

JOGOS DE VERTIGEM E AS PRÁTICAS DE AVENTURA: MODOS DE USAR/FAZER O CURRÍCULO

Evandro de Jesus Ferreira¹

Prefeitura Municipal de Rio das Flores

Cassio Martins²

Centro Universitário de Volta Redonda

Marcelo Paraíso Alves³

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre a inserção das Práticas de Aventura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A justificativa para o estudo se deve, principalmente, à ausência desse conteúdo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que o propõe apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Desenvolveu-se o percurso metodológico deste trabalho com base nos estudos nos/dos/com os cotidianos, o que permitiu encontrar pistas de como a Aventura pode ser desenvolvida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tais pistas foram produzidas com base em uma Sequência Didática (SD) para os Anos Iniciais, com enfoque nos jogos de vertigem. Aplicou-se a SD em uma escola municipal de Rio das Flores/RJ e, com base nos dados da pesquisa, destacou-se a possibilidade de inserção das Práticas de Aventura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que estas ampliam os conteúdos e as experiências disponíveis para a Educação Física escolar.

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

VERTIGO GAMES AND ADVENTURE PRACTICES: WAYS TO USE/MAKE THE CURRICULUM

ABSTRACT

This study aimed to reflect on the inclusion of Adventure Practices in the Early Years of Elementary School. The justification for the study is the absence of this content in the National Common Curricular Base, since the aforementioned document proposes adventure only for the Final Years of Elementary School and High School. The methodological path was developed from studies in/from/with daily experiences, which allowed us to find clues and traces of how adventure can be developed in the early years of Elementary School. Such clues were

¹ Mestre em Ensino em Ciências da Saúde pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA/MECSMA). Professor de Educação Física na Prefeitura Municipal de Rio das Flores. Rio das Flores, Rio de Janeiro, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Leoni Ramos, 12 - Centro, Rio das Flores/RJ, CEP 27660-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4624-8880>. E-mail: evandrojf@gmail.com.

² Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (UniFOA/MECSMA). Professor da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (PMRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Luís Sá, S/Nº, bairro Portuguesa (Ilha do Governador), Rio de Janeiro/RJ, CEP 21920-400. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1851-9268>. E-mail: professorcassio@hotmail.com.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Ciências do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ/PROPEC), Nilópolis, Rio de Janeiro, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Lúcio Tavares, nº 1045 - Centro, Nilópolis/RJ, CEP 26530-060. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6236-3224>. E-mail: marcelo.alves@ifrj.edu.br.

produced from a Didactic Sequence (DS) for the Early Years with vertigo games as a central focus. We emphasize that the DS was applied in a municipal school in Rio das Flores - RJ. Considering the research data, we emphasize the possibility of including Adventure Practices in the Early Years of Elementary School, as it expands the content and experiences possible for Physical Education in schools.

Keywords: Early Years; Daily School Life; School; Adventure Practices.

JUEGOS DE VERTIGO Y PRÁCTICAS DE AVENTURA: FORMAS DE UTILIZAR/HACER EL CURRÍCULO

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre la inserción de las prácticas de Aventura en los años iniciales de la educación básica. La justificativa para el estudio se encuentra en la ausencia de este contenido en la base nacional común curricular, ya que el mencionado documento propone la Aventura solo para los años finales de la educación básica y la educación media. El recorrido metodológico se desarrolló a partir de estudios en/de/con los cotidianos, lo que permitió encontrar pistas y vestigios de cómo la Aventura puede ser desarrollada en los años iniciales de la educación básica. Tales pistas fueron producidas a partir de una secuencia didáctica (sd) para los años iniciales teniendo los juegos de vértigo como centralidad. Destacamos que la sd fue aplicada en una escuela municipal de Rio das Flores – RJ. Considerando los datos de la investigación, destacamos la posibilidad de insertar las prácticas de Aventura en los años iniciales de la educación básica, pues amplía los contenidos y las experiencias posibles para la educación física escolar.

Palabras clave: Años iniciales; Cotidiano escolar; Escuela; Prácticas de Aventura.

INTRODUÇÃO

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresente as Práticas de Aventura como uma inovação para a Educação Física escolar, especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, essas práticas já eram desenvolvidas em diversas escolas brasileiras antes mesmo de sua homologação, em 2017. Os anais dos nove congressos brasileiros e dos três congressos internacionais de Aventura são indícios dessa constatação.

Um aspecto relevante em relação à BNCC é o seu caráter reducionista, que “apresenta um direcionamento do conteúdo Práticas Corporais de Aventura apenas aos três últimos ciclos, cerceando o acesso dos ciclos iniciais ao referido conhecimento” (Andrade; Andrade; Mora, 2020, p. 4). Os autores Andrade, Andrade e Mora (2020) questionam tal limitação, visto que não encontram justificativas para esta.

Nessa perspectiva, Cássaro (2019) afirma que a BNCC não se posiciona em relação ao desenvolvimento da Aventura para os anos iniciais do Ensino Fundamental, cabendo ao docente a decisão de inserir ou não as atividades em seu planejamento.

