

AS AVENTURAS DE “FAZ DE CONTA”: A TEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS

Diogo Geraldo da Silva Guedes^{1, X}, George Ivan da Silva Holanda², Humberto Luís de Deus Inácio³

(¹Universidade Estadual de Goiás, Porangatu, Brasil; ²Universidade Estadual de Goiás, Itumbiara, Goiás, Brasil; ³Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil; ^Xdiogo.guedes@ueg.br)

RESUMO

O presente relato de experiência tem o objetivo de apresentar um diálogo entre as Práticas Corporais de Aventura e os pressupostos teóricos dos estudos com crianças (DIAS; HARRIS, 1989; SARMENTO, 2003; FREIRE, 1991). Trata-se de uma ação de caráter prático-reflexivo que foi conduzida em intervenções realizadas na disciplina de Educação Física escolar. A iniciativa para realizar essa experiência educativa originou-se da observação comportamental das crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em contato com os jogos simbólicos e as brincadeiras de faz de conta. Conclui-se que as Práticas Corporais de Aventura apresentam um grande potencial para o trabalho pedagógico realizado com crianças, principalmente quando são abordadas através da tematização de práticas imersas no universo da fantasia.

Palavras-chave: Estudos com crianças; Práticas Corporais de Aventura; Jogos simbólicos.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) ganharam projeção no cenário brasileiro principalmente a partir da virada do século XX para o XXI. Nesse contexto, emergiram diferentes visões³⁵ e propostas sobre uma possível definição para esse campo de estudo, considerando-o uma dimensão do lazer, que recebe o nome de “lazer de aventura”. Dentre esses estudos, destaca-se o verbete de Inácio (2014), presente na obra *Dicionário Crítico de Educação Física*, por apresentar um conceito desse conjunto de práticas e as suas potencialidades. Segundo Inácio (2014), as PCAs possuem um alto valor educativo, servindo como instrumento de superação da lógica mercadológica do/no lazer, além de promover o resgate de valores humanos (cooperação e solidariedade).

Nos últimos anos muitas pesquisas³⁶ foram elaboradas com o propósito de analisar os limites e possibilidades das PCAs na educação formal. Marinho e Schwartz (2005), ao proporem uma reflexão sobre o valor educativo dessas práticas corporais, apontaram que o ambiente controlado da escola pode promover uma educação qualitativa que priorize a relação homem e natureza, e as PCAs, nesse contexto, apresentam um conjunto de elementos que são passíveis de serem tematizados nesses espaços controlados. Para Franco, Cavasini e Darido (2017), as PCAs estimulam o campo das sensações e das emoções dos alunos, podendo promover experiências únicas e marcantes, que também passam pela sensibilidade e intervenção do professor.

Contudo, as PCAs não faziam parte dos conteúdos obrigatórios das Educação Física (EF) escolar, resultando na sua inserção no ambiente de ensino formal por meio dos “conteúdos transversais”, como era previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997, 1998). De forma nuclear, as PCAs enquanto conteúdo obrigatório da EF

³⁵ Ler Inácio (2021).

³⁶ Marinho e Schwartz (2005); Inácio (2005); Inácio (2016); Bungenstab *et al.* (2017).

escolar surgem com o advento e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com o referido documento:

[...] Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos. Assim como as demais práticas, elas são objeto também de diferentes classificações, conforme o critério que se utilize. Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. 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, 2017, p. 216).

Assim, as PCAs têm como características básicas: o risco controlado, a vertigem, a proeza e a imprevisibilidade. Essas características são encontradas no estudo que Inácio *et al.* (2016) elaboraram no intuito de argumentarem sobre a importância deste conteúdo integrar a BNCC. Para os autores, era imperativo que as PCAs fossem presentes nas escolas como componente curricular da EF.

No âmbito das políticas educacionais, a inserção das PCAs se dá a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Apesar disso, autores como Pereira (2019), Corrêa *et al.* (2020), e Inácio *et al.* (2016) entendem que as PCAs também podem ser tematizadas em etapas de ensino anteriores às definidas na BNCC. Tais análises se baseiam na capacidade formativa das práticas, a partir dos seus elementos constituintes, como a educação ao meio ambiente, cooperação, a formação para o controle dos riscos e o fenômeno da aventura.

