

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE**

**JOGOS DE VERTIGEM E EDUCAÇÃO FÍSICA:
A AVENTURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

EVANDRO DE JESUS FERREIRA

**VOLTA REDONDA
2024**

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE**

**JOGOS DE VERTIGEM E EDUCAÇÃO FÍSICA:
A AVENTURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Estudante:
Evandro de Jesus Ferreira

Orientador:
Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves

VOLTA REDONDA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

F383j Ferreira, Evandro de Jesus
Jogos de vertigem e educação física: a aventura nos anos iniciais do ensino fundamental. / Evandro de Jesus Ferreira. - Volta Redonda: UniFOA, 2024. 102 p.

Orientador (a): Prof. Marcelo Paraíso Alves

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2024.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Escola - cotidiano. 3. Ensino fundamental - educação. I. Alves, Marcelo Paraíso. II. Centro Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD – 610

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluno: Evandro de Jesus Ferreira

JOGOS DE VERTIGEM E EDUCAÇÃO FÍSICA: A AVENTURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Orientador

Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves

Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves

Rodrigo Lema Del Rio Martins

Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins

Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Prof.^a Dr.^a Ivanete da Rosa Sila de oliveira

Dedico este trabalho à minha família; aos meus pais, Vicente e Laura (*in memoriam*), aos meus irmãos, Rosiléia, Ronildo e Érica, e à minha esposa Vanuza Vitoreli aos meus filhos Lucas Vitoreli e Rafael Vitoreli, pelo apoio

incondicional e respeito aos meus momentos de ausência e de dedicação quase exclusiva a esta pesquisa e pela paciência com as minhas bricolagens.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, professor doutor Marcelo Paraiso Alves, por me guiar neste percurso e servir de exemplo como docente, pesquisador e amigo.

Ao corpo docente e aos colegas do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, pelos momentos de aprendizagem, amizade, companheirismo e pela companhia durante esta árdua e prazerosa caminhada.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido junto ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciência da Saúde e do Meio Ambiente tendo como objetivo refletir sobre a inserção das Práticas de Aventura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A justificativa para o estudo encontra-se na ausência deste conteúdo na Base Nacional Comum Curricular, visto que, o referido documento propõe a aventura apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino médio. O percurso metodológico se desenvolveu a partir da revisão integrativa da literatura, o que permitiu encontrar pistas e vestígios de como a aventura está sendo utilizada nesta faixa de escolaridade. Considerando as evidências encontradas na pesquisa foi desenvolvida uma Sequência Didática para os Anos Iniciais tendo os jogos de vertigem com centralidade. Salientamos que Produto Educacional foi validado por professore(as) de Educação Física que atuam na Educação Básica e aplicada em uma escola municipal de Rio das Flores – RJ. Considerando os dados da pesquisa, salientamos que é possível inserir as Práticas de Aventura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois amplia os conteúdos possíveis para a Educação Física escolar. O estudo foi submetido ao Comitê de Ética do UniFOA, aprovado sob o CAAE: 54595421.3.0000.5237, e foram assinados o TALE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e o Direito de Uso de Imagens.

Palavras-chave: Anos Iniciais, Cotidiano Escolar, Escola, Práticas de Aventura.

ABSTRACT

This study was carried out as part of the Professional Master's Program in Health and Environmental Science Teaching, with the aim of reflecting on the inclusion of Adventure Practices in the Early Years of Primary School. The justification for the study lies in the absence of this content in the National Common Core Curriculum, since this document proposes adventure only for the final years of primary and secondary school. The methodological approach was based on an integrative literature review, which made it possible to find clues and traces of how adventure is being used in this age group. Considering the evidence found in the research, a Didactic Sequence was developed for the Early Years with vertigo games at its center. We emphasize that the Didactic Sequence was validated by Physical Education teachers who work in Basic Education and applied in a municipal school in Rio das Flores - RJ. Considering the research data, we emphasize that it is possible to include Adventure Practices in the Early Years of Elementary School, as it expands the possible content for school Physical Education. The study was submitted to the UniFOA Ethics Committee, approved under CAAE: 54595421.3.0000.5237, and the TALE (Free and Informed Consent Form) and the Right to Use Images were signed.

Keywords: Early Years, Everyday School Life, School, Adventure Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fluxograma da seleção dos artigos na CAPES, LILACS, SciELO.....	25
Figura 2 – Fluxograma da seleção dos artigos na CBAA e CIAA	26
Quadro 1 – Base de Dados: LILACS, CAPES e SciELO	34
Quadro 2 – Anais do CBAA e CIAA.....	34
Figura 3 – Localização da escola – vista aérea.....	44
Figura 4 – Escola Municipal Santa Tereza.....	45
Quadro 3 – Resumo das aulas	45
Figura 4 – Rola-rola.....	47
Figura 5 – Pé de lata.....	48
Figura 6 – Perna de pau.....	48
Figura 7 – Avaliação, desenho das atividades da aula 1.....	50
Figura 8 – Avaliação, narrativa das atividades da aula 1	51
Figura 9 – Mestre do equilíbrio	53
Figura 10 – Bola Suíça	53
Figura 11 – Bosu	54
Figura 12 – Avaliação, desenho da atividade da aula 2.....	56
Figura 13 – Falsa Baiana	59
Figura 14 – Slackline com anel	59
Figura 15 – Slackline sem anel.....	60
Figura 16 – Slackline com segurança dos pares	60
Figura 17 – Blocos de equilíbrio olhos abertos	61
Figura 19 – Ponte suspensa por cordas.....	62
Figura 20 – Esquema das estações	63
Figura 21 – Montagem do <i>slackline</i> 1	63
Figura 22 – Montagem do <i>salckline</i> 2	64
Figura 23 – Montagem do <i>slackline</i> 3	64
Figura 24 – Salto do estudante P.J.	67
Figura 25 – Estudante I sobre o banco	68
Figura 26 – Salto da estudante I.....	68
Figura 27 – Apresentação dos materiais da aula 4.....	71
Figura 28 – Carrinho de mão	72
Figura 29 – Skate.....	72
Figura 30 – Patinete	73

Figura 31 – Avaliação - desenho 1 da aula 4.....	75
Figura 32 – Avaliação, desenho 2 da aula 4	75
Figura 34 – Experiência de Vertigem	79
Figura 35 – Experiência de Vertigem	79
Figura 36 – Montagens das estações	80
Figura 37 – Montagem do <i>Slackline</i>	80
Figura 38 – Montagem da Falsa Baiana.....	81
Figura 39 – Experienciação nos blocos de equilíbrio.....	81
Figura 40 – Slackline.....	82
Figura 41 – Experienciação no Rola-Rola e Perna de Pau	82
Figura 42 – Experienciação na Bola Suíça	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFAN – Atividades Físicas de Aventura na Natureza

AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAA – Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura

CIAA – Congresso Internacional de Atividades de Aventura

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

PA – Práticas de Aventura

PCANs – Práticas Corporais de Aventura na Natureza

PCAs – Práticas Corporais de Aventura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Produto Educacional

RIL– Revisão integrativa

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SD – Sequência Didática

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO	13
2 CONCEITUANDO O JOGO: POSSÍVEIS OLHARES.....	17
3 MODOS DE <i>UZARFAZER</i> E A CRIAÇÃO COTIDIANA DE CURRÍCULO	21
4 PERCURSO METODOLÓGICO	23
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	23
4.2 PERCURSO METODOLÓGICO DO PRODUTO.....	26
5 REVISÃO DA LITERATURA	28
5.3.1 Inclusão das práticas de aventura na escola.	35
5.4.2 Práticas de Aventura e educação socioambiental	38
6 PRODUTO EDUCACIONAL PRÁTICAS DE AVENTURA E JOGOS DE VERTIGEM: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.42	
6.1 PÚBLICO-ALVO.....	42
6.2 OBJETIVOS.....	42
6.2.1 Geral	42
6.2.2 Específicos.....	42
6.3 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	42
7 VALIDAÇÃO OU AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL?	77
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE I – COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	96
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	99
ANEXO II - TERMO DE ANUÊNCIA PARA VALIDAÇÃO, AVALIAÇÃO, APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	101
ANEXO III - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	102

APRESENTAÇÃO

No intuito de apresentar minha aventura nesta passagem pela vida e relatar minha caminhada profissional, busco na minha história as pistas e os rastros que revelam os motivos que me encaminharam a este programa de mestrado. Venho de uma cidade do interior do Rio de Janeiro (Valença) e de um bairro periférico (Carambita). Em minha infância, as brincadeiras eram enredadas pela aventura, as ruas e os morros faziam parte do meu cotidiano.

As brincadeiras possuíam, mesmo que intrinsecamente, a imprevisibilidade e o risco como elementos principais, sendo assim, apurava a cada passo as experiências e habilidades.

As brincadeiras, como o carrinho de Rolimã que riscava a ladeira de asfalto, o pé de lata, a perna de pau, as aventuras de escorregar os morros com papelão, estavam sempre enredadas pela *vertigem*, hoje sei a importância destas atividades para a minha formação como cidadão e pessoa.

Minha trajetória estudantil e profissional sempre foi nos seios das repartições públicas. Primeiramente, estudei na Escola Estadual José Fonseca, e depois no Ensino Médio, antigo segundo grau, na Escola Estadual Theodorico Fonseca e, posteriormente, o ensino superior na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, finalizado em 1999.

Depois de formado, tive algumas experiências desafiadoras no bacharelado, ministrando aulas em academias e como sócio em um *Studio de Personal trainer*, mas, mesmo obtendo sucesso nesta área, optei pela licenciatura; no ano seguinte de formado (2000) fui aprovado no concurso público no município de Rio das Flôres, o que me levou a trabalhar na Escola Municipal Santa Tereza, depois na rede municipal de Barra Mansa (2004).

Em 2002, fiz minha primeira pós-graduação em Fisiologia e Avaliação Morfofuncional, pela Universidade Gama Filho.

No ano de 2007 me afastei dos estudos para me aventurar na construção da minha família. Como marinheiro de primeira viagem, precisei mudar minha rota e me dedicar a essa tarefa árdua e prazerosa. Neste mesmo ano, nasceu Lucas, meu primeiro filho, e a paternidade veio acompanhada de várias incertezas, medos e desafios, então, nossos esforços – meus e da minha esposa Vanuza – foram direcionados a decifrar os enigmas da paternidade e maternidade.

Posteriormente, no ano 2014, nasceu o Rafael, pensávamos ingenuamente que já tínhamos uma boa experiência na criação dos filhos, pois já tínhamos criado o primeiro com sucesso, então percebemos que cada filho é uma aventura diferente, descobrimos após alguns meses que Rafael possuía uma síndrome super rara chamada de *Shapiro* (caracterizada por episódios recorrentes e espontâneos de hipotermia, hiperidrose) então precisei me afastar por um tempo do trabalho e me dedicar quase que exclusivamente ao Rafael, mas graças a Deus estamos vencendo mais esta jornada.

Depois de todas essas vivências narradas, veio uma pergunta: como separar estas duas realidades? A vida pessoal e a profissional? Este trabalho seria árduo e em vão, as minhas histórias e lembranças profissionais e pessoais se juntam e formam as minhas experiências e, mesmo que doces ou amargas, são o alicerce da minha personalidade, todas as minhas lembranças de estudante (ainda sinto o cheiro da minha escola, ainda lembro de minhas aventuras pelos corredores, dos trabalhos em grupo, das conversas com meus amigos); como profissional carrego a metamorfose de um professor conteudista para um professor cotidianista; a vida pessoal e familiar que me amadureceu, portanto, entendo ser impossível fazer esta separação, pois, como diria Inês Barbosa de Oliveira (2012) “as experiências compõem a tessitura de conhecimentos em redes de subjetividades”.

Como eu gosto de aventuras! Elas continuam marcando a minha vida. Depois de mais de 20 anos de carreira profissional e quase 50 anos, senti a necessidade de me concentrar nos meus estudos e ingressei em outra pós-graduação, agora em Gestão Escolar pela Faculdade São Luiz (2018).

No ano seguinte, busquei o mestrado, apesar de ser uma pessoa com um cronograma intenso com as minhas tarefas, penso que nunca é tarde para começar uma nova jornada, que seria um sonho difícil, mas alcançável.

Em meio à pandemia da Covid-19, aconteceu o início do curso de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente e, neste momento, surgiram novas incertezas e medos, como seria estudar *on-line*? Não seria fácil ficar sentado em frente a um computador aprendendo/reaprendendo a estudar, tornando assim o ambiente desafiador. Após algumas reuniões, eu e meu orientador, Marcelo Paraiso Alves, decidimos nos aventurarmos na inserção da Prática de Aventura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois nos deparamos com as seguintes situações: primeiro, a Base Nacional Comum Curricular que não beneficiou os Anos

Iniciais do Ensino Fundamental com a Aventura; segundo, a hegemonia esportivista na Educação Física, pois parcela significativa de professores de Educação Física preferem as práticas esportivas coletivas com bola (Milani; Darido, 2016); por fim, o distanciamento/desconhecimento por parte dos docentes de Educação Física em relação à aventura (Inácio *et al.*, 2016), o que em tese reforça a cultura esportivista.

1 INTRODUÇÃO

A dissertação emerge do diálogo com o Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente e, portanto, se articula à linha de pesquisa de Ciências da Saúde, visto que possui sua centralidade nas Práticas de Aventura (PA).

A justificativa para o desenvolvimento da presente pesquisa se deve por dois motivos: primeiro, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais; segundo, pela inserção das Práticas Corporais de Aventura como um conteúdo da Educação Básica. Todavia, apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, trazer como inovação este conteúdo, o referido documento não contempla a aventura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

Com relação as habilidade socioemocionais que as práticas de aventura fortalecem as relações interpessoais. A esse respeito Dantas *et al.* ao investigar as contribuições das Corridas de Orientação para o desenvolvimento das referidas habilidades afirmam que as pessoas tendem ser mais calorosas e agradáveis.

Com relação ao segundo aspecto, salientamos que a implantação da Aventura na Educação Básica ainda se constitui como um desafio, visto que os(as) professores(as) de Educação Física tendem a privilegiar as práticas esportivas coletivas com bola: Futebol, Voleibol, Basquetebol, Handebol (Milani; Darido, 2016).

Um aspecto importante a salientar é o estudo realizado por Inácio *et al.* (2016) identificou, a partir de busca nas contribuições de populares em consulta pública disponibilizada no sítio da BNCC, o distanciamento/desconhecimento por parte dos(as) docentes de Educação Física em relação à aventura, salientando a preocupação dos autores com este fato.

Esse dado supracitado nos permite, no mínimo, perceber que há aí um descompasso em relação à formação dos(as) docentes para atuarem com o referido conteúdo.

Então partimos do pressuposto de que parte significativa dos(as) profissionais de Educação Física que atuam nas redes públicas e privadas possuem uma formação que não privilegiou tal conteúdo (Aventura). Daí a relevância do trabalho que opera

em duas frentes: primeiro, a proposição da ampliação das Práticas de Aventura¹ para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; segundo, propor uma sequência didática (SD) para a referida faixa de escolaridade, utilizando os jogos de vertigem como referência.

Diante do exposto, cabe questionar: por que os Anos Iniciais não são contemplados pelas Práticas de Aventura? Se a própria BNCC afirma a necessidade de ampliar a experimentação corporal centrada nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade, não seriam os Anos Iniciais um momento ímpar para tal inserção?

No intuito de contrapor a exclusão da aventura dos Anos Iniciais, o presente estudo delineou como objetivo geral: refletir sobre a inserção dos jogos de vertigem para os AIEF como modos de *usar/fazer* a aventura na/da escola. Para alcançar este objetivo estabelecemos duas ações complementares para os objetivos específicos: investigar se a aventura tem sido utilizada como conteúdo da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, em decorrência das pistas encontradas na revisão supramencionada; desenvolver uma sequência didática que utilize jogos de vertigem como meio para introduzir práticas de aventura em aulas de educação física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A justificativa para tal processo investigativo emerge do posicionamento em favor da mostraçã² do uso da aventura nos AIEF. Isto é, defendemos que já existem professores(as) priorizando a referida prática (Aventura) nos Anos Iniciais, em contrapartida, a BNCC ao não contemplar a aventura para as crianças do primeiro ao quinto ano da Educação Básica, deixa de estimular aquilo que o próprio documento menciona em relação à aventura: “[...] praticante interage com um ambiente desafiador (BNCC, 2018, p. 218).

Nos aproximamos dos autores Tahara e Carnicelli Filho (2013), pois eles consideram que as práticas de aventura podem ampliar quantitativa e

¹ Especificamente neste estudo utilizaremos a noção de Práticas de Aventura.

² Maffesoli (1998) defende a ideia de que a principal diferença entre mostraçã² e demonstraçã², emerge do paradigma que funda cada uma das noções e, em decorrência a sua articulaçã² ao pensamento moderno: na modernidade a centralidade está na preocupação de se comprovar algo, por isso enredar-se às conclusões de ideias e argumentos; no pensamento pós moderno a centralidade está no desvelamento do pensamento plural: “[...] o mundo, sua retórica, seus feitos são, essencialmente, plurais, não se prestam a uma conclusã², mas sim a uma abertura. [...] Não devem, portanto, constituir objeto de uma demonstraçã², mas sim de uma mostraçã²” (Maffesoli, 1998, p.114).

qualitativamente as experiências dos(as) estudantes, “[...] que conduzirão à aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, interligados com a importante abordagem das questões ligadas ao meio ambiente natural” (p. 62).

No rastro da discussão aqui proposta, não utilizaremos a terminologia práticas corporais de aventura, pois, apesar de Franco, Cavasini e Darido (2014) e Tahara e Darido (2016) defenderem que tal conceito promove um sentido mais sistematizado a esse conjunto de conhecimentos, optamos pelo uso da noção de Prática de Aventura.

Assim, neste estudo, salientamos que o termo Prática emerge dos pressupostos teóricos de Mayol (1996), o que nos movimenta a entender que a referida noção dialoga com a dimensão da cultura, pois se configura como uma “combinação mais ou menos coerente, mais ou menos fluida, de elementos cotidianos [...] ao mesmo tempo passados por uma tradição (de uma família, de um grupo social) e realizados dia a dia através dos comportamentos [...]” (Mayol, 1996, p. 39).

Assim, ao admitir a noção supramencionada, defendemos a ideia de que não existe uma prática corporal e outra mental, deste modo entendemos que tudo o que emerge do corpo torna-se uma prática cultural, visto que prático é aquilo que é “decisivo para a identidade de um usuário ou de um grupo na medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede das relações sociais inscritas no ambiente” (Mayol, 1996, p. 39-40).

Neste sentido, vamos trabalhar com a noção de Práticas de Aventura, mesmo sabendo que na literatura existem outras terminologias relacionadas a esta temática: Esportes de Aventura, Atividades de Aventura, Atividades Físicas de Aventura na Natureza Práticas Corporais de Aventura na Natureza, Esportes e Atividades de Lazer na Natureza (Costa, 2000; Bétran; Bétran, 2006; Paixão, 2010; Araújo, 2012; Auricchio, 2013; Inácio *et al.*, 2016).

Nesta linha de pensamento, a dissertação se estruturou a partir do percurso metodológico, onde procuramos evidenciar três momentos: primeiro, apresentamos a noção de jogo, especificamente os jogos de vertigem (Caillois, 2017) que se constituiu como base teórica da SD proposta, posteriormente, o caminho percorrido na pesquisa; terceiro, os elementos que nos auxiliaram na construção da SD.

Posteriormente, apresentamos no formato de revisão integrativa da literatura (RIL) as tendências teóricas que aproximam da dimensão da aventura, visto que, diversos autores propõem práticas que transitam das ações motoras e/ou dos

esportes utilizados, até os diálogos propostos com temáticas ou conteúdos articulados a educação socioambiental.

No momento a seguir, apresentamos os dados obtidos com pesquisa de revisão, problematizando os dados a partir de duas temáticas: inclusão das práticas de aventura na escola; e as práticas de aventura e educação socioambiental.

2 CONCEITUANDO O JOGO: POSSÍVEIS OLHARES

Gostaríamos de ressaltar que a noção de jogo é plural, visto que jogos são encontrados em distintas sociedades além de existirem várias representações de diferentes áreas do conhecimento, como: Filosofia, Sociologia, História, Psicologia.

Para Huizinga (2000), o jogo se constituiu como parte da história da humanidade. Para o autor, ele é um elemento fundamental da cultura humana, uma atividade que está presente em todas as sociedades, desde as mais primitivas, citamos como exemplo o registro de um jogo de soma que se chama Mancala, presente no Egito Antigo, nos séculos XV e XVI a.C., sendo este o registro mais antigo sobre o assunto. Além disso, o jogo não é apenas uma atividade lúdica e recreativa, mas também tem implicações profundas para a cultura, a política e a filosofia.

Huizinga (2000) ainda nos chama a atenção para o fato de o jogo possuir a potencialidade de criar um espaço de liberdade e de experimentação, em que as regras sociais e as convenções da vida cotidiana são suspensas e substituídas pelas regras do jogo. Esse espaço de liberdade permite que os jogadores experimentem diferentes formas de expressão cultural, de ser e de agir, podendo gerar novas formas de pensamento e de comportamento, refletindo nas crenças, nos valores e nos seus sentimentos.

Ao discutir as variações do jogo, Coelho (2011, p. 295) menciona que embora seja encontrada uma diversidade de estudiosos que apresentam proposições variadas, é possível uma convergência entre eles, visto que “qualquer jogo necessita ser constituído por um conjunto de regras de uma linguagem, para que possa funcionar como tal [...]”. Diante do exposto, Huizinga define o jogo como:

[...] uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (Huizinga, 2017, p. 33).

Considerando o exposto, para o autor, o jogo se constitui como fenômeno cultural, portanto, estabelecendo uma relação significativa enquanto elemento fundante do desenvolvimento civilizatório e social.

