como “gordinho”. Porém, em uma ação durante a observação, essa questão se fez presente:

(Contexto do excerto final da aula de Educação Física, quando a professora pediu para formarem fila para voltarem para a sala de aula).

Fernanda veio dizer que o Hulk estava chorando. Fui em direção a ele e ele disse que não era nada (mas estava com rosto vermelho e o olhar com lágrimas) e repetiu que não era nada.

Falei “ninguém chora sem motivo”.

Thiaguinho riu. Chamei a atenção dele, dizendo que era feio rir do colega (ele abaixou a cabeça e foi para a fila).

Perguntei o que havia ocorrido novamente para o Hulk e ele disse que o Thiaguinho ou Flash (na verdade falou um único nome, pois ambos possuem o mesmo nome real) havia pisado no pé dele e o chamou de “gordo burro”.

Perguntei qual, referindo-se a Thiaguinho e Flash. Ele disse que era Flash e apontou para ele.

Chamei Flash e chamei a atenção dele, falando que era feio ofender as pessoas chamando de “burro”, pois ninguém era burro, já que burro é um animal e ninguém ali era um animal. Quanto à questão sobre ser gordo, falei que não se deve ofender ninguém pelo peso que possui e disse: - Eu também sou gorda e qual é o problema?

Miguel que estava perto disse: - Nenhum, e professora ele também é gordinho, até mais do que o Hulk.  
Então pedi para ele pedir desculpa, ele o fez, mas voltou para o seu lugar na fila rindo.  
(DIÁRIO DE CAMPO X – 10/04/2017)

Aqui, a obesidade é representada no xingamento “gordo”, devido à estética da criança não condizer com um padrão de beleza vigente na sociedade atual. Penso que a questão de ser gordo ou magro é relativa e aponto isso, pois, no senso comum no período da renascença, as pessoas gordas tinham o apreço das outras por atrelarem essa imagem corporal à saúde, enquanto, na antiguidade grega, buscava-se corpos atléticos em comparação aos deuses, porém ao ampliar meus conhecimentos sobre essa questão, descobri que em ambas as épocas não existia esse olhar para o corpo, que a visibilidade do corpo é uma questão contemporânea que segundo Sant’anna (2001) atrelada a um carga subjetiva. Deste modo, visualizo o ser “gordo” como uma questão cultural, para além de uma questão de saúde pública que se tornou a obesidade, devido aos inúmeros problemas de saúde que dela podem decorrer.

“Gordo” é um termo cultural, uma identidade transfigurada pelo peso correto ou incorreto, assim como um marcador social da diferença que pode desencadear uma série de verbalizações e ações que, no ambiente escolar, recebem o nome de *bullying*. Segundo Corsaro (2011), o *bullying* pode expor a criança ao medo, à violência, à vitimização e, por consequência, à perda da infância, tudo devido a xingamentos, rejeição dos colegas e ações abusivas dos chamados “valentões”.

Compreendo essas ações como reflexo de uma hierarquização das identidades por meio da normalização. De acordo com Silva (2014, p. 83), a “normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença”. Logo, estar com sobrepeso ou ser obeso foge do que é considerado normal. Destacamos, com referência em Silva (2014), que não se percebe o que se está fazendo quando se elege uma identidade como normal, pois essa adquire força tamanha e deixa de ser *uma* identidade para ser *a* identidade. Desse modo, o normal se naturaliza a ponto de se tornar invisível e colocar as outras identidades dentro daquilo que se taxa como antinatural, indesejado, ou seja, anormal.

Nesse caso, utilizar a palavra “gordo” como uma verbalização com intenção de ofender e ocasionar sentimento de inferioridade, a ponto de gerar lágrimas em uma criança, não é o reconhecimento da diferença como identidade. É sim o reconhecimento do idêntico e, por consequência, a exclusão daquilo que não é postulado como igualdade. Portanto, ser

gordo é anormal e xingar o outro de gordo o afasta daqueles que são tidos como normais, tornando-os, por sua vez, repulsivos.

Situações como essas deixam transparecer vertentes da Diversidade Cultural para além do marcador social da diferença causada pela obesidade, deixando à mostra o preconceito e a discriminação, que podem levar à exclusão ou autoexclusão.

Apenas pedir desculpa a quem se sentiu ofendido, como ocorreu no excerto que destaquei, não é uma solução para o ofensor. Mazzoni e Neira (2017) dizem que o professor deve traçar um diálogo cultural junto com seus alunos entre a ideologia da cultura dominante e a ideologia de outras culturas, mostrando outras realidades e fortalecendo a questão de valorização da diferença. Acrescento ser possível, em meio a esses diálogos, a desnaturalização da questão da identidade normal e do padrão de beleza; assim também estarei falando de Diversidade Cultural.

A Diversidade Cultural vem adquirindo força em um mundo globalizado, com redes sociais que permitem conectividades entre as pessoas e informações para valorizá-las, ao invés de utilizar essa velocidade de interpelações virtuais para desvalorizá-las, como se vê acontecer com o *cyberbullying*. O falar e deixar as crianças tecerem seus sentidos e compreensões sobre a obesidade faz com que ela deixe de ser um marcador social da diferença, ficando restrita a apenas um problema de saúde pública.

Saio das sutilezas e entro nos diálogos que ocorreram de modo explícito sobre relações étnico-raciais, educação especial, gênero e religião.

### *Diálogos sobre relações étnico-raciais*

Início essa seção com um excerto que demonstra como a questão da Diversidade, apesar de não ser elencada como um possível conflito, se manifesta nas aulas de Educação Física, demonstrando o quanto as crianças relacionam fatos vistos na mídia a ela.

(Contexto: as crianças começam a tentar explicar por que algumas pessoas são negras e outras não são, o que isso interfere nas aulas de Educação Física).

Alexandra: - A minha mãe é negra, e eu e o Batman somos negros.

As crianças começam a conversar entre si, dificultando entender o que estão dizendo.

Professora/pesquisadora: - Sim, o Batman e a Alexandra estão falando que eles também são negros. Vocês são negros por que vocês tomaram muito sol?

Gabriel: - Nãoooo.

Enquanto Alexandra balança a cabeça para cima e para baixo e diz: - Sim.

Thiaguinho: - Sim, porque eles ficam brincando lá embaixinho.

Alexandra: - A gente vai um monte de vezes na piscina.

Professora/pesquisadora: - Vocês tomaram sol um monte de vezes lá na piscina. Você quer falar, Hulk? (pois ele estava com o braço levantado).

Hulk: - É porque eles ficam no sol.

Professora/pesquisadora: - No sol! Então vocês acham que... (Batman levanta a mão). Passa pro Batman (pedindo para a Alexandra entregar o urso para o Batman). Fala Batman.

A Alexandra entrega o Urso para o Batman e passa a mão dela na cabeça dele.

Batman: - Eu e a Alexandra, a nossa tia é negra e os nossos primos, quase toda a nossa família é negra, até nossa prima.

João Pedro: - Até a Alexandra (referindo-se à prima do Batman e da Alexandra)

Professora/pesquisadora: - Passa o urso para mim, deixa eu falar.

O Batman joga o urso na direção da professora/pesquisadora e como não é possível vê-la na filmagem, o urso também desaparece.

Professora/pesquisadora: - Posso falar?

Carla: - Sim.

Professora/pesquisadora: - Então ó. Vocês acham que falar sobre cor de pele é falar sobre Diversidade na Educação Física?

Carla: - Sim, pois alguns são negros e outros não.

Professora/pesquisadora: - Mas isso interfere na hora de fazer aula de Educação Física?

Carla: - Ah, isso não.

Alexandra: - Interfere sim, porque algumas dizem nomes feios pra gente.

Professora/pesquisadora: - Quem disse?

Alexandra sorri, mas não fala quem disse.

João Pedro: - É igual quando alguém chama alguém de macaco quando está jogando futebol.

Professora/pesquisadora: - Mas por que macaco?

João Pedro: - Por que é preto.

Professora/pesquisadora: - Mas isso acontece aqui?

Batman: - Ninguém nunca me xingou não.

João Pedro: - Não aqui, professora, na TV.

(TRANSCRIÇÃO I – RODA DE CONVERSA – 27/03/2017)

Se olho com mais atenção a fala de Alexandra, dizendo que a cor da pele interfere sim nas aulas de Educação Física porque os negros são ofendidos por nomes feios, percebo que a cor da pele é um marcador social da diferença presente nas aulas de Educação Física. Mas fico no campo da suposição, pois, talvez, minha conduta a tenha intimidado quando perguntei “*Quem disse?*”, ao invés de perguntar como ela enxerga essa inferência. Ao buscar os culpados e não a compreensão da situação, perdi um possível relato que demonstraria como as relações étnico-raciais se manifestam no contexto da Educação Física.

Apesar de as crianças, em suas falas, afirmarem que não ocorrem ofensas com relação à cor da pele nas aulas de Educação Física e diante do silêncio de Alexandra, percebo que elas associaram o que veem, assistem e ouvem com relação a essas ofensas de cunho racial na mídia, ao ponto de relacionarem o assunto com uma prática corporal, que é o futebol, e por consequência ligá-la à Educação Física.

Sobre essa questão, Sarmento (1997) colabora dizendo que as práticas das culturas infantis não ocorrem no que ele chama de vazio social; elas analisam e dão sentido ao

mundo a sua volta por meio do que vivem e interagem, ou seja, através das associações que fazem.

Vivemos em uma sociedade na qual jornalistas com visibilidade nacional são tratados de forma discriminada por serem negros. Artistas também nacionalmente famosos utilizam o *blackface* como estratégia de apoio contra racismo, sem saber seu significado real. Ídolos dos esportes são chamados de macacos por serem ou terem traços dos negros. Como explicar para as crianças por que isso acontece? Como educá-las para não cometerem tais atitudes no futuro ou simplesmente com seus colegas? Como combater esse modelo que prega a superioridade de uma raça em detrimento da outra, sendo sempre o negro o elemento que destoa? Essas são questões que nos incomodam.

Portanto, não há despropósito nenhum no fato de elas associarem tal situação do xingamento de macaco a alguém durante uma partida de futebol com as aulas de Educação Física, local no qual se faz presente a cultura corporal, que pode ser fonte de conhecimentos, sentidos, significados e ressignificados da população negra dentro do ambiente escolar. Seria o que Hall (2011, p. 95, grifo do autor) chama de “reafirmação de ‘raízes’ culturais [...], uma das mais poderosas fontes de contraidentificação”, contraidentificação daquilo que nos é passado como normal, imperando a supremacia branca.

Assim, justifica-se a necessidade de se falar em cultura negra dentro da escola, em um país onde a educação é para todos, laica e com respeito à pluralidade cultural, simplesmente porque ainda há um racismo velado, dentro desse ambiente tão diverso. Falar de cultura negra não é simplesmente colocar em suas aulas danças africanas ou afro-brasileiras ou a capoeira; é mostrar o quanto essa população sofreu e como ela contribuiu positivamente para a formação da cultura brasileira. Não estou apenas falando de conteúdos, mas estou falando de atitudes não discriminatórias e de respeito a todas as culturas. Sendo assim, vou ao encontro do que diz a lei nº 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino não somente da história, mas também da cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Mas, não devo me ater apenas à cultura negra; devo expandir para todas as culturas, desestabilizando e subvertendo a tendência de fixação das identidades. Devo “Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado” (SILVA, 2014).

Em uma Educação Física pautada na abordagem cultural, eu deveria estar atenta e encaminharia isso como uma questão problematizadora, assim, segundo Neira e Nunes (2014, p. 246), desenvolveria “uma prática pedagógica centrada no entendimento do próprio processo de construção da sociedade”. Desse modo, a discussão não ficaria só no

campo da cultura negra, mas sim de todas as culturas que compõem a sociedade na qual as crianças vivem. Talvez assim, diálogos como estes deixem de existir.

(Contexto: as crianças começam a tentar explicar por que algumas pessoas são negras e outras não são).

Thiaguinho: - A pessoa às vezes é preta por causa que ela ficou muito no sol. Fica queimada.

Professora/pesquisadora: - Opa, per aí, a pessoa fica preta por que ela fica muito no sol. Mas isso tem a ver com a aula de Educação Física?

Thiaguinho: - A gente brinca às vezes no sol e alguns ficam pretos.

Alexandra, João e João Pedro levantam a mão.

Rebeca: - A minha mãe fica vermelha.

As crianças começam a falar juntas novamente.

Professora/pesquisadora: - Per aí... Calma ae...

Alexandra: - Ela fica queimada do sol.

Professora/pesquisadora: - Per aí...Deixa eu falar uma coisa, vamos ver se é isso. Então eu sou negra, preta, pode-se usar os dois termos, tá? Segundo o IBGE, que é o que classifica a gente, a gente pode ser ou branco, ou pardo, ou preto, ou amarelo, tá... Então falar que é preto não faz mal. E falar que é negro também não está errado. Aí vai de acordo com o que a pessoa se sente melhor. No meu caso, eu acho que eu me sinto melhor falando que eu sou negra. Então eu sou negra porque eu tomei muito sol?

Carla: - Nãoooo

Miguel: - Sim.

Professora/pesquisadora: - Sim?

Miguel: - Sim.

Professora/pesquisadora: - E se eu falar que eu não gosto de sol. Eu seria negra?

Carla: - Nãoooo

Professora/pesquisadora: - Mas eu sou e eu não gosto de sol.

Carla: - O tia é que você... (O Miguel fala junto com ela e não dá para entender o que ela diz)

Miguel: - É porque você fica lá embaixo na quadra, no sol.

Professora/pesquisadora: - Mas lá embaixo da quadra é coberta!

João Pedro: - Mas o sol pega assim de lado.

Miguel: - Quando você vai embora!

Professora/pesquisadora: - No sol?

Miguel: - É porque outro dia eu vi você.

(TRANSCRIÇÃO I – RODA DE CONVERSA – 27/03/2017)

Compreendo que as relações étnico-raciais não são apenas uma discussão sobre a cor da pele, mas enxergo nela o começo para que as crianças consigam construir uma identidade cultural que fortalece em si própria o que é a cultura negra e seu valor no país; uma identidade pertencente a todos e não apenas àqueles que carregam o marcador social da diferença de ter a pele negra e não preta, posto que essa identidade está atrelada a uma cultura e não a uma classificação em nível de padronização de quem somos.