Há, no campo da EF, muitos autores preocupados com esse debate. Corrêa *et al.* (2020), por exemplo, produziram um estudo propondo o ensino das PCAs mediado por uma reflexão-ação, com o intuito de possibilitar que os alunos produzam suas biografias de movimento. Essa proposta de ensino-aprendizagem foi centrada na criança como ser capaz de produzir sua autonomia, passando pelo brincar reflexivo que aflora na criança a capacidade de aprender coletivamente.

Marinho e Schwartz (2005) compreendem que as práticas podem promover experiências fora do habitual, representando uma motivação pelo seu ineditismo. Na educação infantil o caráter lúdico é imprescindível na materialização do currículo, e as PCAs apresentam um enorme campo para explorar esse elemento por meio de diferentes estratégias pedagógicas. Augusto e Pereira (2019), a título de exemplificação, utilizaram de brincadeiras simbólicas como condutora da ludicidade nas PCAs.

Já Cássaro (2019) propôs investigar as possibilidades e desafios das PCAs a partir da normatização pela BNCC. Sua pesquisa ocorreu nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, além do elemento lúdico no processo de ensino-aprendizagem, o autor também apresentou possibilidades do ensino das práticas a partir da interdisciplinaridade, ampliando o leque de possibilidades das PCAs e apontando suas potencialidades no contexto escolar.

No entanto, apesar das referidas pesquisas apontando para as potencialidades pedagógicas desse conteúdo, ainda há desafios a serem superados no campo da EF. Nesse sentido, também há aqueles estudos que apontam as limitações de diferentes ordens na implementação das PCAs no ambiente escolar. Para Pereira (2013), Inácio *et al.* (2015), Bungenstab *et al.* (2017), Loureiro *et al.* (2018), Martins e Neira (2018) e Guedes e Bungenstab (2019), há uma ausência de recursos físicos e materiais. Para Inácio *et al.* (2015), a in experiência dos professores nesse conteúdo pode gerar problemas procedimentais na prevenção dos riscos, que é intrínseco às PCAs.

Essas limitações não impedem que haja a tematização das PCAs, contudo, torna o processo desafiador a partir da inserção de modalidades que exigem equipamentos especializados, tais como escalada, rapel, tirolesa, entre outras. Entretanto, percebe-se que os pesquisadores desse campo temático vêm apresentando propostas alternativas a fim de driblar essas limitações. Nessa direção, Bungenstab *et al.* (2017) desenvolveram uma proposta de unidade didática de oito aulas, cujo objetivo foi trabalhar as PCAs a partir de elementos comuns - ambiente e equilíbrio. Essa proposta foi alicerçada no uso pedagógico dos jogos e brincadeiras, que podem ser trabalhados na escola sem a presença de equipamentos especializados.

Inácio (2021) compreende que o exercício dos pesquisadores que apresentaram classificações para as PCAs mais afastou esse conteúdo do ambiente escolar do que o inseriu. Nesse sentido, o autor considera que se deve abandonar as nomenclaturas usuais dessas práticas “escalada, rapel, *slackline*, tirolesa, *etc...*” e lançar um olhar para os elementos comuns nessas práticas, exercício parecido com o proposto por Bungenstab *et al.* (2017). Nessa perspectiva, é possível desenvolver as PCAs buscando atingir os elementos constituintes das diferentes modalidades. Tomando o *slackline* como exemplo, que apresenta o equilíbrio como seu elemento central, pode-se planejar um conjunto de aulas objetivando trabalhar o equilíbrio (estático, dinâmico) em diferentes alturas.

Essas propostas apresentam alternativas para superar os limites impostos pela realidade escolar, seja a ausência de materiais, seja a pouca ou nenhuma experiência dos professores com as PCAs. Isso ocorre já que há elementos que subsidiam a inserção das PCAs nas etapas iniciais de ensino, assegurando que as crianças tenham acesso às diferentes expressões corporais passíveis de agregar sentidos e significados pautados em um brincar reflexivo.

A partir dessa contextualização, torna-se possível refletir o segundo aspecto dessa pesquisa, que diz respeito às potencialidades das PCAs nos anos iniciais (1º e 2º ano) do Ensino Fundamental. Para Freire (1991), o início do Ensino Fundamental marca uma ruptura na maneira como as crianças se relacionam com a realidade social, as brincadeiras de “faz de conta”, que por vezes não representam a realidade concreta, dão espaço para as brincadeiras simbólicas, com significado social, intermediadas pelas atividades corporais.