Já o jogo em Piaget (Negrine, 1994) emerge da sua relação com o desenvolvimento cognitivo, visto que a linguagem estabelece uma relação direta com

os estágios de desenvolvimento: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório-concreto (7 a 12 anos) e operatório-formal (a partir dos 12 anos).

Desse modo, na fase sensório-motora “a criança age sobre o meio por ações reflexas, e que vai adquirindo noções de tempo, espaço e causalidade através do convívio tido com o ambiente” (Luiz *et al.*, 2014). Nessa fase, o jogo é denominado de jogo de exercício, por ter como característica o prazer que a criança sente pela sua repetição, pela apreciação de seu efeito: sugar, engatinhar, aprender a andar. O jogo como exercício surge por volta dos 18 meses.

Já o período pré-operatório surge com a linguagem, incorporando o estágio anterior e acrescentando às atividades da criança os símbolos e a representação mental (Freire, 1991).

Nesse sentido, é importante frisar que no referido estágio a criança não reproduz simplesmente, mas realiza o movimento de compreensão, que apresenta com referência o desenvolvimento do simbolismo. Para Freitas e Lara (2010, p. 148) “devido à função simbólica, a criança, a partir do segundo ano de vida, passa a contar com a possibilidade de representar por meio de símbolos”.

Assim, é importante salientar que o jogo no período pré-operatório se caracteriza pelos jogos simbólicos ou do faz de conta, caracterizados pela liberdade de regras, desenvolvimento da imaginação e a lógica a partir da realidade.

No que diz respeito ao operatório-concreto, Baranita (2012, p. 27) salienta que, neste período, as crianças deixam de ter um pensamento determinado pelos sentidos e percepções. A autora salienta que nesta fase ocorre a transição do pensamento pré-operatório para o pensamento formal. Desse modo, “a criança começa a ter noção do conceito de número, de peso, de volume, de tamanho, de conjunto e das operações matemáticas (adição e subtração)”.

Com relação ao jogo, é nesta fase que a criança avança em relação a outras pessoas (socialização), abandonando a tendência egocêntrica, visto que, ao se aproximar dos sete anos, ela consegue verdadeiramente se submeter a regras. A esse respeito, Luiz *et al.* (2014, p. 5) ressaltam que neste período ocorre “a adaptação com a vida em sociedade sendo que as leis (regras do jogo) que fazem com que o grupo se torne coeso e busquem um objetivo em comum: jogar”.

Nesse sentido, e entendendo da importância do jogo no contexto sociocultural, portanto, enredado ao que a sociedade é capaz de produzir em um determinado

espaçotempo, nos aproximamos de Caillois (2017) na tentativa de ampliar as experiências corporais de estudantes dos AIEF.

Sabemos que a BNCC trouxe em sua promulgação em 2018 a aventura como uma inovação no currículo da Educação Física, especificamente para os Anos Finais do Ensino Fundamental, entretanto, nos aproximamo-nos do autor supramencionado (Caillois, 2017) para propor, por intermédio dos jogos de vertigem, a aventura para os AIEF.

Para Caillois (2017), o jogo é uma atividade livre, visto que se o jogador for forçado a fazê-lo, perde imediatamente o seu caráter envolvente e lúdico. Do mesmo modo, o jogo adquire uma característica de incerteza, pois não pode ser determinado o seu desenrolar, muito menos os resultados que serão obtidos.

Outro aspecto que o caracteriza é o seu grau de liberdade e de invenção. Para Caillois (2017), o jogo é improdutivo porque não gera bens, riquezas ou novos elementos de qualquer tipificação e, a menos que haja uma mudança de propriedade dentro do círculo do jogador, resulta na mesma situação do início do jogo.

Assim, Caillois (2017) propõe uma divisão em quatro possibilidades principais de acordo com as características de cada um, prevalecendo o papel da competição (*agôn*), do acaso (*álea*), do simulacro (*mimicry*) ou da vertigem (*lilinx*).

Na sua primeira categoria, a *agôn* (competição), que possui como sua principal característica a natureza competitiva, o jogo ocorre em um universo paralelo, e possui uma igualdade entre os jogadores. Para que ocorra esta igualdade, as competições são separadas por idade, peso do jogador, experiência no jogo, por exemplo: as modalidades esportivas são separadas por sexo e por categorias; já nas modalidades de lutas separam as categorias por peso do lutador, no caso do judô há categorias de peso extra leve até 60 kg, peso meio leve até 66 kg, peso leve até 73 kg e assim sucessivamente. Para o autor, esta separação auxilia no equilíbrio do confronto entre os jogadores, possibilitando que se criem condições isonômicas entre eles. Dessa forma, o jogador confia nas suas próprias habilidades motoras (força, velocidade, resistência etc.) para superar o adversário.

A segunda categoria, a *álea* (do acaso) é oposta à *agôn*, agora o jogador atua passivamente no jogo, favorecendo a força do acaso, do destino, da sorte, os jogadores não necessitam de qualquer habilidade ou treino, dispensando toda e qualquer qualificação. Nesta categoria, todos os jogadores entram em jogo com as mesmas condições de ganhar, pois estão submetidos ao acaso (destino) para vencer

a partida. Temos como representantes desta categoria os jogos das loterias, jogos de dados, roleta, o jogo de cara e coroa, dentre outros.

A terceira categoria é a *mimicry* (simulacro), em que o jogador imagina ser outro e inventa um universo fictício, como uma criança que finge ser um avião, ou nas brincadeiras que exigem máscara, ou ainda nas representações de teatro e interpretações dramáticas, geralmente esta categoria de jogos supõe uma livre improvisação, cujo principal atrativo vem do prazer de desempenhar um papel, além de se conduzir como se fosse alguém ou até mesmo alguma coisa diferente como fingir ser uma locomotiva.

A última categoria e a mais importante no nosso estudo, a *lilix* (vertigem) – caracterizada por jogos baseados na busca da vertigem, uma tentativa de desestabilizar temporariamente a percepção e impor à consciência lúcida um tipo de pânico voluptuoso, provocando um desejo de embriaguez ou turvação (Caillois, 2017).

As crianças buscam a vertigem pela sensação que a atividade causa nelas, por exemplo, nos parques infantis, nos brinquedos de girar, em que elas giram os brinquedos aumentando a cada momento sua velocidade tentando entrar em um tipo de transe e euforia causados pela perda do fôlego.

Buscando em minhas memórias, não por mero saudosismo, mas para discutir o modo como as experiências corporais se modificaram com o tempo (novas tecnologias, violência social, industrialização, condições de trabalho dos responsáveis, condições de moradia, dentre outras questões que nos impactam no mundo atual – pandemia da covid-19) – as gerações atuais perderam o contato com ambientes que favorecem as sensações de vertigem, do risco e da adrenalina (Lima Valério *et al.* 2021; Castange, 2022).

Desse modo, buscamos trilhar os percursos que Martins, Pereira e Alves *in*: Candido *et al.* (2023) estabeleceram ao introduzirem as práticas de aventura enredadas aos jogos de vertigem no cotidiano escolar. Tal proposição concebe aulas construídas por intermédio de atividades que estimulam estudantes a experienciarem a vertigem, como, por exemplo: altura, ausência da fixidez, deslizamentos sobre rodas, dentre outras ações.

3 MODOS DE *UZARFAZER* E A CRIAÇÃO COTIDIANA DE CURRÍCULO

Ao mergulhar (Alves, 2003) no cotidiano do professor de Educação Física, realizei o exercício da conversação (Gonzalez Rey, 2012) na tentativa de compreender o modo como os(as) docentes trabalhavam com as práticas de aventura. Para Gonzalez Rey (2012, p. 126) a “conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal”.

Desse modo, buscou-se o desenvolvimento de uma observação assistemática, por meio de conversas, que permitiu perceber que os docentes encontram inúmeras dificuldades para desenvolver a aventura como um conteúdo de suas aulas: ausência desse conteúdo em sua formação, falta de equipamento, espaço destinado às aulas de Educação Física, dentre outros.

O município de Rio das Flôres apresenta-se como um exemplo do que estamos discutindo, pois apenas uma escola possui quadra poliesportiva coberta e destinada às aulas de Educação Física, o que exige dos professores o uso de espaços para além dos muros da escola.

Especificamente, o que buscamos visibilizar é o modo singular como os sujeitos ordinários (Certeau, 1998) encarnados na figura docente organizam suas práticas pedagógicas elaborando outras maneiras de *usar* ações educativas para suprir as lacunas e as dificuldades encontradas em seus cotidianos.

Neste sentido, o cotidiano escolar e o seu território ganham novos olhares, pois são reconhecidos como um espaço de produção de culturas (Certeau, 1998), portanto, contextualiza as ações educativas desenvolvidas por professores(as), estudantes e comunidade, afetando o currículo, pois estes reinventam os produtos que chegam até eles.

Seguindo essa lógica, pensar o material didático proposto - formato de uma Sequência Didática³ - requer o reconhecimento das noções de táticas, astúcias e bricolagem, centradas nas lógicas *certeunianas*, o que nos permitiu produzir as experiências a partir da vertigem (Caillois, 1990).

Nesta linha de pensamento, torna-se importante salientar que as práticas de aventura encontram diversas dificuldades para serem inseridas no cotidiano escolar:

³ A Sequência Didática neste estudo é entendida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos estudantes [...]” (ZABALA, 1998, p. 18).

a formação de professores, a ausência de equipamentos e do mesmo modo, a ênfase nos esportes de quadra (Futsal, Voleibol, Handebol e Voleibol) configurando um cenário que atua atual apontado por alguns estudiosos da área (Freitas *et al.*, 2016; Pereira; Romão; Camargo, 2020).

Diante do exposto, a noção de táticas nos auxilia a pensar o enfrentamento da lógica que impõe apenas o desporto com bola na escola, daí pensar a inserção das práticas de aventura na escola a partir do que Certeau convencionou chamar de táticas (Certeau, 1998, p. 100-101):

A ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha... a tática é movimento "dentro do campo de visão do inimigo"... Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as "ocasiões" e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade... Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. P.100-101

De acordo com Certeau (1998) a tática é a arte do fraco. É o ato de desobediência, não possuindo um espaço próprio, porque ela atua entrincheirada, suspendendo temporariamente o poder, explorando as falhas no intuito de estabelecer a ausência do próprio, isto é, uma burla no espaço da ordem dominante.

Para Certeau (1998) a tática cria o elemento supressa, pois age na brecha, para consumir o que é imposto. Há uma inversão ou subversão do que é consumido, possibilitando reinventar os produtos que chegam aos sujeitos ordinário.

Assim, a aparente submissão e conformismo estabelecido pela ordem dominante, via imposição de regras, são ludibriadas pela ação sutil e silenciosa, dos praticantes do cotidiano: o sujeito comum. Para Certeau (1998) a bricolagem é composto de técnicas que usam criatividade e inovação para superar obstáculos, permitindo a criação e o improviso, portanto, seria a manifestação da astúcia dos sujeitos praticantes, bem como a manifestação do improviso, do que não foi pensado previamente, havendo a necessidade da criatividade para superar os problemas e conflitos da vida cotidiana.

A esse respeito, Certeau (1998, p. 39) ainda nos ensina que o sujeito ordinário se caracteriza pelo avesso da produção racionalizada e tecnocrática, visto que as práticas desses produtores desconhecidos são caracterizadas pelo silêncio e pela invisibilidade. Para o autor, tal produção "é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo

tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”.

Nessa linha de pensamento, entendendo que o(a) docente deve repensar a sua aula enredada à sua realidade social, o presente produto educacional PE prioriza a dinamicidade e a transformação dinâmica das atividades aqui propostas, inclusive da sequência a ser desenvolvida.

Desse modo, ao considerar os múltiplos espaços e a pluralidade das escolas que estão mergulhadas em demandas e necessidades singulares, ela não pode ser concebida como uma camisa de força, portanto, o referido material didático deve ser repensado e aplicado em diálogo com a realidade local.

Apoiado no pensamento de Michel de Certeau (1998), aplicamos o presente PE indo na contramão da Base Nacional Comum Curricular que não privilegia a aventura para os AIEF, ela simultaneamente, dialoga com uma perspectiva conservadora, classificatória e hierarquizante, que ao adentrar o chão da escola de uma forma descontextualizada da realidade social e dos determinantes históricos e sociais, interfere no espaço/tempo atuando de modo excludente e hierarquizador (Oliveira, 2012). Seguindo os pensamentos de Oliveira (2012), o referido produto se constituiu por meio da singularidade dos sujeitos que habitam determinado espaço, pois foi produzido a partir da criação cotidiana (Oliveira, 2003; 2012; 2014).

Desta maneira, compreendemos que a noção de redes foi necessária, pois permitiu mergulhar no cotidiano escolar e nos processos educativos da realidade social experienciada. Do mesmo modo, usamos os processos de criação de conhecimento e suas tessituras na produção do próprio PE, fruto dos saberes docentes e discentes, produzidos efetivamente na rede de *saberesfazeres*, no chão da escola e no seu cotidiano (Oliveira, 2003; 2012; 2014).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso metodológico do estudo desenvolveu-se por intermédio da Revisão Integrativa da Literatura. Com relação a revisão, o presente estudo primeiramente se

aproximou das discussões de (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 103) que considera que:

A revisão integrativa, é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular da pesquisa de campo.

Assim, cabe frisar que seguimos o percurso indicado por Sousa, Silva e Carvalho (2010) para a construção da revisão integrativa, o que nos remeteu a percorreremos seis fases processuais e complementares, conforme disposto a seguir: (I) estabelecimento da pergunta norteadora; (II) produção de dados a partir das bases estabelecidas; (III) análise dos trabalhos por meio dos critérios de inclusão e exclusão (IV); criação de um banco de dados numa planilha; (V) apresentação e discussão dos resultados e (VI) síntese do conhecimento.

Nesse sentido, na intenção de atender ao que se estabelece para a primeira etapa, delineamos a seguinte questão norteadora: Como a aventura está sendo desenvolvida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

No que se refere à segunda fase da RIL – a produção de dados –, optamos pelas seguintes bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Outro espaço utilizado para a produção dos dados da pesquisa foram os Anais do Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura (CBAA) e Congresso Internacional de Atividades de Aventura (CIAA). A escolha foi feita devido à relevância nacional e internacional que os eventos possuem no âmbito da aventura.

Com relação à terceira fase – os critérios de inclusão –, artigos incluídos na pesquisa foram publicados em português nos anos de 2011 a 2021 nas bases de dados do LILACS, CAPES; SciELO; e 2006 a 2018 no CBAA e CIAA⁴. Foram excluídos os artigos que não contemplaram práticas na Educação Infantil e nos AIEF.

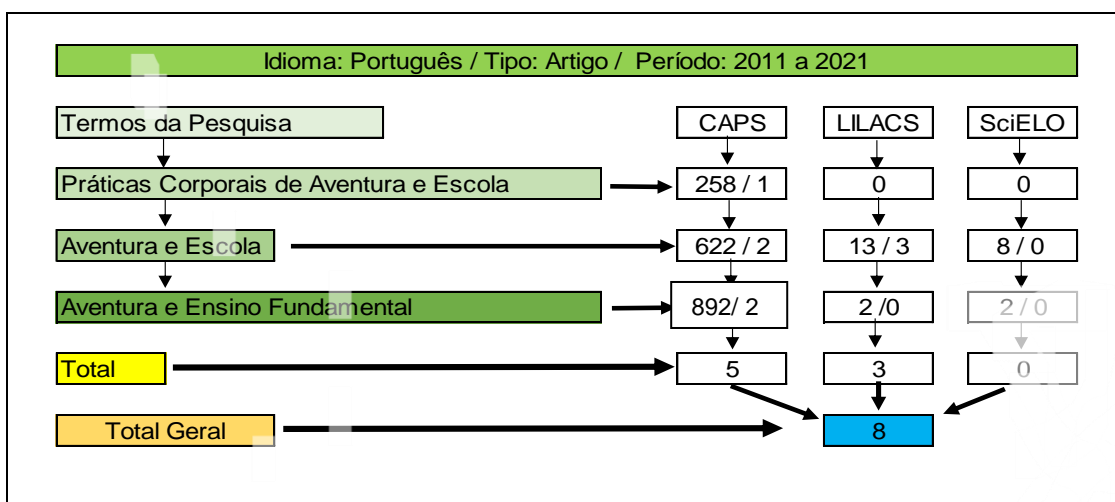
No que diz respeito as palavras chaves, foram utilizadas as seguintes combinações: Aventura e Escola; Aventura e Ensino Fundamental; Práticas Corporais de Aventura e Escola. Quanto ao CBAA e ao CIAA, optamos pelo uso da palavra

⁴ A opção por trabalhar com os Anais de 2006 a 2018, se deve por considerarmos um evento específico da Aventura, tornando possível abarcar todos os Anais publicados até o momento de realização do levantamento dos dados da pesquisa.

aventura no atalho combinado pelas teclas Ctrl + F (Adobe Acrobat) para Windows, que nos levou a todas as manifestações da palavra no documento, o que nos possibilitou encontrar pesquisas que se inseriam no escopo do trabalho.

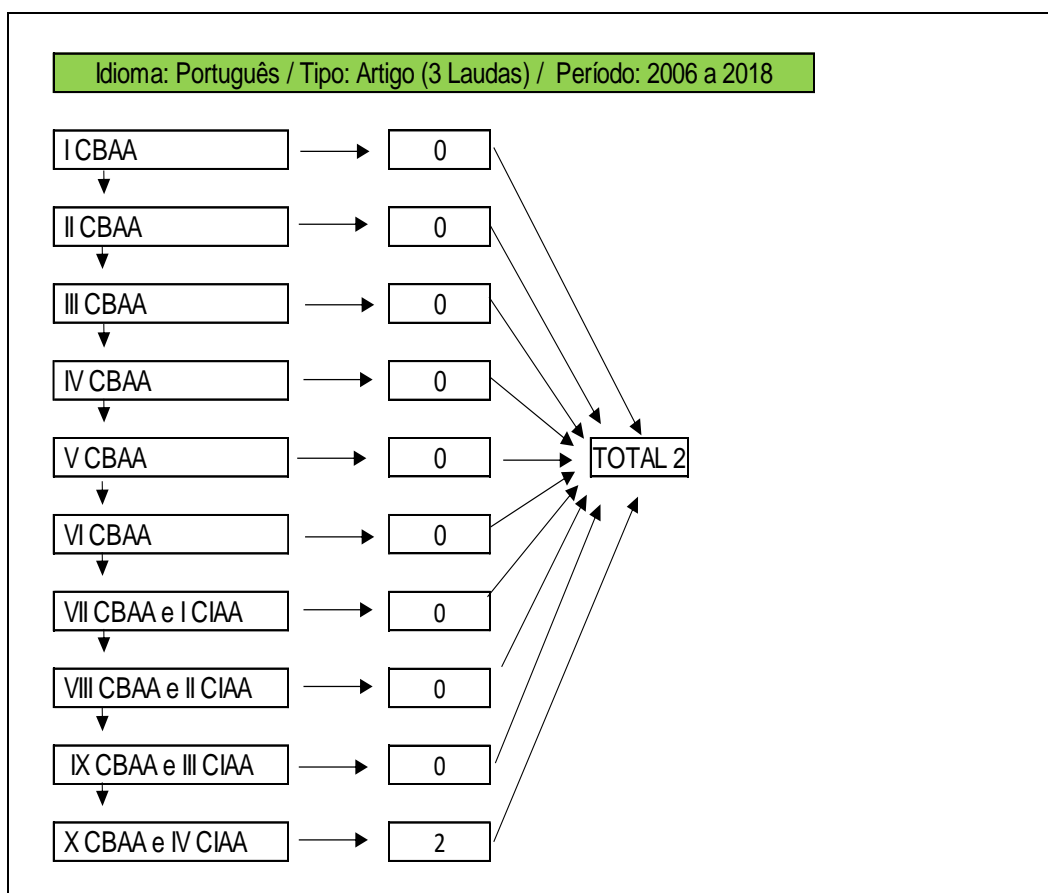
A fase quatro citada por Sousa, Silva e Carvalho (2010, p. 104) é análoga à análise dos dados das pesquisas convencionais; esta fase demanda uma abordagem organizada para ponderar o rigor e as características de cada estudo.

Figura 1 – Fluxograma da seleção dos artigos na CAPES, LILACS, SciELO



Fonte: Elaborada pelo autor com base na atual pesquisa, 2021.

Figura 2 – Fluxograma da seleção dos artigos na CBAA e CIAA



Fonte: Elaborada pelo autor com base na atual pesquisa, 2021.

4.2 PERCURSO METODOLÓGICO DO PRODUTO

O percurso metodológico do produto educacional (PE) se constituiu a partir dos seguintes processos: primeiro, a revisão integrativa da literatura para identificação das Práticas de Aventura para os AIEF; segundo a discussão dos jogos de vertigem como proposição para a Sequência Didática; terceiro, a aproximação dos jogos de vertigem à noção de construção de conhecimentos em redes; por fim, a elaboração da Sequência Didática.

Com relação ao primeiro processo desta proposição (identificação das Práticas de Aventura para os AIF), salientamos que será disposta na apresentação e discussão dos dados da pesquisa.

O segundo processo realizado para a construção do presente PE foi a discussão relacionada aos jogos, especificamente a partir de Huizinga (2000), Piaget (1999) e, por fim, Caillois (2017).

Com relação ao terceiro processo, a teoria de aprendizagem que subsidia o PE (aproximação dos jogos de vertigem à noção de construção de conhecimentos em redes), entendemos que as PA, conforme mencionado na introdução deste estudo, privilegia o território, isto é, aquilo que é particular nas redes de relações de um ambiente.

Desse modo, considerando que estamos a trabalhar com o cotidiano escolar, fica-nos evidente que o conhecimento em rede pressupõe que as informações obtidas pelos sujeitos só se constituem em conhecimento ao se enredar a outros fios já existentes em suas redes. Assim, o presente produto educacional se materializa como uma proposta que deve ser alterada de acordo com cada *espaçotempo* escolar em que for utilizado. Para Oliveira (2012, p. 69), a lógica proposta pela tessitura dos conhecimentos em redes trabalha com a ideia de que “dizer algo a alguém apenas provoca aprendizagem e (re)criação de conhecimentos quando aquilo que foi dito se conecta às redes existentes e com tudo que as compõem [...]”.