*Diálogos sobre a educação especial*

Reconheço que as relações étnico-raciais se estabelecem devido à presença de uma criança com autismo na turma, que, erroneamente, foi descrita por mim como portadora de deficiência intelectual durante as rodas de conversa para identificar quem era o Supersonic. Segundo o Manual de saúde mental – DSM4, autismo é um distúrbio que pode ou não estar relacionado com a deficiência intelectual.

A resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, em seu Art. 4º, inciso 2, diz que:

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009).

Não existe nenhuma indicação de que essas crianças, de acordo com a legislação citada anteriormente, estejam no ambiente escolar apenas para se socializarem, serem incorporadas ou integradas; pelo contrário, a palavra e a ação que deve haver é a de incluir. As falas das crianças nos trazem indícios da ocorrência dessa inclusão.

(Contexto: na conversa de hoje, um dos assuntos destacados pela Professora/pesquisadora foi a educação especial).

Professora/pesquisadora: - Então, olha essas pessoas especiais, elas podem fazer aula de Educação Física?

Algumas crianças respondem que não (é possível perceber Karen e Superman responderem desse modo).

Professora/pesquisadora: - Não?

Karen: - Sim (responde sorrindo para a Professora/pesquisadora)

Superman: - Sim (responde sorrindo em direção à Professora/pesquisadora)

Professora/pesquisadora: - Certeza que não?

Coro das crianças: - Sim.

Superman: - Não.

Professora/pesquisadora: - Por que você acha que não, Superman?

Superman: - Porque mesmo sendo especial, eles também se divertem.

Professora/pesquisadora: - Ué você falou que eles não podem fazer?

Superman: - Eu falei que eles podem.

Professora/pesquisadora: - Quem acha que eles não podem fazer aula de Educação Física?

Silêncio das crianças.

(TRANSCRIÇÃO – RODA DE CONVERSA V – 24/04/2017).

Ao mesmo tempo, suas oscilações me fazem questionar sua verdadeira existência dentro do contexto das aulas de Educação Física.

(Contexto: na conversa de hoje, os alunos deveriam em pequenos grupos, pensar em uma cantiga de roda que conheciam, ensaiar e depois apresentá-la para os colegas e a professora).

Os outros alunos demoraram mais tempo para decidir quem faria parte de qual grupo. Na hora de formar o grupo, o João Pedro não quis dar a mão para o Supersonic, que foi em sua direção para formar o grupo; ele esquivou a mão e deu as costas para Supersonic, tentando pegar na mão de Flash, que também se esquivou dele (João Pedro) e deu as duas mãos para o Supersonic. O aluno X (não faz parte da pesquisa) também foi em direção ao Flash e esse lhe deu uma das mãos.

Nesse momento, o grupo formado pela Alexandra, Gabriel, Natália e mais dois alunos (que não fazem parte da pesquisa) se fechou.

Quando percebeu que estava ficando sem grupo, pois ninguém havia lhe dado a mão, João Pedro soltou a mão do aluno X, que estava dando a mão para Supersonic, e entrou no grupo. Supersonic disse.

Supersonic: - Oi, pode entrar aqui.

Flash olhou e não disse nada.

Com isso, eles fecharam a roda com quatro crianças.

(DIÁRIO DE CAMPO XX – 25/05/2017)

O grupo do Supersonic (Supersonic, Flash, João Pedro e mais o aluno X) foi o primeiro a se apresentar... Após terminarem e voltar para sentar e assistir os demais colegas, o Supersonic foi sentar ao lado do João Pedro, que o empurrou e disse:

João Pedro: - Aqui não, procura outro lugar (e se deslocou sentado de forma a ocupar também aquele espaço).

Não me contive e disse:

Professora/pesquisadora: - Ele vai sentar aí sim, tem espaço. Por que ele não pode sentar aí?

Ele resmungou algo baixo que não compreendi.

Professora/pesquisadora: - Fala alto.

João Pedro: - É que...

Professora/pesquisadora: - Fala!

João Pedro: - É que ele é estranho, não quero ele perto.

Flash: - Estranho nada, ele é igual a você, tem olho, boca, pernas e braços, ele só é um pouco diferente porque é especial.

Nicole: - A professora já falou com a gente lá nas conversas que todo mundo tem semelhanças e diferentes e não pode excluir ninguém.

Não tive nem a possibilidade de falar, pois eles falaram antes e julguei melhor não intervir.

Então Supersonic, que não esboçou nenhuma reação sobre o diálogo, apenas havia olhado em minha direção quando João Pedro não o deixou sentar, mas sentou-se. Assim que ele sentou, o João Pedro empurrou o Superman para o lado oposto, não deixando que o Supersonic sentasse, além de franzir a testa e ficar resmungando baixinho (palavras que não consegui compreender).

Miguel acabou sendo empurrado por estar ao lado de Superman e disse.

Miguel: - Nossa, que feio! A gente é tudo criança.

João Pedro olhou na direção oposta a qual estava sentado Miguel, deu de cara com Supersonic, que estava mexendo no tênis tentando amarrar o cadarço desamarrado; voltou rapidamente o rosto para frente, abaixou a cabeça e não falou nada.

(DIÁRIO DE CAMPO XX – 25/05/2017)

Vejo novamente a questão da identificação daquilo que foge aos padrões da normalidade expressa pela palavra “estranho”. Assim, enxergo a chance de problematizar a Diversidade Cultural ser perdida. Se me ateno aos dois trechos, percebo que a exclusão parte da mesma criança em dois momentos distintos; suponho que, se tivesse ocorrido a problematização na primeira situação, a segunda não chegaria a ocorrer. Essas suposições não estariam ocorrendo dentro de um currículo cultural, pois se teria construído a aula sobre outros pressupostos, compreendendo que, para promover uma sociedade que aceita a

diversidade e a valoriza, é necessário pensar e transformar. A melhor maneira para que isto ocorra é haver uma escola baseada em princípios inclusivos.

A educação inclusiva prescreve a universalização do ensino e da aprendizagem, na qual ocorram sistemas flexíveis e adaptativos (flexibilização curricular), igualdade de oportunidades e participação total de todos no processo de ensino/aprendizagem, promovendo, assim, a formação integral dos sujeitos. Seguindo esses princípios, há a educação especial que é apenas uma pequena parte da educação inclusiva, mas é de suma importância, já que tem seu foco em uma população muitas vezes rotulada e excluída. Seu público-alvo são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A inclusão no contexto escolar gera uma série de rejeições da sociedade que não se acostumou com a ideia de ver essas diferenças no convívio cotidiano. Esse tipo de preconceito vem desde a Antiguidade, quando as pessoas com doenças mentais e deficientes físicos eram deixados de lado desde crianças, pois não eram capazes de produzir e nem de viver sozinhos, o que fez com que a sociedade os discriminasse. Foi assim na Antiguidade Grega e Romana que são os povos antigos que mais influenciaram o homem ocidental. Em especial, a antiguidade Grega nos mostra tal discriminação devido ao culto ao corpo para os jogos e para a guerra, como eram os espartanos (SANTOS, 1998).

Dessa forma, a questão é uma construção social, cultural e histórica que necessita ser debatida com as crianças. Rossato e Leonardo (2011) indicam que as crianças com deficiências, distúrbios ou transtornos, se colocadas diante de um processo educativo sem distinção entre os “ditos normais” e os considerados “anormais”, contribui para o desenvolvimento e avanço educacional de todos, porém deve haver foco sempre nas possibilidades e não nas limitações.

Nessa mesma direção, Silvério (2005, p. 92) diz que “uma concepção ampliada e histórica da diversidade pode articular todas as diferenças”. Pensando nas colocações de Rossato e Leonardo (2011) e de Silvério (2005), suspeito que, em um ambiente em que prevaleça a Diversidade Cultural na perspectiva da diferença, não existe a necessidade da inclusão. Nele, estarei respeitando as diferenças existentes e não buscando reproduzir certa padronização ou homogeneização das pessoas. Assim, como aponta Silva (2014), eu estaria tirando o sentido da existência de qualquer identidade hegemônica.

A diferença de gênero, segundo Souza (1995), é uma compreensão cultural, que acaba por descrever a mulher por sua fragilidade e o homem por sua força. Isso é perceptível nos elogios utilizados para meninos e meninas, que não são iguais – como já mencionei ao falar do documentário *Repense o elogio* durante a análise da primeira categoria. Mas, essa compreensão é devida à redução do entendimento apenas por distinções de caráter biológico, assim como os termos “sexo” ou “diferença sexual”, quando deveria remeter a construções sociais, históricas, culturais e políticas, que dizem respeito às disputas materiais e simbólicas envolvendo a formação da identidade de cada um.

Segundo Silva (2014), a identidade de gênero diz que essa entonação do biológico serve de justificativa para a dominação masculina. Sendo assim, essa submissão perdura de forma natural na vida das mulheres como se não restasse outra forma de pensar e agir na sociedade a respeito de sua função e atuação. Pierre Bourdieu (2002, p. 27) nos lembra também que “[...] o corpo tem sua frente, lugar da diferença sexual, e suas costas, sexualmente indiferenciadas [...]”, nos fazendo refletir que, muitas vezes, o que diferencia um homem de uma mulher é apenas o órgão genital. Socialmente, porém, essa diferença física é bem maior e advém de um poder invisível, que se revela uma dominação do masculino sobre o feminino na sociedade antiga e com resquícios na sociedade contemporânea.

Esse questionamento não surge aleatoriamente, pois a escola, em sua história não tão antiga, mostra uma educação rígida, nos primórdios muitas vezes machistas. Até 1758, a escola era privilégio dos homens, o que excluía totalmente as mulheres de uma formação intelectual. Acreditava-se que as mulheres deveriam ser recatadas e formadas dentro de suas casas apenas para os afazeres domésticos. Em meados do período imperial e início do período republicano, esse pensamento começou a mudar e as mulheres puderam estudar, mas ainda com uma visão machista que dominava os ambientes escolares, assim como outros ambientes da sociedade da época (MIGUEL; CORRÊA, 2005). Essa dominação fica mais evidente quando analisamos particularmente o componente curricular Educação Física, que exigia uma disciplina corporal e separava meninos de meninas em suas práticas, refletindo o que ocorria no restante da instituição escolar, onde existiam turmas separadas.

Essa dicotomia entre masculino e feminino transparece no momento do brincar. Seria ela resquício de uma Educação Física que separa meninos e meninas de sua prática? Ou seria a materialização de um mundo capitalista que divide as crianças em um mundo rosa e um mundo azul?

(Contexto: o tema dessa roda de conversa foi gênero. Nesse momento da conversa, surge a questão de que por brincar de certa brincadeira, o menino deixa de ser menino e passa a ser menina).

Professora/pesquisadora: - Mais alguma situação, alguém lembra que tenha acontecido na aula?

Flash: - Não (gritando).

Supersonic continua em pé, fora da visão da filmadora, mesmo após a Professora/pesquisadora ter pedido para ele sentar. Thiaguinho está sentado de costas para o centro da roda, olhando em direção ao Supersonic. Hulk boceja, olhando em direção à filmadora.

Professora/pesquisadora: - Aconteceu alguma... (foi interrompida e sua fala justaposta pela de Nicole)

Nicole: - Acho que um menino tinha xingado uma menina, mas não me lembro.

Professora/pesquisadora: - Mas aí ele xingou ela do quê? De menina?

Flash: - Não, de menino (e sorri olhando em direção à Professora/pesquisadora que estava olhando em direção à Nicole).

Nicole: - Não, a menina tinha xingado por causa que... no dia que a gente queria brincar de Rio Vermelho, uma menina, eu acho que ela disse... Eu não lembro quem era, mas algumas aqui (fala olhando em direção à Alexandra) falaram que menino que brinca de Rio Vermelho é mulher.

Flash: - Mas é mesmo.

Professora/pesquisadora: - Aaaa... mas Rio Vermelho é uma brincadeira de menino ou de menina?

As crianças respondem em coro dos dois, principalmente as meninas e inclusive o Flash. Professora/pesquisadora tem uma série de tosse enquanto as crianças falam.

Professora/pesquisadora: - Se é dos dois, tinha sentido ela ofender, falando que ele era menininha por estar brincando de rio vermelho?

Nicole: - Eu não acho errado não, eu acho certo.

Professora/pesquisadora: - Mas perafá... Você não acha errado ela xingar ou você não acha errado ele brincar?

Nicole: - Eu acho certo ele brincar e acho errado ela xingar.

(TRANSCRIÇÃO VI – RODA DE CONVERSA 08/05/2017)

Nessa relação, considero a influência da Educação Física, pois já se empregou um modelo que estabelecia o seguinte: “[...] enquanto os meninos marchassem ao sol, as meninas executariam suaves movimentos à sombra [...]” (SOUSA, 1994, p. 208). Ou ainda, como descrevem Castellani Filho (2007) e Pacheco e Cunha Júnior (1996), durante o higienismo, a atividade física não era recomendada para mulheres, pois estas eram vistas e consideradas fisicamente frágeis. No mundo capitalista, baseados no consumismo e na produção de brinquedos para as crianças, a grande maioria possui essa divisão e também se utiliza das cores rosa e azul para diferenciá-los. Minha pergunta deixa as crianças confusas, pois parte exatamente da dicotomia entre masculino e feminino, traduzida para o contexto deles como “brincadeiras de meninos” e “brincadeiras de meninas”.

(Contexto: o tema dessa roda de conversa foi gênero. Neste momento da conversa, surge o debate sobre brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas).

Professora/pesquisadora: - Vocês acham que existe alguma brincadeira só de menino ou só de menina?

Flash: - Boneca para menina.

Nicole: - Boneca para a menina e boneco para o menino.

As crianças começam a falar todas juntas.