Essa dificuldade/limitação da BNCC – que reflete indecisões sobre o posicionamento do documento quanto às Práticas de Aventura para o referido ciclo (anos iniciais do Ensino Fundamental) – proporcionou reflexões sobre a problemática deste

estudo: como construir Práticas de Aventura que ampliem as experiências dos estudantes dos Anos Iniciais? Tal problematização constitui uma estratégia para provocar os professores de Educação Física escolar na busca de recursos e materiais didáticos capazes de conceder suporte técnico para o desenvolvimento de tais aprendizagens.

Diante desse cenário, optou-se pelos Jogos de Vertigem - *Ilinx*⁴ - (Caillois, 1990) como procedimento de intervenção educativa e diálogo com as Práticas de Aventura no componente curricular Educação Física. Especificamente, a escolha dos Jogos de Vertigem se deu por entendermos que este tipo de jogo é caracterizado pela tentativa de desestabilização temporária da percepção de seu praticante e, simultaneamente, pela busca da consciência lúcida, um tipo de pânico voluptuoso, que provoca um desejo de embriaguez e/ou turvação, bem como promove a experiência da incerteza e a perda da fixidez.

Desse modo, entendemos que, ao operacionalizar as Práticas de Aventura via Jogos de Vertigem, nos aproximamos das competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente: a Competência 8 (Autoconhecimento e cuidado com a saúde física e emocional), visto que se criam possibilidades seguras para o enfrentamento do medo e, simultaneamente, a construção da autoconfiança; a Competência 9 (Empatia e cooperação) e outra a ser privilegiada, pois, ao estimular a confiança no outro, privilegiamos o ato de cuidar, aproximando-nos da lógica do cuidado coletivo.

Isto posto, salienta-se que este trabalho não se reduz na aplicação do que orienta a BNCC, mas a efetivá-la de forma crítica e contextualizada, mostrando⁵ como o currículo prescrito pode ser ponto de partida para uma criação cotidiana que responda às urgências do mundo vivido, transformando-o em um verdadeiro “currículo que acontece”.

⁴ *Ilinx* – Para Caillois (1990) os Jogos de Vertigem retiram a estabilidade e a percepção do corpo humano, ou seja, busca-se atingir uma espécie de espasmo, transe, afastamento súbito da realidade.

⁵ Apoiamo-nos em Maffesoli (1998) para estabelecer a diferença entre mostraçõ e demonstraçõ. Para o autor, a demonstraçõ emerge do paradigma que funda cada uma das noções e, em decorrência, a sua articulaçõ ao pensamento moderno: na modernidade, a centralidade estã na preocupaçõ de se comprovar algo, por isso, enredar-se às conclusões de ideias e argumentos; no pensamento pós moderno, a centralidade estã no desvelamento do pensamento plural: “[...] o mundo, sua retórica, seus feitos sã, essencialmente, plurais, nã se prestam a uma conclusã, mas sim a uma abertura. [...] Nã devem, portanto, constituir objeto de uma demonstraçõ, mas sim de uma mostraçõ” (Maffesoli, 1998, p. 114).

Sabe-se 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 (Cássaro, 2019; Monteiro; Lima, 2022).

Em relação a essa temática, ressalta-se o estudo realizado por Inácio *et al.* (2016), em que se identificou – a partir de buscas nas contribuições de populares em consulta pública disponibilizada no sítio da BNCC – o distanciamento ou o desconhecimento por parte dos(as) docentes de Educação Física em relação à Aventura.

Nesse sentido, há um descompasso quanto à formação dos(as) docentes para a atuação na área. A esse respeito, Sombra, Oliveira e Alves (2023) salientam que a formação necessária para este trabalho se tornou mais efetiva após a promulgação da BNCC, em 2017.

Desse modo, parte significativa dos(as) profissionais de Educação Física que atuam nas redes públicas e privadas possui uma formação que não privilegiou a Aventura, justificando a relevância do presente trabalho, que opera em duas frentes: primeiramente, a proposição da ampliação das Práticas de Aventura⁶ para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; em segundo lugar, uma Sequência Didática (SD) para a referida faixa de escolaridade, utilizando os jogos de vertigem como referência.

A fim de contrapor a exclusão da Aventura para o referido nível de ensino, delineou-se como objetivo visibilizar as ações educativas referentes à Sequência Didática, privilegiando os jogos de vertigem como mediadores das Práticas de Aventura em aulas de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha deste objetivo se deve a um posicionamento em favor da mostraçã⁷ do uso da Aventura nos Anos Iniciais. Isto é, defende-se que alguns(mas) professores(as) já priorizam, em suas práticas, a Aventura nos Anos Iniciais. Em contrapartida, a BNCC, ao

⁶ Especificamente neste estudo utilizaremos a noção de Práticas de Aventura.