Nesta perspectiva, Libâneo (2005, p. 38) nos chama a atenção em relação à referida teoria de aprendizagem, mencionando que: o conhecimento em redes “cede lugar aos conhecimentos tecidos em redes relacionadas à ação cotidiana”. Portanto, há uma conexão significativa que se estabelece entre as experiências adquiridas pelos(as) estudantes e “as especificidades do meio social em que se encontram, além da multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido supor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos [...]” em seus processos de aprendizagem (Oliveira, 2012, p. 69).

Assim, o quarto processo que, pensando a partir dos processos anteriores (a pesquisa e a necessidade de construir uma sequência de aulas sobre a aventura para os AIEF; os jogos de vertigem com uma contribuição para proceder tais experiências de aventura para as crianças do quarto ano; a ideia de que não deveríamos pensar em uma proposta de aprendizagem padronizada), foi possível construir junto com os estudantes uma experiência social significativa para a comunidade da escola pública da rede municipal de Rio das Flores.

Para finalizar, consideramos relevante salientar que, ao pensarmos a construção da presente SD, nos aproximamos de Zabala (1998) e de suas

considerações a respeito das sequências de ensino, visto que, para o autor é fundamental identificarmos a intenção educacional para a definição dos conteúdos ou temáticas a serem ensinadas. Para Zabala (1998) tornar-se cômico do processo de ensino é uma etapa fundamental para os estabelecimentos de temas e procedimentos a serem adotados na SD.

Entendendo que, nas páginas introdutórias desse trabalho salientamos a necessidade de privilegiar as experiências no âmbito da aventura às crianças dos AIEF, fica-nos evidente que a intenção da SD é propiciar procedimentos que permitam o deslocamento da aprendizagem de espaços fixos e controlados para momentos que privilegiem a incerteza, a ausência da fixidez, dentre outros.

Neste sentido, ao pensarmos nas proposições de Zabala (1998), seguimos um percurso que oferecesse inicialmente às crianças dos anos iniciais, ações que exigissem habilidades mais simples e controladas, para posteriormente, propiciarmos as ações complexas e com maiores níveis de incerteza.

Outro aspecto que esteve presente nos primeiros momentos, foi a intenção de localizar os conhecimentos que as crianças tinham das ações propostas e dos equipamentos apresentados. Propiciar esses momentos investigativos são importantes, pois podem revelar saberes que os(as) estudantes já possuem, facilitando a troca, o compartilhamento e a construção de conhecimentos (Zabala, 1998).

Outrossim, o autor observa a importância desse momento inicial para o momento posterior, o da significância do conteúdo, pois se não for possível contextualizar um conteúdo, este será apenas uma lista de atividades a serem realizadas para uma posterior tarefa de avaliação. Portanto, esse princípio também foi considerado na estruturação da SD aqui proposta, pois auxiliou no nível desenvolvimento das ações motoras promovidas no decorrer das aulas.

5 REVISÃO DA LITERATURA

5.1 A AVENTURA E SUAS MÚLTIPLAS ABORDAGENS

Sabemos que a aventura possui relação com sentidos, significados e emoções e, simultaneamente, estão enredadas a incerteza, a vertigem ao inesperado e, por isso emerge de maneira complexa e diversa nas práticas socioculturais da sociedade

contemporânea: esporte, contemplação, lazer, turismo, apenas para citar algumas possibilidades (Marinho, 2008); (Dias; Alves Junior, 2009); (Pimentel, 2013); (Nery Chao *et al.*, 2015)

A esse respeito, Pimentel (2013, p. 688) considera a existência de múltiplas proposições que trabalham o fenômeno da aventura sob diferentes perspectivas: “AFAN – Atividades Físicas de Aventura na Natureza (Betran, 2003), Práticas corporais de aventura (Inácio *et al.*, 2016), Esportes radicais (Uvinha, 2001), Esportes na natureza (Dias, 2007), esportes de ação (Brandão, 2010)”. Com relação às terminologias, acrescentaríamos ainda o Esporte de Aventura (Costa, 2000).

Com relação aos Esportes Radicais, salientamos que foi uma terminologia utilizada por Uvinha (2001) ao acompanhar um grupo de skatista no Estado de São Paulo, especificamente nas cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano. Para o autor, os Esportes Radicais estabelecem relação estreita com a cultura de jovens e adolescentes, sendo, portanto, uma maneira de evocar a busca de sua identidade, desta faixa de idade: “como um espaço extremamente significativo no qual ele pode experimentar a vida em grupo, a expressão de sentimentos, o gosto pela aventura, elementos estes característicos, porém não exclusivos, desta fase da vida” (Uvinha, 2001, p. 26).

Nesta linha de pensamento, Costa, Marinho e Passos (2007) consideram os Esportes Radicais como ações esportivas desenvolvidas nos espaços formais e não formais que privilegiam sensações e emoções que, apesar de estarem vinculadas à incerteza e ao inusitado, permanecem sob condições seguras e asseguradas pela noção do risco calculado. Os autores ainda mencionam que tais manifestações podem se desenvolver em ambientes naturais ou artificiais; em espaços educativos e de lazer; com valores atrelados à mera contemplação ou a valores que exacerbam as competições.

Outra perspectiva que trabalha com o conceito de Esportes Radicais advém das discussões de (Severino; Pereira; Santos, 2016); (Pereira 2010). Os autores se aproximam desse conceito por articulá-lo à noção de risco e, em decorrência, às emoções e sensações intensas. Todavia, ele não utiliza apenas o Esporte Radical ao discutir as referidas práticas, mas considera a possibilidade dos Esportes de Aventura e de Ação.

No que diz respeito aos Esportes de Ação, Pereira; Armbrust (2010) considera que estes estão vinculados à manifestação de força, energia e do caráter técnico,

denominado de manobra. Nesse sentido, Pereira; Armbrust (2010) dialoga com Uvinha (2001), ao frisar que os grupos que se expressam por intermédio da ação se utilizam de vestimentas, linguagem e comportamentos singulares.

Já em relação à aventura, Pereira; Armbrust (2010) ressalta que seu caráter é definido pela incerteza e ambiente, pois a distância, o clima, o esforço físico e a privação podem exigir do seu praticante atitudes extremas. Todavia, nos parece que atualmente os autores (Severino; Pereira; Santos, 2016);(Pereira; Romão; Camargo, 2020) passaram a utilizar apenas a terminologia da aventura, conforme é possível perceber no fragmento a seguir:

Sobre a terminologia adotada neste texto, entende-se que a proposta de Práticas Corporais de Aventura, tal qual colocado na BNCC, propiciou uma reflexão, na qual a única unidade temática da Educação Física que utiliza um adjetivo para sua identificação é a aventura, as demais; esporte, dança, luta, ginástica, jogo e brincadeira, são substantivos, **motivo pelo qual se utilizará o substantivo aventura para identificar as práticas ou atividades, sejam elas esportivas, educacionais ou de lazer que contém o risco e a vertigem COMO ELEMENTO CENTRAL DE SUAS INTENCIONALIDADES** (Pereira; Romão; Camargo, 2020, p. 37, grifos nossos).

Desse modo, fica-nos evidente a mudança na denominação utilizada por Pereira em suas últimas produções.

Com relação à denominação de Esporte de Aventura, (Paixão, 2017, p. 171) menciona ser esta uma prática que se manifesta no “âmbito do lazer e da competição e que, por sua vez, tem como eixos norteadores a aventura, o risco e as fortes emoções em sua máxima intensidade e profusão experienciadas no meio natural”.

Desse modo, parece que o Esporte de Aventura se articula às discussões que propõem a aproximação do ser humano com a natureza, na busca pela qualidade de vida, os quais rompem com os pressupostos do esporte moderno caracterizados pela competição exacerbada e o rendimento, trazendo em suas ações aspectos como a incerteza, o risco e a liberdade (Coiceiro, 2007); (Costa, 2000); (Marinho; Bruhns, 2003); (Passos, 2004).

Outra concepção que se aproxima das discussões relacionadas ao meio ambiente emerge das proposições das Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN) (Betrán, 2003). Tal concepção trabalha com a ideia de que as atividades relacionadas ao ambiente estimulam o sentimento de aventura nas pessoas que buscam esse tipo de prática.

Com relação ao disposto, Tahara; Carnicelli Filho (2009, p. 188) ressaltam que a vertente AFAN trabalha na lógica que permite o despertar do instinto aventureiro(a),

visto que privilegia o ambiente, “[...] representando uma atividade de diversão em seu tempo livre, tendo o corpo não como meio, mas como um fim em si mesmo, por ser o portador de emoções e sensações vivenciadas”.

Outra terminologia encontrada na literatura emerge com a noção de Esporte na Natureza (Dias; Melo; Alves Júnior, 2007). Para os autores, nas últimas décadas do século XX foi possível perceber as influências das temáticas relacionadas ao movimento ambientalista e ecológico, ocasionando diversos debates, reflexões e ressignificações de práticas políticas, influenciando o surgimento de novos comportamentos, gerando impactos também nos hábitos de consumo: biodegradáveis, cultivo de alimentos, produtos com embalagens recicláveis, dentre outros. Os Autores Dias, Melo e Alves Júnior (2007, p. 365) mencionam que, no âmbito dos esportes, influenciados pelas transformações sociais, também ocorreu o crescimento e a busca pelos esportes praticados na natureza. Entretanto, os autores defendem a ideia de que os princípios de organização destes esportes já estavam definidos desde o século XIX.

Outra proposição encontrada na literatura diz respeito às Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCANs). Para Inácio (2016), o uso do referido conceito emerge na atualidade como uma forma de insurgir contrariamente às condições impostas ao planeta, uma vez que a Terra sofre rápidas e intensas transformações decorrentes do modo de vida dos seres humanos.

Nesse sentido, Inácio (2016), menciona que o conceito de PCANS foi elaborado no intuito de fazer uma adaptação ao cenário brasileiro, pois o conceito já era utilizado na Espanha: Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFANS) (Olivera; Olivera, 1995). Assim, o autor ressalta que a mudança na nomenclatura foi necessária porque existe no Brasil uma diferença na concepção de atividade física, quando comparada com a terminologia na língua espanhola, o que o remeteu a se aproximar do termo práticas corporais.

Outrossim, como a aprovação da BNCC, (Inácio; Sousa; Machado, 2020) se aproximam da nomenclatura de Práticas Corporais de Aventura. Tal aproximação fica mais evidente quando fazem a seguinte assertiva:

Vemos como um avanço a presença deste conteúdo no documento, pois muitos profissionais/professores de EF desconhecem as PCAs e, a partir da BNCC, essa realidade pode mudar. Em países europeus, já fazem parte do currículo mínimo indicado em seus ordenamentos legais há décadas, como, por exemplo, em Espanha, onde figura desde o ano 1990 (MEC, 1990) (Inácio; Sousa; Machado, 2020, p. 4, grifos nossos).

Partindo das questões supramencionadas, não poderíamos deixar de mencionar a BNCC que apresenta a proposta para o conteúdo da aventura a partir do conceito de Práticas Corporais de Aventura, conforme explicitado a seguir:

As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de mountain bike, rapel, tirolesa, arborismo etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de parkour, skate, patins, bike etc. (BRASIL, 2018, p. 218-119).

Ao considerar a proposta da BNCC – Práticas Corporais de Aventura –, percebemos que há uma tentativa de inovar no campo da Educação Física, entretanto, não entendemos a inserção da aventura como um caráter inovador, visto que diversos professores(as) e pesquisadores(as) já desenvolvem inúmeras práticas no chão da escola.

No que pese ao termo Práticas Corporais de Aventura, Severino, Pereira e Santos (2016, p. 116) lançam um questionamento sobre seu uso, ou seja, como não há um consenso entre pesquisadores da área, pode-se entender que o termo não deve ser visto como uma nomenclatura definitiva. Os autores questionam o conceito Práticas Corporais, justificando que: “se não há nenhuma prática fora do corpo, então por que usar o pleonasma prática corporal?”

Nesta esteira, concordamos com o questionamento supramencionado, tendo em vista que, conforme já mencionado por (Kunz, 2004), quando, ao discutir o termo Cultura Corporal, reforçou um dualismo antigo na área: corpo e mente. Do mesmo modo, entendemos que trabalhar com o termo Práticas Corporais reforça tal dualismo, porque entendemos, a partir de Mayol (1996), que o termo Prática emerge de uma produção cultural, portanto, só poderia existir a partir de uma manifestação corporal, daí concordarmos com o pleonasma explicitado por Severino, Pereira e Santos (2016).

Sendo assim, no presente estudo, optamos por trabalhar com a noção de Práticas de Aventura, fundada nas proposições de Mayol (1996, p. 39-40):

[...] combinação mais ou menos coerente, mais ou menos fluida, de elementos cotidianos concretos (*menu* gastronômico) ou ideológicos (religiosos, políticos), ao mesmo tempo passados por uma tradição (de uma família, de um grupo social) e realizados dia a dia através dos comportamentos que traduzem uma visibilidade social fragmentos desse dispositivo cultural [...]. **Prático vem ser aquilo que é decisivo para a identidade de um usuário ou de um grupo** na medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede das relações sociais inscritas no ambiente.

Assim, ao considerar a noção de prática supramencionada, simultaneamente nos aproximamos das discussões de Certeau (1998), pois entendemos que somos todos sujeitos ordinários que caminham pelas “linhas de erre desenhadas pelos jovens autistas” (Certeau, 1998, P. 45): subversivas, aleatórias, que não seguem o preestabelecido, a linearidade:

Produtores desconhecidos, os consumidores produzem por suas práticas significantes alguma coisa que poderia ter a figura das “linhas de erre” [...] desenhadas pelos jovens autistas de F. Deligny. No espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado onde circulam, as suas trajetórias formam frases imprevisíveis, “trilhas” em partes ilegíveis (CERTEAU, 1998, P. 45).

Ao seguir a lógica estabelecida por Certeau (1998), vamos admitir que somos protagonistas, porque reinventamos de mil maneiras tudo aquilo que nos chega no intuito de atender a nossas demandas individuais/coletivas, portanto, ao levar em conta os trabalhos desenvolvidos nos múltiplos cotidianos escolares do país, há de se considerar que essas práticas são elaboradas de várias formas, sendo impossível trabalhar com a aventura no singular, como poderia generalizar ou universalizar, como se fosse possível sabermos com antecipação os modos, os objetivos e finalidades que milhares de professores e estudantes produziram suas maneiras de ser e estar no mundo por intermédio da aventura.

5.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nas bases de dados da LILACS, CAPES e SciELO foram encontradas 1.797 publicações, sendo que, após a realização da leitura dos títulos e resumos e considerando os critérios de inclusão, exclusão e duplicação de artigos - já explicitados na metodologia da pesquisa -, permaneceram um total de oito trabalhos.

Já dentre os anais do CBAA e CIAA foram selecionados dois estudos que possuíam acima de três laudas, visto que parte significativa dos trabalhos estavam inseridos na condição de resumos, contendo apenas uma lauda. A partir dos critérios estabelecidos neste estudo, após a pesquisa, foram lidos na íntegra os dez artigos selecionados.

Terminado este processo elaboramos dois quadros: o primeiro contendo os resultados das bases de dados LILACS, CAPES e SciELO; e o segundo com os resultados dos anais do CBAA e CIAA

Quadro 1 – Base de Dados: LILACS, CAPES e SciELO

	Título	Autores/autoras	Tipo de pesquisa	Ano/base
1.	Aula adaptada de <i>stand up paddle</i> com Garrafas pet nas aulas de educação física	Zagare	Experiência didática	2015
2.	Práticas corporais de aventura na escola: Possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular	Humberto Luís de Deus Inácio, Dayse Alisson Camara Cauper Luzia Antônia de Paula Silva. Gleison Gomes de Moraes	Análise documental	2016
3.	Aventura e educação na Base Nacional Comum	Antonio Joaquim Severino, Dimitri Wuo pereira, vinícius Sampaio Feitoza dos Santos	Ensaio	2016
4.	Esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de Educação física escolar	Jairo Antônio da Paixão	Revisão bibliográfica	2017
5.	Escalada indoor como possibilidade de conteúdo para a educação física escolar	Felipe da Silva Triani Felipe Tomaz da Silva, Jairo Antonio da Paixão	Descritivo-exploratório	2019
6.	Pedagogia histórico-crítica Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais	Leonardo Carlos de Andrade Jéssica da Silva Duarte de Andrade, Sérgio de Almeida Moura	Experiência didática	2020
7.	Práticas corporais de aventura na natureza na educação infantil: um relato de experiência	Jéssica Karina Silva Ferreira, Cristina da Costa Silva	Relato de experiência	2020
8.	Travessia da aventura: da ausência na escola à inclusão em documentos orientadores	Luiz Gustavo Nicácio	Ensaio	2020

Fonte: O autor com base na atual pesquisa, 2021.

Quadro 2 – Anais do CBAA e CIAA

	Título	Autores/autoras	Tipo de pesquisa	Ano/base
1	Maquete como recurso didático nas atividades de aventura: aproximações a partir dos estudantes	Elizandro Ricardo Cássaro, Vilmar Malacarne, João Fernando Chrisfoletti	Relato de experiência	2018
2	O ensino de ciências e as atividades de aventura gerando educação ambiental: um relato de experiência	Elizandro Ricardo Cássaro, Vilmar Malacarne, João Fernando Christofletti	Relato de experiência	2018

Fonte: O autor com base na atual pesquisa, 2021.

5.3 DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

No intuito de organizar os dados encontrados, optamos por apresentá-los a partir de duas temáticas: inclusão das Práticas de Aventura na escola; práticas de aventura e educação socioambiental.

5.3.1 Inclusão das práticas de aventura na escola.

Posteriormente à leitura dos artigos, percebemos que cinco trabalhos convergiam com a presente temática (Inácio *et al.* 2016); (Severino; Pereira; Santos, 2016); (Paixão, 2017); (Triani; Silva; Paixão, 2019);(Nicácio, 2020), visto que os objetivos das pesquisas apresentam como centralidade a inserção das PA como conteúdo pedagógico na Educação Básica.

Cabe frisar que, durante a leitura dos trabalhos, buscamos evidências/ indícios (Ginzburg, 1989) que revelassem detalhes, pistas da centralidade dos trabalhos, o que nos permitiu criar as convergências apresentadas nas temáticas mencionadas. As evidências das referidas convergências passam a ser reveladas a partir desse momento.

No que diz respeito à inclusão da aventura na escola, Paixão (2017) observa que o referido conteúdo auxilia no desenvolvimento das aulas de Educação Física, visto que articula as dimensões conceitual, atitudinal e procedimental.

Ao se aproximar da noção de Esporte de Aventura, nos chama a atenção para a potência que o referido conteúdo possui para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do componente curricular Educação Física. No entanto, ressalta a necessidade da superação do caráter meramente técnico e procedimental, conforme explicitado:

O presente estudo contempla o esporte de aventura como possibilidade de conteúdo de intervenção na realidade concreta que se coloca nas aulas de Educação Física escolar nessa contemporaneidade, vislumbra, no limite de seu potencial, **superar o enfoque de ensino aprendizagem das práticas corporais, puramente técnico, rumo a um projeto de apropriação mais ampla**, questões que perpassam a construção e apreensão do conhecimento pelo estudante na **formação básica** (Paixão, 2017, p. 179, grifos nossos).

Fica-nos evidente que, na Educação Básica, o processo de aprendizagem deve ser desenvolvido privilegiando o ato de ressignificação do conhecimento pelo estudante, conforme mencionam Betti e Zuliani (2002, p. 75): “Essa ação pedagógica

a que se propõe a Educação Física será sempre uma vivência impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se”.

Em outro momento, Paixão (2017) reforça a potência da aventura como um conteúdo capaz de contribuir com o processo educacional na atualidade, pois entende que esse conteúdo pode se espargir pelas diversas fases do processo educativo da Educação Básica, conforme podemos perceber no fragmento a seguir:

A própria realidade nas escolas evidencia a necessidade de propostas e movimentos para implementar o **processo educacional nos diferentes segmentos que compõem a educação básica** e que, por sua vez, possam atender as necessidades de um modelo de formação para a sociedade atual (Paixão, 2017, p.179, Grifos nossos).

Ao pensar na perspectiva supramencionada em relação à aventura, ficamos a refletir sobre o seu potencial educativo para as escolas de Educação Básica. O que estamos a problematizar é que, se considerarmos a escola plural, como nos chama a atenção Certeau (1998), devemos privilegiar as práticas insurgentes que emergem na sociedade atual, percebendo e valorizando a multiplicidade cultural do mundo:

O ensino vacila entre os dois termos de uma alternativa: ouse entrincheirar no saber (que uma boa iniciação psicológica permitirá a transmitir), ou entrar com os alunos no jogo das relações de força ou de sedução (dos quais os discursos científicos são apenas metáforas) (Certeau, 1998, p. 128).

Ao considerar a discussão proposta por Certeau (1998), salientamos que as práticas corporais de movimento introduzidas nos últimos Jogos Olímpicos – *Surf*, *Escalada* e *Skate* – revelam as mudanças que estamos a problematizar no âmbito escolar, pois não podemos desconsiderar o que se revela no social.

Nesta perspectiva, ainda chamamos a atenção para as promessas das novas práticas pensadas para as Olimpíadas da França, que acontecerão em 2024, pois estas também se revelam como continuidade das transformações sociais e culturais mencionadas neste trabalho: *breakdancing*.

Outro trabalho que se aproxima das discussões supramencionadas e compõe a presente temática pertence a Inácio *et al.* (2016). Com relação à inserção das práticas de aventura na escola, os autores se posicionam conforme disposto a seguir:

Asseveramos o mérito e a positividade na proposta da Base em incluir as PCAs como um conteúdo perene na EF brasileira e confluímos com a mesma, mas relembremos a crítica à ausência deste conteúdo para Educação Infantil e nos primeiros ciclos (Inácio *et al.*, 2016, p. 185, Grifos nossos).