Flash: - Boneca para as meninas e carrinho para os meninos.  
 Professora/pesquisadora: - Peraí, deixa a Alexandra falar.  
 Alexandra: - Menina também pode brincar de carrinho, eu brinco com meu irmão.  
 Professora/pesquisadora: - Mas tá...o Superman concordou com você, foi isso que eu entendi que ele também falou. Mas menino não brinca de boneca?  
 Flash: - Não (gritando).  
 Nicole: - Brinca sim, meus primos brincam comigo.  
 Alexandra: - Brinca sim.  
 Professora/pesquisadora: - Brinca ou não brinca, Flash?  
 Flash: - Brinca.  
 Professora/pesquisadora: - Mas peraí, você acabou de falar que boneca era para menina e carrinho era pra menino.  
 Thiaguinho olha na direção da Professora/pesquisadora e começa a rir. Flash abaixa a cabeça e balança de um lado para o outro. Superman olha na direção de Flash e sorri.  
 Professora/pesquisadora: - E aí?  
 Flash olha para frente e sorri, assim como Superman e Thiaguinho.  
 Professora/pesquisadora: - O que você acha, Hulk? (que estava do outro lado em relação à Professora/pesquisadora, parecendo não estar prestando atenção na conversa).  
 Miguel: - Hoje o Hulk não falou nada.  
 Professora/pesquisadora: - Boneca é de menina, carrinho é de menino, ou é para os dois?  
 Flash: - Dos dois.  
 Miguel: - Dos dois.  
 Professora/pesquisadora: - Ah, agora seu nome é Hulk! (fala olhando em direção à Flash).  
 (TRANSCRIÇÃO VI – RODA DE CONVERSA 08/05/2017)

Ao realizar a pergunta sobre meninas ou meninos brincarem de boneca, coloquei as crianças para afirmar ou contestar suas convicções. Quando não damos uma resposta por meio da binariedade sim ou não, afirmando ou negando algo e, além disso, lançamos novamente a pergunta, utilizando um desses termos em caráter de dúvida, as crianças parecem se perguntar internamente qual seria a melhor resposta. Algumas delas, como Flash, Superman e Thiaguinho, pelo ato de sorrir após dizerem “os dois”, me parecem dizer que, assim como dizem o que se espera que digam (algo politicamente correto), seu íntimo parece dizer o oposto, reafirmando suas convicções apresentadas nas primeiras falas: brincar de boneca era algo só de menina. Fiquei diante de uma resposta que repete o que a escola prega e não o que eles acreditam, indo ao encontro de Abramowicz e Levcovitz (2005).

Prosseguindo, sobre as questões relacionadas ao gênero que permearam alguns diálogos entre as crianças e eu, vejamos os dois excertos.

(Contexto: na conversa de hoje, a professora, para trabalhar os conteúdos danças folclóricas e cantigas de roda, ensinou para as crianças a Dança do pezinho e fez a cantiga “Da abóbora faz melão” em forma de cantiga de roda).  
 Em seguida, disse que então iria cantar a música com eles mais três vezes e depois eles deveriam fazer sozinhos.  
 Começamos a executar a canção e os gestos, todos os alunos estavam fazendo gestos; quando chegamos novamente na parte, ele faz requebradinha (que as

crianças já tinham dado risada quando falei da primeira vez e nas anteriores também). O Superman ficou parado nas duas vezes em que foi cantada essa parte. Após terminarmos, perguntei:

Professora / pesquisadora: - Superman, por que você não fez?

Ele ficou olhando em minha direção e não respondeu.

Professora/pesquisadora: - Você vai fazer?

Ele também não respondeu. Então eu disse:

Professora/ pesquisadora: - Não tem nenhum problema em requebrar! Aquilo apenas fazia parte da brincadeira.

Miguel: - Ah, é legal, balança assim (e mostrou como deveria ser feito).

As crianças executaram mais uma vez e ele novamente não fez o gesto. Nas outras duas vezes, também não. Após a terceira execução, deu o horário para voltarem para a classe. Pedi para que formassem fila; alguns saíram correndo para ser o primeiro. Chamei Superman, ele me olhou e veio andando em minha direção. Então perguntei:

Professora/pesquisadora: - Fala pra mim por que você não quis requebrar.

Ele apenas sorriu e balançou o corpo.

Não insisti.

Professora/ pesquisadora: - Tudo bem vai pra fila.

Enquanto pegava meu material, virei de costas para ele, mas ouvi ele dizer:

Superman: - Não sei se devo.

Professora/ pesquisadora: - Como?

Superman: - Meu pai diz que rebolar é coisa de menina.

Miguel e Gabriel saíram da fila e vieram perto de nós. Mandeí que eles voltassem pra fila. Eles seguiram a ordem e voltaram andando bem devagar.

Professora/pesquisadora: - E o que você acha?

Superman: - Então, não sei.

Professora/pesquisadora: - Ok, tudo bem não saber ou não fazer.

Ele então sorriu e saiu correndo pra fila. Ao chegar na fila, Miguel e Gabriel foram perto dele.

Miguel: - O que a professora queria?

Gabriel: - Você vai ficar de castigo?

Professora/pesquisadora: - Nossa, como vocês são curiosos. É assunto meu e dele. Né?

Superman sorriu e balançou a cabeça para cima e para baixo (aparentemente concordando com o que havia falado).

(DIÁRIO DE CAMPO XIX – 23/05/2017).

(Contexto: A Professora/pesquisadora tenta puxar o ocorrido da aula do dia 23/05/2017, perguntando para as crianças se aconteceu alguma coisa na aula de Educação Física sobre Diversidade).

Professora/pesquisadora: - Aconteceu alguma coisa nas aulas da semana passada que alguém lembre e tenha a ver com Diversidade?

Crianças em coro: - Não.

Professora/pesquisadora: - Tem certeza que não?

Crianças em coro: - Não.

Professora/pesquisadora: - Você não lembra de nada, Superman?

Superman: - Não.

Professora/pesquisadora: - A primeira vez que a gente fez a cantiga, você fez a cantiga inteira?

Superman balança a cabeça para os lados (aparentemente dizendo que não).

Flash: - Eu fiz.

Professora/pesquisadora: - Por que não?

Superman: - Eu não queria fazer aquela parte.

Professora/pesquisadora: - Que parte?

Superman: - Aquela...

Professora/pesquisadora: - Qual parte?

João Pedro: - Aquele que faz assim (coloca a mão no quadril e começa a balançar para os lados).

Nicole: - Aquela assim (também balança o quadril, porém está ajoelhada).

Professora/pesquisadora: - A parte da reboladinha. Por que não você não queria fazer?

Superman olha em direção à Professora/pesquisadora.

Superman: - Porque eu não quis.

Professora/pesquisadora: - Porque não quis, mas tem um motivo, porque eu não quero fazer isso, por causa de outra coisa ou de alguma coisa. Por que você não quis?

Thiaguinho: - Aquela hora ele falou que era de menininha.

Professora/pesquisadora: - Aaaa... então você não quis fazer porque você achava que era de menininha.

Superman balança a cabeça para cima e para baixo e dá um leve sorriso.

Professora/pesquisadora: - É o que o Thiaguinho falou?

Novamente, Superman só balança a cabeça para cima e para baixo e não fala nada.

Professora/pesquisadora: - Mas fala você por que você não quis.

Superman: - Por que eu acho que é de menina.

João Pedro resmunga algo.

Professora/pesquisadora: - Fala, João Pedro, o que você acha?

João Pedro: - Não é de menina, eu brinco disso daí.

Hulk levanta o braço.

Professora/pesquisadora: - O que você acha, fala alto, Hulk.

Hulk: - Eu achei legal a gente rebolar.

Professora/pesquisadora: - A pergunta não é se você gostou e se é de menino ou de menina.

Huck: - É dos dois.

Professora/pesquisadora: - Fala Natália.

Natália: - Dos dois.

(TRANSCRIÇÃO XIX – RODA DE CONVERSA – 29/05/2017).

Para além de uma questão relacionada ao que é ou não de menino, tão logo masculino, ou o que é ou não de menina, tão logo feminino, estamos debatendo sobre incutir nas pessoas a questão da orientação sexual, pois torna-se comum, infelizmente, ouvirmos dizer que homem que dança só pode ser *gay* ou bicha, em um tom depreciativo à homossexualidade.

Percebo, nos episódios destacados, algo que indica essa questão por haver um conflito entre o que o pai diz ser o correto com relação à postura do menino e o desejo que a criança sente em vivenciar movimentos que vê os colegas de turma fazendo e se divertindo. A fala de Superman segue essa direção que, de acordo com Hall (2011), preenche a questão de projeção de uma identidade cultural que possui significados que ainda demonstra não entender, mas que deve respeitar por vir do pai, internalizando assim seus valores e o sentimento de querer vivenciar aquilo que seus pares estão vivenciando. Assim, seu processo de identificação se torna problemático entre o pai e o ato de apenas experimentar para depois tecer suas considerações sobre a questão do dançar. A forma como afirma que dançar é coisa de menina evoca essa questão da homossexualidade, pois “se eu danço, deixo de ser menino e passo a ser menina”.

Essa problematização poderia ser menos complicada se, na escola, não houvesse o silenciamento e a invisibilidade da questão da identidade sexual em conversas

com os alunos. A sociedade brasileira é fortemente discriminatória com a população de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e transexuais. Quando se fala de relações de gênero no ambiente escolar, reporta-se a experiências pontuais e esporádicas, que se pautam basicamente na questão de educação sexual no sentido de prevenção de doenças ou gravidez; são poucas as conversas e os professores que ousam falar de forma a se entender melhor essa relação de gênero, no que diz respeito à gênero, identidade sexual, diversidade sexual, orientação sexual e opção sexual (mesmo este não sendo o termo mais adequado, como nos lembrou Altmann (2004)).

As aulas de Educação Física Escolar poderiam debater melhor essa questão, tendo em vista a polêmica que a dança traz ao ser utilizada como recurso da cultura corporal. Sobre isso, Neira e Nunes (2014) podem ajudar a compreender como as aulas de Educação Física podem sair do papel conteudista e adotar uma visão cultural com relação aos seus conteúdos.

Nesta perspectiva, pretende-se a ressignificação dos saberes relativos ao patrimônio corporal no espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às múltiplas dimensões. Por meio de uma prática dialógica com diversos níveis de aprofundamento em busca das respostas às questões que surgem sempre que uma problemática é enfrentada, o conhecimento configura-se em um instrumento para a compreensão e possível intervenção na realidade (NEIRA; NUNES, 2014, p. 243).

Considero, portanto, que a dança não deve ser retirada do contexto das aulas de Educação Física Escolar, como alguns professores fazem. Ao contrário, a dança deve ser ofertada para além dos festejos juninos ou momentos festivos; deve servir de porta para que discussões como essa surjam, sejam debatidas, compreendidas e talvez causem mudanças de posturas, valores e atitudes com relação à sexualidade em suas várias dimensões.

#### *Diálogos sobre relações com a religião*

Considero a religião a questão mais difícil de discutir e esta apareceu nas rodas de conversa com as crianças em relação a seus gostos e preferências, refletindo na ação de dançar *funk* ou participar ou não das festas juninas.

De acordo com Eagleton (2005, p. 103), esse é um conceito complexo de se compreender por “fornecer uma ligação entre Cultura e cultura, valores absolutos e vida diária”. Por essa mesma razão, existe uma devoção tão grande a ela, que faz com que existam pessoas morrendo ou matando por ela e em nome dela. Segundo o autor, “nenhuma forma de

cultura se mostrou mais potente em ligar os valores transcendentais às práticas populares, à espiritualidade da elite e à devoção das massas” (EAGLETON, 2005, p. 103).

Entendo que nos colocamos diante da fé, uma das maiores subjetividades dos seres humanos; questioná-la ou levá-la para discussão não é algo fácil, ainda mais em um país como o Brasil, que se diz laico na Constituição Federal de 1988, mas utiliza feriados de cunho religioso católico para reger seus calendários oficiais.

São essas posturas não laicas, como os festejos juninos, que marcam um dos diálogos.

(Contexto: a conversa desta roda era inicialmente sobre educação especial, porém as crianças levaram a discussão para a questão da religião. Neste trecho, a discussão corre sobre a questão da religião, gostos e preferências e a Educação Física).

Nicole: - Tia, eu sou católica e gosto das duas coisas, de sertanejo, de forró, de música de Deus e de *funk*.

Silêncio das crianças.

Professora/pesquisadora: - Tem alguém aqui que é de outra religião?

Hulk, Alexandra e Rebeca levantam a mão.

Nicole: - Você não é... você é (apontando em direção à Alexandra).

Alexandra balança a cabeça para cima e para baixo.

Rebeca: - Eu só posso dançar música se ela for de Deus.

Professora/pesquisadora: - Mas, por exemplo, músicas que usamos nas aulas de Educação Física, você pode?

Rebeca: - Posso porque são de criança, mas as de festa junina não.

Professora/pesquisadora: - Então na festa junina você não vai dançar?

Rebeca: - Não, só posso ouvir a música, mas dançar não.

Nicole: - Mas eu queria tanto que a Rebeca dançasse.

Rebeca: - Mas eu não quero.

Professora/pesquisadora: - Não quer ou não pode?

Rebeca: - Ah, na verdade eu queria um pouquinho, mas não posso.

Nicole: - Ela não pode desobedecer os pais dela.

Professora/pesquisadora: - Temos que respeitar as decisões dos pais e escolhas dos colegas.

(TRANSCRIÇÃO V – RODA DE CONVERSA – 24/04/2017).

A questão que discuti sai dos gostos e preferências e entra em um assunto que não apresenta nenhuma facilidade para ser abordado com as crianças. Muitas delas possuem o que posso chamar de identidade religiosa, mais pelos valores dos pais e pela devoção dos familiares do que propriamente por seus gostos e escolhas. As falas de Rebeca demonstram isso; ela emprega um discurso que não compreende bem, pois quando questionada sobre o porquê de não poder dançar, diz que não pode porque não é de Deus. Se não se comemorasse, durante esses festejos, o dia de três santos da igreja católica, também acreditaríamos nessa premissa de ser algo pagão, pois as festas juninas surgiram para festejar boas colheitas aos deuses, quando a maioria das religiões prega existir um só.

Essa evocação de um Deus único é que influencia brigas, disputas e até guerras em nome do seu Deus único, propondo a soberania e a existência de apenas um verdadeiro. A discussão levantada pela fala de Rebeca nos direciona para as relações existentes entre as pessoas e os códigos de condutas sociais determinadas por uma dada religião e não para a discussão mais ampla sobre a unicidade de Deus.