Freire (1991) compreende que nesse processo de mudanças na vida da criança é necessário que haja oferta de materiais pedagógicos diversificados e um constante contato com a natureza. Assim, espaços naturais com texturas diferentes (pedra, areia, terra, água) tornam-se ferramentas de desenvolvimento das relações entre o universo da fantasia e a realidade concreta. De forma semelhante, Kunz (2001, p. 30) aponta que “As crianças precisam de liberdade para brincar e se-movimentar. Os espaços e tempos para uma formação autônoma foram substituídos por máquinas, aparelhos eletrônicos, construções urbanas *etc.*”.

Essas proposições sobre a importância de recursos físicos e naturais no ambiente escolar também acompanham os pressupostos das PCAs como conteúdo escolar, já que essas práticas prescindem de um contato com o meio natural a fim de estreitar a relação “homem e natureza”. Deste modo, no presente relato de experiência, busca-se investigar os processos formativos nas infâncias mediadas pelo brincar no universo da fantasia, a fim de responder a seguinte questão: é possível uma aproximação no ensino das PCAs nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Contribuições do brincar no universo da fantasia: refletindo sobre o ensino das PCAs nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Segundo Sarmiento (2003), é importante compreender que não há diferença entre o real e a dimensão da fantasia presente no jogo simbólico das crianças, pois essa ação implica em

um “brincar” com mais sentido e significado para os sujeitos. Desse modo, “[...] o real para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade” (p. 63). Logo, não é como se as crianças vivessem “no mundo da lua”, como dizem constantemente os adultos ao se depararem com crianças durante as brincadeiras fantasiosas, diferente disso, os pequenos ficam navegando entre o real e o imaginário, explorando os limites e possibilidades de cada plano.

Barbosa, Martins e Mello (2017) investigaram crianças numa instituição de Ensino Infantil e identificaram que alguns desses grupos praticavam brincadeiras lúdico-agressivas. Os autores concluíram que essas brincadeiras são reflexos das próprias realidades das crianças. Contudo, observa-se que uma representação da realidade – muitas vezes envolvendo situações de vulnerabilidade para as crianças – entremeada pelo aspecto da imaginação, pelo jogo simbólico, que possibilita às crianças compreenderem a sua realidade.

Para Dias e Harris (1989), as atividades propostas para crianças apenas por meio da verbalização, sem materiais didáticos, são menos compreendidas em comparação com as mesmas atividades inseridas no universo da fantasia, utilizando-se (ou não) de materiais didáticos pelas crianças. Dias e Harris (1989, p. 104) apontaram que “[...] a situação da tarefa é mais importante que o conteúdo do problema”, o que provoca uma reflexão pertinente sobre os procedimentos metodológicos do processo de ensino/aprendizagem das PCAs.

Freire (1991), lançando luz na sua análise sobre os jogos simbólicos, compreende que eles apresentam possibilidades de resoluções de conflitos que não seria possível na realidade concreta. No entendimento do autor, o campo da imaginação desperta muito interesse pela ciência devido ao seu potencial pedagógico e formativo, sendo objeto de estudo amplamente pesquisado.

Logo, acredita-se que a liberdade para brincar em um contexto pedagógico é um componente importante na construção dos significados pela criança. Costa *et al.* (2015, p.47) dizem que “Já entendemos que a criança, quando participa de descoberta do mundo, dos outros e de si própria de forma livre age de modo criativo”. A criatividade, que é um elemento extremamente valorizado no processo formativo, emerge das expressões livres das crianças e mesmo em brincadeiras idênticas, compartilhadas por diversas crianças cada uma é capaz de expressar a sua marca subjetiva na brincadeira.