Os autores se manifestaram favoráveis à Base Nacional Comum Curricular ao inserir as Práticas Corporais de Aventura como um conteúdo da Educação Física, entretanto, criticaram o documento pela sua exclusão da Educação Infantil e dos AIEF.

Concordamos com a crítica referente à exclusão da aventura nos dois segmentos da educação básica, pois entendemos que não há um processo de hierarquização de conteúdo que estabeleça, a priori, que as crianças das referidas faixas de idade não consigam aprender o que se estabelece como experiências corporais a partir das práticas de aventura. A esse respeito, (Neira, 2018) apresenta incongruências e diversos questionamentos sobre a BNCC:

O professor poderá perguntar: por que, nos anos iniciais, a lógica adotada para distribuir os objetos de conhecimento dos jogos, brincadeiras, danças e lutas é a proximidade geográfica (do contexto comunitário para o mundo)? O que levou a separar aquelas de matriz africana e indígena? **As crianças do 1º e 2º anos não sabem que as lutas existem, nem tampouco as práticas corporais de aventura ou os jogos eletrônicos?** Os estudantes do 8º e 9º anos não jogam nem brincam? Por que o critério geográfico não foi empregado na definição dos objetos de conhecimento dos esportes, ginásticas e práticas corporais de aventura? Por que nos anos finais a distribuição referente às danças foi modificada? (Neira, 2018, p. 220, Grifos nossos).

Diante do exposto, Neira (2018) nos chama a atenção para a perspectiva desenvolvimentista que opera no interior da BNCC, pois ele sugestiona que o documento recomenda a progressão de conteúdo, conforme disposto:

[...] o documento recomenda que se progrida de danças urbanas para danças de salão, lutas do Brasil para lutas do mundo, práticas de aventura urbanas para práticas de aventura na natureza. Ou seja, pululam as incoerências. Em meio a essa miscelânea, coube ao esporte **um modelo de classificação baseado na lógica interna, sem espaço para significação cultural** (Neira, 2018, p. 220, Grifos nossos).

O que estamos a problematizar é que a BNCC, ao operar a partir desta lógica, intenciona excluir a possibilidade de os atores sociais envolvidos ressignificarem o conteúdo a partir do contexto e da realidade em que estão inseridos.

A esse respeito, Nicácio (2020), que se dedicou a percorrer processos históricos sociais e produções acadêmicas que dão indícios do caminho para a inserção das Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar, salienta que mesmo com a ausência de declarada orientação para o ensino nos PCN, não foi impeditiva para que estas práticas se fizessem presentes nas aulas de Educação Física escolar nos anos subsequentes à sua publicação. Ou seja, os professores atuando como sujeitos ordinários utilizando da bricolagem, das táticas/astúcias (Certeau, 1998) implementaram a aventura nas escolas brasileiras.

Diante do exposto, Nicácio (2020) salienta que o referido processo de inserção da aventura nas escolas foi possível em virtude do exercício contínuo de produção e

reflexão docente, que em muitos momentos buscou tal processo de inovação nas práticas dos professores atuantes na Educação Básica.

Sabemos que as práticas de aventura se revelam de maneira singular nas escolas, por isso, entendemos que existem diversos desafios a serem enfrentados, o que nos remete a pensar no contexto – faixa etária, material, cultura, espaço físico, dentre outros – conforme assevera Severino, Pereira, Santos (2016, p. 122): “[...] o professor deve também conhecer o perigo de cada atividade que irá propor aos alunos, para que desenvolva estratégias e metodologias que envolvam o controle de risco”.

Na busca de rastros sobre a temática, encontramos outras evidências no trabalho de Triani, Silva e Paixão (2019), que objetivou o conhecimento e a discussão da percepção de estudantes sobre a escalada indoor sobre a possibilidade pedagógica como conteúdo da Educação Física na escola.

Os autores (Triani; Silva; Paixão, 2019) nos alertam que a escalada indoor ainda é uma prática escassa nas escolas brasileiras e normalmente elas são aplicadas em atividades extracurriculares. Todavia, salientam que mesmo com a referida dificuldade seria importante garantir o acesso a esse conteúdo.

5.4.2 Práticas de Aventura e educação socioambiental

Ao mergulhar nos dados produzidos com a pesquisa, percebemos que alguns trabalhos estabelecem interface com a temática de educação socioambiental (Zagare, 2015); Cássaro; Malacarne; Christofolletti, 2018a); (Cássaro; Malacarne; Christofolletti, 2018b); (Andrade; Andrade; Moura, 2020);(Ferreira; Silva, 2020).

Inicialmente, encontramos indícios no trabalho de Zagare (2015), visto que o estudo revela o diálogo com as Ciências Biológicas. O estudo se desenvolve a partir da confecção de pranchas de *stand up* com material reciclável, especificamente a garrafa pet. O autor ressalta que a referida ação tem como centralidade a discussão referente à preservação do meio ambiente (Zagare, 2015, p. 81).

Ao pensar a prática estabelecida, parece-nos que a pesquisa evidencia a ação docente que se utiliza das táticas e da bricolagem, caracterizando maneiras de usarfazer que singularizam as práticas pedagógicas se aproximando de uma criação cotidiana de currículo (Oliveira, 2012).

Seguindo outros rastros, encontramos o estudo de Cássaro, Malacarne e Christofolletti (2018a). O relato de experiência foi desenvolvido em duas escolas públicas, do Ensino Fundamental, no município de Maringá/PR. A pesquisa percorreu dois movimentos com recortes temporais distintos: 2015 e 2016. O primeiro, realizado em 2015 na Escola Municipal Deputado Federal Dr. Ulysses Guimarães, totalizando 144 estudantes com a faixa etária de 5 a 9 anos de idade. O segundo momento, em 2016, na Escola Municipal Odete Ribaroli Gomes de Castro, com 120 estudantes do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental.

Para os autores, a disciplina de Educação Física possui uma relação com as Ciências Naturais e Ciências Humanas, por esta razão, o estudo se desenvolveu por meio do universo da aventura e suas relações com a educação ambiental.

Os autores buscaram nos estudos de Darido (2005), especificamente as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais e, em decorrência nos PCN (BRASIL, 1997), a possibilidade de articulação com o tema transversal meio ambiente. O conteúdo desenvolvido nas aulas foi o Slackline, conforme explicitado a seguir:

Os estudantes, além de vivenciar a prática das Atividades de Aventura na modalidade **slackline**, tanto como parte integrante do ensino de Ciências como conteúdo pedagógico no Ensino Fundamental e na Educação Integral, proporcionaram uma maior relação com o próprio meio natural, no qual as questões de **Educação Ambiental vão além de reciclagem de embalagens plásticas, metal, papelão, pilhas, lâmpadas, vidros, óleo de cozinha, mas se voltou para a preservação ambiental** (Cássaro; Malacarne; Christofolletti, 2018a, p.38. Grifos nossos).

Fica-nos evidente que a pesquisa supramencionada propõe uma discussão que busca romper com a lógica de Educação Ambiental conservadora, que coloca como centralidade os resíduos sólidos. Tal proposição permitiu aos docentes a reflexão sobre a relação com o meio ambiente, possibilitando o debate a respeito do desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores e condutas relacionados ao consumo exacerbado e ao impacto no ambiente (Guimarães, 2006).

Outro trabalho encontrado na pesquisa, que estabelece a relação com a temática ambiental, emerge das discussões de Andrade, Andrade e Moura (2020). O estudo está fundado em uma experiência didática baseada na pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2012) e na psicologia histórico-cultural de Vigotsky (2003). O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás foi o espaço em que a referida pesquisa se desenvolveu, no ano de 2018. O público-alvo foram os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental e o jogo simbólico foi elemento

articulador da referida prática. O estudo objetivou a compreensão das múltiplas manifestações e fundamentos das Práticas Corporais de aventura, tendo a centralidade de suas proposições na contação de história, conforme descrita pelos autores:

1º) Contação de histórias, através de adaptações dos contos do livro infantil “Esportes de Aventura com a turma do sítio” onde cada capítulo conta uma façanha dos personagens do sítio em uma modalidade das Práticas Corporais de Aventura; 2º) **Vivência, exploração e apropriação dos conceitos e valores inerentes a modalidade tematizada e a Educação Ambiental** 3º) Reconto e registro realizado pelas crianças, via verbalização e desenho no caderno de Educação Física. (Andrade; Andrade; Moura, 2020, p.8)

Conforme apresentado, a atividade se fundamenta no jogo simbólico para estabelecer a relação entre as histórias, as práticas de aventura e o meio ambiente. As ações educativas também se desenvolveram a partir da lógica do *plogging*, prática corporal nascida na Suécia e que vem ganhando terreno em todo o mundo. Reúne a corrida/caminhada e os cuidados com o meio ambiente, por intermédio da coleta de lixo deixado em trilhas ou espaços públicos (Caetano; Silva, 2019 p. 227).

Especificamente no decorrer da aula, os(as) estudantes foram estimulados, por meio da estória, a recolher os papéis e as garrafas que estavam poluindo o ambiente e, simultaneamente, conheceram melhor o espaço escolar, pois eram recém-chegados àquele departamento da escola.

Outro trabalho que se aproxima da temática meio ambiente é o artigo de Ferreira e Silva (2020), que apresenta desafios, limites e possibilidades de inserção da aventura nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.

As autoras relataram que, no primeiro momento, a proposta não foi bem recebida pela equipe de profissionais e pais de alunos(as), no entanto, posteriormente à apresentação do projeto, o problema inicial foi superado.

O trabalho apresenta uma ação singularmente significativa, pois a comunidade escolar auxiliou na construção dos materiais esportivos utilizados nas aulas. Tal prática nos remete a Certeau (1998) e ao modo peculiar do sujeito ordinário, que age de maneira a consumir e reinventar os produtos, concedendo a cada um deles um tipo de bricolagem. Especificamente na fabricação do muro, a comunidade usou paletes de madeira e pneus; na tirolesa foi usado um pneu de moto e corda.

Já com relação às questões ambientais, o estudo procurou identificar os elementos da natureza e conversar sobre a importância de valorizar, cuidar e preservar esse patrimônio (Ferreira; Silva, 2020, p. 161).

Parece-nos que há uma tentativa de estabelecer uma prática pedagógica singular, pois Ferreira e Silva (2020), quando se utilizam das práticas de aventura, valorizam um conhecimento que emerge da comunidade, isto é, daqueles sujeitos que compõem a realidade, portanto, específico do território onde a escola está localizada.

Para finalizar, salientamos que apesar de percebermos a presença de diversas ações que se reproduzem em outros espaços, as práticas de aventura estabelecem um diálogo com o contexto social, político e econômico em que são desenvolvidas, o que as tornam singularmente caracterizadas por aqueles que delas fazem uso.

6 PRODUTO EDUCACIONAL PRÁTICAS DE AVENTURA E JOGOS DE VERTIGEM: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

6.1 PÚBLICO-ALVO

Salientamos que o PE aqui proposto é direcionado aos (às) professores(as) de Educação Física que trabalham e/ou pretendam trabalhar com PA nos anos iniciais do ensino fundamental.

6.2 OBJETIVOS

5.2.1 Geral

- Explorar a aventura como objeto de *aprendizagem* ensino da Educação Física, utilizando jogos de vertigem nas aulas dos AIEF.

6.2.2 Específicos

- Experienciar a aventura por intermédio dos jogos de vertigem;
- Aprimorar as habilidades socioemocionais como solidariedade, cooperação, respeito mútuo e o cuidado consigo e com o outro;
- Estimular o enfrentamento do medo, ansiedade e incerteza por meio de situações de desequilíbrio e incerteza;
- Experimentar e fruir, de forma individual/coletiva, combinações de diferentes tipos de equilíbrio, velocidade e altura.

6.3 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Considerando os pressupostos teóricos citados anteriormente, apresentaremos o procedimento metodológico realizado pelo componente curricular de Educação Física nos AIEF, que teve como tema a Aventura com centralidade na Vertigem.

Dividimos a SD para ser realizada em quatro semanas, sendo uma aula em cada semana, buscando assim contemplar um mês de aula com a temática.

O local escolhido para a aplicação do PE foi a Escola Municipal Santa Tereza, instituição criada pelo Decreto n. 10, de 08 de março de 1988. Nesta ocasião, ela possuía apenas o turno noturno e tinha como objetivo atender alunos(as) da antiga 5ª à 8ª série. Atualmente, a escola atende a 697 alunos nas seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Atende, também, ao Projeto de Alfabetização e Cidadania, funcionando em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

A Escola Municipal Santa Tereza fica localizada na rua Leoni Ramos número 12, no Centro da Cidade de Rio das Flôres – RJ.

Considerando ser um processo desenvolvido com seres humanos, especificamente com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ressaltamos que o estudo foi submetido ao Comitê de Ética do UniFOA, aprovado com o CAAE: 54595421.3.0000.5237, tendo sido assinado o TALE (Termo de anuência livre e esclarecida) e o Direito de Uso de Imagem.

6.4 Atores Sociais

O produto proposto nessa dissertação foi desenvolvido com estudantes, oriundos de uma escola da rede pública municipal de Rio das Flôres, interior do estado do Rio de Janeiro.

O município está situado no interior do Rio de Janeiro que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), está distante 178 km da capital carioca, Rio de Janeiro. Sua altitude é de 525 metros acima do nível do mar, a área territorial é de 477,662 km², distribuída em quatro distritos: Rio das Flôres (sede), Manuel Duarte (2º distrito), Taboas (3º distrito) e Abarracamento (4º distrito).

Sua população é de 8.561 habitantes (IBGE, 2010) e estimada em 9.401 em 2021. Segundo o IBGE (2010), a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos de idade era de 98,5%. Já em 2021, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica a nota obtida pelos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública foi de 5,8, enquanto nos anos finais do ensino fundamental foi de 5,3.

No mesmo ano, houve um total de 1.273 matrículas no ensino fundamental e 226 no ensino médio. O número de docentes na rede pública foi de 106 para o ensino fundamental e 41 para o ensino médio.

Figura 3 – Localização da escola – vista aérea



Fonte: <https://goo.gl/maps/FkZVbKAnmDBnQUYJ9> Visitado em 17/03/2023.

Quanto ao número de estabelecimentos de ensino, em 2021 foram registradas 8 escolas para o ensino fundamental, 2 escolas para o ensino médio e 2 creches.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola, apesar de sua localização ser urbana, também atende alunos da zona rural e de algumas comunidades do entorno da cidade. O prédio é composto por 21 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala de vídeo/auditório, 01 sala de professores, 01 sala para a direção, 01 sala para a orientação, 01 secretaria, 01 laboratório de informática, 01 almoxarifado, 01 cozinha, 01 despensa, 01 refeitório, banheiro adequado à educação infantil (masculino e feminino), banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (masculino e feminino), banheiro para os funcionários (masculino e feminino) e banheiro para os alunos do Ensino Fundamental (masculino e feminino), 01 pátio descoberto, onde as aulas de educação física geralmente são feitas, e ou na quadra poliesportiva Edvaldo dos Santos Machado, que fica do outro lado da rua.

Figura 4 – Escola Municipal Santa Tereza



Fonte: <https://goo.gl/maps/iekK6JkdWduHofB29> visitado em 17/03/2023.4.5.

Quadro 3 – Resumo das aulas

Aulas	Objetivos	Estratégias	Avaliação
1ª aula	Apresentar a aventura como um conteúdo da EF, bem como a experiência da vertigem e a sensação do desequilíbrio e da incerteza.	- Aula prática: Pé de lata, perna de pau e Rola-Rola;	Foi realizada por meio da observação das ações dos estudantes e narrativas da experiência através de desenhos e/ou textos.
2ª Aula	Aprimorar o equilíbrio estático experienciando diferentes plataformas de apoio.	Aula prática: Jogo do mestre do equilíbrio, equilíbrio bola suíça, equilíbrio bosu;	Foi realizada por meio da observação das ações dos(as) estudantes e por meio das narrativas da experiência, através de desenhos e/ou textos.
3ª Aula	Experienciar o equilíbrio dinâmico e a sensação da perda da fixidez;	Aula prática: Falsa baiana, Slackline, blocos de equilíbrio e ponte suspensa;	Foi realizada por meio da observação das ações dos(as) estudantes e por meio de narrativas da experiência, através de desenhos e/ou textos.
4ª Aula	Experienciar a vertigem em deslocamento horizontal sobre rodas	Aula prática: (Skate, patinete e carrinho de mão)	Foi realizada por meio da observação das ações dos(as) estudantes e por meio de narrativas da experiência, através de desenhos e/ou textos.

Fonte: Autoria Própria.

Aula 1 (13/10/2022)

Ressaltamos que as aulas da SD foram realizadas em superfícies instáveis, no intuito de promover a experiência⁵ da vertigem e a sensação do desequilíbrio e da incerteza. Para (Allegretti *et al.*, 2007, p. 109), a prática da equilíbrio fundada na desestabilização “permite a utilização de estratégias de movimento postural, que são usadas, como *feedback* e *feedforward*”.

Na primeira aula da SD, os(as) estudantes foram levados(as) para a quadra poliesportiva onde foi possível apresentar o objetivo da aula – apresentar a aventura como um conteúdo da EF. Posteriormente, foram apresentados os equipamentos que seriam utilizados no desenvolvimento das ações educativas: Perna de pau, pé de lata, rola-rola.

Naquele momento, explicamos aos(as) estudantes o cuidado com a utilização do material, bem como a necessidade de cuidar dos colegas durante as práticas educativas, um diálogo com as habilidades socioemocionais.

Sabendo que a BNCC trouxe a aventura como uma possibilidade para os Anos Finais do Ensino Fundamental, esta SD propõe a ampliação desse conteúdo para os anos iniciais, o que me remeteu a investigar junto aos(às) estudantes as suas experiências com as atividades que estavam sendo propostas. Assim, realizamos o seguinte questionamento: alguém já realizou algumas das atividades mencionadas?

Alguns estudantes mencionaram que já tinham tido a experiência com a perna de pau e com o pé de lata, portanto, o rola-rola seria uma atividade ou experiência nova para os estudantes. Durante a conversa, foi possível acessar o modo como as práticas foram realizadas por eles, visto que mencionaram a própria escola, a família e a comunidade como espaços potenciais para as experiências com a perna de pau e o pé de lata.

Partir do questionamento supramencionado e das experiências dos(as) estudantes possibilitou contrapor a lógica descontextualizada de ensino, denominada de educação bancária (Freire, 1987), visto que, ao dialogar com os(as) estudantes e

⁵ Neste estudo, a experiência será entendida a partir de Larrosa (2002, p. 27): experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude.

as práticas culturais e as habilidades motoras que emergem do referido contexto social, tornou-se possível acessar pistas, indícios (Ginzburg, 1989) das ações motoras realizadas pelos(as) estudantes e que se aproximam da noção de aventura proposta neste estudo. Daí cabe refletir: por que deixar de privilegiar a aventura nos anos iniciais se as crianças, para além do muro da escola, já acessam tais práticas culturais?

Tendo introduzido as informações iniciais, foi apresentada a metodologia de desenvolvimento da aula: dividida em seis estações (duas de pé de lata, duas de rola-rola e duas de perna de pau). Os estudantes foram divididos em grupos, e salientamos que precisariam ter atenção e cuidado com os(as) colegas, visto que eles fariam a segurança de seus pares.

Ao pensar nas atividades desenvolvidas com os(as) estudantes, buscamos na noção de experiência de Larrosa (2002) o fio para enredar as questões que gostaríamos de problematizar com os(as) estudantes. Sabendo que o saber que emerge da experiência “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”, portanto, para além do desenvolvimento das habilidades motoras, o cuidado com o outro e a ação de cooperação e solidariedade foram aspectos centrais na aula – figuras 4, 5, 6.

Figura 4 – Rola-rola



Fonte: Autoria Própria.

Figura 5 – Pé de lata



Fonte: Autoria Própria.

Figura 6 – Perna de pau



Fonte: Autoria Própria.

O que estamos ressaltando é que, se a aventura adentrar os espaços das aulas de Educação Física com a proposição de apenas proporcionar a aquisição de capacidades físicas, o referido conteúdo não se diferenciará de uma aula na qual o caráter técnico e procedimental é o mais relevante. Não estamos aqui defendendo que os(as) estudantes não devam aprender os procedimentos técnicos referentes às Práticas de Aventura, até porque são fundamentais para uma prática segura, entretanto, o ensino da aventura na escola deve ser contextualizado a partir de temáticas que permitam aos(às) estudantes a construção de sentido e significado.

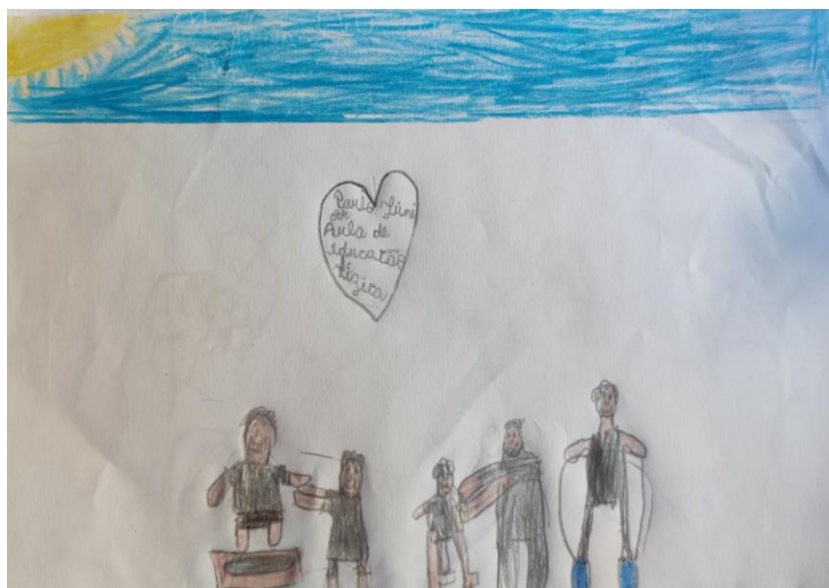
A esse respeito, a professora Inês Barbosa de Oliveira, especialista em currículo, nos chama a atenção para o fato de que precisamos valorizar as singularidades vividas nas escolas como formas alternativas de se estar no mundo, pois a partir delas poderemos constituir redes de conhecimentos que serão a centralidade dos currículos criados cotidianamente, capazes de promover um tipo de relacionamento mais igualitário e justo (Oliveira, 2012).