Para Martino (2016), são essas práticas dogmáticas internas e particulares de cada religião que tem implicações políticas e culturais na vida das pessoas. São essas implicações que demandam uma compreensão identitária dessas vivências religiosas que transparecem em códigos de condutas, muitas vezes não compreendidos para os que estão de fora desse contexto das práticas religiosas de uma dada religião.

São justamente esses códigos de condutas que aparecem em outro momento das rodas de conversa. Vejamos.

(Contexto: conversa com os alunos assim que saímos da classe para irmos até a quadra).

Logo em seguida, pedi para os meninos saírem e, assim que passaram pela porta, Flash veio reclamar que Gabriel estava cantando *funk*. Assim que olhei para Gabriel, ele afirmou.

Gabriel: - Não estou cantando nada não.

Então perguntei ao Flash.

Professora/pesquisadora: - Por que você está reclamando se o colega está apenas cantando algo que gosta?

Flash: - Ah professora, isso não é de Deus.

Professora/pesquisadora: - Por que não?

Flash: - Porque na igreja não pode.

Professora/pesquisadora: - Por que não pode?

Flash: - Ué porque não.

Professora/pesquisadora: - E seu eu colocar *funk* na aula de Educação Física?

Flash: - Aí eu não sei.

Gabriel: - Aí a gente desce até o chão.

Flash: - Eu não, credo.

Nicole que estava perto e prestando atenção na conversa disse:

Nicole: - Credo nada, eu gosto.

Gabriel: - Eu também.

Natália: - Eu também.

Thiaguinho: - Nada a ver.

Professora/pesquisadora: - Por que nada a ver?

Thiaguinho: - É só uma dança.

Professora/pesquisadora: - Ué, a conversa não era sobre música?

Alguns alunos que estavam perto riram.

Fernanda: - Mas *funk* é música e dança.

Professora/pesquisadora: - Concordo. Mas se eu der uma dança cuja música é *funk*, você vai dançar, Flash?

Flash: - Não porque não é de Deus.

Nicole: - É sim, eu sou evangélica e danço!

Flash: - Eu também sou evangélico.

Professora/pesquisadora: - Mas pessoal, pode ou não ter *funk* na aula de Educação Física?

As crianças em coro disseram sim.

Flash foi o único que disse não. Quando questionado, a resposta novamente foi:

Flash: - Por que não é de Deus.

Professora/pesquisadora: - Mas quero saber por que não?

Flash sacudiu os ombros para frente, fez um bico e olhou para cima (como se dissesse “não sei”).

(DIÁRIO DE CAMPO II – 14/03/2017).

Nos dois episódios, vejo o discurso de conduta empregado na igreja nas falas das crianças. Segundo Woodward (2014), esse discurso ganha força proporcionalmente ao que os afasta ou os aproxima da questão do que é sagrado ou profano. O autor salienta também que essa dicotomia só existe porque são assim simbolizadas e representadas pelas religiões, que por ela corporificam normas e valores.

Ao falarmos de religião, ficamos expostos ao que Silva (2014) e Hall (2011) dizem ser a tentativa de fixação da identidade. Compreendo assim que, por mais que as crianças levantem a bandeira do que é o não é de Deus, as fazem de modo inconsciente, impregnados por valores que fogem à cultura infantil, mas são impostos por outras culturas, como a cultura adulta ou a cultura religiosa.

O que enxergo nesses diálogos é o embate dentro das culturas de pares, no caso, a cultura infantil, na qual algumas crianças não têm incutida em si a questão de códigos de condutas advindas da religião e por isso não veem sentido em deixar de dançar *funk* ou na festa junina, já que isso é divertido. Outras combatem essa diversão em nome da moralização conduzida por uma conduta adequada aos olhos de pessoas adultas, sem compreender ao certo se também os são aos seus. Ficou evidente nas falas e jeitos de olhar, durante a transcrição da filmagem, o desejo de Rebeca de também dançar na festa junina, além da decepção de saber que não faria isso.

Falar de religião é colocar em voga dogmas, códigos e signos que, muitas vezes, não conhecemos. Não se pode ir contra algo que finca raízes tão profundas na identidade das pessoas, mas o ato de discutir o assunto nos faz querer compreendê-lo. Para Silva (2014), um currículo da pedagogia que valoriza as diferenças traz questionamentos não apenas sobre as identidades, mas também debate o poder aos quais essas identidades estão estreitamente associadas. Desse modo, entendo que não basta dizer que dançar na festa junina ou dançar *funk* não possui problema nenhum; é preciso conhecer melhor os pressupostos que colocam o não na resposta ao invés do sim.

Ao indagar como as crianças lidam com os possíveis conflitos requeridos da Diversidade Cultural, observo que elas resolvem os problemas de modo superficial, pois não são questionadas durante as aulas de Educação Física e nem existem brechas para buscarem

soluções. Isso porque não é oportunizado espaço durante a realização das aulas para que as discussões se estabeleçam.

Esse caminhar entre o eu e outro convergindo para a existência de um nós, permitiu construir e abarcar diversos conhecimentos a respeito da Diversidade Cultural. Algumas pontes foram estabelecidas e novos caminhos foram revelados agregando valor a toda uma discussão conjunta do que vem a ser a Diversidade Cultural que rodeia o universo das crianças de um primeiro ano do ensino fundamental.

As crianças que conversaram comigo por algumas vezes nas rodas de conversas ou durante as aulas de Educação Física, fizeram com que eu percebesse, que a Diversidade Cultural que as rodeia é para além do que meus olhos esperavam visualizar. Estando nas pequenas sutilezas, como na escolha de um nome fictício enraizado por tantas possíveis interpretações sobre a opção por esse ou aquele nome. Estando na forma como eu as descrevi e como elas se descreveram, cuja influencia dos marcadores sociais das diferenças se fizeram presentes. Estando na convivência que gera conflitos intergerações e intrageração. Estando nas atribuições de sentido sobre o que vem a ser Diversidade Cultural para estas crianças que se iniciou com a palavra diversão devido à sonorização parecida e foi se construindo chegando ao patamar das diferenças entre as pessoas.

A Diversidade Cultural ganhou concretude na fila, no alongamento, no aquecimento, no choro de quem se sentiu ofendido, nos ditos e não ditos durante os diálogos sobre: relações étnico-raciais, educação especial, relações de gênero e relações com a religião. Revelando percepções e sentidos que apenas eu como professora, ou apenas eu como pesquisadora não havia percebido ao longo dos doze anos no quais leciono. As crianças me fizeram ampliar o olhar sobre o que acontece ao redor delas, onde ao proporcionar uma escuta atenta, elas me ofertaram suas vozes para compreender melhor não somente a temática da pesquisa, mas também como ela ganha vida no universo infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém é o que parece ou o que aparece. O essencial não há quem enxergue. Todo mundo é só a ponta do seu *iceberg*.

**Luis Fernando Verissimo**

### **A Estrada**

Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir  
Eu nem cochilei  
Os mais belos montes escalei  
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei  
Ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei

Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir  
Eu nem cochilei  
Os mais belos montes escalei  
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei  
Ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei

A vida ensina e o tempo traz o tom  
Pra nascer uma canção  
Com a fé do dia a dia encontro a solução  
Encontro a solução

**Cidade Negra**

### **Uma compreensão para um ponto e não um final**

Chega a necessidade de se colocar um ponto final, já que compreendi ser possível ainda fazer muitas discussões a respeito da Diversidade Cultural na perspectiva das crianças, tendo como contexto as aulas de Educação Física. Exemplo disso é que cada categoria construída e analisada, assim como cada vertente dessa Diversidade Cultural apresentada pelas crianças, por si só, daria outras dissertações e talvez até uma tese.

Percebi, portanto, que no desencadear desta dissertação, ao pulverizar meus estudos em diversos assuntos para compreender a temática central, acabei por abraçar o mundo e, por sua vez, ele me abraçou de volta, mostrando sua amplitude e minha pequenez diante da triangulação *Crianças, Diversidade Cultural e Educação Física Escolar* que formei.

Ao término desse processo de pesquisa, entendo que meus objetivos foram atingidos, porém, ao custo de um enovelamento de mais questões, pois estudar apenas um tema por aquilo que muitas vezes chamamos de “cultura infantil” é como olhar o enxerto de uma canção ou poesia: verifiquei e teorizei muitas questões, porém não contemplei todas. Justamente eu, aquela que não queriam deixar de lado nenhuma vertente da Diversidade fui colocada à prova, visto que estou analisando a temática por um viés conectado a uma rede com entrâncias, reentrâncias e entrelaçamentos com nós. Nós que não consegui desfazer, talvez meramente afrouxar.

Ao dividir a pesquisa entre o eu e outro, apesar de partir de uma dicotomia que acaba por classificar, busquei aqui pender para o lado que geralmente sofre com a desigualdade de poder entre a perspectiva do mundo do adulto e a do mundo da criança. Ao longo dessa pesquisa, o eu criança sobe nessa divisão, enquanto não deixa de viver como se estivesse em uma gangorra, sempre a brincar. Sei que a tendência da gangorra é voltar a pender para o lado da criança e derrubá-la, mas buscarei, com os conhecimentos adquiridos, o equilíbrio, sem tirar a beleza do brincar. Um dia o adulto e no outro a criança brincam e assim a vida deve seguir em um constante balançar.

Descobri que as minhas aulas de Educação Física, mesmo que não sigam princípios de uma abordagem cultural, por si só são capazes de gerar inúmeras situações para que as crianças debatam a questão da Diversidade Cultural. Porém, em uma abordagem conteudista, como se mostrou serem as aulas – mesmo que tais situações apareçam e gerem conflitos –, eu segui adiante em nome de dar conta de um currículo pré-formulado. Deste modo, preciso revisitar meus embasamentos teóricos e modificar minhas aulas, assim como meus pressupostos foram modificados ao longo dessa pesquisa.

Minhas leituras permitiram a compreensão de que, apesar do discurso sobre a Diversidade Cultural estar na moda, ela acaba por ser reduzida a uma moldura universalista que diz abarcar todas as diferenças culturais existentes. Mas, percebi ao longo da trajetória dessa pesquisa, que acabei fazendo exatamente o contrário do que dizem ser uma “boa” Diversidade Cultural, ou seja, a compreendi por aquilo que possui de ruim: a diferença cultural, sem amarras, molduras e padrões. Tentei apenas compreendê-la pelos olhos daqueles que a veem ainda de modo livre, sem muitos pressupostos, com a ingenuidade de considerá-la divertida ou um brincar, representando assim algo real do seu universo de criança.

Essas mesmas crianças reforçaram minha compreensão que infelizmente, não posso brincar e me divertir com a Diversidade Cultural em um mundo que não a respeita. Pensei em alguns momentos, portanto, que talvez o termo “Diversidade Cultural” ou somente

o termo “Diversidade”, sem o adjetivo (como pensei na gênese desta pesquisa), não era o mais adequado para aquilo que encontrei, pois, falei e me falaram (as crianças) sobre diferença cultural ou apenas diferença. Será que deveria ter falado então de Diferença Cultural? Acho que não!

Ter a diferença presente não indica que meu trabalho se esvai em si; ao contrário, mostra que é necessário compreender o que realmente é a Diversidade Cultural, reaprendendo que toda história possui dois lados, no mínimo, pois também descobri que ela pode ter muitos caminhos, com direções convergentes ou divergentes. O problema é que, muitas vezes, nos apropriamos de apenas um deles sem ao menos conhecer os outros. Seria isso ingenuidade? Ainda não sei, já que vivemos em uma sociedade incutida de dicotomias direcionadas pelas relações de poder. Além disso, existe um discurso político que nos faz comprar essa ideia de respeito às diferenças como algo muito bom, não havendo necessidade de questioná-la, afinal, fazer isso seria ir à contramão daquilo que dizem ser o melhor para todos. Será? Entendo que questionar as diferenças, me ajuda a compreendê-las e, a partir disso posso afirmá-las na busca de algo maior que é o respeito à Diversidade Cultural.

Diante disso, sei que a questão da diferença se destacou dentro do corpus da pesquisa, assim como a discussão sobre identidade, porém ambas são por mim vistas como agonistas nesta caminhada que foi compreender a Diversidade Cultural pelos olhos e falas das crianças. O eu (criança) conjuntamente comigo como sendo o outro (professora/pesquisadora) permitiu vínculos para a formação de um nós, que somente assim pode tecer conversas e construir uma compreensão sobre a Diversidade Cultural por uma nova perspectiva que não a mais comum na literatura embasada pelo viés dos adultos, mas sim com a colaboração efetiva das crianças sobre essa temática.

Já sabia que o pesquisar se desenvolve em torno de uma boa pergunta e se desenrola na aquisição de uma boa resposta, mas descobri que, entre a pergunta e a resposta, a ingenuidade se desfaz. Em meu caso, foi preciso o uso da concepção da diferença para só então alcançar a concepção da Diversidade Cultural.

Compreender a Diversidade Cultural pela perspectiva das crianças foi meu objetivo inicial, para tanto, foi necessário aliar a base teoria selecionando qual direcionamento seguir com os dados obtidos. Deixei que dados fornecessem essa orientação, deste modo, as informações não apareceram prontas no intuito de responder minhas questões de pesquisa, mas com o tempo as respondi:

*As situações vivenciadas nas aulas de Educação Física Escolar possibilitam às crianças compreender a Diversidade que as rodeia?* Sim, as mais diversas situações como a

fila, a escolha de uma cor durante uma brincadeira, a utilização de uma palavra simples para ofender um colega, o dançar ou não dançar, a cor da pele, entre tantas outras situações, verbalizações e ações, são possibilidades das crianças compreenderem a Diversidade Cultural, desde que se forneça o tempo para o dialogar sobre, proporcionando uma escuta atenta aos dizeres das crianças sobre essas e outras questões

*O que é Diversidade para elas?* Diversidade Cultural se revelou ser uma incógnita com novo conhecimento a ser adquirido, portanto que possibilitou adjetivações como diversão, brincar, se desenrolando ao longo de dez rodas de conversa para adquirir o sentido de diferença entre as pessoas.

*Como elas convivem com essa Diversidade?*

Apesar do contexto desfavorável que se mostrou serem minhas aulas de Educação Física, por não permitirem ou utilizarem a Diversidade Cultural como questão problematizadora para o desenvolvimento das atividades, o que se destaca nas falas das crianças demonstra uma Diversidade Cultural que me faz dialogar sobre relações étnico-raciais de modo superficial e restrito a uma característica do fenótipo: a cor da pele, tornando-a um marcador social da diferença que é empoderado nas falas das crianças.