⁷ Maffesoli (1998) defende a ideia de que a principal diferença entre mostraçã e demonstraçã emerge do paradigma que funda cada uma das noções e, em decorrência, a sua articulaçã ao pensamento moderno: na modernidade a centralidade estã na preocupaçã de se comprovar algo. Por isso, a respeito da ênfase nas conclusões de ideias e argumentos; no pensamento pós-moderno, a centralidade estã no desvelamento do pensamento plural. Nesse sentido, “[...] o mundo, sua retórica, seus feitos sã, essencialmente, plurais, nã se prestam a uma conclusã, mas sim a uma abertura. [...] Nã devem, portanto, constituir objeto de uma demonstraçã, mas sim de uma mostraçã” (Maffesoli, 1998, p. 114).

não contemplar a Aventura para as crianças do 1º ao 5º ano da Educação Básica, deixa de estimular o que o próprio documento menciona em relação à Aventura, isto é, propiciar que o praticante estabeleça interação com um ambiente desafiador (BNCC, 2018). Portanto, acesso a ações educativas “que conduzirão à aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, interligados com a importante abordagem das questões ligadas ao meio ambiente natural” (Tahara; Carnicelli Filho, 2013, p. 62).

Assim, neste estudo, considerou-se o conceito de Práticas de Aventura, uma vez que o termo emerge dos pressupostos teóricos de Mayol (1996), compreendendo-se 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).

Ainda em relação à utilização da concepção supramencionada – Práticas de Aventura –, o termo “práticas” se refere ao 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).

Nesse sentido, aproximando-se dos estudos nos/dos/com os cotidianos (Oliveira; Sgarbi, 2008; Oliveira, 2012), entende-se que as práticas educativas produzidas no cotidiano escolar se originam de uma construção das redes de subjetividades dos praticantes envolvidos no referido processo educativo, o que permite a fabricação de ações são coletivas e singulares àquele *espaçotempo*⁸ de produção, não sendo possível a reprodução aos fenômenos construídos nesse contexto.

PERCURSO METODOLÓGICO

O local escolhido para a aplicação da Sequência Didática foi a Escola Municipal Santa Tereza. Atualmente, a escola atende a 697 educandos(as) nas seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

⁸ Esse modo de escrever – juntando as – segue a proposição política, teórica e metodológica da professora Nilda Alves que entende que a dicotomização herdada do período no qual se construiu a ciência moderna [...]”. Portanto, no texto, outros termos “[...] aparecerão unidos: ensino e aprendizagem ou ensinar e aprender que, além de tudo, são invertidos e aparecem como ‘*aprenderensinar*’, já que ninguém ensina se não aprendeu antes” (Alves, 2003, p. 23).

Atende, também, ao Projeto de Alfabetização e Cidadania, funcionando em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

A Escola Municipal Santa Tereza está localizada na rua Leoni Ramos, número 12, no Centro da Cidade de Rio das Flores/RJ. O município situa-se no interior do estado do Rio de Janeiro e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), está a 178 km de distância da capital carioca, o 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 Flores (sede), Manuel Duarte (2º distrito), Taboas (3º distrito) e Abarracamento (4º distrito).

Sua população é de 8.561 habitantes (IBGE, 2010) e foi 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%. Em 2021, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), 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.

Quanto ao número de estabelecimentos de ensino, em 2021, registraram-se 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 ou 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, banheiros adequados à educação infantil (masculino e feminino), banheiros adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (masculino e feminino), banheiros para os funcionários (masculino e feminino) e banheiros para os alunos do Ensino Fundamental (masculino e feminino), 01 pátio descoberto, onde as aulas de Educação Física geralmente são realizadas, e/ou na quadra poliesportiva Edvaldo dos Santos Machado, localizada do outro lado da rua.

Cabe frisar que as aulas ocorreram no turno da tarde, com duração de 45 minutos, ao longo do segundo semestre letivo. A experiência, no sentido concebido por Larrosa (2002), foi praticada com duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, compostas por aproximadamente 18 estudantes cada, totalizando cerca de 36 crianças participantes.

Considerando ser um processo desenvolvido com seres humanos, especificamente com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ressalta-se 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). Salienta-se, também, que as imagens das crianças foram liberadas pelos responsáveis (havendo a concordância na publicização das imagens nos trabalhos de cunho científico), por intermédio de concessão do Direito de Uso de Imagem registrado no referido comitê de ética.

PRÁTICAS DE AVENTURA NA ESCOLA E O CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO COTIDIANA: À GUIA DE RESULTADOS

Aula 1

Realizaram-se as aulas da SD em superfícies instáveis, com o intuito de promover a experiência⁹ da vertigem e a sensação do desequilíbrio e da incerteza. Para Allegretti et al. (2007, p. 109), a prática da equilibração, 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 se propôs o objetivo da aula: apresentar a Aventura como um conteúdo da Educação Física. Posteriormente, apresentaram-se os equipamentos utilizados no desenvolvimento das ações educativas: perna de pau, pé de lata, rola-rola.