Posteriormente, retornamos para a sala de aula e propusemos aos(às) estudantes a elaboração de um texto e/ou desenho que relacionasse com a aula e com as atividades realizadas na quadra. A intenção foi apreender a percepção dos(as) estudantes em conformidade à experiência vivida. Naquele momento, tentávamos como *professorespesquisadores* nos/dos/com o cotidiano apreender as percepções dos(as) estudantes e como, coletivamente, eles construíram conhecimento durante suas atividades na quadra.

Nesta linha de pensamento, estava exercitando o olhar de *flâuner*, como nos ensina Pais (2003, p. 53), ao discutir a sociologia cotidiana, buscando um olhar ingênuo, liberto, descomprometido, pois a “arte do viajante *flâneur* reside precisamente na combinação da descoberta com o gosto pela aventura [...]”, portanto, deixamos que a liberdade na produção permitisse aflorar os sentidos e significados dos(as) estudantes sobre as suas experiências na aula.

Assim, seguindo uma rota que foge à mobilidade programada pelos roteiros preestabelecidos da modernidade, buscamos o desenho do estudante PJ, que nos permitiu desvelar o trabalho de cooperação durante a aula.

Figura 7 – Avaliação, desenho das atividades da aula 1



Fonte: estudante P. J.

Ao observar o desenho de PJ, logo senti um certo incômodo, pois o desenho me remetia ao imediato, ao esperado, o auxílio dos(as) colegas aos que executam as atividades de equilíbrio. Recordei-me do artigo da professora Inês Barbosa de Oliveira (2010) e o seu desapontamento acompanhado de um sentimento de fracasso ao se deparar com os cadernos de uma estudante francesa. A autora menciona que acreditava na possibilidade de encontrar marcas e presença das “singularidades que evidenciam diferentes modos como os praticantes da vida cotidiana se inscrevem, como usuários, nas normas e produtos que lhes são dados para consumo” (OLIVEIRA, 2010, p. 5). Porém, nada se revelou, foi preciso exercitar as aprendizagens e conhecimentos adquiridos com as pesquisas: o estranhamento, a ausência, o silêncio. O que o desenho poderia me dizer e quais sentidos poderia conceder? Foi preciso desviar o olhar da parte do desenho que retrata as atividades de equilíbrio e a ação colaborativa dos(as) colegas para perceber o coração desenhado ao centro da imagem.

Ao considerar essa parte do desenho – o coração – fui remetido à proposição da aula que buscava ultrapassar os procedimentos técnicos e as habilidades motoras, visto que a intenção era contextualizar a aula estabelecendo o diálogo com outras temáticas possíveis – cooperação, solidariedade, coletividade, cuidado com o outro.

Desse modo, fui remetido às discussões de (Ramos Dantas *et al.*, 2022, p. 4-5) sobre as atividades de aventura e as competências socioemocionais. Os autores consideraram que a aventura propicia sentimentos de abertura e amabilidade,

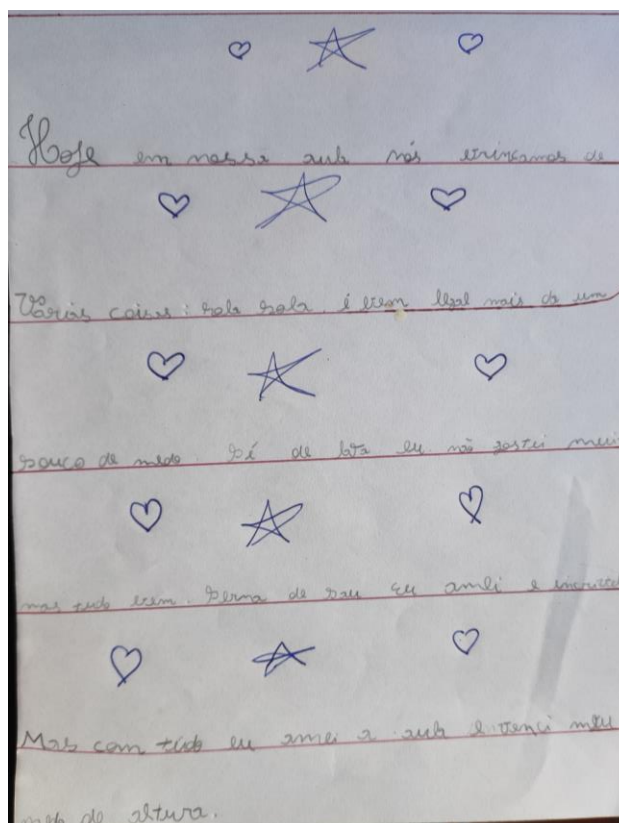
entendendo que “características como flexibilidade de pensamento, fantasia e imaginação [são] abertura para novas experiências e interesses culturais [...]. Já para o segundo, os indivíduos tendem a ser socialmente agradáveis e calorosos”.

Nesta linha de pensamento, Paixão (2017, p. 176) afirma que a aventura contribui para a “cooperação, cuidados com o próprio corpo e com o do colega, superação de limites pessoais, medo, confiança e autoconfiança, entre outros”.

Diante do exposto, não estamos aqui afirmando que a aula é capaz de mudar hábitos, nem tampouco pensar a partir de uma lógica linear na qual a aula foi a única responsável pela aquisição dos valores supramencionados, mas inferir que a aventura possui potencial para o desenvolvimento de ações coletivas e colaborativas, porque não opera com a racionalidade e os valores da competição exacerbada, conforme os esportes tradicionais.

Um indício do que estamos a problematizar emerge na narrativa da estudante (M.L.) que opta por escrever um pequeno texto sobre a sua experiência na aula de equilíbrio:

Figura 8 – Avaliação, narrativa das atividades da aula 1



Fonte: Autoria Própria

Estudante M.L.: Hoje em nossa aula brincamos de várias coisas: rola-rola é bem legal, mas dá um pouco de medo. Pé de lata eu não gostei muito, mas tudo bem. Perna de pau eu amei, é incrível. **Mas com tudo eu amei e subi e venci meu medo de altura.**

Ao considerar a narrativa de M.L., duas questões complementares nos chamam a atenção: a primeira em relação ao caráter lúdico; a segunda, a relação da aventura com o medo. O enredamento do medo ao caráter lúdico se deve pela maneira como o estudante foi desvelando sua experiência – “rola-rola é bem legal mas dá um pouco de medo. Pé de lata eu não gostei muito, mas tudo bem. Perna de pau eu amei, é incrível. Mas com tudo eu amei e subi e venci meu medo de altura”. Primeiro, fala do rola-rola e explicita o caráter lúdico ao mencionar que achou “legal”; depois, menciona o pé de lata e revela que não foi tão prazeroso; posteriormente, nos revela que a perna de pau foi incrível e por fim, nos revela a superação do medo.

A esse respeito, Corrêa e Gonçalves (2016), ao discutirem a percepção de estudantes durante as aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola do Rio Grande do Sul, afirmam que estudantes escolheram a aventura como atividade nas aulas de Educação Física por ser mais interessante, divertida e proporcionar a superação de seus medos.

Em outro momento, os autores revelam que os(as) estudantes destacaram também “o controle da ansiedade; a superação dos medos; a segurança possibilitada pelos equipamentos; a determinação e a força de vontade; o enfrentamento da altura, dos medos e dos desafios; a confiança no outro (professor e colega) [...]” (Corrêa; Gonçalves, 2016, p. 14).

Para finalizar as questões relevantes da primeira aula da SD, gostaria de novamente frisar, a partir da narrativa do estudante, a relação entre o lúdico e o medo, pois ficamos a pensar na ausência das práticas de aventura nos AIEF. Tal aspecto, ao nosso ver, apenas caminharia na direção do que pensam diversos autores (Brougère, 2008; Santos, 2008; Kishimoto, 2017) sobre o caráter lúdico: elemento fundamental para o processo educativo, principalmente na infância.

Aula 2 (20/10/2022)

Na segunda aula, nos encaminhamos novamente à quadra poliesportiva para a realização das práticas de aventura. Inicialmente, apresentamos o objetivo da aula – aprimorar o equilíbrio estático experienciando diferentes plataformas de apoio –, e

posteriormente, fizemos a exposição da metodologia da aula, das estações e dos equipamentos que seriam utilizados (jogo – mestre do equilíbrio; equilíbrio na bola suíça; equilíbrio no bosu) – figuras 9,10,11.

Figura 9 – Mestre do equilíbrio



Fonte: Autoria Própria.

Figura 10 – Bola Suíça



Fonte: Autoria Própria.

Figura 11 – Bosu

Fonte: Autoria Própria.

A intenção de trabalharmos o equilíbrio estático na segunda aula teve como preocupação o preparo para a aula posterior – aula 3 – cujo objetivo seria experienciar o equilíbrio dinâmico e a sensação da perda da fixidez.

Conforme nos chamam a atenção Martins e Neira (2018, p. 385), a Educação Física escolar, a partir da perspectiva cultural, não possui a centralidade na “performance motora segundo padrões estabelecidos externamente”, mas o interesse em permitir que a turma, diante dos conflitos e realidade social, reelabore as práticas concedendo a elas sentidos/significados próprios. Conforme salientam Martins e Neira (2018, p. 389):

Ressignificar implica atribuir novos significados a uma manifestação produzida em outro contexto com base na própria experiência cultural. Na perspectiva cultural da Educação Física, a resignificação decorre daquelas atividades de ensino que posicionam os alunos e alunas como sujeitos históricos e produtores de cultura.

Desse modo, com as estações preparadas, passamos inicialmente por cada uma delas explicando o seu desenvolvimento e sinalizando os cuidados que deveriam ter consigo e com os(as) colegas.

No segundo momento da aula, questionamos se alguém já havia realizado algumas das atividades apresentadas, o que promoveu algumas intervenções em

forma de pergunta, auxiliando-nos para tirar dúvidas e fazer novas explicações sobre a segurança durante a atividade:

Estudante E: – Para que serve aquela bola cortada ao meio?

Estudante N: – Essa eu conheço, essa bola é do pilates, minha mãe faz.

Estudante I: – Podemos pular nessa meia bola que ela não vai rolar.

Estudante PJ: – Esse é um jogo? Quantas pessoas podem jogar? (Jogo do mestre do equilíbrio).

Posteriormente, passamos à experimentação das atividades propostas com a divisão dos(as) estudantes nas estações. Cabe frisar que as atividades, apesar de terem sido desenvolvidas em pares, nos exigiram supervisão e cuidado, pois foi preciso intervir alertando-os sobre a importância da atenção e concentração no intuito de evitar acidentes.

Na estação do Bosu, os(as) estudantes utilizaram o equipamento com diferentes graus de dificuldade na execução: na primeira vez com o Bosu voltado para baixo (superfície plana), e na segunda experiência foi realizado com ele voltado para cima (parte oval), fizemos este movimento para não desperdiçar experiências, pois a palavra Bosu é uma abreviatura que vem de uma expressão em inglês "*both sides up*", que significa "ambos os lados para cima".

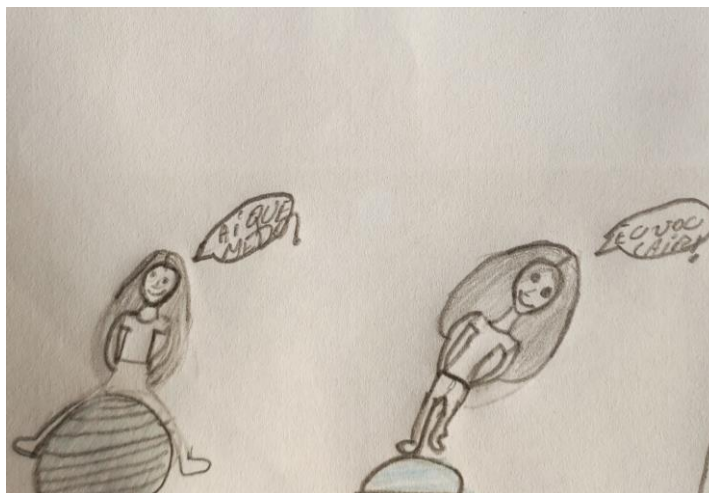
Já na estação da bola suíça, os(as) estudantes puderam experimentar o equilíbrio e a perda da flixidez: inicialmente, sentados na bola e, posteriormente, ajoelhados, o que exigiu a atenção dos(das) colegas na segurança do companheiro.

Por fim, na estação do mestre do equilíbrio, os(as) estudantes tiveram a possibilidade de jogar consigo mesmo(a), enfrentando seus limites e dificuldades para se manterem equilibrados(as) durante a ação de recolher os cones dispostos no tabuleiro gigante (ver figura 8).

Posteriormente, voltamos à sala de aula e pedimos aos(às) estudantes que avaliassem a aula podendo utilizar o texto descritivo ou desenhos relacionados às atividades realizadas. A intenção foi apreender suas percepções sobre as experiências vividas na quadra.

Nesse momento, como *professorpesquisador*, procurei captar as percepções dos(as) estudantes e como, coletivamente, eles construíam conhecimentos durante suas atividades na quadra.

Figura 12 – Avaliação, desenho da atividade da aula 2



Fonte: Estudante K.

Estudante C: Eu gostei desta aula, sou um craque no equilíbrio, pensei que seria fácil, mas foi muito difícil, senti um friozinho na barriga, precisei de ajuda da minha colega para não cair e me machucar.

Estudante T: Pensei que o jogo do equilíbrio era fácil, mas minha perna ficou bambinha e não consegui pegar o cone, mas meu amigo B. me ensinou, falou que se eu começasse pelos cones de trás seria mais fácil.

Estudante R: eu gostei muito da aula de hoje, foi muito legal quando subi na bola grande... me deu uma tremedeira, mas foi muito legal.

Estudante P: Quando subi na bola, foi igual subir em um cavalo sem sela, é difícil ficar em cima.

Ao acessar o desenho do estudante k que apresenta em primeiro plano a experiencição da atividade proposta (bola de pilates e Bosu), recorro as discussões de Ginzburg (1989) em relação ao saber indiciário. Especificamente, busco a noção denominada de *firasa*, que seria “a capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido, na base de indícios” (Ginzburg, 1989, p. 179). O termo foi extraído do vocabulário Sufi e designa formas de discernimento e sagacidade, a serendipidade é um exemplo citado por Ginzburg (1989).

Gonçalves (2009), ao discutir o conceito de serendipidade, salienta que esta seria a capacidade de descrever uma situação de descoberta de alguma coisa quando na verdade procurávamos por outra, mas que de certa forma estávamos preparados para encontrá-la.

Deste modo, ao pensar a *Firasa*, Leandro e Passos (2021, p.10) nos chamam a atenção para o fato de que no campo histórico é preciso “passar do conhecido até aquele momento para o desconhecido que se apresenta nas histórias contadas pelos sujeitos, é duvidar das narrativas, é questionar o que está dito ou escrito”, na tentativa

de compreender o que se passou, visto que o historiador busca a chave da interpretação nos indícios narrativos deixados.

Porém, o campo da educação se difere do processo investigativo estabelecido por Ginzburg, pois os(as) participantes da pesquisa estão em sua maioria acessíveis ao pesquisador, permitindo retirar dúvidas ou aprofundar o conhecimento do ocorrido, o que nos sugere o diálogo (Leandro; Passos, 2021).

Assim, na busca de mais indícios, encontramos para além do desenho, dois balões utilizados para complementar a narrativa: no primeiro encontramos a fala “Ai, que medo!”; e no segundo temos a fala “Eu vou cair”.

Desse modo, podemos inferir que o objetivo da aula foi atingido, pois foi possível estabelecer o enfrentamento do medo, da ansiedade e da incerteza por meio de situações de desequilíbrio.

Outro aspecto a ressaltar em relação aos jogos de vertigem foi a solidariedade e a cooperação entre estudantes no momento do enfrentamento dos desafios propostos durante a aula.

Aula 3 (3/11/2022)

Prosseguindo com o desenvolvimento da SD, na terceira aula retornamos à quadra poliesportiva com o objetivo de aprimorar a experiência do equilíbrio dinâmico e a perda de fixidez. Para isso, buscamos nas discussões de Caillois (2017) e na noção de jogos de vertigem a referência para o desenvolvimento das atividades, pois, de acordo com o autor, os jogos apresentam como uma de suas características a ruptura com a estabilidade. Para Piccolo (2008), a característica citada predomina na forma de transe ou de espasmo, ocasionando certa instabilidade e possível ausência de controle em decorrência de mudanças bruscas de direção.

A esse respeito, Ribeiro (2008, p. 101), ao se apropriar da vertigem, menciona que a referida sensação pode advir de um aspecto psíquico ou orgânico, “como ocorre com o *Bungee Jump*, a montanha russa e outros brinquedos de parque de diversão, bem como com aquele jogo em que a criança roda em torno de um eixo [...]”. No caso da aula proposta, a desequilíbrio viabilizada pelo *slakcline* favoreceu tais deslocamentos.

Outro aspecto relevante a salientar é que a aula foi construída levando em consideração o aspecto anátomo-fisiológico, em que o equilíbrio corporal é

estabelecido pela integração de informações provenientes de três sistemas sensoriais principais: o sistema vestibular, o sistema somatossensorial e a visão (Zanardini *et al.*, 2007).

O sistema somatossensorial é composto por receptores sensoriais localizados em tendões, músculos e articulações que detectam a posição do corpo e o movimento dos membros, cujas informações são transmitidas para o cérebro por intermédio dos nervos periféricos.

A visão fornece informações visuais sobre a posição do corpo em relação ao ambiente e essas informações são integradas com as informações dos sistemas vestibular e somatossensorial para manter o equilíbrio corporal (Herdman, 2002, p. 03).

Desse modo, cabe salientar que, ao variarmos as estações no decorrer da aula, foi possível criar sensações de perda de controle/fixidez, permitindo que estudantes experimentassem a necessidade da busca dinâmica pelo equilíbrio. Assim, o processo de desequilíbrio imposto pelo movimento da fita, da corda e com a retirada da visão nos blocos de equilíbrio promoveu experiências sensoriais diferentes do que estão acostumados em seu cotidiano. Essas sensações foram criadas por meio da manipulação de estímulos visuais e do sistema vestibular, que podem ocasionar a sensação de vertigem.

Dessa maneira, salientamos que a aula foi dividida em estações na tentativa de conceder diferentes experiências de equilíbrio: falsa baiana, *slackline*, blocos de equilíbrio e da ponte suspensa, como nas figuras 13, 14, 15 e 16.

Figura 13 – Falsa Baiana



Fonte: Autoria Própria

Figura 14 – Slackline com anel



Fonte: Autoria Própria.

Figura 15 – Slackline sem anel



Fonte: Autoria Própria.

Figura 16 – Slackline com segurança dos pares



Fonte: Autoria Própria.

De modo mais específico, as estações tiveram a seguinte constituição: a primeira estação – a falsa baiana, se configurou com uma plataforma mais instável porque era feita de corda, o que lhe proporcionava menor espaço de contato com os pés, outra característica desta estação é que a corda possui uma maior elasticidade

em relação a outras plataformas, nela os(as) estudantes optavam em andar de lado, ou de frente segurando uma corda suspensa sobre a cabeça; a segunda estação era um *slackline* com uma corda colocada sobre a cabeça e com uma pequena corda onde os(as) estudantes faziam a sua própria segurança; a terceira estação era semelhante à segunda, mas a pequena corda possuía um anel dando mais estabilidade para os(as) estudantes; a quarta estação era do *slackline*, onde os(as) estudantes cooperavam e faziam a segurança de seus/suas amigos(as) (cada estação possuía uma altura diferente, esta proposição teve como objetivo variar as alturas para que os(as) estudantes tivessem diferentes sensações de vertigem de acordo com a altura da plataforma); a quinta estação foi feita em uma plataforma reta, com os blocos de equilíbrio; nesta estação foram propostas duas experiências: na primeira, os(as) estudantes faziam a travessia com os olhos abertos, na segunda, faziam a travessia com os olhos vendados; na sexta estação fizemos uma ponte feita com os blocos de equilíbrio e cordas.

Figura 17 – Blocos de equilíbrio olhos abertos



Fonte: Autoria Própria.

Simultaneamente ao desenvolvimento das estações, explicamos os sistemas de montagem do *slackline* (sistema com catraca) e da falsa baiana (sistema com cordas)

Figura 18 – Blocos de equilíbrio olhos vendados



Fonte: Autoria Própria

Figura 19 – Ponte suspensa por cordas

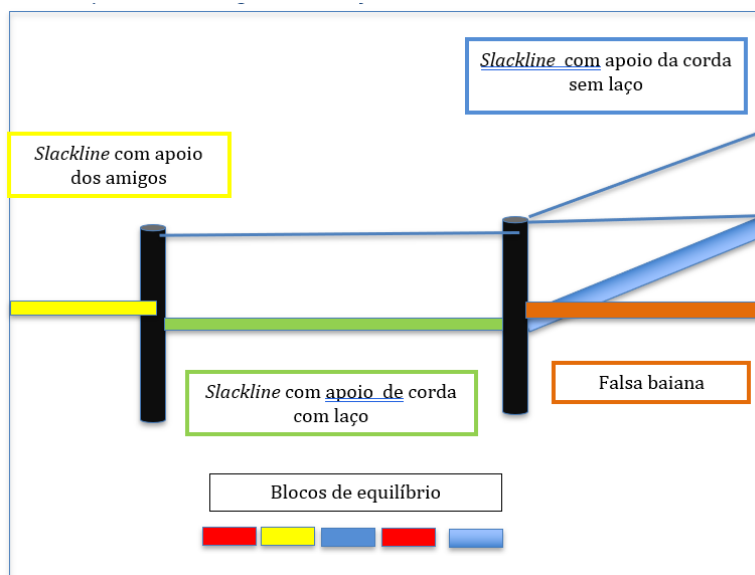


Fonte: Autoria Própria.