Essa convivência ocorre quando falam de relações estabelecidas com a educação especial, transparecida no saber o que é essa questão do especial que, quando mencionado, parece ser fácil respeitar suas diferenças, mas as ações de alguns demonstram que esse respeito durante o agir não é tão simples como ao falar.

A Diversidade Cultural aparece nas conversas sobre brincadeiras de meninos e de meninas ou sobre dança que, no fundo, decorrem das relações de gênero e seus marcadores sociais da diferença acabam por determinar o que é de menino e o que é de menina, quando na verdade podem e devem ser dos dois.

Surge também com diálogos sobre gosto musical e dança quando trazem à tona relações com a religião, com as quais muitas das crianças convivem; estas, por sua vez, pregam o não uso disso ou daquilo, mas os porquês ainda fogem às suas compreensões.

Algumas relações advindas dessa Diversidade Cultural são tão sutis aos olhos das crianças que não transpareceram em suas falas, mas sim em suas ações; quando ocorre a ofensa de chamar o colega de “gordo”, que chega a provocar lágrimas durante as aulas, mas que não teve força o suficiente para aparecer nas rodas de conversa. Outra questão é a da ordenação da fila, separando meninos e meninas por ordem de tamanho, que gera alguns diálogos no caminho entre a sala de aula e parece se desfazer dentro da quadra. Assim, como a exigência de que elas parem, ouçam e façam um alongamento, por mais que seja importante

para mim, não é para as crianças, que se importam com a atividade a ser realizada no dia, seja brincadeira, jogo, esporte, dança ou luta. Assim, me pergunto: será que o alongamento é de fato tão importante? Do modo que vinha propondo até o momento percebi que não.

São essas falas e ações que demonstraram qual era a Diversidade Cultural que rodeia o universo dessas crianças durante as práticas e conversas sobre as aulas de Educação Física.

Apesar de tais vertentes da Diversidade Cultural não emergirem do contexto das aulas de Educação Física Escolar, elas acabam refletindo ações e pensamentos nesse contexto, gerando inúmeras possibilidades de discussão e utilização com problematização para as aulas. Basta os professores estarem dispostos a ouvir seus alunos.

Foi ao longo de todo esse processo de conversas com as crianças, olhando para a minha prática e dialogando com a teoria, que as respostas para as minhas três questões de pesquisa foram obtidas e assim consegui contemplar também o objetivo de pesquisa que me propus: *“Compreender e investigar a Diversidade que rodeia o universo das crianças do 1º ano de ensino fundamental, durante as práticas e diálogos sobre a Educação Física Escolar”*.

O ato de pesquisar com crianças se revelou um percurso cheio de detalhes prévios e posteriores para que esse objetivo fosse alcançado. Uma vez que a categoria 5.2 *A Diversidade Cultural que rodeia o universo das crianças*, por si só, contemplava todo esse objetivo. Mas, se eu não soubesse quem eram essas crianças e um pouco sobre seus gostos e preferências, a construção dos sentidos ficaria a meu ver empobrecida. Assim como, não saber como compreender como elas materializam essa Diversidade Cultural no cotidiano das aulas de Educação Física Escolar. Portanto, as três categorias construídas ao longo desta pesquisa dialogam entre si, complementando as informações uma da outra, de forma a ofertar um conhecimento mais rico de detalhes.

Foram tantas informações, saberes e conhecimentos que essa junção entre o eu e outro ofertou para uma compreensão conjunta a respeito da Diversidade Cultural, que isto não se esvai aqui. Necessitando que novas rodas de conversa sejam efetuadas, seja por mim ou por outros professores/pesquisadores que assim como eu sintam a necessidade de estudar essa temática. Assim, acredito que essa pesquisa deva tornar-se um estímulo para a reflexão e mudança de atitudes acerca do modo de se pensar a Diversidade Cultural, pautada em um conhecimento advindo das experiências e da perspectiva das crianças.

Gostaria que não somente eu, mas outros professores que venham a ter acesso a essa pesquisa, reflitam criticamente sobre essa temática e talvez isso se projete nas práticas

pedagógicas individuais e coletivas, combatendo assim toda e qualquer forma de discriminação no ambiente escolar, já no início da vida escolar das crianças. Pode ser uma postura romântica sobre o tema, mas o que me move é sempre pensar em melhorar algo e, principalmente, não querer ser redundante, mas já sendo, melhorar sempre as aulas de Educação Física Escolar pautada em uma valorização da Diversidade Cultural.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1467/1112>>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D. Tal infância. Qual criança. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005.
- AGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ALTMANN, H. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 2004. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- ALHO, C. J. R. Importância da biodiversidade para a saúde humana: uma perspectiva ecológica. **Estud. Av.** [online], v. 26, n. 74, p. 151-166, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142012000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142012000100011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- AMBROSETTI, N. B. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2012.
- AQUINO, J. G. **Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Confrontos na sala de aula – uma leitura institucional da relação professor aluno**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- ARAÚJO, L. F. S.; DOLINA, J. V.; PETEAN, E.; MUSQUIM, C. A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. C. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Rev. Bras. Pesq. Saúde**, Vitória, v. 15, n. 3, p. 53-61, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/RBPS/article/viewFile/6326/4660>>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, S. S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, M. W. de.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 47-112.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de D. Flaskman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ASSIS, C. L. **Estudos contemporâneos de cultura**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008.
- BACHA, M. N. **Déspotas mirins: o poder nas novas famílias**. São Paulo: Zagodoni, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

- BARROS, J. M. Cultura, diversidade e os desafios do desenvolvimento humano. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Diversidade Cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BARROS, R. J. M. (Cons.). **Diálogos e mediações de conflitos nas escolas: Guia Prático para Educadores**. Brasília: Conselho Nacional da Ministério Público, 2014.
- BARROSO, A. L. R.; BARROS, A. M.; IMPOLCETTO, F. M.; COLPAS, R. D.; DARIDO, S. C. Objetivo, Conteúdos, Metodologia e Avaliação. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.
- BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BENTO, C. C. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- BERNARD, F. Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural. Tradução de I. B. Machado. In: BRANT, L. **Diversidade Cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas**. São Paulo: Escrituras Editora, Instituto Pensarte, 2005.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Rev. Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 25, p. 69-82, jan./abr. 2017.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BORDIGNON, J. T. **A prática dos professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressaram aos seis anos de idade no ensino fundamental**. Rio Claro: UNESP, 2009.
- BOSI, E. Sugestões para um jovem pesquisador. In: \_\_\_\_\_. **O tempo vivido da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê, 2003. p. 59-67.
- BOURDIEU, P. **A dominação do masculino**. 2. ed. Tradução de M. H. Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Ijuí: Unijuí, 1997.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 11-18.

\_\_\_\_\_. Cultura (Movimentos de cultura popular). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 3 de julho de 1990**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. Ministério da Educação – MEC. D.O. DE 10/01/2003, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 16 out. 2016.

BRASIL. **Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais – UNESCO**. Texto oficial ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006. Disponível em: <[http://www.cultura.gov.br/upload/ConvencaoDiversidade\\_Oficial\\_1174079123.pdf](http://www.cultura.gov.br/upload/ConvencaoDiversidade_Oficial_1174079123.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CBE Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação: Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004\\_09.pdf](http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

CAMARGO, T. A. **A Revista Educação Physica e a Eugenia no Brasil (1932-1945)**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/566>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

CARDOSO, C. M. Fundamentos para uma Educação na Diversidade. In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. (Org.). **Diversidade e Cultura Inclusiva**. 2014. Disponível em: <[http://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/3/unesp-nead\\_reei1\\_ei\\_d01\\_e-book.pdf](http://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/3/unesp-nead_reei1_ei_d01_e-book.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CARMO, C. S. **Motricidade dialógica**: compartilhando a construção do conhecimento na educação física escolar. 2013. 405 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 2. Tradução de K. B. Gerhardt. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

CETIC. **TIC Kids Online Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução de L. G. R. Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

COSTA, M. V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, V. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: DELGADO, A. C. C.; BARBOSA, M. C. S. (Col.). **A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-24.

DAVIS, C. Desenvolvimento cognitivo: desenvolvimento cognitivo na adolescência – o período das operações formais. In: RAPPAPORT, C. R. (Coord.). **Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência**. v. 4. São Paulo: EPU, 1981.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 1994. Disponível em: <<https://justines2010blog.files.wordpress.com/2011/03/dsm-iv.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

DUARTE, C. T. **Reações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construindo identidades e autonomia em crianças**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

DUSSEL, E. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. In: **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Transmodernidad e interculturalidad** (interpretación desde la filosofía de la libertad). México City: UAM, 2005.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FALCÃO, B. **Diversidade e desempenho acadêmico: percepções dos estudantes de administração**. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Empresariais, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <[http://www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/completa/bruno\\_medeiros\\_falcao\\_daniel.pdf](http://www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/completa/bruno_medeiros_falcao_daniel.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FIORI, E. M. Conscientização e Educação. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014. p. 55-72.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2002.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FOUREZ, G. **A construção das Ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. Tradução de L. P. Rouanet. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

GEERTZ, C. **A Interpretações das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GOMES, N. L. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (Coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

\_\_\_\_\_. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial e a Educação brasileira. In: BARROS, J. M. (Org.) **Diversidade Cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GONÇALVES, L. A. O.; GONÇALVES E SILVA, P. B. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Rev. Pensar a Prática**, v. 20, n. 2, p. 321-332, 2017.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de A. L. G. Resende. Brasília: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de T. T. Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características da População e dos Domicílios – Resultados do Universo**. 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd\\_2010\\_caracteristicas\\_populacao\\_domicilios.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2017.

IBGE. **Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. 2015**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/administracao-publica-e-participacao-politica/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?&t=destaques>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

JESSUA, C. **Capitalismo**. Tradução de W. Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2009.

KRAMER, S. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

KOZEN, P. R. O Conceito de Diversidade (Verschiedenheit) na Ciência da Lógica e na Filosofia do Direito de Hegel. **Revista Eletrônica Estudos Hegelianos**, ano 9, n. 16, v. 1, 2002. Disponível em: <[www.hegelbrasil.org/Reh\\_17\\_04.pdf](http://www.hegelbrasil.org/Reh_17_04.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2017.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito Antropológico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e História. In: LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. p. 328-366.

LOBO, A. P. S. L. L. A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos: ampliando o debate. In: DELGADO, A. C. C.; BARBOSA, M. C. S. (Col.). **A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MACEDO, C. C. Algumas observações sobre a questão da cultura do povo. In: VALLE, E.; QUEIRÓS, J. J. **A cultura do povo**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1988.

MARANHÃO, F. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação Física Escolar: construindo castelos de areia. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, n. 1, v. 5, p. 5-11, 1991.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010. Disponível

em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

MARTINO, L. M. S. Miatização da religião e Estudos Culturais: uma leitura de Stuart Hall, **Matrizes**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 143-156, set./dez. 2016. São Paulo – Brasil. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11.606/issn.1982-8160.v10.i3p.143-156>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MATTOS, M. Z. **Aulas mistas na Educação Física: tensões e contradições**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na política**. Tradução de J. F. C. Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MAZZONI, A. V.; NEIRA, M. G. Relações entre experiências pessoais e uma educação física sensível à diversidade cultural. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 1, n. 1, p. 3-16, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463.2017.v1.n1.p3-16/pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. Tradução de B. O. Schaefer. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

MEDEIROS, A. B. Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo de infância. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 325-338, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Rev. Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

MEZAN, R. **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

MIGUEL, M. E. B.; CORRÊA, R. L. T. A (Orgs.). **Educação Escolar em Perspectiva Histórica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

\_\_\_\_\_. Qualitative analysis: theory, steps and reliability. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 jan. 2017.

MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. **Afirmado diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papyrus, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORO, C. **Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano**. 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOTA, M. R. A. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e governo da infância**. 2010. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUSSIO, R. A. P. **A geração Z e suas respostas comportamental e emotiva nas redes sociais virtuais**. 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

NEIRA, M. G. Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 79-89, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. O currículo cultural da Educação Física. Uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, v. 16, n. 31, p. 276-304, maio/ago. 2015.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

\_\_\_\_\_. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Rev. de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Mídia**, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2007.

NUNES, H. C. B.; NEIRA, M. G. A diferença no currículo cultural: por uma Educação (Física) menor. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464-480, maio/ago. 2017.

OCAÑA, A. M. L.; JIMÉNEZ, M. Z. **Atenção à diversidade na educação de jovens**. Tradução de E. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, M. K. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cad. Cedes. Campinas**, v. 29, n. 79, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2013.

OLIVEIRA, O. A diversidade diante do espelho. In: ZYCH, A. C. et al. (Org.). **Diversidade no Ensino**. Guarapuava: Unicentro, 2011.

OLIVEIRA, M. W.; GONÇALVES E SILVA, P. B. Leituras de artigo de Fiori, com a intenção de despertar outras leituras. In: BRASIL. **Ministério da Saúde**. II Caderno de educação popular em saúde, 2014.

OLIVEIRA, M. W.; GONÇALVES E SILVA, P. B.; GONÇALVES JÚNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos Educativos em Práticas Sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EDUFSCar, 2014a. p. 29-46.

OLIVEIRA, M. W.; RIBEIRO JÚNIOR, D.; SILVA, D. V. C.; SOUSA, F. R.; VASCONCELOS, V. O. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014b. p. 113-141.

PACHECO, A. J. P.; CUNHA JÚNIOR, C. F. F. **A produção do conhecimento na Educação Física/Esporte da década de 1930 no Brasil em busca de resistências às concepções higienistas e eugênicas sobre a mulher**. Coletânea – IV – Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Belo Horizonte, 1996.

PASCUAL, J. Notas sobre a diversidade cultural, a governança e as políticas locais. In: KAUARK, G.; BARROS, J. M.; MIGUEZ, P. (Orgs.). **Diversidade cultural**: políticas, visibilidade midiática e redes. Salvador: EDUFBA, 2015.