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

Como mencionado, a BNCC trouxe a Aventura como uma possibilidade para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Em contrapartida, essa SD propõe a ampliação desse

⁹ Neste estudo, compreende-se a experiência com base nos estudos de Larrosa (2002, p. 27): experiência é o que acontece com o sujeito e, se o saber da experiência tem relação com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que acontece com aquele, trata-se de um saber finito, ligado à existência deste ou de uma comunidade humana particular; ou, ainda, 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.

conteúdo para os anos iniciais, o que remeteu a investigação – juntamente aos(as) estudantes – às suas experiências com as atividades propostas. Assim, lançou-se o seguinte questionamento: alguém já realizou algumas das atividades mencionadas?

Alguns estudantes mencionaram a experiência com a perna de pau e com o pé de lata. O rola-rola, no entanto, seria uma nova atividade ou experiência para eles. 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.

Sendo assim, partir do questionamento supramencionado e das experiências dos(as) estudantes possibilitou contrapor a lógica descontextualizada de ensino, denominada de “educação bancária” por Paulo Freire (1987), visto que, ao dialogar com os(as) estudantes, as práticas culturais e as habilidades motoras que emergiram 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. Por essa razão, buscou-se 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?

A partir da introdução das informações iniciais, apresentou-se 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 precisaram ter atenção e cuidado com os(as) colegas, já que faziam a segurança de seus pares. Ao pensar nas atividades desenvolvidas com os(as) eles, buscou-se, à luz do conceito de experiência de Larrosa (2002), uma base para problematizar as questões que seriam discutidas. Reconhecendo-se 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”, e, portanto, para além do desenvolvimento das habilidades motoras, o cuidado com o outro e a ação de cooperação e solidariedade tornaram-se aspectos centrais na aula, conforme buscamos demonstrar nas imagens disponibilizadas a seguir.

Figura 1 – Rola-rola



Figura 2 – Rola-rola



Figura 3 – Perna de Pau



Fonte: Os autores.

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. Assim, neste artigo, não se defende que os(as) estudantes deixem de aprender os procedimentos técnicos referentes às Práticas de Aventura, especialmente porque estas são fundamentais para uma prática segura. Entretanto, o ensino da Aventura na escola deve ser contextualizado com base em temáticas que lhes permitam a construção de sentido e significado.

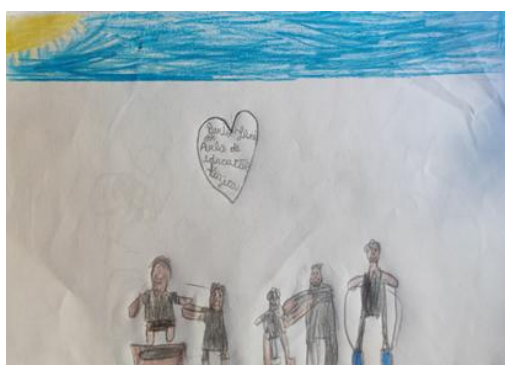
A esse respeito, a professora Inês Barbosa de Oliveira, especialista em currículo, chama a atenção para o fato de que é necessário valorizar as singularidades vividas nas escolas como formas alternativas de se estar no mundo, pois, a partir delas, podem-se constituir redes de conhecimentos que serão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

Posteriormente, retornou-se à sala de aula e propôs-se aos(as) estudantes a elaboração de um texto e/ou desenho relacionado 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, buscou-se, como *professorespesquisadores*, nos/dos/com o cotidiano, apreender as percepções dos(as) estudantes e como, coletivamente, eles construiriam conhecimento durante suas atividades na quadra.

Assim, considerou-se a perspectiva de *flâneur*, consoante com 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, deixou-se que a liberdade na produção permitisse aflorar os sentidos e significados dos(as) estudantes sobre as suas experiências na aula.

Dessa forma, seguindo um percurso que foge à mobilidade programada pelos roteiros preestabelecidos pela modernidade, analisou-se o desenho do estudante PJ, que permitiu desvelar o trabalho de cooperação durante a aula (conforme a figura 4).

Figura 4 – Avaliação, desenho das atividades da aula 1



Fonte: estudante P. J.

O desenho de PJ provoca certo incômodo, pois remete ao imediato, ao esperado e ao auxílio dos(as) colegas que executaram as atividades de equilíbrio. Remete ao artigo da professora Inês Barbosa de Oliveira (2010) e ao desapontamento desta, 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), o que não foi observado. Houve a necessidade de exercitar, nesse sentido, as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos com as pesquisas: o estranhamento, a ausência, o silêncio. O que o desenho poderia 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 no centro da imagem.

Ao considerar essa parte do desenho – o coração –, remeteu-se à proposição da aula, a fim de 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, as discussões de Ramos Dantas *et al.* (2022, p. 4-5) possibilitaram perceber aspectos 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”.

Nessa 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”.

Com base no exposto, não se pode afirmar que a aula seja capaz de mudar hábitos, tampouco que se deve pensar a partir de uma lógica linear, na qual a aula tenha sido a única responsável pela aquisição dos valores supramencionados. Afirma-se, entretanto, que a Aventura possui potencial para o desenvolvimento de ações coletivas e colaborativas, por não operar com a racionalidade e os valores da competição exacerbada, como ocorre nos esportes tradicionais.

Observa-se, na narrativa da estudante M.L. – que opta por escrever um pequeno texto sobre a sua experiência na aula de equilíbrio –, indício dessa problematização:

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 chamam a atenção: a primeira em relação ao caráter lúdico; a segunda, a relação da Aventura com o medo. O entrelaçamento do medo ao caráter lúdico deve-se à forma 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 da atividade rola-rola e explicita

seu caráter lúdico ao usar o adjetivo “legal”; posteriormente, menciona a atividade o pé de lata e revela que esta não foi tão prazerosa; depois, afirma que a atividade perna de pau foi “incrível” e, por fim, 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 eles escolheram a Aventura como atividade nessas aulas por julgarem ser mais interessantes, divertidas e proporcionarem 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, destaca-se, a partir da narrativa reproduzida anteriormente, a relação entre o lúdico e o medo, levando à reflexão sobre a ausência das práticas de Aventura nos AIEF. Tal aspecto corroboraria, como afirmam alguns autores (Brougère, 2008; Kishimoto, 2017), o caráter lúdico da atividade: elemento fundamental para o processo educativo, principalmente na infância.

Aula 2

A segunda aula de Práticas de Aventura ocorreu novamente na quadra poliesportiva. Inicialmente, apresentou-se o objetivo da aula – aprimorar o equilíbrio estático experienciando diferentes plataformas de apoio –, e, posteriormente, realizou-se a exposição da metodologia, das estações e dos equipamentos utilizados (jogo mestre do equilíbrio; equilíbrio na bola suíça; equilíbrio no bosu) – conforme as figuras 5, 6, 7.

A intenção de trabalhar o equilíbrio estático, na segunda aula, deveu-se à preocupação do preparo para a aula posterior – aula 3 –, cujo objetivo contemplou experienciar o equilíbrio dinâmico e a sensação da perda da fixidez (conforme figuras 5, 6 e 7).

Figura 5 – Mestre do equilíbrio



Figura 6 – Bola Suíça



Figura 7 – Bosu



Fonte: Os autores.

Para 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 significados próprios.

Desse modo, com as estações preparadas, passou-se, 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, foi questionado se alguém já havia realizado algumas das atividades apresentadas, o que gerou intervenções em forma de perguntas, auxiliando na resolução de dúvidas e proporcionando 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, passou-se à experimentação das atividades propostas com a divisão dos(as) estudantes nas estações. As atividades, apesar de terem sido desenvolvidas em pares, exigiram supervisão e cuidado, pois foi preciso informar sobre a importância da atenção e concentração, a fim 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, com ele voltado para cima (parte oval). Realizou-se esse movimento para aproveitar as experiências, lembrando que a palavra Bosu é uma abreviatura 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 fixidez: 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 (conforme figura 8).

Figura 8 – Avaliação, desenho da atividade da aula 2



Fonte: Estudante K.

Posteriormente, voltou-se à sala de aula e pediu-se 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, o *professorpesquisador* deste trabalho buscou captar as percepções dos(as) estudantes e compreender como, coletivamente, eles construíam conhecimentos durante as atividades propostas na quadra.

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 comesse 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 experiência da atividade proposta (bola de pilates e Bosu), recordam-se as discussões de Ginzburg (1989) sobre o saber indiciário. Especificamente, busca-se 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, sendo a serendipidade um exemplo citado por Ginzburg (1989).

Desse modo, ao pensar a *Firasa*, Leandro e Passos (2021, p. 10) 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 sugere o diálogo (Leandro; Passos, 2021).

Assim, na busca de mais indícios, encontraram-se, para além do desenho, dois balões utilizados para complementar a narrativa: no primeiro, observou-se a fala “Ai, que medo!”; e, no segundo, “Eu vou cair”. Desse modo, pode-se 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 ser ressaltado 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

Prosseguindo com o desenvolvimento da SD, na terceira aula, retornou-se à quadra poliesportiva com o objetivo de aprimorar a experiência do equilíbrio dinâmico e a perda de fixidez. Para isso, buscou-se, nas discussões de Caillois (1990) 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 desequilibração viabilizada pelo *slakcline*, favoreceu tais deslocamentos.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de a aula ter sido planejada considerando 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 (conforme figuras 9, 10 e 11).

Figura 9 – Falsa Baiana



Figura 10 – Slackline com anel



Figura 11 – Slackline sem anel



Fonte: Os autores.

A visão fornece informações sobre a posição do corpo em relação ao ambiente e estas integram-se às informações dos sistemas vestibular e somatossensorial para manter o equilíbrio corporal (Herdman, 2002, p. 03).

Desse modo, ao variar as estações no decorrer da aula, foi possível criar sensações de perda de 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 os estudantes 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 (conforme mostrado na figura 12).

Assim, 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 9, 10, 11 e 12.

Figura 12 – Slackline com segurança dos pares



Fonte: Os autores.

Figura 13 – Blocos de equilíbrio olhos abertos



Fonte: Os autores.

Figura 14 – Blocos de equilíbrio olhos vendados



Figura 15 – Ponte suspensa por cordas



Fonte: Os autores.

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 proporcionou menor espaço de contato com os pés. Outra característica dessa estação é que a corda possui uma maior elasticidade em relação a outras plataformas. Nela os(as) estudantes optaram em andar de lado, ou de frente, segurando uma corda suspensa sobre a cabeça; a segunda estação contemplou um *slackline* com uma corda colocada sobre a cabeça e com uma pequena corda em que os(as) estudantes realizaram a sua própria segurança; a terceira estação assemelhou-se a segunda, mas a pequena corda possuía um anel dando mais estabilidade para os(as) estudantes; a quarta foi a e do *slackline*, em que os(as) estudantes cooperaram e realizaram 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; nessa estação, foram propostas duas experiências: na primeira, os(as) estudantes fizeram a travessia com os olhos abertos, na segunda, com os olhos vendados; na sexta estação, realizou-se uma ponte com os blocos de equilíbrio e cordas (conforme figuras 14 e 15).

Simultaneamente ao desenvolvimento das estações, explicaram-se os sistemas de montagem do *slackline* (sistema com catraca) e da falsa baiana (sistema com cordas) (conforme figuras 16, 17 e 18).

Figura 16, 17, 18 – Montagem do *slackline*



Fonte: Os autores.

Durante a aula, explicou-se a noção de risco calculado (Alves; Fonseca; Martins, 2018), permitindo compreender a diferença entre risco e perigo. Tal discussão 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.

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

Do mesmo modo, discutiram-se 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.

Nesse momento, conversou-se com os(as) estudantes sobre a necessidade de ficarem atentos(as) quando estivessem próximos(as) a outros equipamentos instalados em logradouros públicos, considerando a possibilidade de acidentes. Com os

conhecimentos durante a aula, os estudantes identificaram locais inadequados, bem como equipamentos adaptados para as práticas de Aventura^{10,11}.

Nesse momento, eles(as) trouxeram algumas narrativas para a aula que evidenciaram como o *slackline* já fazia parte do seu conhecimento:

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, é importante recordar as 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 mencionada, ocorreu 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 recordar Certeau (1998), entende-se que todos são sujeitos ordinários e, portanto, os que agem na brecha imposta pela ordem dominante.

Enfatiza-se, assim, a transgressão das diretrizes estabelecidas pelo poder (BNCC, 2018), que considera o ensino da Aventura apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

¹⁰ Jovem que morreu ao cair de *slackline* será enterrado nesta segunda-feira. **Correio Brasiliense**, 31 nov. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2020/11/4892099-jovem-que-morreu-ao-cair-de-slackline-sera-enterrado-nesta-segunda.html>.

¹¹ 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>.

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

Dessa forma, os ‘*sujeitospraticantes*’ são 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., percebeu-se, 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”.

Diante do exposto, ressalta-se 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 (1990). Pensar, pedagogicamente, a perda da fixidez é proporcionar aos(as) estudantes o diálogo com a vida lábil e, simultaneamente, problematizar a ausência de controle sobre as coisas e a vida.

Nessa linha de pensamento, concebendo a vertigem como uma forma de enfrentamento ao medo, solicitou-se às crianças que subissem nos bancos (os mesmos utilizados nos esportes tradicionais, banco de reserva) que estavam disponíveis na quadra. Posteriormente, inseriram-se os bancos ao lado da fita de *slackline*, a fim de comparar a altura da fita com a do banco.

Com essa ação, os(as) estudantes perceberam que ambos possuíam alturas semelhantes, aproximadamente 40 cm do solo. Em seguida, solicitou-se que pulassem ou descessem do banco (conforme figuras 19, 20 e 21) com o objetivo de obter a experiência

de que a altura da fita de *slackline* era um desafio possível de ser enfrentado em caso de desequilíbrio.

Nesse mesmo contexto, Alves, Perreira e Martins (2023) afirmam que as atividades que envolvem altura geram certo nível de apreensão entre estudantes. Ressalta-se 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, a fim de minimizar o medo dos(as) estudantes, os docentes orientaram que os saltos fossem executados com a queda em pé no colchão gordo, depois, na posição sentada, posteriormente 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.

Figuras – 19, 20, 21 – Saltos sobre o banco



Fonte: Os autores.

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, 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* (conforme figuras 19, 20 e 21).

Para confirmar a superação do medo que a impedia de realizar a atividade, quando chamada para conversar, ela afirmou que poderia realizar a atividade com a seguinte frase: “estou pronta para enfrentar o desafio e subir no *slackline*”.

Outro indício que permite entender a mudança de atitude diante do desafio de subir na fita refere-se à imagem da estudante na figura 21. Observa-se a ausência do medo

no semblante da estudante. E, embora as expressões faciais possam variar de pessoa para pessoa e não sejam sempre um indicador de sentimento interno, podem contribuir como pistas contextuais de suas sensações. Para Carnicelli Filho (2007, p. 44), “[...] dificilmente se consegue afirmar que a pessoa sentiu ou está sentindo medo sem ter uma confissão [...] Uma delas é a expressão facial dos envolvidos, produzida durante um momento de medo”.

Portanto, a respeito da foto em questão, em que a expressão facial da estudante é sorridente, infere-se que esta não sente medo no momento da imagem. No entanto, essa suposição não pode ser um indicador absoluto. Em seguida, continuou-se a prática pedagógica, separando-se os grupos nas estações.

Ao término da experiencição, direcionou-se à sala de aula e solicitou-se 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, buscaram-se os indícios deixados pelos estudantes nas narrativas e nos desenhos. A seguir, apresentam-se recortes de apenas dez das 16 narrativas produzidas, devido à repetição de algumas questões abordadas 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, houve o risco de agir como um *flâneur*, a fim de se perder em meio às narrativas de estudantes para encontrar decifrações da vida cotidiana.

Nesse ponto, vale recordar de uma dissertação de mestrado (Carnicelli Filho, 2007, p. 06) consultada para este trabalho, em relação à problematização do medo. No referido estudo, o autor constata que o prazer e o medo possuem 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 de sua pesquisa indicam 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.

Em outro prisma, as narrativas convergem para a sensação de vitória. Para o autor Caillois, há duas definições para esse conceito: nos jogos de destreza (*Âgon*) e nos jogos de sorte (*Alea*), e uma outra nos jogos de máscaras e nos jogos de vertigem (*Ilinx*). Na primeira situação, define-se a vitória, geralmente, como a derrota do adversário; na segunda, 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 uma 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

A quarta aula se desenvolveu no pátio da escola, a fim de utilizar espaços diferenciados, pois se sabe que o produto educacional proposto (SD) é mutável e plural –

uma proposta capaz de ser replicada em vários ‘*espaçotempos*’ escolares, em que os profissionais possam reinventar, recriar e adaptar de acordo com a realidade em que está inserido.

Inicialmente, apresentou-se o objetivo da aula – experimentar a vertigem a partir do deslocamento sobre rodas – e, posteriormente, explicou-se para as crianças que haveria três atividades: carrinho de mão, *skate* e patinete, conforme figura 23.

Considerando a dinâmica da aula – três estações –, solicitou-se que a turma se separasse em grupos, com números iguais de participantes, para o início da aula. Como nesse dia quatro estudantes não compareceram à escola, a turma se dividiu de modo aleatório, com quatro discentes em cada estação (conforme figuras 23, 24 e 25).

Figura 22 – Apresentação dos materiais da aula 4



Fonte: Os autores.

Outro aspecto emerge das técnicas ou de 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”, solicitou-se aos estudantes que não permanecessem em pé no implemento (*skate*), em virtude de ser a primeira vez de sua utilização em aula.

Após o desenvolvimento das atividades, os estudantes retornaram à sala de aula para a realização da avaliação. Optou-se pelo uso de desenhos como estratégia avaliativa, considerando a preferência dos estudantes por essa forma de expressão em comparação à produção de um texto narrativo.

No entanto, iniciou-se a discussão sobre o momento avaliativo, trazendo à tona um episódio do caderno de campo que chamou a atenção: em um momento na sala de aula, em que se observou uma fala significativa do estudante R:

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

A respeito da avaliação do estudante sobre o comportamento de outros colegas, recordou-se de Freire ao destacar a temática significativa que revela o universo simbólico de determinada cultura. Para Freire (1987), a temática significativa permite acessar temas básicos possibilitando a organização do conteúdo programático.

Figura 22 – Carrinho de mão



Figura 23 – Skate



Figura 24 – Patinete



Fonte: Os autores.

Desse modo, a narrativa de R. caminha ao encontro dos objetivos da 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.

Assim, ao considerar a percepção de R., essa narrativa emerge como pista da mudança comportamental do estudante. Todavia, 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.

Os jogos de vertigem e as práticas de Aventura não operam a partir da exacerbação da competição, tampouco 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 (2014) sugere repensar as práticas pedagógicas a fim de rever proposições de aulas utilizando “[...] 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 [...]” (Oliveira, 2016, p. 25).

Acredita-se que, por meio da implementação dessas atividades, é possível melhorar a relação interpessoal e valorizar as contribuições de estudantes com o coletivo. Ao trabalhar a partir da criação cotidiana de currículo, é possível se mover 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 tornam 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.

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

As narrativas trazem à tona a alegria de brincar e o prazer da diversão. 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.

Nesse sentido, 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 [...]”.

CONSIDERAÇÕES

Considerando que o objetivo do presente estudo foi investigar a maneira como a Aventura tem sido utilizada como conteúdo da Educação Física nos AIEF, pode-se 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 de práticas singulares desenvolvidas pelos(as) docentes nos Anos Iniciais, o que 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 experienciar a Aventura; d) os dados revelaram práticas de Aventura caracterizadas por ações contextualizadas, principalmente ao serem articuladas às temáticas de educação socioambiental.

Assim, 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. Por meio do apoio de táticas e astúcias identificadas durante a pesquisa, os(as) educadores(as) podem orientar os(as) estudantes(as) no enfrentamento de 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 se trabalha em equipe, a cooperação e a comunicação são incentivadas de forma natural, uma vez que a Aventura necessita dessas atitudes para a superar obstáculos e alcançar objetivos de forma compartilhada.

Desse modo, considerando este artigo como um produto educacional, ele não foi concebido de forma uniforme, rígida ou restrita, podendo ser modelado, remodelado, recriado e adaptado conforme as necessidades cotidianas. Nesse sentido, os sujeitos ordinários (professores(as)) podem recorrer à bricolagem certeuniana sempre que precisarem 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**, [s.l.], n. 23, p. 62–74, maio/ago. 2003.

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

ALVES, M. P.; FONSECA, M. C. V.; MARTINS, C. Educação Física escolar, a prática de esportes de aventura e a noção de risco calculado. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 23, n. 38, p. 262–291, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7696>. Acesso em: 4 jul. 2022.

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**, Florianópolis, v. 32, n. 63, e71786, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020.e71786>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217580422020000300212&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 abr. 2024.

BROUGÈRE, G. Os brinquedos e a socialização da criança. In: BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Vozes, 1990.

CARNICELLI FILHO, S. **O prazer e o medo nas atividades físicas de aventura na natureza**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

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: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ATIVIDADES DE AVENTURA – CIAA, 4.; CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADES DE AVENTURA – CBAA, 10., 2018. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2018.

CÁSSARO, E. R. **Atividades de aventura nos anos iniciais do ensino fundamental**: possibilidades e desafios a partir da BNCC. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

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, Criciúma. **Anais [...]**. Criciúma: UNESC, 2016. p. 157-164. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/8csbce/2016sul/paper/viewFile/8193/4488>. Acesso em: 24 maio 2024.

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

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HERDMAN, S. J. **Reabilitação vestibular**. São Paulo: Manole, 2002.

INÁCIO, H. L. de D.; CAUPER, D. A. C.; SILVA, L. A. de P.; MORAIS, G. G. de. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 168-187, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p168. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2016v28n48p168>. Acesso em: 24 out. 2023.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e74611, p. 1-28, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74611>.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

MARTINS, J. C. J.; NEIRA, M. G. Slackline no CIEJA: não é para melhorar o equilíbrio, é porque é... **Conexões**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 382-394, 2018. DOI: 10.20396/conex.v16i3.8652214.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8652214>. Acesso em: 21 fev. 2025.

MAYOL, P. Morar. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. (org.). **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 211-233.

MONTEIRO, V. C. T.; LIMA, A. S. T. de. As práticas corporais de aventura no contexto do ensino médio integradas na educação profissional e tecnológica. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 11, n. 10, e134111032562, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i10.32562. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32562>. Acesso em: 9 set. 2024.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. OLIVEIRA, I. B. et al. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et AlII; FAPERJ, 2010.

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

OLIVEIRA, I. B. **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis: DP et AlII, 2014.

OLIVEIRA, I. B. Cotidiano da sala de aula: compreendendo e enfrentando problemas e buscando soluções. In: SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem: caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar**. São Paulo: SME/COPED, 2016.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIXÃO, J. A. da. O esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 170–182, 2017. DOI: 10.5007/2175-8042.2017v29n50p170. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p170>. Acesso em: 24 out. 2024.

PEREIRA, D. W. Slackline: vivências acadêmicas na educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 41, p. 223-233, 2013. DOI: 10.5007/2175-8042.2013v25n41p223. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2013v25n41p223>. Acesso em: 21 fev. 2025.

PICCOLO, G. M. O universo lúdico proposto por Caillois. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, [s.l.], v. 13, n. 126, 2008.

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**, [s.l.], v. 24, n. 2, e216, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e216>.

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

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOMBRA, F. L. B.; OLIVEIRA, I. da R. S. de; ALVES, M. P. Práticas de aventura e a formação de professores de educação física: possíveis diálogos. **Ensino em Re-Vista**, [s.l.], v. 30, e028, 2023. DOI: 10.14393/ER-v30a2023-28. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/69954>. Acesso em: 25 out. 2024.

TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivos de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 1, n. 1, 2013.

TUAN, Y.-F. **Paisagem do medo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

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

HISTÓRICO

Submetido: 26 de Fev. de 2025.

Aprovado: 03 de Set. de 2026.

Publicado: 21 de Set. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

FERREIRA, E. de J. ; MARTINS, C; ALVES, M. P. Jogos de vertigem e as práticas de aventura: modos de usar/fazer o currículo. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, V. 30, N. 64, 2026.