Durante a aula, explicamos a noção de risco calculado (Alves; Fonseca; Martins, 2018) que nos permite compreender a diferença entre risco e perigo. Tal

discussão nos remete, por exemplo, ao cuidado com a escolha adequada do espaço para a ancoragem das fitas do *slackline*, da corda da falsa baiana e da ponte suspensa.

Figura 20 – Esquema das estações



Fonte: Autoria Própria.

Salientamos ainda que esse cuidado deve ser tomado ao fazer a ancoragem em estruturas artificiais criadas pelo homem (postes, colunas, dentre outros), como no meio ambiente é o caso da ancoragem em árvores.

Figura 21 – Montagem do *slackline* 1



Fonte: Autoria Própria.

Figura 22 – Montagem do *salckline* 2



Fonte: Autoria Própria.

Figura 23 – Montagem do *slackline* 3



Fonte: Autoria Própria.

Do mesmo modo, discutimos com os(as) estudantes os possíveis erros de montagem que poderiam causar sérios riscos para os(as) praticantes e para

espectadores que ficam no entorno do equipamento, além de possíveis impactos no meio ambiente.

Neste momento, conversamos com os(as) estudantes sobre a necessidade de ficarem atentos(as) quando próximos(as) a outros equipamentos instalados em louçadores públicos, visto a possibilidade de acidentes. Com os conhecimentos adquiridos durante a aula, é possível que os(as) mesmos(as) identifiquem locais inadequados bem como equipamentos adaptados para as práticas de aventura^{6,7}.

Nesse momento da aula, fomos interrompidos por algumas narrativas que evidenciaram que o *slackline* já fazia parte do conhecimento dos(as) alunos(as):

Estudante P: Eu já experimentei o *slackline* uma vez, em uma festa de aniversário, onde foi montado em cima da piscina... quando a gente caía não tinha problema, caíamos no macio, mas tínhamos que ter cuidado... só podia ir um de cada vez para não machucar ninguém.

Estudante M.L.: Professor, é muito alto, não sei se vou conseguir, estou com medo de novo.

Estudante N: Professor, já vi na televisão uns malucos atravessando de um morro ao outro em cima do *slackline*.

Estudante R: Vi no TikTok o Homem-aranha fazendo cambalhota no *slackline*, maior doideira.

Nesse momento, recorro às discussões da professora Nilda Alves (2003) sobre os conhecimentos em redes, visto que, no cotidiano escolar, a tessitura dos *conhecimentossignificações* não emerge a partir da linearidade, pelo contrário, é forjada “em redes educativas que, ao vivermos, vamos formando e nas quais nos formamos, em relações com outros seres humanos e com artefatos culturais” (Alves; Santos, 2016, p. 373) e, que na aula da qual falamos se deu por intermédio do *slackline*.

Na fala do estudante P surge o primeiro indício (Ginzburg, 1989) da tessitura do conhecimento em rede (Oliveira, 2012), pois ele revela o modo como estabeleceu o contato com a referida prática de aventura. Ao recordarmos Certeau (1998), vamos entender que somos todos sujeitos ordinários e, portanto, aquele que age na brecha imposta pela ordem dominante.

⁶ Jovem que morreu ao cair de *slackline* será enterrado nesta segunda-feira. **Correio Brasiliense**, 31 nov. 2020. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/cidades-df/2020/11/4892099-jovem-que-morreu-ao-cair-de-slackline-sera-enterrado-nesta-segunda.html>.

⁷ MOREIRA, Heitor. Acidente em *slackline* mata garota de 10 anos na Região dos Lagos do Rio. **Globo Esporte**, 02 mar. 2014. Disponível em: <https://globoesporte.globo.com/rj/serra-lagos-norte/noticia/2014/03/acidente-em-slackline-mata-menina-de-10-anos-na-regiao-dos-lagos-do-rio.html>.

O que estamos ressaltando é o fato de burlar as diretrizes estabelecidas pelo poder (BNCC, 2018), que considera o ensino da aventura apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

No entanto, Oliveira (2012) considera que praticantes do cotidiano não aprendem apenas por intermédio dos currículos formais das secretarias de educação, mas também a partir de suas experiências cotidianas e das interações sociais que estabelecem.

Dessa forma, os *sujeitospraticantes* se tornam capazes de produzir novos conhecimentos a partir de suas experiências e relações, o que pode enriquecer o processo de *aprendizagemensino* e o desenvolvimento pessoal e social.

Na narrativa da estudante M.L., percebemos, conforme mencionado na primeira aula, a sensação de medo emergindo da sua relação com a altura. De acordo com Tuan (2005), o medo é uma emoção complexa que consiste em dois componentes: o sinal de alarme e a ansiedade. Para o autor, o sinal de alarme está relacionado a eventos inesperados e ameaçadores no ambiente, enquanto a ansiedade ocorre quando se está desorientado, distante de seu território ou de objetos e figuras familiares. Embora o medo se manifeste na psique, sua origem está nas circunstâncias externas que representam uma ameaça real.

Em seu artigo, Pereira (2013, p. 228) relata que o “medo é um aspecto que dificulta a aprendizagem, mesmo considerando que a fita está numa altura relativamente baixa, o fato de ser instável gera o risco de quedas e acidentes”.

Considerando o exposto, ressaltamos que a instabilidade da fita retira das crianças a sensação de segurança e a fixidez do solo, daí a relação com a vertigem mencionada por Caillois (2017). Pensar pedagogicamente a perda da fixidez é proporcionar a estudantes o diálogo com a vida lábil e, simultaneamente, problematizar a ausência de controle que temos sobre as coisas e a vida.

Nessa linha de pensamento, concebendo a vertigem como uma forma de enfrentamento ao medo, solicitei às crianças que subissem nos bancos (os mesmos utilizados nos esportes tradicionais, banco de reserva) que estavam disponíveis na quadra. Posteriormente, colocamos os bancos ao lado da fita de *slackline*, no intuito de comparar a altura da fita e a do banco.

Com essa ação, os(as) estudantes perceberam que ambos possuíam alturas semelhantes, aproximadamente 40 cm do solo. Em seguida, solicitei que pulassem ou descessem do banco (ver figuras 24,25 e 26) com o objetivo de obterem a

experiência de que a altura da fita de *slackline* era um desafio possível de ser enfrentado caso se desequilibrassem da fita.

Neste mesmo contexto, Alves, Perreira e Martins (2023) afirmam que as atividades que envolvem altura geram certo nível de apreensão entre estudantes. Cabe frisar que os autores utilizaram o salto para permitir que os(as) estudantes obtivessem a experiência ou a sensação da perda de contato com o solo. No referido estudo, na intenção de minimizar o medo dos(as) estudantes, os docentes orientaram que os saltos fossem executados com a queda em pé no colchão gordo, posteriormente, na posição sentada, depois na posição deitada, deitados de costas e, por fim, de costas com os olhos fechados. Dessa forma, a experiência propiciou segurança aos participantes, para que, gradativamente, fossem enfrentando os desafios propostos na aula.

Retomando a narrativa da estudante ML (“Professor, é muito alto, não sei se vou conseguir, estou com medo de novo”) que reitera seu medo de altura, salientamos que, após a experiência do salto – do banco ao solo –, houve o enfrentamento do medo, sendo possível apreender que ela se sentiu mais confiante e confortável para lidar com a situação desafiadora de subir na fita de *slackline*.

Figura 24 – Salto do estudante P.J.



Fonte: Autoria Própria.

Figura 25 – Estudante I sobre o banco



Fonte: Autoria Própria.

Figura 26 – Salto da estudante I



Fonte: Autoria Própria.

Para confirmar que a aluna tinha sanado o medo que a impedia de realizar a atividade, chamei-a para conversar e ela afirmou que poderia realizar a atividade com a seguinte frase: “Estou pronta para enfrentar o desafio e subir no *slackline*”.

Outrossim, um indício que nos permite entender que houve uma mudança comportamental diante do desafio de subir na fita é imagem da estudante na foto 25. Fica-nos evidente a ausência do medo no semblante da estudante, embora seja importante lembrar que as expressões faciais podem variar de pessoa para pessoa e não são sempre um indicador do que a pessoa está sentindo internamente, mas pode contribuir para descobrirmos a sensação das pessoas.

Corroborando com esta questão, buscamos a fala de Carnicelli Filho (2007 p.44):

Difícilmente se consegue afirmar que a pessoa sentiu ou está sentindo medo sem ter uma confissão. Porém, pode-se chegar a suposições bastante próximas, se analisadas algumas características. Uma delas é a expressão facial dos envolvidos, produzidas, durante um momento de medo.

Portanto, na foto em questão, pode-se observar a expressão facial da estudante mostrando que ela está sorridente, inferindo-se inferir que ela não está sentindo medo no momento da imagem. No entanto, é importante lembrar que essa suposição não pode ser tomada como uma certeza absoluta. Em seguida, continuamos nossa prática pedagógica e separamos os grupos nas estações.

Ao término da experiência, voltamos à sala de aula e solicitei que escrevessem um texto e/ou fizessem um desenho que pudesse expressar os sentidos obtidos por meio das atividades realizadas na quadra. O objetivo foi avaliar a aula e apreender a percepção de estudantes em relação à experiência vivida.

Desse modo, buscamos sinais e indícios deixados pelos estudantes nas narrativas e nos desenhos. A seguir, trazemos recortes de apenas dez das 16 narrativas produzidas, devido à repetição de algumas questões abarcadas nos textos:

Estudante P.: Eu gostei e venci o medo de altura.

Estudante J: Eu gostei muito da aula, tive medo no começo, mas consegui depois, mas gostei de tudo... mas o único que eu mais gostei foi a falsa baiana, *slackline*...

Estudante M.L.: Hoje eu adorei a aula, foi superlegal e animada, mas teve um momento que tive medo, que foi na hora da falsa baiana, mas fora esse momento foi tudo muito bom.

Estudante Y: Eu senti medo e depois eu não senti.

Estudante K: Eu gostei muito do *slackline*, quando eu subi nele deu um pouco de medo, mas depois esse medo passou; queria ir várias vezes, gostei demais dessa atividade, poderia voltar no tempo várias e várias vezes.

Estudante L: Bom! Na aula de educação física é sempre é muito legal, mas essa sem dúvida foi a mais legal, divertida e me aventurei muito, muita emoção. Muito obrigado, tio, por fazer eu sentir aventura e ao mesmo tempo que eu fiquei com medo e fiquei muito alegre...

Estudante P.J.: Eu gostei muito da aula de educação física de hoje deu um pouco de medo no começo, mas depois que eu fui eu gostei e fui muitas vezes. O que eu tive mais medo foi o que segurava nas mãos das colegas.

Estudante E: A aula foi muito legal e eu me diverti muito, as minhas colegas me ajudaram a andar no *slackline*. ...elas são minhas melhores amigas, enfim, eu amei a aula.

Estudante EM: Quando eu subi no *slackline* e na falsa baiana eu me senti como se eu estivesse andando no ar, foi muito legal. Amei!

Recordando Pais (2003) e a sua discussão sobre a sociologia cotidiana, arrisco-me a agir como um *flâneur* e me proponho a me perder em meio às narrativas de estudantes na tentativa de encontrar decifrações da vida cotidiana.

Neste ponto, recordo-me da dissertação de mestrado (Carnicelli Filho, 2007, p. 06) que buscou problematizar o medo. No referido estudo, o autor constatou que o prazer e o medo tiveram um efeito profundo nas relações estabelecidas entre essas atividades e os praticantes, dados os aspectos sociais e psicológicos associados antes e após a realização das atividades. Isso porque as respostas dos participantes indicaram que esses dois elementos permeiam toda a atividade e formam a base emocional da aventura.

Para Carnicelli Filho (2007), no início da atividade, o medo ocorre com maior intensidade e, nesta ocasião, as pessoas percebem os riscos associados às atividades. Para o autor, nesse momento, é comum que as pessoas imaginem, de forma mais significativa, os acontecimentos que podem gerar situações positivas ou negativas, já que estão lidando com a incerteza e a imprevisibilidade relativas à aventura.

Olhando por outro prisma, as narrativas se convergem para a sensação de vitória, para o autor Caillois existem duas definições para esta palavra, nos jogos de destreza (*Âgon*) e nos jogos de sorte (*Alea*) a outra forma nos jogos de máscaras e nos jogos de vertigem (*Ilinx*). Na primeira situação, a vitória é geralmente definida como a derrota do adversário; a segunda situação, por outro lado, o desafio é mais interno e a vitória está em superar a si mesmo e suas emoções, como os sentimentos de medo.

Outro aspecto a ser destacado nas narrativas dos estudantes emerge dos valores que a estudante menciona de maneira subliminar: “as minhas colegas me ajudaram a andar no *slackline*. H. e E. elas são minhas melhores amigas”. Para Marinho (2008), a amizade, a confiança, a cooperação e a afinidade ocorrem com frequência nessas práticas, dando a elas um significado singular, pois permitem que

os estudantes auxiliem uns aos outros, possibilitando a construção dos sentimentos mencionados.

Aula 4. (3/11/2022)

A quarta aula se desenvolveu no pátio da escola no intuito de utilizar espaços diferenciados, pois sabemos que o produto educacional ora proposto (SD) é mutável e plural, uma proposta capaz de ser replicada em vários *espaçostempos* escolares, onde os profissionais possam reinventar, recriar e adaptar de acordo com a realidade em que está inserido.

Inicialmente, apresentamos o objetivo da aula – experienciar a vertigem a partir do deslocamento sobre rodas – e, posteriormente, explicamos para as crianças que haveriam três atividades: carrinho de mão, skate e patinete, conforme figura 27.

Figura 27 – Apresentação dos materiais da aula 4



Fonte: Autoria Própria.

Considerando a dinâmica da aula – três estações –, solicitei que a turma se separasse em grupos com números iguais de participantes para que pudéssemos iniciar a aula. Como nesse dia quatro estudantes não compareceram à escola, a turma se dividiu de modo aleatório ficando quatro discentes em cada estação (figuras 27, 28 e 29).

Outro aspecto a ser explicitado emerge das técnicas/habilidades para a modalidade de *skate*, visto que a referida prática exige cuidado no processo de aprendizagem devido ao risco de queda.

Desse modo, recordando a discussão em relação à noção de risco calculado, conforme preconizado por Alves, Fonseca e Martins (2018, p. 386), isto é, “a possibilidade de ocorrência da situação perigosa, a probabilidade de tal ocorrência e das suas consequências”, solicitamos aos estudantes que não ficassem em pé no implemento (*skate*), por ser a primeira vez que o utilizaríamos em aula.

Figura 28 – Carrinho de mão



Fonte: Autoria Própria.

Figura 29 – Skate



Fonte: Autoria Própria.

Figura 30 – Patinete

Fonte: Autoria Própria.

Posteriormente ao desenvolvimento das atividades, retornamos com os estudantes para a sala, no intuito de desenvolvermos a avaliação da aula. Cabe frisar que o uso de desenhos foi uma estratégia utilizada, pois alguns estudantes a preferem do que escrever um texto narrativo.

No entanto, gostaria de iniciar a discussão sobre o momento avaliativo, trazendo à tona um episódio do caderno de campo que nos chamou a atenção: em um momento na sala de aula escutei uma fala significativa do estudante R:

Estudante R: Professor! O senhor viu que o estudante G., **não bateu em ninguém nestas últimas aulas!**

Ao me deparar com a avaliação do estudante em relação ao comportamento de outros colegas, recordei de Freire ao destacar a temática significativa que revela o universo simbólico de determinada cultura. Para Freire (1997), a temática significativa permite acessar temas básicos possibilitando a organização do conteúdo programático.

Desse modo, a narrativa de R. caminha ao encontro dos objetivos da nossa Sequência Didática com a aventura, pois os jogos de vertigem são essencialmente baseados na cooperação, na aceitação, no envolvimento, na ludicidade e na superação de seus próprios limites.

Ao considerar a percepção de R., essa narrativa emerge como pista da mudança comportamental do estudante. Todavia, não podemos deixar de perceber que tal comportamento também pode estar enredado com os estímulos que as

atividades propostas exerceram sobre as crianças, pois as modalidades esportivas de caráter competitivo podem acirrar as relações das crianças envolvidas nas ações das aulas.

Nesse sentido, ressaltamos que os jogos de vertigem e as práticas de aventura não operam a partir da exacerbação da competição, muito menos valorizam a exclusão e a seletividade, características predominantes nas aulas tradicionais de educação física que possuem os esportes de quadra como finalidade.

A esse respeito, Oliveira (2016) nos incita a repensar as nossas práticas pedagógicas no intuito de rever proposições de aulas:

[...] ações mais coletivas de combate à agressividade, entre outros, podem nos servir de **inspiração e ajuda para combater os excessos de agressividade** não por meio de punições ou reprimendas, mas por processos de inclusão e propostas de produção de formas alternativas de expressão que possam mais do que cercear, **formar a partir de outros valores e critérios**. Sair do esquema individualista de percepção da agressividade e da violência como ações isoladas de sujeitos desviantes parece ser um caminho promissor para o encaminhamento das questões relacionadas às agressões cometidas pelos alunos e narradas pelos profissionais das escolas (Oliveira, 2016, p. 25-26, grifos nossos).

Acreditamos que, por meio da implementação dessas atividades, conseguimos melhorar a relação interpessoal e valorizar as contribuições de estudantes com o coletivo. Ao trabalharmos a partir da criação cotidiana de currículo, nos movemos em direção ao conhecimento produzido em redes de subjetividades, promovendo o protagonismo de estudantes e proporcionando aulas com conteúdo diferenciado, em que a cooperação e a solidariedade se tornaram a centralidade do processo acarretando a diminuição das disputas e a agressividade durante as aulas.

Outras narrativas revelam pistas e vestígios (Ginzburg, 1989) das percepções de estudantes em relação aos jogos de vertigem:

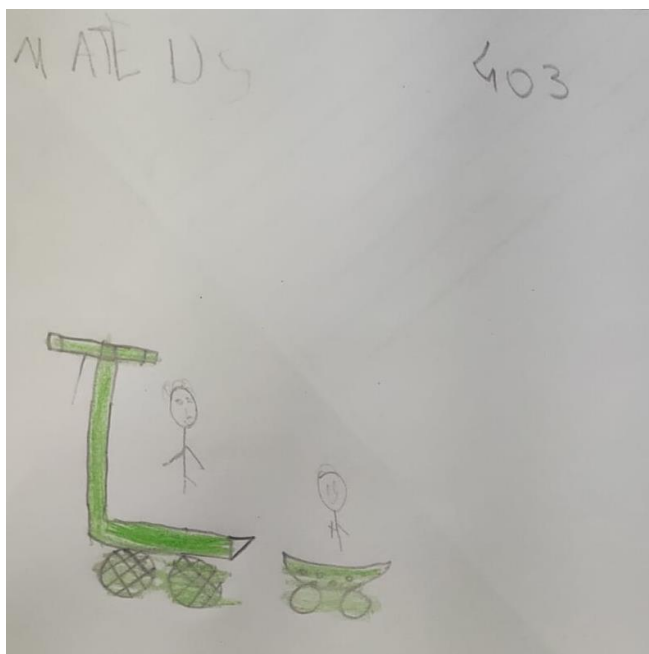
Estudante M.L.: Hoje novamente fizemos várias coisas legais: *skate* eu não gostei muito, mas carrinho de mão eu gostei, é bem legal. Mas o que eu gostei mais foi o patinete... a sensação é incrível, parecia que eu estava voando. Com tudo, eu amei a aula!

Estudante P.J.: Professor, apesar de não ter bola nestas aulas, elas foram muito boas, me diverti muito com meus colegas.

Estudante S: Hoje foi muito legal a Educação Física. As brincadeiras foram muito legais, teve carrinho de mão e patinete.

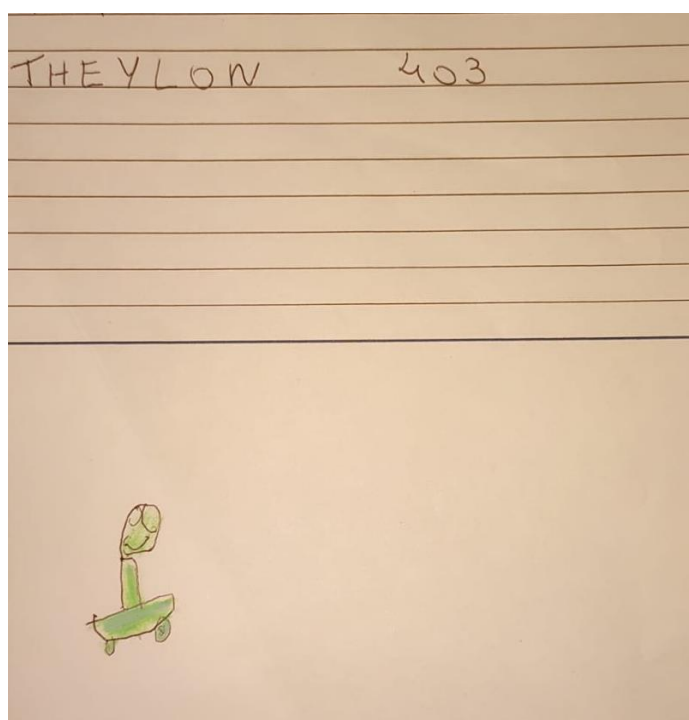
Estudante N: Hoje na aula de Educação Física a gente brincou de muitas coisas... por exemplo: patinete, carrinho de mão. Eu gostei muito!! Principalmente na hora que eu andei de patinete.