PEREIRA, F. A. S. **Currículo, Educação Física e Diversidade de Gênero**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. 7. ed. Tradução de M. Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 13, n. 5, p. 717-722, set./out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMALHO, P. Renovação nas quadras. **Rev. Nova Escola**, São Paulo, ago. 2000. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1887/renovacao-nas-quadras>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RANGEL, I. C. A.; SANCHEZ NETO, L.; DARIDO, S. C.; GASPARI, T. C.; GALVÃO, Z. O Ensino Reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A.

(Coord.). **Educação Física na Escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 01-24.

REPENSE O ELOGIO. Direção: Estela Renner. Produção: Avon. Brasil (BR): 2017. Disponível em: <<http://www.repenseoelogio.com.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução de M. A. Almeida. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

\_\_\_\_\_. O currículo emergente e o construtivismo social. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Orgs.). **Bambini:** a abordagem italiana à educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Rev. Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 71-86, jan./abr. 2011.

SALGADO, R. G. Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SAMPAIO, J.; SANTOS, G. C.; AGOSTINI, M.; SALVADOR, A. S. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Rev. Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1299-1311, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832014000601299](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000601299)>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SANCHES NETO, L. **Educação Física Escolar:** uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental. 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2003.

SANT’ANNA, D. B. **Corpos de passagem:** ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. J. V. **História Geral.** 12. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, M. S. **Pedagogia da Diversidade.** São Paulo: Memmon, 2005.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas e educação. Portugal: Asa Editores, 2003.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **Rev. O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009. Disponível em: <<http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. A Reinvenção do Ofício de Criança e Aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Manuel\\_Sarmiento/publication/277093553\\_A\\_REINVENCAO\\_DO\\_OFICIO\\_DE\\_CRIANCA\\_E\\_DE\\_ALUNO/links/55a4cca308aef604aa03fa14/A-REINVENCAO-DO-OFICIO-DE-CRIANCA-E-DE-ALUNO.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Sarmiento/publication/277093553_A_REINVENCAO_DO_OFICIO_DE_CRIANCA_E_DE_ALUNO/links/55a4cca308aef604aa03fa14/A-REINVENCAO-DO-OFICIO-DE-CRIANCA-E-DE-ALUNO.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Imaginário e culturas da infância. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, **Projeto POCTI/CED/2002**. Disponível em: <[projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf](http://projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura 2**, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, v. 13, p. 145-164, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.envres.2010.05.007>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: na perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com criança. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVÉRIO, V. R. A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Afirmado diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 mai. 2017.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. Formação lúdica de professoras: a voz das participantes em uma atividade de extensão universitária a distância. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, v. 16, p. 105-121, 2014.

SOUSA, E. S. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)**. 1994. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SOUZA, C. P. **Preconceito, discriminação e exclusão nas aulas de Educação Física: na visão dos alunos**. 2005. 83 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2005.

SOUZA, M. M. N. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Documento a partir da Conferência de Jomtien. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

UNESCO. Declaração Universal sobre Diversidade Cultural 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da criança**. 1989. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir\\_crianca.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2017.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das crianças**. 1959. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2017.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2005: infância ameaçada**. 2005. Disponível em: <<https://www.unicef.pt/docs/smi2005.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: na perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afêche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VINHA, T. P. Valores Morais em Construção. **Rev. AMAE-Educação**, Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura, n. 285, p. 6-12, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. La crisis de los siete años. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** v. 4. 2. ed. Madri: A. Machados Livros, 2006a.

\_\_\_\_\_. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** v. 3. 2. ed. Madri: A. Machados Livros, 2006b.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZAMBONI, M. Marcadores Sociais. **Sociologia Especial.** p. 13-18, 2016. Disponível em: <[http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/wp-content/uploads/2015/07/ZAMBONI\\_MarcadoresSociais.pdf](http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/wp-content/uploads/2015/07/ZAMBONI_MarcadoresSociais.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2017.

ZANOTTO, L. **Crianças da zona rural e a escola urbana:** experiências e significados construídos com uma turma do 3º ano do ensino fundamental. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

## APÊNDICES

<b>Quadro 2- Temas geradores das rodas de conversa</b>	
<b>Data da realização da roda de conversa</b>	<b>Temas geradores</b>
<b>Transcrição roda de conversa I - 27/03/2017</b>	Vocês sabem o que é Diversidade?
<b>Transcrição roda de conversa II- 03/04/2017</b>	Diferenças e semelhanças/igualdades Atividade de recorte e colagem
<b>Transcrição roda de conversa III- 10/04/2017</b>	Diferenças e semelhanças/igualdades O que nós faz iguais e o que nós faz diferentes?
<b>Transcrição roda de conversa IV- 17/04/2017</b>	Relações étnico-raciais Qual é a cor das pessoas? Isso importa durante as brincadeiras?
<b>Transcrição roda de conversa V- 24/04/2017</b>	Educação Especial O que faz uma pessoa ser especial? As pessoas com deficiência são especiais? (Mas as crianças levaram a discussão para a questão das religiões, gostos e preferências
<b>Transcrição roda de conversa VI – 08/05/2017</b>	Gênero Existem brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas?
<b>Transcrição roda de conversa VII- 15/05/2017</b>	As pessoas são iguais ou diferentes?
<b>Transcrição roda de conversa VIII- 22/05/2017</b>	Educação Especial Por que os pegadores na brincadeira de aquecimento não queriam pegar escolhem alguns para serem pegos e não? Por que alguém é café com leite durante a brincadeira?
<b>Transcrição roda de conversa IX - 29/05/2017</b>	Gênero Dança é coisa de menino, de menina ou de ambos?
<b>Transcrição roda de conversa X- 05/06/2017</b>	Por que excluimos as pessoas? Isto tem haver com Diversidade? Encerramento das rodas de conversa, perguntar a todos o que é Diversidade e como ela aparece e si aparece nas aulas de Educação Física.

FONTE: A autora (2018).

<b>Quadro 3- Conteúdos programados e atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física no período de realização da pesquisa</b>		
<b>Data da aula</b>	<b>Conteúdo programado</b>	<b>Atividade(s) desenvolvida(s)</b>
<b>14 de março de 2017</b>	Brincadeiras populares	Rio vermelho
<b>16 de março de 2017</b>	Brincadeiras populares	Batatinha frita 1,2,3
<b>23 de março de 2017</b>	Brincadeiras populares	Pega-pega americano e polícia e ladrão
<b>28 de março de 2017</b>	Brincadeiras populares	Acorda Sr. Urso
<b>30 de março de 2017</b>	Brincadeiras populares	Seu Lobo
<b>04 de abril de 2017</b>	Brincadeiras populares	Atividade de escolha dos alunos com base em uma das brincadeiras realizadas durante o bimestre
<b>06 de abril de 2017</b>	Brincadeiras populares	Atividade de registro (dia chuvoso)
<b>11 de abril de 2017</b>	Brincadeiras populares	Coelhinho sai da tica e músicas com tema de coelhinho
<b>18 de abril de 2017</b>	Habilidades Motoras básicas-locomção	Andando de formas diferentes
<b>25 de abril de 2017</b>	Habilidades Motoras básicas-locomção	Siga o mestre
<b>27 de abril de 2017</b>	Habilidades Motoras básicas-locomção	Locomotiva e vagões
<b>02 de maio de 2017</b>	Habilidades Motoras básicas-locomção	Locomotiva e vagões
<b>04 de maio de 2017</b>	Habilidades Motoras básicas-locomção	Circuito com bambolês
<b>09 de maio de 2017</b>	Habilidades Motoras básicas-locomção	O túnel
<b>11 de maio de 2017</b>	Habilidades Motoras básicas-locomção	Batatinha frita 1,2,3 (adaptada)
<b>16 de maio de 2017</b>	Brinquedos Cantados e Cirandas	Explicação sobre os tipos de brinquedos cantados e cirandas-levantamento dos conhecimentos das crianças
<b>18 de maio de 2017</b>	Brinquedos Cantados e Cirandas	Se você está contente e Estátua
<b>23 de maio de 2017</b>	Brinquedos Cantados e Cirandas	Dá abobora faz melão e Dança do pezinho
<b>25 de maio de 2017</b>	Brinquedos Cantados e Cirandas	Atividade em grupo, onde os alunos deveriam apresentar uma ciranda ou brinquedo cantado na posição de roda
<b>30 de maio de 2017</b>	Brinquedos Cantados e Cirandas	Pai Francisco

FONTE: A autora (2018).

**Quadro 4- Categoria: Descrição sobre as crianças participantes da pesquisa (continua)**

Nomes fictícios escolha e motivação	As crianças pelos olhos da Professora/pesquisadora	As crianças pelos olhos delas mesmas
<p>Rebeca</p> <p>Professora/pesquisadora:- Que nome você gostaria de usar?</p> <p>Rebeca: - Rebeca.</p> <p>Professora/pesquisadora: E por que Rebeca?</p> <p>Rebeca: - Porque minha mãe disse que antes de escolher meu nome pensou em Rebeca, mas depois mudou de ideia e colocou o que eu tenho hoje.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>	<p>Rebeca é a segunda menor menina da turma, possui cabelos ondulados castanhos, olhos castanhos. Segundo a classificação do IBGE devido ao seu fenótipo se encaixaria na cor branca. É uma criança agitada, não ficando parada durante a fila, sempre saindo do seu lugar, durante o alongamento fica balançando e parece dançar algumas vezes. Gosta de falar, e muita vez fala nos momentos indevidos.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: Quem é você?</p> <p>Rebeca: - Eu sou a Rebeca, tenho sete anos, eu gosto de doce, é...meu cabelo é grande...hummm...eu gosto de cantar também...eu gosto de brincar...gosto de ficar em casa...gosto de brincar na minha casa...gosto de ir para igreja...hummm...</p> <p>Professora/pesquisadora: Essa é você?</p> <p>Rebeca: - É.</p> <p>Professora/pesquisadora: Mais alguma coisa?</p> <p>Rebeca: - Acho que não.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>
<p>Alexandra</p> <p>Professora/pesquisadora: Que nome você quer usar?</p> <p>Alexandra: Alexandra.</p> <p>Professora/pesquisadora: Por quê?</p> <p>Alexandra: - Gosto desse nome, por causa que é o nome da minha prima que também estudou aqui.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>	<p>Alexandra é irmã gêmea de Batman. Segundo a classificação do IBGE pelo seu fenótipo ela se encaixa no preto. Possui cabelos castanhos cacheados, ficando quando preso em rabo de cavalo na altura do ombro. Usa óculos na sala de aula e durante as aulas de Educação Física também, pois diz não enxergar direito sem o mesmo. É a menina mais alta da sala. Ao falar apresenta a troca fonética do r pelo l em algumas palavras, diz que isso ocorre porque tem a língua presa.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: - Quem é você?</p> <p>Alexandra: - Alexandra.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Como você é?</p> <p>Alexandra: - Eu sou negra. Eu gosto de brincar de boneca.</p> <p>Professora/pesquisadora: Mais alguma coisa?</p> <p>Alexandra: - Eu gosto de brincar de bola com meu irmão e vôlei também.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Você quer falar mais alguma coisa sobre quem é você.</p> <p>Alexandra: - Não.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>
<p>Carla</p> <p>Professora/pesquisadora:- Que nome você gostaria de usar?</p> <p>Carla: - Carla.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Por quê?</p> <p>Carla: - Porque é o nome da minha professora da creche eu gosto muito dela.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>	<p>Carla se compararmos com as outras meninas da sua turma pode ser considerada a mais gordinha e que tem altura mediana. Possui cabelos médios ondulados que ficam presos em um rabo de cavalo. Seus olhos assim como seus cabelos são castanho escuro. Não fala durante as aulas e quando fala a voz é baixa. Segundo o IBGE se encaixa na cor branca.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: - Quem é você?</p> <p>Carla: - Eu sou branca, tenho cabelos médios, cacheados e não gosto de falar muito.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Mais alguma coisa?</p> <p>Carla: - Não.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>

**Quadro 4- Categoria: Descrição sobre as crianças participantes da pesquisa (continuação)**

Nomes fictícios escolha e motivação	As crianças pelos olhos da Professora/pesquisadora	As crianças pelos olhos delas mesmas
<p>Karen</p> <p>Professora/pesquisadora: Que nome você quer usar? Karen: Karen.</p> <p>Professora/pesquisadora: Por quê? Karen: Por que sim ué.</p> <p>Professora/pesquisadora: Tem algum motivo especial? Karen: Não.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>	<p>Karen é uma menina de olhos bem redondos, possui cabelos longos, ondulados. Segundo a classificação do IBGE pelo seu fenótipo a encaixaria na cor parda. Sua altura com relação as outras meninas da mesma turma é mediada. É uma criança magra. Durante as aulas de Educação Física principalmente no alongamento não fica parada para realizar os exercícios, geralmente está balançando ou parece dançar, e por isso tem sua atenção chamada pela professora algumas vezes. É uma criança que fala bastante com as outras crianças da hora que si da sala, durante o alongamento, explicação da atividade e volta para a sala.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: - Quem é você? Karen: - Eu sou cor de castanha. Eu tenho cabelos longos e pretos. Os meus olhos são marrom.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Do que você gosta? Karen: - Eu gosto muito de desenhar.</p> <p>Professora/pesquisadora: Você quer falar mais algumas coisas sobre você? Karen: - É que desenhar me faz sentir bem melhor do que antes, porque eu adoro desenhar.</p> <p>Professora/pesquisadora: Mais alguma coisa? Karen: Não.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>
<p>Flash</p> <p>Professora/pesquisadora:- Que nome você quer usar? Flash: - Flash.</p> <p>Professora/pesquisadora: Por quê? Flash: Porque na t.v. ele é o mais rápido e eu sou meio lerdo.</p> <p>Professora/pesquisadora: Lerdo por quê? Flash: Lerdo pra pegar os outros ou correr atrás da bola.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>	<p>Flash é o segundo menor menino da turma. É gordinho, possui cabelos castanhos escuros e lisos. Segundo a classificação do IBGE pelo seu fenótipo eu o encaixaria na cor branca. É uma criança que fala bastante, por essa razão tem atenção chamada pela professora diversas vezes durante a aula. Fica sempre próximo ao Supersonic sendo muito solícito com ele, porém não é com as outras crianças. Quando tem sua atenção chamada pela professora responde para a mesma.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: - Quem é você? Flash: - O Flash ué.</p> <p>Professora/pesquisadora: Como você é? Flash: - Eu sou meio baixinho, um pouco gordinho.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Mais alguma coisa? Flash: - Ah eu sou um pouco bagunceiro.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>
<p>Batman</p> <p>Professora/pesquisadora:- Que nome você gostaria de usar? Batman: - Batman pode?</p> <p>Professora/pesquisadora: - Pode! Mas por quê quer usar esse? Batman: - Porque eu tenho a máscara do Batman lá em casa, agora só falta minha mãe comprar a capa.</p> <p>Professora/pesquisadora: - E você gosta de morcego? Batman: - Eu nunca vi nenhum!</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>	<p>Batman é o irmão gêmeo da Alexandra. Segundo o IBGE se encaixa na cor preta, possuindo cabelos levemente ondulados (o corte de cabelo é bem curto) e olhos castanhos escuros. Quase não fala durante as aulas, conversando e ficando muito próximo durante as atividades de sua irmã. Aparentemente se distrai facilmente, pois quando perguntado sobre alguma atividade acabada de ser explicada não sabe responder.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: - Quem é você? Batman: - Eu sou o Batman.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Como você é? Batman: - Eu sou feliz...</p> <p>Professora/pesquisadora: - O que mais? Batman: - Eu gosto de comer comida e tinha algumas coisas que eu não gostava mais agora eu gosto das coisas que eu não gostava antes. E meu corpo é saudável.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>