Uma das características das crianças no ato do brincar, é a capacidade de criarem jogos e brincadeiras com os elementos que têm à sua disposição. A criatividade é lançada no advento das possibilidades proporcionadas pela imaginação que, por sua vez, é o componente motivador dos jogos e brincadeiras. Sendo assim, a aventura como fenômeno característico das PCAs pode ser acessada em brincadeiras no cotidiano escolar, fora do momento formativo que é caracterizado pela aula de EF, ocorrendo nas brincadeiras no pátio, ao redor das salas de aula, sobre as árvores, no parquinho, na quadra *etc.*

Contudo, sem a mediação do professor de EF, que tem o papel de tematizar as práticas corporais e suas relações com o movimento corporal (BRASIL, 2017), as vivências corporais proporcionadas pelas PCAs não seriam convertidas em experiências que agregam sentidos e significados históricos e sociais. Pois, conforme postula Benjamin (1994), um evento só pode ser considerado experiência quando contém em si um caráter formativo, provocando a formação de memórias nos sujeitos, transcendendo a fugacidade e superficialidade das vivências.

Para tanto, seria possível por meio das brincadeiras que exploram o universo da fantasia entre o real e o imaginário, ensinar o que se busca nas PCAs, que são, segundo Pimentel (2006, p. 69):

[...] a) interação mais próxima com a natureza, com o self e com o outro; b) consumo cultural da natureza; c) fluxo (momentos marcantes da existência); d) educação ambiental; e) mudança de rotina; f) vertigem; g) minimização dos efeitos nocivos do modo de vida urbano (estresse, sedentarismo, violência, poluição) subentendendo a melhoria da qualidade de vida.

Há também o componente “risco”, que está presente em todos os momentos das PCAs, sendo um dos elementos constituintes dessas práticas, assim como é a aventura. No entanto, no âmbito da educação infantil o risco vem sendo evitado a todo custo, como um mal indesejado.

Contudo, há autores que defendem a sua importância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças no cenário educacional. Nessa direção, Pimentel (2009) compreende que há jogos e brinquedos que reproduzem situações de risco com segurança, que podem contribuir no processo de formação das crianças, sendo o que o autor convencionalmente chama de “educação para o risco”. Além disso, ele aponta para o papel formador das PCAs, que propicia aos praticantes descobrir novas possibilidades de se-movimentar, desde que estejam em ambientes seguros.

De modo similar, Bento (2017) apresenta um conjunto de contingências imprescindíveis para que haja o que a autora denomina de “brincar arriscado”. A autora argumenta que essas brincadeiras possibilitam que as crianças mobilizem estratégias para resolver os problemas oriundos da própria brincadeira, além de compreender suas capacidades e limites nas diferentes ordens.

Cabe asseverar que o “brincar arriscado” é uma estratégia que permite às crianças superar diversas barreiras que possam surgir com o advento das brincadeiras, tais como as barreiras físicas, cognitivas e emocionais (BENTO, 2017). Além disso, Sandseter (2007), citado por Bento (2017), categorizou os riscos presentes nessas brincadeiras, sendo eles: altura, velocidade, ferramentas e elementos perigosos, jogos de luta e perseguição e a possibilidade de desaparecer/deixar de ser visto.

Levando em consideração as potencialidades que as brincadeiras no universo das crianças apresentam, em diálogo com o campo das PCAs, apresentar-se-á, nas próximas páginas deste trabalho, um relato de experiência em formato de proposição didática para as aulas de EF com a temática PCAs, no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

As PCAs mediadas pelas brincadeiras no universo da fantasia: limites e possibilidades

É importante, inicialmente, caracterizar o ambiente e as condições de trabalho onde ocorreram as intervenções. As aulas ocorreram numa Escola Municipal de período integral, com turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, sendo essa a única escola na cidade que funcionava nesse regime de trabalho. Nessa unidade, as aulas de EF funcionavam da seguinte forma: no período matutino as aulas eram organizadas em uma lógica bimestral, e no período vespertino a escola trabalhava com as atividades eletivas realizadas no ambiente interno e externo da escola.

As intervenções ocorreram no 4º bimestre escolar entre os meses de outubro e dezembro. No planejamento, havia um total de 9 aulas previstas para esse período, contudo, aconteceram apenas 8 aulas por intercorrências na escola. Vale ressaltar que do 1º ao 3º ano tinham-se apenas uma aula por semana de 50 minutos, o que impossibilitava um maior contato com as crianças no período matutino. A partir dessa organicidade do espaço, as intervenções foram organizadas em 4 blocos, sendo que cada bloco constituído por duas aulas.

O primeiro bloco corresponde à apresentação do conteúdo. Esse processo se deu por meio da provocação aos alunos de forma verbal e criativa (ver Quadro 1). Já no segundo

bloco, visou-se orientar os alunos para as diferentes práticas de aventura, denominando-as a partir de uma caça-palavras. No terceiro bloco, buscou-se, por intermédio das histórias fantasiosas, aproximar as aventuras desse universo lúdico. E, por fim, no quarto bloco reproduziu-se a mesma estrutura do bloco anterior, contudo, não limitando a realização da prática à quadra escolar. Esse processo seguiu o que foi sugerido por Rangel (2010), que sugere aumentar o nível dos conteúdos numa lógica progressiva, sem causar prejuízo na compreensão dos alunos, sempre buscando criar “problemas” nas etapas seguintes.

Quadro 1: Percurso metodológico adotado nas intervenções:

| Blocos/ aula | Temáticas | Propostas de atividades |
|-----------------|--|--|
| I/ 1 e 2 | “O que é aventura?” Diálogo com as crianças de forma criativa. | <ul style="list-style-type: none"> - Escuta-se os alunos sobre as suas concepções de aventura; - Dialoga-se sobre as diferentes aventuras a partir das respostas obtidas anteriormente, direcionando para o que há de comuns entre elas; - Realiza-se um atividade de desenho (construção de um desenho que para a criança é uma aventura); |
| II/ 3 e 4 | Transposição didática: apresentação de <i>slides</i> com práticas do cotidiano e de aventura e brincadeira de caça-palavras. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de <i>slides</i> com diversas práticas corporais (de aventura e cotidianas) para causar contraste visual via informações obtidas na aula anterior; - Utilizando-se dos <i>slides</i>, os alunos, sob posse de uma caça-palavras em folha A4, devem procurar as respectivas “aventuras” na folha; |
| III/ 5 e 6 | Criação de histórias com os alunos para um “aventurar-se”. | <ul style="list-style-type: none"> - Dialogar com os alunos sobre como seria uma história com várias aventuras. - A partir das respostas, construir circuitos motores com materiais disponíveis, tais como: cordas, cones, coletes e bambolês, agregando sentido e significado para eles na história, com objetivos a se cumprir; |
| IV/ 7 e 8 | Aventuras nas dependências da escola. | <ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir a mesma estrutura do bloco anterior, utilizando-se da estrutura da escola (árvores, quadra, estruturas físicas, relevos) e materiais especializados, se possível (<i>slackline</i>, <i>kit</i> de ascensão e descensão, <i>etc.</i>). |

Fonte: elaborado pelos autores.

No primeiro bloco (aulas 1 e 2), o foco foi escutar as crianças, uma escuta ativa com interesse nos conceitos de “aventura”, segundo cada aluno, com o intuito de instigá-los a pensar sobre as diferentes formas de se aventurar no mundo. É comum que crianças pequenas associem aventuras a filmes, mangás, jogos digitais, e todos os produtos e produções direcionados à “cultura infantil”, conforme ressalta Sarmento (2008). Essa relação ocorre devido a intensificação da globalização representada pelas produções da indústria cultural para as crianças, numa lógica de consumo exacerbado.

Na sequência, foi pedido aos alunos que expressassem as aventuras que eles conheciam, por meio de um desenho no caderno de artes: atividade que correspondeu aos estímulos passados durante as aulas, com os diálogos sobre as diferentes formas de se aventurar no mundo. Esse processo resultou em alunos se colocando em corrida de carros e motos, escalando grandes montanhas, viajando de barcos a velas, entre outras expressões. Dias e Harris (1989), pesquisando com crianças pequenas, compreenderam que comandos

estritamente verbais são menos exitosos em comparação àqueles que instigam as crianças ao universo da fantasia.

Por conseguinte, no segundo bloco (aulas 3 e 4), objetivou-se compreender junto aos alunos as diferenças entre as PCAs e práticas corporais do cotidiano popular. Para isso, utilizou-se de uma exposição com *slides* repletos de prática corporais, seja de aventura, esportivas, de lazer, do trabalho e do cotidiano em geral. A partir dessa atividade, indagou-se aos alunos a seguinte questão: “Quais são práticas de aventura, e quais não são? E por quê?”. Surgindo diferentes respostas, algumas delas ilustrando a forma como as crianças acessam as PCAs, com expressões como: “medo”, “perigo”, “radical”, “irado”.

Após essa atividade, foi proposto aos alunos que identificassem em um caça-palavras os nomes das PCAs, que foram descobertos no momento anterior. As imagens das práticas e os seus respectivos nomes eram ditos sempre que um aluno esquecia a fim de identificá-lo no caça-palavras. Essas duas aulas foram construídas pautadas na ação reflexiva, que segundo Santos *et al.* (2014, p. 545), “[...] não basta reproduzir os saberes locais, mesmo sabendo que reconhecê-los se faz importante; é preciso provocar novas leituras e práticas em um movimento de ação-reflexão-ação, ampliando os conhecimentos que os alunos possuem sobre os conteúdos”.

O terceiro bloco (aulas 5 e 6) tinha por objetivo criar, juntamente com os alunos, histórias que pudessem ser experimentadas e que promovessem aventuras por meio de movimentos desafiadores em situações de imprevisibilidade, incentivando as perícias e proezas (BRASIL, 2017). As aventuras fantasiosas advindas dos filmes infantis (*Branca de neve e os 7 anões; Shrek; Carros; Barbie; Super Mário*) apresentam dinâmicas semelhantes, há entre eles grandes sagas que exige dos personagens aventuras esplendorosas para salvar a si próprio ou salvar outra pessoa. Esse contexto se fez presente nas brincadeiras realizadas com os alunos, principalmente no questionamento: “O que seria uma grande aventura?” No qual diversas respostas surgiram, tais como: “escalar uma grande montanha”, “saltar de paraquedas”, “viajar para o espaço”, entre outras. Partindo dessas respostas, elaborou-se uma história em formato de circuito motor, descrita a seguir:

O desafio será este: precisamos capturar os tesouros perdidos nesse mundo, faz de conta que a nossa frente tem um lago repleto de jacarés famintos, os bambolês são pedras firmes sendo a única forma de passar sobre o lago e chegar até o pé da montanha gelada, ao chegar terá o primeiro tesouro, representado pelo colete. Logo após, temos essa corda no chão em formato de caracol é o estreito das paredes da montanha, ao final outro tesouro esperará por vocês, caso desequilibrem da corda irá cair sobre o abismo profundo. Completando esse percurso, para voltar à terra firme e seguir sua aventura é preciso saltar por cima dos cones que são obstáculos de pedras e pousar em terra firme. O grande desafio final será recolher o último tesouro, contudo para isso será necessário equilibrar sobre uma ponte muito alta sem cair (representada pela pilastra que separa a arquibancada da quadra) (elaborado pelos autores).

Os alunos participaram de forma satisfatória, entrando na história e principalmente nas atividades que exigiam deles equilíbrio (equilíbrio na “montanha” e na “ponte”). Houve um aumento na tensão, uma intensificação nas emoções dos alunos, devido ao contexto inerente à brincadeira. O quarto bloco (aulas 7 e 8) seguiu estrutura similar da história criada anteriormente, explorando-se os espaços da escola, objetivando criar um percurso progressivamente desafiador para os alunos.

Na instituição havia um morro que se estende junto ao muro lateral e no fundo da escola, sendo possível subir nele pelo canal de escoamento d’água. Com a ajuda de um estagiário que colaborava com a realização das intervenções, percorreu-se toda a extensão do morro com grupos de 6 alunos (cerca de 5 metros do solo), a fim de controlar os riscos. Tanto

o morro, quanto as pilastras que dividem a quadra da arquibancada são espaços proibidos pela gestão escolar de acesso pelos alunos, devido à altura. Contudo, no âmbito da disciplina, os alunos puderam acessá-los durante as brincadeiras de aventura, experimentando um “risco controlado”.

De forma semelhante, Augusto e Pereira (2019) propuseram intervenções na Educação Infantil pautadas nos jogos simbólicos para o ensino das PCAs. Nessa proposta, apresentaram uma estrutura de aula dividida em jogos simbólicos e circuito motor, sem a presença do simbólico, na qual os alunos deveriam cumprir missões passando por percursos repletos de aventuras, partindo de uma história contada. Os autores concluíram que a segunda atividade provocou menos interesse em comparação com a primeira, pois a ausência do simbólico e a atividade baseada apenas em comandos verbais, teve menos êxito em relação à participação das crianças, conclusão similar à apresentada por Dias e Harris (1989) e Sarmento (2003).

CONCLUSÃO

Os estudos no campo da infância vêm avançando substancialmente em diferentes perspectivas e abordagens. Como afirma Sarmento (2003), as pesquisas apontam para o potencial pedagógico existente nas relações entre as crianças no âmbito escolar. Para a autora, as crianças não são adultos em miniatura, sendo necessário compreendê-las pelos seres que elas são, e não pelo “*ser em devir*”. Freire (1991) compreende que no ambiente escolar as crianças são tratadas como sendo desprovidas de saberes, o que leva a construção de metodologias de ensino totalmente verticalizadas, que partem somente do olhar dos adultos para a compreensão do que é necessário para as crianças.

Os jogos simbólicos e as brincadeiras com fantasia são importantes para as relações estabelecidas entre a criança e o mundo. As experiências de Dias e Harris (1989) apontaram que esse aspecto intrínseco à vida das crianças pode apresentar um alto valor educativo no que tange à motivação e à compreensão de atividades pedagógicas. No âmbito das PCAs, Augusto e Pereira (2019) também apontam para uma maior participação das crianças quando há a utilização do jogo simbólico como mediador entre a “mensagem e a forma”, assim como foi observado durante as aulas relatadas neste trabalho.

Por fim, destaca-se que as reflexões apresentadas neste relato de experiência, embora incipientes, constituem-se com um debate necessário para o campo da EF, principalmente porque apresentam uma experiência pedagógica com as PCAs rica de sentidos e significados.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, A.; PEREIRA, D. W. Uma Aventura Pelo Universo da Fantasia Infantil. in: PEREIRA, D. W. (org.). **Pedagogia da Aventura na Escola**: Proposições para a Base Nacional Comum Curricular. 1º ed. Várzea Paulista (SP). Fontoura, 2019, p. 27-38.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. R.; DA SILVA MELLO, André. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 159-170, 2017.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, Obras escolhidas III, 1994.

BENTO, M. G. P. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 385-403, 2017.



BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ministério da Educação**, Brasília/DF, 2017.

BUNGENSTAB, G. C. *et al.* Educação física no Ensino Médio: possibilidades de ensino das práticas corporais (de aventura). **Corpoconsciência**, v. 21, n. 3 p. 29-40, set./ dez., 2017.

CÁSSARO, E. R. **Atividades de aventura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Possibilidades e Desafios a partir da BNCC**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

CORRÊA, L. V. O. M. *et al.* Práticas corporais de aventura e biografias de movimento na educação física escolar. **Humanidades & inovação**, v. 7, n. 10, p. 253-265, 2020.

COSTA, A. R.; SOUZA, M. F.; MIRANDA, D.; KUNZ, E. "Brincar e se-movimentar" da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção? **Corpoconsciência**, v. 19, n. 3, p. 45-52, 2015.

DIAS, M. G. B. B.; HARRIS, P. L. O efeito da brincadeira de "faz-de-conta" no raciocínio dedutivo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 41, n. 2, p. 95-105, 1989.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1991.

GUEDES, D. G. S.; BUNGENSTAB, G. C. *Slackline*: desafios e possibilidades no ambiente escolar. **Corpoconsciência**, p. 48-57, 2019.

INÁCIO, H. L. D. L. D. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e005321, 2021.

INÁCIO, H. L. D. *et al.* Bastidores das práticas de aventura na natureza. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org.), **Práticas corporais: experiências em Educação Física para outra formação humana**. 1ª. ed. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, v. 3, 2005. p. 69-87.

INÁCIO, H. L. 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. Setembro/2016.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

MARINHO, A; SCHWARTZ, G. M. Atividades de aventura como conteúdo da educação física: reflexões sobre seu valor educativo. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 10, n. 88, p. 1-8, 2005.

PIMENTEL, G. G. A. Aventuras de Lazer na natureza: o que buscar nelas? In: **Viagens, Lazer e Esporte: O Espaço da Natureza**. (Org.): MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. Barueri, Manole 2006, p. 43-73.

RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

SANTOS, V. F. *et al.* Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, p. 539-553, 2014.



SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, n. 21, 2003.

SARMENTO, M. J; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações. Revista Ciências Sociais**, n. 4, p. 91-113, 2008.