Figura 31 – Avaliação - desenho 1 da aula 4

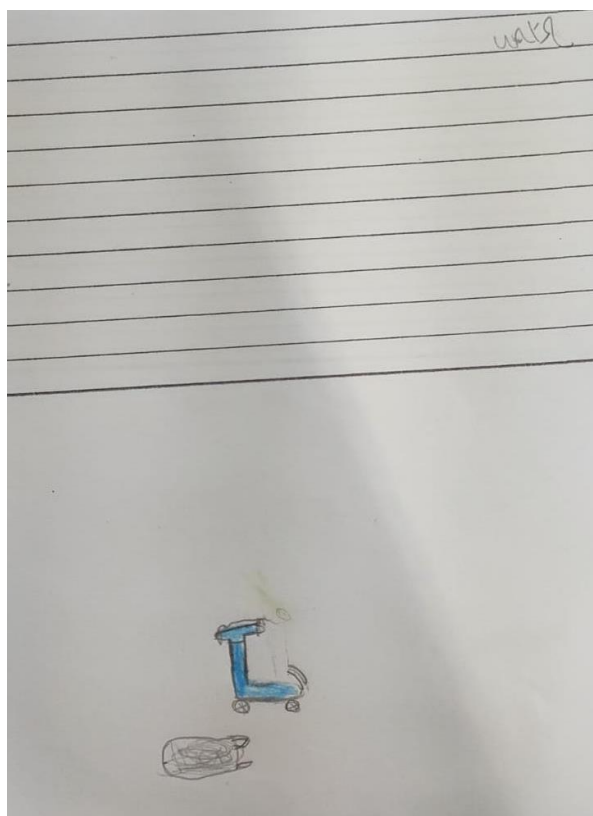


Fonte: Estudante M.

Figura 32 – Avaliação, desenho 2 da aula 4



Fonte: Estudante T.

Figura 33 – Avaliação, desenho 3 da aula 4

Fonte: Estudante P.

Pensando a aula a partir da noção de experiência de Larrosa (2002) e as considerações realizadas com a narrativa de R. ao revelar a mudança comportamental do amigo durante as aulas de Educação Física, penso na convergência das narrativas em direção ao caráter lúdico e prazeroso.

As narrativas trazem à tona a alegria de brincar e o prazer de se divertir. Para Santos (2002), a monocultura do saber ou do rigor do saber reduziu o conhecimento ao seu caráter utilitário. Para o autor, a artefactualidade discursiva, por ter sido pouco impactada pelo pensamento moderno, possui a capacidade de se posicionar contrariamente a esse reducionismo, possibilitando uma ação educativa com potenciais emancipatórios.

Ao se reportar ao campo do currículo, Oliveira (2012, p. 7) afirma que a artefactualidade discursiva permite a recuperação do prazer, porque difunde e demonstra “a pertinência das práticas que buscam levar prazer ao *ensinaraprender* dos alunos, em contraste com a sisudez dos conteúdos secos e sem sabor dos textos oficiais [...]”.

7 VALIDAÇÃO OU AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL?

Inicialmente, gostaríamos de problematizar o termo validação concordando com o posicionamento de Zihlmann e Mazzaia (2022, p. 4) que mencionam ser o termo “validar” um ato de comprovar e comparar com um referencial ou parâmetro já estabelecido, portanto, “uma operação com procedimentos específicos que atribuem qualidades científicas em comparação a um padrão prévio (*gold standard*)”. Todavia, por se tratar de um produto educacional, as autoras destacam que o termo “avaliação” se mostra heurísticamente mais adequada à proposição, pois o interesse da proposta é de cunho educativo, o que exige como condição *sine qua non* que seja reinventado de acordo com a realidade de sua aplicação.

Assim, salientamos que a avaliação proposta neste estudo foi desenvolvida na lógica da avaliação por pares, pois procurou investigar a adequação do PE em relação aos seus objetivos, ao referencial teórico que lhe dá suporte, além do potencial de aplicabilidade, segundo a ótica dos pares avaliadores.

Cabe frisar que a avaliação do PE foi desenvolvida no Instituto Federal do Rio de Janeiro, localizado na rua Antônio Barreiros, 212 – Nossa Senhora das Graças, Volta Redonda/RJ, onde ofertamos um curso sobre Práticas de Aventura para 15 professores(as) de Educação Física da rede de ensino público do município de Barra Mansa. Cabe frisar que a SD foi a referência do curso.

Outrossim, salientamos que a avaliação aqui é compreendida a partir do exposto por Rizatti *et al.* (2020, p. 6), visto que a área de ensino considera necessária a identificação de “evidências que permitam avaliar a adequação e a interpretação de resultados desse (produto/processo), a partir de critérios previamente estabelecidos”.

Ainda com relação ao processo de avaliação, os autores supramencionados salientam que tais evidências podem ser produzidas a partir de instrumentos quantitativos e ou qualitativos, respeitando duas etapas distintas: a primeira se desenvolve durante “a aplicação do PE, sendo recomendado para o curso de MP e obrigatória para DP, sendo exemplos de instrumentos de validação: grupos focais, narrativas, pesquisas de opinião, juízes, especialistas e outros” (*Idem*, p. 7); e a segunda deve abarcar todos os trabalhos de Mestrado Profissional (MP) e Doutorado Profissional (DP), por intermédio da banca de dissertação ou tese.

Considerando o exposto, ressaltamos que a avaliação realizada neste trabalho obedeceu à primeira instância, mesmo sabendo que para o MP a Capes apenas recomenda o referido processo (Rizatti *et al.*, 2020).

Assim, inicialmente realizamos um primeiro momento em sala de aula, com a exposição do escopo teórico que fundamenta o referido PE: noções de vertigem (Caillois, 2017), noções de bricolagem e os modos de *usarfazer* (Certeau, 1998), e, por fim, a noção de currículo como criação cotidiana (Oliveira, 2012). Desse modo, a sequência foi apresentada e os(as) professores(as) tiveram a oportunidade de tirar as dúvidas referentes à própria produção do conteúdo, pois entendemos ser esse momento de diálogo fundamental para a replicação do produto.

Cabe frisar que, durante o momento expositivo/dialógico, os(as) professores(as) tiveram acesso a práticas fundadas no princípio da vertigem. Tal procedimento se deu na intenção de transformar esse momento em experiência (Larrosa, 2002). Para Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos marca, não aquilo que passa e vai embora, pois o que não nos transforma se configuraria como uma vivência. Assim, a experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 27). Portanto, no intuito de conceder sentido e significado ao processo de *aprendizagem in situ* aos(as) participantes do curso, promovemos algumas práticas para que professores(as) pudessem experienciar em sua corporeidade a sensação de vertigem.

Os(As) professores(as) precisavam atravessar a sala de aula, de um lado ao outro, estando sobre uma fita de E.V.A. Solicitamos aos docentes que fechassem os olhos, pois dessa forma estaríamos promovendo a ruptura com o sistema vestibular (figuras: 34 e 35).

Figura 34 – Experiência de Vertigem



Fonte: Autoria própria

Figura 35 – Experiência de Vertigem



Fonte: Autoria Própria.

A esse respeito, Barela (2000) menciona que a visão possui uma importância significativa para a manutenção do equilíbrio corporal, visto que, se houver problema na qualidade da informação visual, haverá impacto no equilíbrio corporal, diminuindo a acuidade visual e acarretando aumento na oscilação corporal, ocasionando prejuízo na manutenção do equilíbrio.

No segundo momento, os(as) professores(as) foram levados(as) para a quadra poliesportiva, onde puderam experienciar as atividades propostas para os(as) estudantes dos AIEF.

Simultaneamente à experimentação dos equipamentos e das atividades, os professores aprenderam a montagem e a desmontagem das estações e dos equipamentos propostos para a SD: *slackline*, falsa baiana, experiências com a bola suíça, equilibração no bozu, perna de pau, dentre outros (ver Figuras 36,37,38,39,40, 41e 42).

Figura 36 – Montagens das estações



Fonte: Autoria Própria.

Figura 37 – Montagem do *Slackline*



Fonte: Autoria Própria.

Figura 38 – Montagem da Falsa Baiana.



Fonte: Autoria Própria.

Figura 39 – Experiência nos blocos de equilíbrio



Fonte: Autoria Própria.

Figura 40 – Slackline



Fonte: Autoria Própria.

Figura 41 – Experiência no Rola-Rola e Perna de Pau



Fonte: Autoria Própria.

Figura 42 – Experienciação na Bola Suíça



Fonte: Autoria Própria.

Assim, no intuito de ampliar o processo de avaliação, enviamos o material da SD via *WhatsApp* acompanhado de um questionário (*google forms*) com questões abertas para os(as) professores(as) que participaram do curso.

Com o objetivo de determinar se o PE foi construído de acordo com a faixa etária dos anos iniciais, fizemos a primeira pergunta com o seguinte enunciado: “Na sua opinião, o material apresenta uma sequência didática que atende às necessidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Explique. Com relação ao enunciado, os(as) professores(as) participantes do curso revelaram as seguintes narrativas”:

Professor 1: Sim, depois do curso e as explicações posso garantir que a sequência didática atende às necessidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Professor 2 : Sim, começou de forma mais simples e foi aumentando a complexidade.

Professor 3: Sim. Ela pode atender aos anos iniciais.

Professor 4: Sim, pois é de fácil explicação e entendimento para as crianças nessa faixa etária.

Professor 5: Sim. As habilidades básicas e naturais dos alunos nesta faixa etária foram contempladas.

Professor 6: Concordo plenamente, esta sequência didática atende perfeitamente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E digo mais: pode ser até adaptada para o Ensino Infantil.

Professor 7: Sim, porque ela segue uma progressão de dificuldades, e suas atividades são adequadas à faixa de escolaridade.

Professor 8: Sim, acho que contempla tanto os anos iniciais como final e médio. Só fazer a adaptação das atividades de acordo com a faixa etária.

Parece-nos que as respostas dos(as) professores(as) evidenciam que o material didático atende às necessidades de estudantes dos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os(As) professores(as) 6 e 8 ainda relataram que a SD poderia ser aplicada em outras fases da Educação Básica, observando as devidas adaptações de acordo com a faixa etária.

Tal procedimento – investigar a percepção docente sobre o desenvolvimento da SD –, se deve por entendermos, a partir de Zabala (1998), a necessidade do estabelecimento de critérios para a construção, o desenvolvimento e a avaliação do referido material didático.

Assim, considerando que a sequência didática é conceituada como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18), os(as) docentes sinalizaram que a sequência aqui proposta permite que os(as) estudantes adquiram a experiência da aventura.

A esse respeito, Carvalho (2013) nos chama a atenção sobre as SD, mencionando que elas se constituem como um conjunto de aulas sobre um conteúdo específico a ser ensinado no espaço escolar. Para Carvalho (2013), tais atividades são planejadas com antecedência e objetivam uma aprendizagem lúdica e significativa para os(as) estudantes, o que dialoga com as respostas dos(as) docentes.

Na segunda questão, buscamos descobrir se os instrumentos/materiais atendiam à realidade da escola pública ou à realidade em que estavam inseridos(as): “Para você, os instrumentos/materiais utilizados na sequência didática estão de acordo com a realidade da escola pública?”. Justifique.

Professor 1: Sim, alguns materiais poderiam também ser improvisados.

Professor 2: Nem todos. Alguns materiais mais caros não existem na rede pública.

Professor 3: Alguns sim, pois conseguimos substituir por outro tipo de material.

Professor 4: Sim. Aqui podemos contar com o básico e improvisar também.

Professor 5: Sim, o que precisamos é incluir estes materiais na lista de compras, como é uma atividade nova, nós não temos parte destes materiais.

Professor 6: O único problema que existe é: alguns materiais eu nunca tinha pensado em usar, mas agora eu sei como usar, vou usar sem medo de machucar meus alunos.

Professor 7: Sim, mesmo que não tenha, por exemplo, um *slackline* deve custar quase o preço de uma bola e podemos usar outros materiais.

professor 8: Sim, mesmo que a escola não tenha acho possível a compra, e eu posso fabricar os meus próprios materiais.

Ficou-nos evidente que as narrativas dos professores apresentam indícios (Ginzburg, 1989) que nos permitem perceber o potencial de readequação do PE a outras realidades, visto que parece convergir para uma proposição que dialoga com a lógica *certeuniana*. Isto é, permite adaptar instrumentos/materiais da referida SD na finalidade de atender às demandas das distintas realidades das escolas públicas.

Considerando o exposto, salientamos que a bricolagem dos materiais permite aos(as) professores(as) desenvolverem a democratização das Práticas de Aventura na/da escola, possibilitando o(a) docente ressignificar as atividades de acordo com as características da realidade local e das particularidades dos(as) estudantes que compõem determinada turma, respeitando as singularidades presentes no referido *espaçotempo*.

Um exemplo do que estamos discutindo emerge no estudo de Almeida e Gaspari (2014), que ao entrevistarem o professor Dimitri Wuo Pereira, especialista e um dos pioneiros do tema no cenário nacional, trouxeram à tona a necessidade de que os(as) professores devem inicialmente conhecer as modalidades/atividades para criarem ou reinventarem equipamentos.

A esse respeito, Zagare (2015) nos chama a atenção para o que fizeram os surfistas e professores de Educação Física em uma escola de Garopaba – SC, com o projeto de pranchas de garrafa PET. Os(As) professores(as) mudaram seu olhar em relação aos materiais ao seu redor, percebendo a possibilidade de criar materiais alternativos para a prática da Aventura.

Nesta linha de pensamento, buscamos a percepção docente para saber sobre potencial de transformação da SD aqui apresentada, o que nos remeteu à seguinte pergunta: “Na sua percepção, a sequência didática pode ser modificada para se adequar a sua realidade”.

Professor 1: Sim. Cada um tem uma realidade, uns não têm quadra, outros possuem espaços reduzidos, mas ela pode ser modificada, para atender à realidade.

Professor 2: Sim. Achei a sequência boa para a minha realidade.

Professor 3: Sim. Claro. Improviso e criatividade fazem parte de nossa realidade.

Professor 4: Sim, ela pode ser modificada, posso aplicá-la por inteiro, ou posso usar partes dela como base e criar outras, com os meus materiais e a minha realidade escolar.

Professor 5: Sim, podemos usar inteira ou modificar para atender nossa realidade de escola rural.

Professor 6: Sim, claro que pode, é só usar a imaginação, os materiais e o seu espaço.

Professor 7: Sim. Precisamos ter atenção no nosso espaço e nos materiais a nossa volta, mas não podemos fazer qualquer gambiarra, pois existe o risco inerente da atividade.

Professor 8: Sim. Claro. Improviso e criatividade fazem parte de nossa realidade.

Considerando as narrativas supramencionadas, é possível inferir que o PE possui um potencial de transformação para atender às especificidades da realidade social em que está sendo desenvolvido. Para Rizzatti *et al.* (2020, p. 4), o PE deve “apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina”.

Diante do exposto, salientamos que as narrativas revelam que a SD possui capacidade de transformação para ser replicada em diferentes *espaçostempos* e com distintas faixas de idade. Para Gonçalves *et al.* (2019), o PE deve possuir a capacidade de replicação e ser efetivamente avaliado pelo público-alvo a que se destina.

Por fim, dando continuidade às discussões, a última pergunta foi formulada do seguinte modo: “Você já aplicou a sequência didática e/ou parte dela em suas aulas? Explique como foi a experiência”.

Professor 2: Sim. Foi muito boa. Os alunos gostaram, pois partiu dos exercícios mais fáceis para os mais difíceis

Professor 4: Sim. Abriu um leque de opções.

Professor 5: Sim, precisei fazer minhas modificações, mas segui a base desta sequência.

Professor 6: Sim, usei a primeira aula, a segunda em partes, a terceira sem a ponte e blocos, e a quarta usei o carrinho de rolimã.

Professor 7: Sim, apliquei em partes e modifiquei outras partes.

Professor 8: Sim, usei como apoio e criei minha própria sequência, com novas atividades de aventura.

As narrativas apresentadas revelam o potencial de replicabilidade da SD, pois podemos inferir que os(as) docentes não encontraram dificuldades para aplicar em suas turmas, propondo ainda ajustes em função de objetivos de ensino, faixa de idade dos(as) estudantes e materiais disponíveis, promovendo a dinamicidade e motivação de suas aulas a partir da proposição da aventura.

Sendo assim, gostaríamos de destacar que a SD aqui apresentada foi criada na intenção de preencher uma lacuna criada pela BNCC – a da ausência das Práticas de Aventura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental –, bem como suprir a

demanda junto aos profissionais de Educação Física, que se por um lado encontram dificuldades de inserir o referido conteúdo na escola, por outro, há que se ressaltar que a prática de aventura ainda é um desafio para docentes e direção da escola, principalmente se considerarmos que alguns cursos de formação de professores de Educação Física também apresentam a ausência de uma disciplina que trabalhe o referido conteúdo.

Para finalizar, gostaríamos de frisar que o PE não possui a pretensão de servir como modelo, mas como um espaço para repensar o processo de *aprendizagem* nas aulas de Educação Física na escola, pois, como nos chamam a atenção Rôças e Bomfim (2018, p. 4), “os produtos educacionais não devem ser encarados como receitas prescritivas, para que outros professores baixem e reproduzam, mas sim possam criar redes de espelhamento e de interlocução”.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo do presente estudo foi investigar a maneira como a aventura tem sido utilizada como conteúdo da Educação Física nos AIEF, podemos inferir que: a) a BNCC, ao contemplar apenas os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio com a proposição das Práticas Corporais de Aventura, deixa de privilegiar docentes que já utilizam o referido conteúdo nos Anos Iniciais da Educação Básica; b) foi possível perceber evidências/pistas de práticas singulares desenvolvidas pelos(as) docentes nos anos iniciais, o que nos permite afirmar que eles(as) adaptam e reinventam a aventura a partir da realidade local e da faixa etária dos(as) estudantes; c) entendendo os anos iniciais como um espaço plural, os dados revelaram a potência das práticas de aventura influenciada por processos coletivos – comunidade escolar – criando materiais educativos para que estudantes possam experimentar a aventura; d) os dados revelaram práticas de aventura caracterizadas por ações contextualizadas, principalmente ao serem articuladas às temáticas de educação socioambiental.

Gostaríamos de ressaltar que as PA podem ser inseridas nos AIEF como um conteúdo possível, visto que amplia o cenário atual da Educação Física escolar que tem restringido suas ações aos esportes tradicionais (futsal, basquetebol, voleibol e handebol) e, em decorrência, amplifica as experiências corporais de estudantes ao

promover ações que se diferenciam da quadra e da bola como uma monocultura das aulas nas escolas.

Além disso, ao enfrentar situações que envolvem medo e desafios, os(as) estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para a vida, como resiliência, autoconfiança e superação. Através do apoio de táticas e astúcias identificadas durante a pesquisa, os(as) educadores(as) podem orientar os(as) alunos(as) a enfrentar suas preocupações e inseguranças, promovendo um ambiente seguro para explorar novos limites e alcançar metas pessoais.

A integração dessas práticas no ambiente escolar também tem o potencial de melhorar a dinâmica da sala de aula e fortalecer as relações interpessoais, pois quando trabalhamos em equipe, a cooperação e a comunicação são incentivadas de forma natural, uma vez que a aventura necessita destas atitudes para a superação de obstáculos e para alcançar objetivos de forma compartilhada.

Desse modo, considerando o presente produto educacional, que não foi criado de modo uniforme, rígido e restrito, podendo ser modelado, remodelado, recriado, adaptado de acordo com as necessidades cotidianas. Os sujeitos ordinários (professores(as)) podem usar da bricolagem *certeuniana* para atender às necessidades específicas de cada escola.

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, K. M. G.; KANASHIRO, M. S.; MONTEIRO, V. C.; BORGES, H. C.; FONTES, S. V. Os efeitos do treino de equilíbrio em crianças com paralisia cerebral diparética espástica. **Revista Neurociências**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 108–113, 2007. DOI: 10.34024/rnc.2007.v15.8701. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8701>. Acesso em: 29 jan. 2024.

ALVES, N.G. Cultura e cotidiano escolar. **Revista brasileira de educação**, p. 62-74, 2003.

ALVES, M. P.; FONSECA, M. DA C. V.; MARTINS, C. Educação física escolar, a prática de esportes de aventura e a noção de risco calculado. **Linguagens, educação e sociedade**, n. 38, p. 262–291, 26 out. 2018.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B. de. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DPetAlli, p. 39-48, 2008.

ALVES, N. G.; SANTOS, J. R. **Redes de conhecimentos e currículos: agenciamentos e criações possíveis nos movimentos estudantis recentes**. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 3, p. 372-392, 2016.

ARAUJO, J. H. R. DE. **A formação de profissionais que atuam com esportes e atividades de lazer na natureza no entorno da cidade de Belo Horizonte/MG**. 2012.

AURICCHIO, J. R. **Formação e atuação profissional em atividade de aventura no âmbito do lazer**. 2013. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

ALVES, M. P.; FONSECA, M. da C. V.; MARTINS, C. Educação física escolar, a prática de esportes de aventura e a noção de risco calculado. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 38, p. 262–291, 26 out. 2018.

ANDRADE, L. C. DE; ANDRADE, J. da S. D. DE; MOURA, S. DE A. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 01–15, 24 jul. 2020.

BARANITA, I. M. DA C. **A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança**. 2012.

BARELA, J. A. Estratégias de controle em movimentos complexos: ciclo percepção-ação no controle postural. **Revista paulista de Educação Física**. supl. 3, 79-88, 2000.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. Proposta pedagógica para as atividades físicas de aventura na natureza (AFAN) na Educação Física do Ensino Médio. **Viagens, Lazer e Esporte: o espaço da natureza**. Barueri: Manole, p. 180-210, 2006.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

Brougère, G. Brinquedo e cultura (7ª ed.) (G.Wajskop, rev. técnica e versão adaptada). São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 43).2008.