**Quadro 4- Categoria: Descrição sobre as crianças participantes da pesquisa (continuação)**

Nomes fictícios escolha e motivação	As crianças pelos olhos da Professora/pesquisadora	As crianças pelos olhos delas mesmas
<p>Superman</p> <p>Professora/pesquisadora:- Que nome você gostaria de usar?</p> <p>Superman: - Superman.</p> <p>Superman: - E por que não super homem?</p> <p>Superman: - Ah não.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Ok. Mas por que Superman?</p> <p>Superman: - Porque ele é o chefe da liga da justiça e ele voa.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Como você sabe disso?</p> <p>Superman: - Porque assisto desenho e ele voa.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Não, quero saber como você sabe que ele é o chefe da liga da justiça, não são todos heróis?</p> <p>Superman: - Porque ele é o mais legal e voa.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>	<p>Superman é um menino de cabelos lisos e seu corte de cabelo deixa formar uma franja em sua testa. Magro, de altura mediana em comparação aos alunos de sua turma. Segundo a classificação do IBGE o encaixo na cor branca. Possui olhos e cabelos castanhos. Não fala muito durante as aulas, porém olha sempre para a professora quando esta está falando ou para os colegas quando os mesmos estão falando, parecendo dedicar sua atenção a eles.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: Quem é você?</p> <p>Superman: - Eu sou o Superman, eu gosto de jogar futebol... Eu gosto de jogar no X-box, gosto de mexer no celular e só.</p> <p>Professora/pesquisadora: -Como você é?</p> <p>Superman: - Eu sou branco e não sei mais.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Mais alguma coisa?</p> <p>Superman: - Não sei.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Não sabe? Ou não tem mais nada a dizer?</p> <p>Superman: - Não tenho mais nada a dizer.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>
<p>João Pedro</p> <p>Professora/pesquisadora:- Que nome você gostaria de usar?</p> <p>João Pedro: - João Pedro.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Por que?</p> <p>João Pedro: - Simples porque é o nome do primo que eu mais gosto.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>	<p>João Pedro é o segundo maior aluno da sala, o que lhe deixa no penúltimo lugar na fila, porém todas as vezes que sai para formar fila para descer para a aula de Educação Física se posiciona no lugar errado, ficando no meio da fila ao invés do final. Segundo o IBGE o encaixaria na cor parda, possui cabelos cacheados castanhos assim como seus olhos. Fala junto com a professora durante as explicações das atividades e quando tem a sua atenção chamada resmunga baixinho de forma a não ser compreendido.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: - Quem é você?</p> <p>João Pedro: - Eu sou diferente das outras pessoas. Eu sou do primeiro ano B da primeira classe, especialista das coisas e eu gosto de ser jogador de futebol.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Você falou que é diferente das outras pessoas e como você é?</p> <p>João Pedro: - É eu não sou quando tem o cabelo liso, pele igual as outras...</p> <p>Professora/pesquisadora: - Mais alguma coisa?</p> <p>João Pedro: - Não é só isso.</p> <p>Observação: destacamos que não existe erro na utilização da palavra gosto, pois foi assim que o mesmo disse, talvez no sentido de gostaria mas seria especulação minha fazê-lo sem sua presença neste momento, pois não o questionei.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>

**Quadro 4- Categoria: Descrição sobre as crianças participantes da pesquisa (continuação)**

Nomes fictícios escolha e motivação	As crianças pelos olhos da Professora/pesquisadora	As crianças pelos olhos delas mesmas
<p>Thiaguinho</p> <p>Professora/pesquisadora: - Que nome você gostaria de usar?</p> <p>Thiaguinho: -Humm não sei.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Escolhe um que você goste.</p> <p>Thiaguinho: - Thiaguinho eu gosto.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Por que?</p> <p>- Eu sou muito fã do cantor.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Mas qual cantor?</p> <p>Thiaguinho: - Ué o Thiaguinho!</p> <p>Professora/pesquisadora: - Hum acho que não conheço! (na verdade eu imaginei que podia ser o Thiaguinho o cantor de pagode, mas como tem muitos MC's que não conheço não quis falar).</p> <p>Thiaguinho: - Como não professora?</p> <p>Professora/pesquisadora: Canta uma música dele pra mim.</p> <p>Thiaguinho: - Ah professora tenho vergonha.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Ok, mas ele é MC?</p> <p>Thiaguinho: - Nãoooo... Ele canta pagode... Ele é aquele que fala Eeee eu sou o cara pra você (algumas começaram cantar a música continuando ela, inclusive eu).</p> <p>Professora/pesquisadora: Ah esse eu conheço.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>	<p>Thiaguinho é o maior menino da turma, sendo, portanto o ultimo da fila. Possui cabelos e olhos castanhos. Seu cabelo é curto, porém apresenta um top na frente. É magro. De acordo com o IBGE o encaixaria na cor branca. Durante as atividades fica sempre próximo ao Miguel. Participa quando a professora pergunta alguma coisa, sempre querendo falar e sua fala é bem coerente com o que é solicitado.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: - Quem é você?</p> <p>Thiaguinho: - Thiaguinho da Silva (sobrenome fictício inventado pela Professora/pesquisadora, pois ele falou o nome e sobrenome dele real).</p> <p>Professora/pesquisadora: Como você é?</p> <p>Thiaguinho: - Eu tenho cabelo moreno. Tenho cabelo moreno. Tenho...tenho... cabelo moreno né. Mas todo mundo tem corpo.</p> <p>Professora/pesquisadora: Mais alguma coisa?</p> <p>Thiaguinho: - Eu gosto de uva e de caju.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>
<p>Hulk</p> <p>Professora/pesquisadora: - Que nome você gostaria de usar?</p> <p>Hulk: Acho que Hulk.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Nossa, mas você não é verde!</p> <p>Hulk: - Não professora é porque eu sou forte (ele levantou o braço direito e mostrou o muque, como se aquilo representasse toda a sua força).</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>	<p>Hulk aparenta ser uma criança gentil, pois toda aula faz questão de cumprimentar a professora e dizer o como ela está bonita naquele dia. Possui estatura mediana se comparado ao restante da turma, e também é um pouco gordinho se comparado aos mesmos. Possui cabelos e olhos bem pretos, além de traços bem marcados pelos cílios e sobrancelhas também pretos. Fala muito baixo e possui um nome diferente que a professora errou algumas vezes antes de aprender a pronuncia correta. Segundo o IBGE seria classificado como branco.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: - Quem é você?</p> <p>Hulk: - Hulk.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Como você é?</p> <p>Hulk: - Aaaaa....legal.</p> <p>Professora/pesquisadora: - O que mais?]</p> <p>Hulk: - Meu corpo é branco. Eu gosto de brincar com o pessoal, mas eu não gosto de correr.</p> <p>Professora/pesquisadora: Mais alguma coisa?</p> <p>Hulk: - Não.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>

**Quadro 4- Categoria: Descrição sobre as crianças participantes da pesquisa (continuação)**

Nomes fictícios escolha e motivação	As crianças pelos olhos da Professora/pesquisadora	As crianças pelos olhos delas mesmas
<p>Nicole</p> <p>Professora/pesquisadora:- Que nome você gostaria de usar?</p> <p>Nicole: - Quero Nicole.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Por quê Nicole?</p> <p>Nicole: - Porque minha melhor amiga que não estuda aqui se chama Nicole.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>	<p>Nicole se comparado ao restante da turma é uma das meninas mais altas, por essa razão fica mais no final da fila da turma. Possui cabelos médios levemente ondulados, olhos castanhos. Segundo o IBGE pelo seu fenótipo se encaixa na cor branca. Fala bastante, porém respeita bastante a professora falando sem atrapalhar o andamento da aula. Sempre tem alguma coisa para falar com a professora.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: - Quem é você?</p> <p>Nicole: - Sou a Nicole, tenho sete anos, moro no Parque São Paulo, com meu pai e minha mãe, sou branca e meus cabelos são pretos.</p> <p>Professora/pesquisadora: - O que mais?</p> <p>Nicole: - Gosto de brincar com minha amiga Nicole quando chego em casa, a gente brinca de um monte de coisas, depois eu vou tomar banho, fazer tarefa, jantar e dormir.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Mais alguma coisa?</p> <p>Nicole: - Eu não sou gorda e nem magra, nem alta e nem baixa, sou branca e meus cabelos são pretos.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>
<p>Natália</p> <p>Professora/pesquisadora: Que nome você quer usar?</p> <p>Natália: Natália.</p> <p>Professora/pesquisadora: Por quê?</p> <p>- É porque eu tenho uma amiga que tem esse nome e eu gosto muito dela.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>	<p>Natália é uma menina que segundo o IBGE pelo seu fenótipo se encaixaria como sendo branca. Possui cabelos longos e cacheados, é uma das meninas mais altas da turma em comparação com as outras meninas de sua turma, ficando do meio para o final na fila delas que é organizada por ordem de tamanho. É magra. Fala pouco e sua voz é baixa ao responder a chamada.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: - Quem é você?</p> <p>Natália: - Eu sou uma menina, meu cabelo é cacheado...</p> <p>Professora/pesquisadora: O que mais?</p> <p>Natália: - Eu gosto de brincar...di...brincar de outras brincadeiras diferentes...</p> <p>Professora/pesquisadora: Mais alguma coisa?</p> <p>Natália: Não.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>
<p>Fernanda</p> <p>Professora/pesquisadora:- Que nome você gostaria de usar?</p> <p>Fernanda: - Fernanda.</p> <p>Professora/pesquisadora: - Por quê?</p> <p>Fernanda: - A professora que eu gosto desse nome.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>	<p>Fernanda é uma das aulas mais alta da turma, magra, possui cabelos lisos, longos e castanhos assim como seus olhos. De acordo com o IBGE se encaixaria na cor branca. Não fala muito e quando fala o tom da sua voz é baixo. Observa muito a professora e seus colegas durante as atividades.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: - Quem é você?</p> <p>Fernanda: Eu sou Fernanda, sou menina, tenho sete anos, estudo no primeiro ano b, tenho muitas amigas com quem eu gosto de brincar. Sou morena, meus cabelos são longos e eu gosto muito deles.</p> <p>Professora/pesquisadora: Mais alguma coisa?</p> <p>Fernanda: - Eu sou uma boa aluna.</p> <p>(DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>

**Quadro 4- Categoria: Descrição sobre as crianças participantes da pesquisa (continuação)**

Nomes fictícios escolha e motivação	As crianças pelos olhos da Professora/pesquisadora	As crianças pelos olhos delas mesmas
<p style="text-align: center;">Gabriel</p> <p>Professora/pesquisadora:- Que nome você gostaria de usar?            Gabriel: Vou usar Gabriel.            Professora/pesquisadora: Por que vai usar Gabriel?            Gabriel: Porque é um nome bonito e também é nome de anjo.            (DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>	<p>Gabriel de acordo com o IBGE se encaixa na cor preta. Possui cabelos curtos e castanhos escuros, assim como os olhos que são bem arredondados. É uma criança desobediente, pois a professora chama a atenção dele diversas vezes e ele responde mau educadamente, ficando por essa razão algumas vezes de fora das atividades.            (DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: - Quem é você?            Gabriel: - Eu sou moreno.            Professora/pesquisadora: O que mais além de ser moreno?            Gabriel: - Eu sou Gabriel.            Professora/pesquisadora: - Que mais?            Gabriel: - Eu gosto de jogar joguinho.            (DIÁRIO DE CAMPO IV- 20/03/2017)</p>
<p style="text-align: center;">Miguel</p> <p>Professora/pesquisadora:- Que nome você gostaria de usar?            Miguel: - Thiago porque é nome do meu irmão.            Professora/pesquisadora: - Ah você já respondeu minha segunda pergunta.            Miguel: - Qual?            Professora/pesquisadora: - O porquê que escolheu esse nome.            Miguel: - A tá.            (Após a explicação ele voltou a brincar com as crianças, alguns minutos depois voltou).            Miguel:- Tia, posso mudar?            Professora/pesquisadora:- Mudar de brincadeira? Pode não.            Miguel: - Não. Posso mudar de nome?            Professora/pesquisadora: - Por que?            Miguel: - Por que meu irmão é muito chato.            Professora/pesquisadora: - Pode. Qual irá usar?            Miguel: - Miguel porque é mais legal.            Professora/pesquisadora: - Ok então.            Miguel voltou novamente a brincar com as outras crianças.            (DIÁRIO DE CAMPO VI- 28/03/2017)</p>	<p>Miguel possui o cabelo castanho claro assim como seus olhos. Seu cabelo é curto, liso e na frente apresenta um topete. Segundo o IBGE se encaixa na cor branca. É um dos alunos mais baixo se comparado com as outras crianças. Durante as aulas pergunta bastante as coisas para a professora. Geralmente fica próximo do Thiaguinho durante as atividades e evita ficar próximo do Flash.            (DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: - Quem é você?            Miguel: - Miguel.            Professora/pesquisadora: -O que mais?            Miguel: - Miguel Oliveira Santos. Sou baixinho, tenho cabelo curto, sou irmão da A que estuda aqui e do B que já estou aqui com você.            Professora/pesquisadora: Que mais?            Miguel: Eu gosto de comer e eu sou branco.            Professora/pesquisadora: Mais alguma coisa?            Miguel: Só isso.            (A criança também falou o nome e o sobrenome, por essa razão inventamos aqui um sobrenome para ele)            (DIÁRIO DE CAMPO VI- 28/03/2017)</p>

**Quadro 4- Categoria: Descrição sobre as crianças participantes da pesquisa (conclusão)**

Nomes fictícios escolha e motivação	As crianças pelos olhos da Professora/pesquisadora	As crianças pelos olhos delas mesmas
<p style="text-align: center;">Supersonic</p> <p>Chamei o aluno Super Sonic (que até o momento não tinha um nome fictício pois havia faltado no dia em que a maioria escolheu e nos outros dias da aula de Educação Física), para me escolher o nome que gostaria de ser chamado durante a pesquisa. Ele me olhou, mas estava prestando atenção nas outras crianças que estavam brincando. Perguntei que nome ele gostaria de ter. Ele respondeu: - Super Sonic. Perguntei o motivo, e ele disse: - Porque eu sou super rápido, olha só! Ele saiu correndo em direção ao restante das crianças. (DIÁRIO DE CAMPO VII- 30/03/2017)</p>	<p>Supersonic é o aluno apresentado pela professora da classe em nosso primeiro contato como o aluno de inclusão. Na lista de chamada aparece a inscrição deficiência intelectual na frente do seu nome. A professora da sala explicou que ele possui autismo e geralmente gosta de fugir dos lugares. Segundo o IBGE se encaixa na cor branca, possui olhos e cabelos castanhos, seu cabelo é liso e cortado curto. É magro e o menor aluno da sala. Aparenta ser gentil, pois sempre fala oi pra mim e espera minha resposta, quando chego à sala me abraça e no final da aula se despede. Não compreende direito as regras das atividades brincando ao seu modo sem segui-las direito. Interage com os outros colegas, mas quando tem sua atenção chamada costuma chorar. Ainda não possui uma cuidadora, portanto sua mãe o acompanha durante as aulas. (DIÁRIO DE CAMPO II- 14/03/2017).</p>	<p>Professora/pesquisadora: - Quem é você? Supersonic:- Eu? Professora/pesquisadora: - Sim, você! Supersonic: - Eu, sou eu. Professora/pesquisadora: - Como você é? Supersonic: - Eu sou legal. Professora/pesquisadora: - O que mais? Supersonic: - Mais nada. (DIÁRIO DE CAMPO VII- 30/03/2017)</p>

FONTE: A autora (2018).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### Termo de consentimento livre e esclarecido

Você com responsável pelo/a aluno/a (nome completo)  
\_\_\_\_\_ está sendo convidado/a deixá-lo/a

participar da pesquisa de mestrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE), sob o título **“Um caminho para compreender e valorizar a diversidade na Educação Física Escolar”**. O aluno/a foi selecionado/a por fazer parte da turma de estudantes no 1º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Antônio de Oliveira Bueno Filho. A participação do/a aluno/a é voluntária, ou seja, a participação nesta pesquisa não é obrigatória.

Ao longo de todo o processo da pesquisa e antes de sua finalização, você poderá desistir da participação do aluno/o da mesma, retirando esse termo de anuência, falando comigo (pesquisadora) diretamente ou por meio de outro modo que julgar mais fácil, ficando sempre ao seu critério deixá-lo/a continuar ou parar de participar. A saída do aluno/a da pesquisa ou recusa em participar não trará nenhum prejuízo ou punição em sua relação com a escola e/ou com a pesquisadora.

O objetivo desta pesquisa é compreender que significado (s) as crianças atribuem ao tema da Diversidade nas aulas de Educação Física, com foco em saber como através de suas vivências e experiências escolares elas conceituam Diversidade e quais ações encontram para resolver possíveis conflitos advindos da Diversidade.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e assegurarei o sigilo sobre a participação e identificação do/ aluno/a. A divulgação dos dados não permitirá a sua identificação, pois utilizarei nomes fictícios durante as apresentações da pesquisa. Esses nomes fictícios serão escolhidos por cada participante, numa dinâmica, onde cada um anunciará como gostaria de saber chamado/identificado. Além disso, o projeto desta pesquisa passará pela validação de um comitê de ética, assegurando assim o respeito aos parâmetros legais.

A proposta dessa pesquisa é pertinente, pois você o/ aluno/a poderá contribuir de maneira mais direta com as vivências e experiências escolares, tendo assim oportunidade de

falar e ser ouvido. Sua relevância se fundamenta, pela importância da compreensão de como as crianças convivem com a Diversidade. Será realizada uma pesquisa qualitativa, com observação participante, utilizando-se como instrumento de coleta de dados às rodas de conversa que será filmada e registro em diários de campo.

A pesquisadora irá se inserir observando as aulas de Educação Física e posteriormente irá propor fora dessa aula, um momento para serem realizadas as rodas de conversa. Durante as rodas de conversa a pesquisadora não obrigará o/a aluno/a, a permanecer neste espaço sendo de livre escolha sua permanecer ou não neste espaço. Existem os riscos de que o/a aluno/a de sentir-se incomodado/a em interagir com os colegas da turma, devido à presença de uma câmera filmadora (que será utilizada nas rodas de conversa como auxiliar para posterior confecção dos diários de campo), ficando desconfortável (nervoso/a, ansioso/a, tenso/a) ou constrangido/a (timidez e vergonha) em participar, uma vez que falar é compartilhar seus pensamento e ideias diante de todos, ficando assim em exposição. Mas enfatizo que não há respostas certas ou erradas e o aluno/a poderá sempre pedir ajuda aos colegas ou pesquisadora sempre que sentir necessidade ou houver dúvidas. Para minimizar tais riscos, a pesquisadora compromete-se em agir de forma ética, respeitando-o/a, escutando-o/a, não o/a obrigando a permanecer no espaço das rodas de conversa, assim como não o/a obrigando a interagir com outras crianças e/ou pesquisadora. Caso seja necessário o/a aluno/a poderá parar por um instante sua participação, se ausentar do espaço e posteriormente voltar e juntar-se ao grupo e a pesquisadora, ou não voltar ficando a vontade. Sua participação em outras sessões de rodas de conversa ficará ao seu critério podendo se recusar a participar antes do início ou em qualquer momento, assim como resolver não participar mais da pesquisa.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa poderá contribuir de modo que o/a aluno/a irá auxiliar na compreensão sobre a Diversidade pautada em um conhecimento advindo das experiências e da perspectiva das crianças. Evidenciando assim o protagonismo infantil na produção do conhecimento. Também irá contribuir para que o/a aluno/a amplie suas relações sociais e que tenha um espaço para participar mais ativamente do contexto escolar, adquirindo conhecimentos necessários para sua formação, desenvolvimento e aprendizagem escolar, baseado em uma cultura da Diversidade.

Lembramos que a pesquisa será com os/as alunos/as do 1º ano do ensino fundamental, então antes de aceitar ou recusar a participação do mesmo, os consulte sobre a disponibilidade em querer contribuir para a pesquisa. Os mesmos serão consultados por meio de um Termo de assentimento livre e esclarecido, que será lido, explicado e discutido com

os/as alunos/as previamente ao início da pesquisa. Se houver alguma divergência entre os dois termos vocês serão consultados sobre a participação ou não do/a aluno/a na pesquisa.

A participação nessa pesquisa não implicará em nenhum ônus financeiro a você ou ao aluno/a. Você e/ou aluno/a não terão também nenhuma compensação financeira pela participação na pesquisa, entretanto pela resolução 466/2012 do comitê de ética, faz-se necessária avisar que os participantes e seus acompanhantes deverão ter o ressarcimento de despesas de transporte e alimentação, entre outras, quando necessário. Inicialmente nesta pesquisa essa resolução não se apresenta como uma necessidade, pois a pesquisa será realizada dentro da escola no horário de aula do/a aluno/a, porém se em algum momento houver essa necessidade vocês serão avisados previamente e terão as despesas compensadas pela pesquisadora.

Você receberá uma via deste termo na qual consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e a participação do/a aluno/a pelo qual é responsável, agora ou a qualquer momento.

---

Cristiane Pereira de Souza Francisco

Mestranda do PPGE/UFSCar, orientador Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

Contato: E-mail: kriskathi@hotmail.com / Cel: (16) 99767-3795

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do/a aluno/a na pesquisa e concordo em deixá-lo/a participar. A pesquisadora me informou que o projeto será encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone: (16) 3351-8111. Endereço eletrônico:

cephumanos@power.ufscar.br

---

Nome completo sem abreviações do responsável e grau de parentesco

---

Assinatura do responsável

Araraquara, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: [secppge@power.ufscar.br](mailto:secppge@power.ufscar.br)



---

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(PARA CRIANÇAS DE 5 A 7 ANOS)

OLÁ, VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) PARA PARTICIPAR DA MINHA PESQUISA INTITULADA **“UM CAMINHO PARA COMPREENDER E VALORIZAR A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”**. SEUS PAIS TAMBÉM TERÃO QUE PERMITIR SUA PARTICIPAÇÃO COM O PREENCHIMENTO DE OUTRO DOCUMENTO.

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO POR ESTUDAR NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO DE OLIVEIRA BUENO FILHO E SUA PARTICIPAÇÃO NÃO É OBRIGATÓRIA. ISTO QUER DIZER QUE VOCÊ PARTICIPA SE QUISER E NÃO TERÁ NENHUM PROBLEMA SE DESISTIR A QUALQUER MOMENTO. ISSO É TRANQUILO, SUA DECISÃO SERÁ RESPEITADA E ACEITA.

NESSA PESQUISA, EU ESTAREI CONVIVENDO COM VOCÊ NO HORÁRIO DE AULA. GOSTARIA DE SABER O QUE VOCÊ ENTENDE SOBRE O TEMA DIVERSIDADE PRESENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. PARA SABER ISSO, VOU REALIZAR OBSERVAÇÕES COM ANOTAÇÕES EM UM CADERNO QUE VOCÊ PODERÁ VER SEMPRE QUE QUISER.

TAMBÉM VAMOS REALIZAR ALGUMAS RODAS DE CONVERSA EM QUE VOCÊ E OUTRAS CRIANÇAS QUE ACEITARAM PARTICIPAR DA PESQUISA TERÃO OPORTUNIDADE DE FALAR E SER OUVIDO. ESSAS OUTRAS CRIANÇAS FAZEM PARTE DA MESMA TURMA DE SALA DE AULA QUE VOCÊ. ESSAS RODAS DE CONVERSA SERÃO FILMADAS.

COMO CONVIDADO/A DESTA PESQUISA, A SUA PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE, POIS VOCÊ COM SEUS/SUAS COLEGAS DA TURMA PODERÃO NOS AJUDAR A COMPREENDER UM POUCO MAIS SOBRE O TEMA DIVERSIDADE.

SE VOCÊ SE FICAR COM VERGONHA, COM MEDO OU CHATEADO COM ALGUMA COISA, VOCÊ PODERÁ ME PEDIR AJUDA OU AOS SEUS COLEGAS. TAMBÉM SE TIVER ALGUMA DÚVIDA SOBRE A PESQUISA OU SOBRE O QUE ESTOU ANOTANDO NO CADERNO, VOCÊ PODE ME PERGUNTAR. EU TAMBÉM ESCREVI O TELEFONE NA PARTE DE BAIXO DESSE TEXTO CASO NECESSITE.

NINGUÉM SABERÁ QUE VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA, NÃO FALAREMOS A OUTRAS PESSOAS, NEM DAREMOS A ESTRANHOS AS INFORMAÇÕES QUE VOCÊ NOS DER.

VOCÊ PODERÁ ESCOLHER UM NOME PARA SER UTILIZADO NA PESQUISA. QUANDO TERMINARMOS A PESQUISA ESSA SE TORNARÁ UM LIVRO CHAMADO DE DISSERTAÇÃO QUE FICARÁ DISPONÍVEL PARA ACESSO NA BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS E TERÁ UM EXEMPLAR NA BIBLIOTECA DA ESCOLA.

EU \_\_\_\_\_

ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA **“UM CAMINHO PARA COMPREENDER E VALORIZAR A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”**, QUE TEM O OBJETIVO SABER O QUE AS CRIANÇAS ENTENDEM SOBRE O TEMA DIVERSIDADE PRESENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENTENDI AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER. ENTENDI QUE POSSO DIZER “SIM” E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER “NÃO” E DESISTIR QUE NINGUÉM VAI FICAR BRAVO. A PESQUISADORA TIROU MINHAS DÚVIDAS E CONVERSOU COM OS MEUS RESPONSÁVEIS. RECEBI UMA VIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO E LI E CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

ARARAQUARA, \_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DA CRIANÇA PARTICIPANTE

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DA PESQUISADORA  
CRISTIANE PEREIRA DE SOUZA FRANCISCO  
MESTRANDA DO PPGE/UFSCAR, ORIENTADOR PROF. DR. FERNANDO DONIZETE ALVES.  
[KRISKATHI@HOTMAIL.COM](mailto:KRISKATHI@HOTMAIL.COM) (16)997673795



## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Um caminho para compreender e valorizar a diversidade na Educação Física Escolar.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: Cristiane Pereira de Souza Francisco			
6. CPF: 319.201.888-78	7. Endereço (Rua, n.º): SANTA ADELIA n° 900 JARDIM AMERICA (VILA XAVIER) bloco 2 apto 33 ARARAQUARA SAO PAULO 14811230		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (16) 3337-6307	10. Outro Telefone:	11. Email: kriskathi@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>02 / 08 / 2016</u></p> <p style="text-align: right;"><i>Cristiane Pereira de S. Francisco</i> Assinatura</p>			
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas	
15. Telefone: (16) 3351-8351	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Wanda Ap. Machado Hoffmann</u> CPF: <u>606.776.516-00</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Diretora do CECH</u></p> <p>Data: <u>02 / 08 / 2016</u></p> <p style="text-align: right;"><i>Wanda Hoffmann</i> Prof. Dra. Wanda A. M. Hoffmann Diretora do CECH</p>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			