BRANDÃO, L. **Notas para uma pesquisa acadêmica**. v. 32, n. 1, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAETANO, L. B.; DA S., J. A. F. Práticas Corporais de Aventura: uma proposta integrada de ensino em cursos do Ensino Médio Integrado do eixo tecnológico de Recursos Naturais na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira. **Livros**, p. 216-245, 2019.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem**. [s.l.] Editora Vozes Limitada, 2017.

CÂNDIDO, C. *et al.* **Práticas de Aventura e Educação: Tecendo significados através das experiências**. 1ª ed. São Paulo, SP: Supimpa, 2023.

CARNICELLI FILHO, S. CARNICELLI FILHO, S. **O prazer e o medo nas atividades físicas de aventura na natureza**. 2007.

CARVALHO, A. M. P. C. (Org). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CÁSSARO, E. R. ; MALACARNE, V. ; CHRISTOFOLETTI J. F. **O ensino de ciências e as atividades de aventura gerando educação ambiental: um relato de experiência**,in: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE ATIVIDADES DE AVENTURA - CIAA X CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADES DE AVENTURA – CBAA, 2018.

CÁSSARO, E. R. ; MALACARNE, V. ; CHRISTOFOLETTI J. F. **Maquete como recurso didático nas atividades de aventura: aproximações a partir dos estudantes**, IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE ATIVIDADES DE AVENTURA - CIAA X CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADES DE AVENTURA – CBAA, 2018.

CASTANGE, R. D. **O brincar e o consumo infantil: pesquisas e perspectivas**. 2022. 182f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022.

CERTEAU, M. DE. **A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar**. Tradução de: Elphrain F. Alves e Lúcia Endlich Orth. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CERTEAU, M. DE. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petropolis: Vozes, 1998.

COELHO, P. M. F. Um Mapeamento do Conceito de Jogo. **Revista Geminis**, v. 2, n. 1, p. 251–261, 2011.

COICEIRO, G. A. **O imaginário social de aventureiros do extremo: o universo simbólico dos praticantes de provas de ultra-resistência**. 136 folhas. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2007.

CORRÊA, I. L. De S.; GONÇALVES, M. B. Práticas corporais de aventura na escola: uma experiência com o ensino médio. In: **CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2016.

COSTA, V. L. DE M. **Esportes de aventura e risco na montanha: um mergulho no imaginário**. [s.l.] Manole, 2000.

COSTA, V. L. M.; MARINHO, A.; PASSOS, L. C. M. Esportes de aventura e esportes radicais: propondo conceitos. **Motriz**, Rio Claro, Vol. 13, n. 2 (Supl.1), p. S44-S343, 2007.

DANTAS, R. T. *et al.* Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais. **Educación Física y Ciencia**, v. 24, n. 2, p. 216–216, abr. 2022.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.

DIAS, C. A. G. Notas e definições sobre esporte, lazer e natureza. **Licere - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 10, n. 3, 20 dez. 2007.

DIAS, C. A. G.; ALVES JUNIOR, E. DE D. **Em busca da aventura: múltiplos olhares sobre esporte, lazer e natureza**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2009.

DIAS, C. A. G.; MELO, V.; ALVES JÚNIOR, E. D. Os estudos dos esportes na natureza: desafios teóricos e conceituais. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 3, p. 358-367, 2007.

FRANCO, L. C. P.; CAVASINI, R.; DARIDO, S.C. Práticas corporais de aventura. Lutas, Capoeira e Práticas corporais de aventura: práticas corporais e a organização do conhecimento. Maringá: Eduem, p. 101-135, 2014.

FERREIRA, J. K. S.; SILVA, P. C. DA C. Práticas corporais de aventura na natureza na educação infantil: um relato de experiência. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 3, p. 157–164, 14 dez. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1987.

FREIRE, J. B. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: **Summus**, 1991.

FREITAS, U. DE; LARA, M. L. DE . A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 3, p. 145-163, 2010.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 10. ed. São Paulo: **Companhia das Letras**, 1998.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinair morfologia e História*. 3.ed. São Paulo: **Companhia das Letras**, 1999.

GONÇALVES, C. É. L. DE C. *et. al.* (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 5, n. 10, 2019. DOI: 10.31417/educitec.v5i10.500. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/500>. Acesso em: 14 mar. 2024.

HERDMAN, S. J. **Reabilitação vestibular**. Editora Manole Ltda, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed ed. Sao Paulo: Perspectiva, 2000.

INÁCIO, H. L. DE D. *et. al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 168–187, 21 set. 2016.

INÁCIO, H. L. DE D.; SOUSA, C. C.; MACHADO, L. F. A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia: um estudo exploratório. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1–16, 16 nov. 2020.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. 6. ed. Ijuí, rs: [s.n.].2004

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, v. 37, p. 74611, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

LIMA VALÉRIO, F. É. B. *et al.* Imagem corporal e fatores associados em adolescentes: hábitos alimentares, atividade física e comportamento sedentário. **Concilium**, [S. l.], v. 22, n. 5, p. 1077–1089, 2022. DOI: 10.53660/CLM-440-523. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/440>. Acesso em: 22 jan. 2024.

LUIZ, J. M. *et al.* As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, 19, 1-1. 2014

Mai, L. A., Guimarães A. L., Aquino, A. R., & Almeida, J. R. (2006). Mudanças Climáticas Globais e Problemas Sociais: A Relação com o Consumismo. **Revista Brasileira de Pesquisa e Desenvolvimento**, Vol. 8, n8 2, Agosto de 2006

MARINHO, A. Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **Movimento**, v. 14, n. 2, p. 181–206, 4 set. 2008.

MARINHO, A.; BRUHNS, H. **Turismo, Lazer E Natureza**. São Paulo, SP: Editora Manole, 2003.

MARTINS, J. C. J.; NEIRA, M. G. Slackline no CIEJA: não é para melhorar o equilíbrio, é porque é.. **Conexões**, v. 16, n. 3, p. 382-394, 2018.

MILANI, A. G.; DARIDO, S. C. Os conteúdos atitudinais no currículo de educação física do estado de São Paulo. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 2, 30 jun. 2016.

NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas. **Porto Alegre: Prodil**, v. 2, 1994.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215–223, set. 2018.

NERY CHAO, C. H. *et al.* **Adventure activities in nature and development of pro-environmental behavior: comparative analysis between elderly practitioners and their conductors**. 1 jan. 2015.

NICACIO, L. G. Travessia da aventura: da ausência na escola à inclusão em documentos orientadores. **Motrivivência (Florianópolis)**, p. [1-18], 2020.

OLIVERA, A.; OLIVERA, J. Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. Marco conceptual y análisis de los criterios elegidos. **Apunts. Educación Física y Deportes**, v. 41, p. 108-123, 1995.

OLIVEIRA, I. B. De. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. DE. *et al.* (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii e Faperj, 2010.

OLIVEIRA, I. B. DE. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, v. 33, n. 02, p. 104-110, 2010.

OLIVEIRA, I. B. DE; ALVES, N.. (Orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, I. B. DE. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP et Alii : FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, I. B. DE. **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Dp Et Alii Editora, 2014.

PAIS, J. M. (2003), *Vida Cotidiana: enigmas e revelações* São Paulo, **Cortez**. 2003.

PAIXÃO, J. A. DA. **Esporte de aventura: processo instrucional e situações de risco**. 2010.

PAIXÃO, J. A. DA. O esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 170–182, 26 abr. 2017.

PASSOS, K. C. M. **Caminhando nas trilhas do reencantamento da natureza: uma ecologia do corpo sagrado e errante**. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, Brasil, 2004.

PEREIRA, D. W. Slackline: vivências acadêmicas na educação física. **Motrivivência**, n. 41, p. 223–233, 26 nov. 2013.

PEREIRA, D. W., & Armbrust, I. **Pedagogia da aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola**. Fontoura Editora. 2023

PEREIRA, D. W.; ROMÃO, S. P.; CAMARGO, A. A. S. A aventura como desafio aos professores de educação física. **Corpoconsciência**, p. 36–46, 26 nov. 2020.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24^o Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

PICCOLO, G. M. O universo lúdico proposto por Caillois. **EFDeportes. com**, 2008.

PIMENTEL, G. G. DE A. Esportes na natureza e atividades de aventura: uma terminologia aporética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 3, 8 maio 2013.

RAMOS DANTAS, T. *et al.* Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais. **Educación Física y Ciencia**, v. 24, n. 2, p. 216-216, 2022.

RIBEIRO, J. Jogos de acaso e de vertigem na linguagem. **Working Papers em Linguística**, v. 9, n. 2, p. 99-114, 2008.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: docência em ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. DO .. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 24, n. 1, p. 3–7, jan. 2018.

SANTOS, B. DE S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SAVIANI, D.. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. **Colóquio Internacional Marx e Engels-“Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica**, v. 7, 2012

SEVERINO, A. J.; PEREIRA, D. W.; SANTOS, V. F. S. DOS. Aventura e educação na Base Nacional Comum. **EccoS – Revista Científica**, n. 41, p. 107–125, 21 dez. 2016.

SOUZA, M. T. DE; SILVA, M. D. DA; CARVALHO, R. DE. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein (São Paulo), v. 8, p. 102–106, mar. 2010.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Proposta de unidade didática acerca das práticas corporais de aventura, trilhas interpretativas, educação física escolar e tecnologias de informação e comunicação (TIC). **Corpoconsciência**, p. 55-68, 2014.

TAHARA, A. K.; FILHO, S. C. Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN) e Academias de Ginástica: motivos de aderência e benefícios advindos da prática. **Movimento**, v. 15, n. 3, p. 187–208, 16 fev. 2009.

TAHARA, A. K.; FILHO, S. C. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v. 1, n. 1, 17 maio 2013.

TRIANI, F. DA S.; SILVA, F. T. DA; PAIXÃO, J. A. DA. Escalada indoor como possibilidade de conteúdo para a educação física escolar. **Conexões**, v. 17, p. e019036–e019036, 2019.

UVINHA, R. R. **Juventude, Lazer e Esportes Radicais**. Barueri/SP, Editora Manole, 1ª Edição, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Ediciones Akal, 2003.

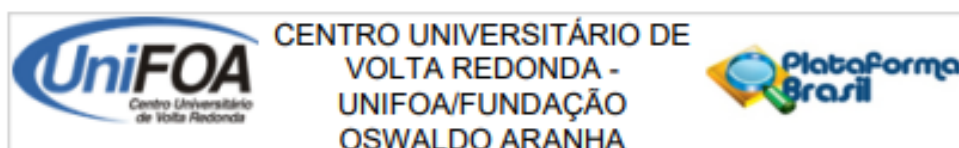
ZABALA, A. **Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZAGARE, T. Aula adaptada de *stand up paddle* com garrafas pet nas aulas de educação física. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 4, n. 8, p. 79–95, 10 abr. 2015.

ZANARDINI, F. H. et al. Reabilitação vestibular em idosos com tontura. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 19, n. 2, p. 177–184, jun. 2007.

ZIHLMANN, K. F.; MAZZAIA, M. C. Aprimoramento da ficha de validação de produtos educacionais na pós-graduação profissional. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 75, p. e20210063, 2021.

APÊNDICE I – COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JOGOS DE VERTIGEM E EDUCAÇÃO FÍSICA: A AVENTURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Evandro de Jesus ferreira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54595421.3.0000.5237

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.338.515

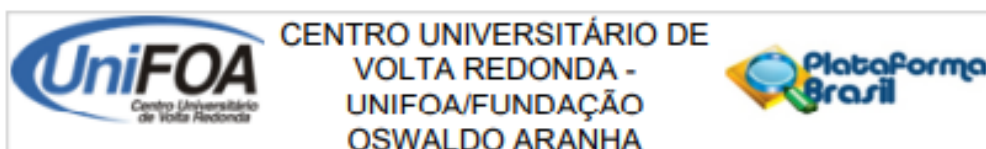
Apresentação do Projeto:

A inserção das Práticas Corporais de Aventura (PCA) como um conteúdo da Educação Básica ainda é um desafio na atualidade. Apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, trazer como inovação as Práticas Corporais de Aventura, o referido documento não contempla no que se refere a aventura. Diante do exposto cabe questionar: por que os Anos Iniciais não são contemplados pelas Práticas de Aventura? Se a própria BNCC afirma a necessidade de ampliar a experimentação corporal centrada nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade, não seria os Anos Iniciais um momento ímpar para tal inserção?

Metodologia da pesquisa:

O percurso metodológico desenvolver-se-á por intermédio de duas ações complementares: primeiro a revisão integrativa como a aventura têm sido utilizada como conteúdo da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; segundo a pesquisa de campo com os docentes da mesorregião sul fluminense: primeiro, a produção de dados utilizar-se-á um questionário desenvolvido no Google Forms no intuito de mapear os professores da referida rede, que desenvolvem ações cujo o conteúdo tenha vinculação com a Aventura. O segundo, entrevista com perguntas semiestruturadas com os docentes que desenvolvem ações didático-pedagógicas com a Aventura. por fim, propor uma Sequência Didática, cuja centralidade esteja nos Jogos de Vertigem,

Endereço: Avenida Paulo Ertel Alves Abrantes, nº 1325
Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços **CEP:** 27.240-560
UF: RJ **Município:** VOLTA REDONDA
Telefone: (24)3340-8400 **Fax:** (24)3340-8404 **E-mail:** cep@foa.org.br



Continuação do Parecer: 5.338.515

para a inserção da Aventura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como a aventura têm sido utilizada como conteúdo da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

- Identificar, por meio da revisão integrativa, os trabalhos que utilizam a aventura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Mapear os docentes da rede municipal de Barra Mansa – RJ, que utilizam a Aventura como conteúdo das aulas de Educação Física;
- Criar uma Sequência Didática para a inserção da Aventura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como centralidade os Jogos de Vertigem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Ao responder esta pesquisa o participante pode ter um desconforto, e/ou gerar um desgaste físico e emocional, sabendo desta possibilidade, mesmo pode interromper o questionário no momento que for de seu oportuno, retornando a posteriori.

Benefícios:

Mapear os docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, garantindo informações essenciais para nortear possíveis intervenções inclinadas ao assunto. Novas publicações acadêmicas voltadas as práticas de aventura no ensino fundamental I.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

vide conclusões

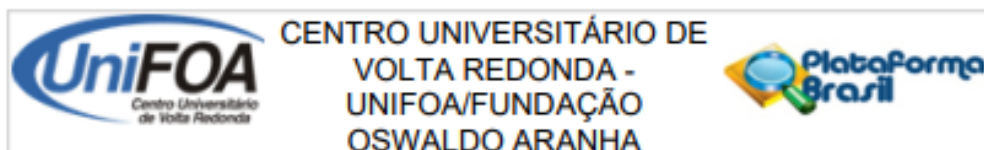
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

vide conclusões

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- O percurso metodológico e os critérios de inclusão foram ajustados, mantendo a abrangência da mesorregião sul fluminense. Só faltou corrigir os objetivos secundários.
- TCLE ajustado conforme metodologia.

Endereço: Avenida Paulo Eraldo Alves Abrantes, nº 1325
 Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços CEP: 27.240-560
 UF: RJ Município: VOLTA REDONDA
 Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404 E-mail: cep@foa.org.br



Continuação do Parecer: 5.338.515

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1875044.pdf	28/02/2022 16:04:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_oficial_28_02_22.docx	28/02/2022 16:03:41	Evandro de Jesus ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_evandro_de_jesus_Ferreira.docx	28/02/2022 15:59:24	Evandro de Jesus ferreira	Aceito
Declaração de concordância	carta_ciencia.pdf	20/12/2021 18:10:12	Evandro de Jesus ferreira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	11/12/2021 14:17:29	Evandro de Jesus ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VOLTA REDONDA, 07 de Abril de 2022

Assinado por:

Walter Luiz Moraes Sampaio da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Paulo Eraldo Alves Abrantes, nº 1325
 Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços CEP: 27.240-560
 UF: RJ Município: VOLTA REDONDA
 Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404 E-mail: cep@foa.org.br

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CoEPS/UniFOA

1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

Título do Projeto: Jogos de vertigem e educação física: A aventura nos anos iniciais do ensino fundamental
Coordenador do Projeto: Mestrando Evandro de Jesus Ferreira
Orientador do Projeto: Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves
Telefones de contato do Coordenador do Projeto: (24) 99266-6666
Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Av. Av. Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1325, prédio 3, sala 05. Campus Oezio Galotti. Três Poços, Volta Redonda / RJ. Cep: 27240-560. E-mail: coeps@foa.org.br Telefone: (24) 3340.8400 - Ramal 8571

2. Informações ao participante:

a) Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de campo que tem como objetivo: investigar as Práticas de Aventura dos docentes da rede de ensino na Mesorregião Sul Fluminense/RJ.

Primeiramente, você responderá um questionário desenvolvido no *Google Forms* no intuito de mapear os professores que desenvolvem ações cujo o conteúdo tenha vinculação com a Aventura.

Se sua resposta for positiva terá um segundo momento que será o complemento deste questionário com perguntas semiestruturadas versando sobre as ações didático-pedagógicas com a Aventura, intencionando o aprofundamento no modo de *usar/fazer* o referido conteúdo.

b) Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre o procedimento:

- Responder a primeira parte do questionário *Google Forms*. Se sua resposta for positiva, você passará para a segunda parte do questionário de perguntas semiestruturadas que tem como intuito de saber como você desenvolve ações didático-pedagógicas com Práticas de Aventura.

c) Você poderá recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo. Durante a avaliação proposta, você poderá recusar a responder qualquer pergunta que por ventura lhe causar algum constrangimento.

d) A sua participação como voluntário, não auferirá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza. O único benefício é de cunho educacional no sentido de agregar valor formativo e mapear os docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, garantindo informações essenciais para nortear possíveis intervenções inclinadas ao assunto, como benefício indireto, baseada neste trabalho podem surgir novas publicações acadêmicas voltadas as práticas de aventura no ensino fundamental I.



e) somente os pesquisadores terão acesso aos registros das bases nas nuvens. Os pesquisadores terão a responsabilidade, caso haja qualquer dano relativo à aplicação dos questionários e o mesmo seja comprovado, de tomar as devidas providências. Para garantir a confiabilidade dos dados da pesquisa desenvolvida em ambiente virtual, serão tomados todos os cuidados de segurança. As informações obtidas durante a pesquisa ficarão somente sob a custódia dos pesquisadores responsáveis e em armazenamento nas nuvens, assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa.


Ao responder esta pesquisa você pode ter um desconforto, e/ou gerar um desgaste físico e emocional, sabendo desta possibilidade, Você pode interromper o questionário no momento que for de seu oportuno, retornando a posteriori.

Para aceitar participar, basta clicar na caixa de diálogo "Consentimento", o que indica que você compreendeu o TCLE e concorda em responder às perguntas, concedendo o seu consentimento.

CONSENTIMENTO:



- Confirmando ter conhecimento do conteúdo deste termo. Concordo em participar desta pesquisa respondendo às perguntas e por isso dou meu consentimento.

DATA DO ACEITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA:

Mês, dia, ano 

(O participante receberá uma cópia do TCLE em seu e-mail)


ANEXO II - TERMO DE ANUÊNCIA PARA VALIDAÇÃO, AVALIAÇÃO, APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

 Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura Municipal de Rio das Flôres
Secretaria Municipal de Educação
Escola Municipal Santa Tereza 

**Termo de Anuência para
validação/avaliação/aplicação do Produto
Educativo**

Eu Rafael Vilarinho Grijó na qualidade de responsável pelo (a) **ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZA**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **"JOGOS DE VERTIGEM E EDUCAÇÃO FÍSICA: A AVENTURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"** a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **EVANDRO DE JESUS FERREIRA**; e declaro que esta instituição apresenta as condições necessárias à realização da referida pesquisa. Este termo é válido apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética avaliador do estudo.

RIO DAS FLÔRES, 02 de AGOSTO de 2022.



RAFAEL VILARINHO GRIJÓ / DIRETOR GERAL

[carimbo da Instituição]
Escola Municipal Santa Tereza
Ato Regulatório - Dec. Mun. nº 010/88
Rua Dr. Leonir Ramos, 12
Centro - Rio das Flôres - RJ
CEP 27600-000

ANEXO III - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos-COEPS/UniFOA

1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa:
<u>Título</u> do Projeto: JOGOS DE VERTIGEM E EDUCAÇÃO FÍSICA: A AVENTURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Coordenador do Projeto: Evandro de Jesus Ferreira
Telefones de contato do Coordenador do Projeto: (24)992666666
Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Pró-reitoria de pós-graduação, Pesquisa e Extensão- Campus Olezio Galotti - Av. Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1235, prédio 3, sala 5, Três Poços , Volta Redonda-RJ. CEP: 27240-560.

2. Informações ao participante ou responsável:

Você, aluno, está sendo convidado a participar da pesquisa "JOGOS DE VERTIGEM E EDUCAÇÃO FÍSICA: A AVENTURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL", que terá como objetivo refletir sobre a inserção dos jogos de vertigem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como modos de usar/fazer a aventura na/da escola.

O motivo deste convite é que você se enquadra nos critérios de inclusão para este estudo: estudar no 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Santa Tereza e ser aluno do pesquisador Evandro de Jesus Ferreira. Tal estudo procurará desenvolver um aprendizado em relação às Práticas de Aventura. A sua participação não envolverá riscos à sua saúde ou integridade. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. Você não terá nenhum custo para participar do estudo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária. O pesquisador responsável irá tratar sua identidade com sigilo e privacidade. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem permissão do responsável por você. Os resultados desta pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de assentimento encontra-se impresso e será arquivado pelo pesquisador responsável, no Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA). O pesquisador assumirá todas as responsabilidades pela pesquisa, pelos resultados e por seu desenvolvimento.

Desta forma confirmo ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica a minha concordância, enquanto responsável pelo menor, em participar desta pesquisa e por isso dou meu consentimento

Rio das Flores, 10 de Agosto 2022

Participante (nome do aluno): _____

Assinatura do aluno:

Nome do Responsável: _____

Assinatura do Responsável: