

## Artigos Originais

# Práticas corporais de aventura e pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física<sup>1</sup>

Adventure body practices and people with disabilities in physical education classes

Prácticas corporales de aventura y personas con discapacidad en las clases de educación física



**Juliana Friço Gava**

Secretaria municipal de Educação de Marataízes, Marataízes, Espírito Santo, Brasil  
jujufricogava@gmail.com



**Erineusa Maria da Silva**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil.  
erineusams@yahoo.com.br

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo elaborar, aplicar e avaliar uma proposta didática inclusiva com o conteúdo de práticas corporais de aventura (PCAs) para alunos/as com e sem deficiência do 3º ano D do Ensino Fundamental I, na EMEF “José Marcelino”, em Marataízes/ES. Os dados foram produzidos por meio de um questionário, da análise do filme “Extraordinário”, com questões norteadoras e das intervenções realizadas nas aulas de Educação Física. A proposta gerou impacto positivo, possibilitando aos/às alunos/as atribuir significados às PCAs e refletir sobre atitudes mais inclusivas e empáticas no ambiente escolar e na sociedade.

**Palavras-chave:** Educação Física; práticas corporais de aventura; inclusão; diversidade.

<sup>1</sup> Este estudo não contou com auxílio financeiro de nenhuma natureza.

**Abstract:** This study aimed to develop, implement and evaluate an inclusive teaching proposal with the content of adventure body practices (ABPs) for students with and without disabilities in the 3rd year of Elementary School I, at EMEF “José Marcelino”, in Maratáizes/ES. Data were collected through a questionnaire, analysis of the film “Extraordinary” with guiding questions and interventions carried out in Physical Education classes. The proposal generated a positive impact, allowing students to attribute meanings to ABPs and reflect on more inclusive and empathetic attitudes in the school environment and in society.

**Keywords:** Physical Education. Adventure body practices. Inclusion. Diversity.

**Resumen:** Este estudio tuvo como objetivo desarrollar, aplicar y evaluar una propuesta didáctica inclusiva con contenido de prácticas corporales de aventura (PCAs) para estudiantes con y sin discapacidad del 3º año D de la Enseñanza Fundamental I, de la EMEF “José Marcelino”, en Maratáizes/ES. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario, análisis de la película “Extraordinario” con preguntas orientadoras e intervenciones realizadas en clases de Educación Física. La propuesta generó un impacto positivo, permitiendo a los estudiantes atribuir significados a las ACP y reflexionar sobre actitudes más inclusivas y empáticas en el ámbito escolar y en la sociedad.

**Palabras clave:** Educación Física. Prácticas corporales de aventura. Inclusión. Diversidad.

Submetido em: 10/12/2024

Aceito em: 04/06/2025

## 1 Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa conduzida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional (ProEF/Cefd/Ufes)<sup>2</sup>, que teve como objetivos a elaboração, a execução e a avaliação de uma proposta pedagógica de ensino inclusiva, com o conteúdo das práticas corporais de aventura (PCAs), para alunos/as com e sem deficiência de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) no município de Marataízes, no Espírito Santo (ES).

Neste estudo, o conceito de inclusão é compreendido a partir da ideia de que, para promovermos a inclusão e a equidade, por meio da educação física (EF), precisamos assumir o compromisso de combater todas as manifestações de exclusão e de marginalização (seja por capacitismo contra pessoas com deficiência, por questões de gênero, de racismo, de homofobia etc.), além de reduzir as diferenças e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados do processo de aprendizagem, como afirma David Rodrigues, em entrevista a Sofiato e Angelucci (2017).

Assim, nesta pesquisa, ainda que o foco de nossa atuação seja as pessoas com deficiência, fizemo-la pensando em uma proposta pedagógica de ensino com o conteúdo PCAs para os/as alunos/as com e sem deficiência e com olhar atento às demais formas de exclusão/marginalização. Acreditamos que isso contribui para o desenvolvimento de uma nova postura por parte dos/as estudantes na sociedade, promovendo a igualdade de direitos e de condições para todos/as. Mantoan (2015) sugere que as ações educativas devem ter como suporte o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que faça sentido para o/a aluno/a.

Uma escola que apresenta um caráter inclusivo não se refere apenas a alunos/as com deficiência estarem no mesmo espaço, trocarem experiências e socializarem. É fundamental que eles/as sejam respeitados/as nas suas diferenças, sem terem que aprender uma “língua” que não é deles/as. É indispensável que os/as

<sup>2</sup> Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, sob o parecer nº 5.836.325 e CAAE 65545522.3.0000.5542.

estudantes sintam-se parte do grupo em que estão inseridos/as, identificando-se com ele, em uma troca de conhecimento constante. De acordo com Drago e Rodrigues (2008), incluir não é torná-los/as iguais, mas respeitar suas diferenças e deixá-los/as livres da obrigação de uma sociedade que impõe padrões únicos.

Diante dessas questões e das nossas experiências corporais pessoais e profissionais com a EF, entendemos que as PCAs podem ser um conteúdo da EF capaz de proporcionar experiências inclusivas significativas aos/às estudantes com e sem deficiência, no que diz respeito à criação de empatia, de cuidado e de colaboração com o/a outro/a. Além disso, o conteúdo das PCAs nos pareceu muito significativo, tendo em vista ser uma prática assentada em elementos, como o enfrentamento e a superação de desafios psicológicos e físicos, a procura por situações desconhecidas que vão além da rotina, as atividades em grupo explorando o elo social e o prazer da exposição ao risco (Severino; Pereira; Santos, 2016).

As PCAs, como parte integrante da herança humana, são um direito fundamental de todas as pessoas. Inácio (2014) salienta que as PCAs destacam-se pelo seu valor educacional significativo e pela busca de uma reconexão mais profunda entre os seres humanos e o mundo ao seu redor, potencialmente contribuindo para transcender a lógica comercial do lazer e para promover valores humanos, como a cooperação e a solidariedade.

## 1.1 Procedimentos metodológicos

Este estudo, de cunho qualitativo, foi construído a partir da perspectiva e da vivência dos/as participantes com as pesquisadoras, que estiveram imersas no contexto estudado (Godoy, 1995). Nesse processo de imersão, diversos dados (questionários, diários de campo, fotos, vídeos, desenhos e atividades realizadas pelos/as estudantes) foram reunidos e examinados para uma compreensão abrangente da dinâmica em questão.

Ademais, a pesquisa caracteriza-se como uma “pesquisa intervenção”, por incluir planejamento, implementação de mudanças

pedagógicas e avaliação de seus impactos. De acordo com Damiani *et al.* (2013), por meio desse método, buscamos não apenas entender, mas também transformar a prática docente, promovendo avanços nos processos de aprendizagem dos/as participantes.

A pesquisa foi realizada no ano letivo de 2023, durante o 2º e o 3º trimestres, com a turma do 3º ano D da EMEF José Marcelino, composta por 25 alunos/as. Desses/as estudantes, três apresentavam deficiência: Paula<sup>3</sup> (autista), Bruno (autista) e Pedro (paralisia cerebral). Essa turma foi selecionada para este estudo em virtude da boa relação de confiança entre professora, alunos/as e famílias, principalmente as dos/as estudantes com deficiência.

Vale ressaltar que cada turma tem um/a professor/a de educação especial que acompanha os/as alunos/as com deficiência nas aulas. Porém, em alguns casos, como quando o setor pedagógico entende que não há necessidade de auxílio, esses/as professores/as são dispensados/as das aulas de EF para cumprir planejamento, ficando os/as alunos/as sem apoio individual.

O trajeto metodológico da pesquisa deu-se em quatro momentos: o primeiro, diagnóstico, quando nos valem de um questionário com perguntas semiestruturadas, no intuito de identificar os/as estudantes, evidenciando quais práticas ou brincadeiras realizavam fora da escola, quais conteúdos da EF gostavam ou não, se conheciam as PCAs e o significado das palavras inclusão e exclusão; o segundo, de planejamento e de organização da proposta; o terceiro, de execução da proposta didática, e o quarto, com a avaliação (minifestival de aventura).

Considerando o diagnóstico feito com os/as estudantes, a proposta de intervenção pedagógica, de caráter inclusivo, com o conteúdo práticas corporais de aventura, foi elaborada a partir de quatro eixos temáticos, quais sejam: o significado das palavras inclusão e exclusão; as PCAs urbanas: *parkour*, *skate* e patins, em uma perspectiva inclusiva; as PCAs na natureza: escalada, surfe e *slackline*; minifestival de aventura como avaliação do processo. Ao

3 Os nomes dos/as alunos/as são fictícios, a fim de preservar as suas identidades.

todo, realizamos 23 aulas com o conteúdo das PCAs, mas, neste artigo, optamos por apresentar as experiências que se demonstraram mais significativas em cada tema quanto à inclusão.

## 2 Resultados e Discussões

Dentre muitas outras evidências, o questionário diagnóstico aplicado aos/as estudantes mostrou-nos que 99% deles/as disseram ter preferência por brincar em grupos, alegando ser mais divertido, inclusive os/as alunos/as com deficiência. De acordo com Siqueira e Chicon (2016, p. 121), “[...] as crianças com deficiência necessitam interagir com outras crianças, seja para dar segurança na realização de determinadas tarefas ou vivenciar experiências corporais”. Sobre o conhecimento das PCAs ou sobre ter vivenciado alguma delas, 95% dos/as estudantes disseram conhecer ou já ter experimentado alguma PCA e que tinham vontade de vivenciar: patinação, *parkour*, *skate*, escalada, tirolesa e *slackline*. Quando perguntados/as se já tinham sido ou se sentiram excluídos/as de alguma situação nas aulas de EF, 70% disseram ter se sentido excluídos/as em algum momento e 30% disseram não terem sido excluídos/as. Em relação às respostas dos/as estudantes com deficiência para essa questão, destacamos que Bruno, Paula e Pedro disseram já terem se sentido excluídos/as em algum momento das aulas de EF, seja por algum/a colega não ter tido paciência na participação de alguma tarefa, ou pela ausência de ajuda deles/as. Finalmente, sobre se conheciam o que era a inclusão, 100% declararam não saber o significado dessa palavra.

Diante dos resultados colhidos nessa fase diagnóstica, para estimular a reflexão sobre inclusão, optamos por iniciar com o tema “**Significado de inclusão/exclusão**”, usando o filme “Extraordinário”<sup>4</sup>. Essa estratégia do uso do filme como disparador das atividades é importante, pois, como Sassaki (2005, p. 20) indica, é “[...] através da forma de se ver no outro, de aceitação, de compartilhar experiências com vários tipos de pessoas” que a

4 O filme relata a história de um menino de 10 anos que sofre preconceito e discriminação por ter uma má formação na face, como consequência de uma síndrome (*Treacher Collins*).

inclusão se realiza. A promoção da inclusão não se limita à simples presença de pessoas com deficiência nas aulas; ao contrário, envolve uma mudança profunda no sentido de acolher a diversidade humana, de valorizar as potencialidades do outro, de aceitar e de compartilhar experiências com diferentes pessoas. Sendo assim, no intuito de ressignificar a aprendizagem, “[...] devemos educar o olhar para o/a aluno/a e não para a sua deficiência” (Araújo; Chicon, 2020, p. 39).

A fim de estimular a reflexão e as discussões no grupo, elaboramos algumas questões disparadoras, as quais chamamos de “reflexões extraordinárias”: qual é o significado da palavra “extraordinário”? Por que Auggie estuda em casa com os pais antes de ir para a escola regular? Quando Auggie chega à escola, todos/as olham para ele e riem, cochicham. Como acham que ele se sente? O que o capacete de astronauta representa para Auggie? Como você agiria para que o menino do filme não se sentisse excluído? Dentre outras questões.

Durante o filme, foram proporcionados momentos e espaços para que os/as alunos/as pudessem opinar e expressar seus sentimentos, ideias e intenções em relação à inclusão/exclusão nas aulas de EF. Observamos algumas expressões e alguns comentários desrespeitosos e preconceituosos das crianças na parte em que Auggie retira o capacete pela primeira vez, expondo sua face, como: *“deveria ter ficado de capacete.”* (Thiago); *“ele é feio, né?!”* (Laura).

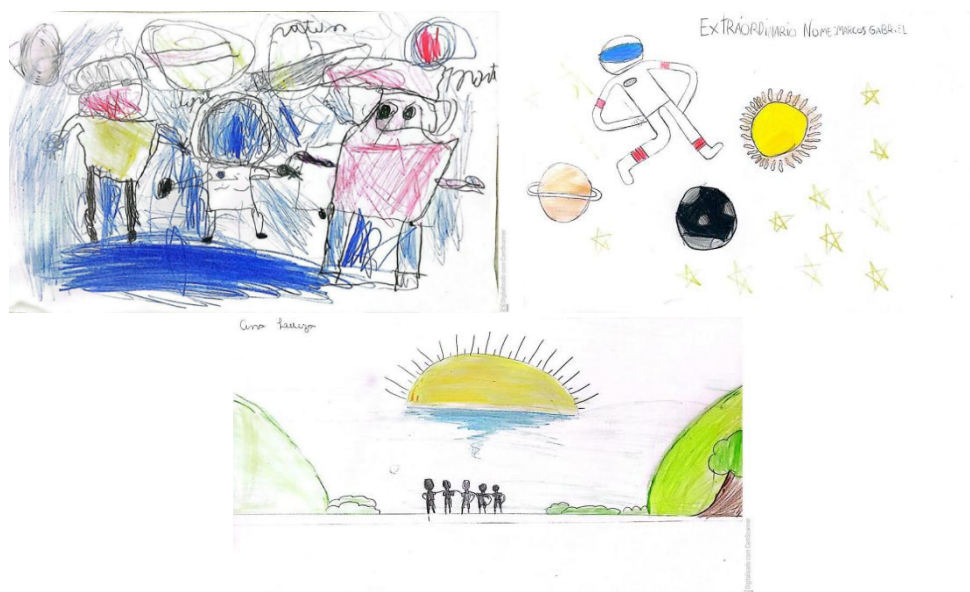
Diante dessas falas, pausamos o filme para um diálogo sobre o sentido do que foi dito e a importância do respeito às diferenças. Chegamos à conclusão coletiva de que a maioria dos/as estudantes diz respeitar as diferenças, mas, na prática, não é bem isso que acontece. Percebemos, na discussão, que problematizar as questões de respeito, de diversidade, de inclusão/exclusão contribui para reflexão, análise de paradigmas e estereótipos enraizados na nossa cultura em relação à pessoa com deficiência.

Na sequência, os/as alunos/as confeccionaram desenhos, com a finalidade de sistematizar algumas cenas do filme e a mensagem



que ele passou. Os desenhos demonstraram como os/as estudantes sentiram-se sensibilizados/as, bem como construíram uma melhor compreensão do sentido da palavra inclusão.

### Imagem 1 – Desenhos feitos pelos/as alunos/as após o filme “Extraordinário”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O primeiro desenho foi feito pelo aluno Bruno (autista) e retrata a cena em que Auggie chega à escola pela primeira vez com seus pais. O desenho ao lado foi do aluno Marcos e retrata um dos sonhos de Auggie de ser astronauta. O último desenho é da aluna Ana e traz a cena em que Auggie se sente magoado por ter sido excluído mais uma vez pelos colegas de escola, mas ao mesmo tempo se sente acolhido pelos amigos que o defenderam.

Na aula seguinte, apresentamos algumas PCAs possíveis de serem realizadas na escola de maneira inclusiva e lúdica. Iniciamos as intervenções por meio de um “circuito de aventura”, tendo como desafios escalar montanhas, fazer trilhas em matas, atravessar rios, passar sobre pontes, saltar obstáculos, com os materiais disponíveis no ambiente escolar.



Segundo Finardi e Ulasowicz (2022), os circuitos trabalham com o lúdico, que é muito importante nessa faixa etária (8-10 anos), pois todo o percurso tem um simbolismo como fator central. Outro fator importante observado foi a colaboração dos/as alunos/as em relação a quem apresentou dificuldade em algum percurso, inclusive em relação aos/às alunos/as com deficiência.

**Imagem 2 – Experiência com a travessia na falsa baiana do aluno Pedro (paralisia cerebral), acompanhado do colega**



*Fonte: Acervo da pesquisadora.*

Como segundo tema, foram abordadas **as PCAs urbanas parkour, skate e patins, em uma perspectiva inclusiva**. Nesse tema, realizamos algumas atividades, como assistir a vídeos e a imagens que tratassem das modalidades das PCAs acima relacionadas, bem como pensar em estratégias para não enfrentar desafios na obtenção de materiais específicos. A ideia era organizar as atividades, utilizando alternativas e adaptações como recursos pedagógicos. Nosso objetivo, então, foi “superar” a falta deles para garantir que essas limitações não impedissem as experiências. No entanto, a experiência que nos pareceu mais significativa para o

grupo foi a do *parkour*, em especial a aula que realizamos na praça do bairro, em frente à escola José Marcelino, para que os/as alunos/as vivenciassem essa PCA.

Os movimentos do *parkour* foram realizados primeiramente na aula anterior, na escola, antes de serem realizados e experimentados na praça. Esses movimentos foram planejados para que os/as alunos/as pudessem fixar melhor, em suas memórias, práticas desconhecidas por eles/as até o momento. Espaços públicos, de acordo com Dias (2007), em sua essência, representam áreas propícias para expressão criativa, atendendo aos interesses coletivos da população em ambientes ao ar livre. Além disso, em relação às crianças com deficiência, é importante que elas ocupem os equipamentos públicos das cidades. A fruição por pessoas com deficiência desses espaços públicos, além da relevância da experiência pessoal em si, é importante, pois impõe rever esses espaços que, em sua grande maioria, não são pensados para essas pessoas.

Iniciamos a aula solicitando que os/as estudantes se reunissem em cinco grupos de cinco componentes, denominados grupos operacionais<sup>5</sup>, os quais foram formados na aula anterior. Em seguida, relembramos os movimentos do *parkour*, ressaltando que os obstáculos para essa aula seriam fixos, diferentemente dos outros encontros, em que usamos apenas obstáculos móveis. O primeiro movimento que foi proposto foi o *lazy vault*, para isso, solicitamos à turma que pensasse em locais na praça onde esse movimento poderia ser realizado de maneira segura.

Sendo assim, os/as alunos/as sugeriram de imediato os bancos da praça: “Tia, vamos usar os bancos”, “Eles são mais largos do que os que usamos na escola” (observações feitas pelos/as estudantes). Após essas colocações, validamos os bancos da praça como obstáculos fixos para realização do movimento.

5 Os grupos operacionais utilizam, como estratégia de trabalho, a interação dos saberes entre os/as estudantes, isto é, aquele/a que apresentar maior nível de habilidade ajuda a aprendizagem do que portar um nível menos preparado de habilidade para uma determinada atividade, recebendo o nome de par avançado (VENÂNCIO *et al.*, 2017).

### Imagem 3 – Experiência com o movimento *lazy vault* na praça



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O segundo movimento foi o *safety vault*. Como ele também pode ser realizado em bancos, permanecemos utilizando os bancos da praça. Todos/as foram estimulados/as a participarem da atividade de forma variada. Os/as estudantes que se sentiram inseguros/as ou com dificuldade fizeram os movimentos sentados/as.

Os movimentos seguintes foram o rolamento, para o qual usamos a grama, e o movimento *precision jump* e *landing*, para os quais os alunos sugeriram usar a fonte da praça. Um/a aluno/a de cada vez foi atravessando, tendo os riscos controlados. Bruno (aluno autista) travou na sua vez, suas mãos suavam e tremiam, muito provavelmente estava inseguro e com medo. Fomos o acalmando e o incentivando para que ele concluísse a travessia: “*Calma, Bruno, respira*”, “*A tia tá segurando sua mão, confia nela*” (fala de alunos/as). Por meio de muito incentivo dos/as alunos/as, Bruno fez a travessia.

Apresentar esses desafios ou ajustá-los ao contexto escolar pode ensinar os/as alunos/as a lidarem com as complexidades da convivência em grupo, ou em dupla, promovendo a ideia de apoio mútuo em situações de necessidade. Em nosso atual cenário, isso se mostra crucial, contribuindo para o equilíbrio emocional das crianças.

Para finalizar, como não havia paredes para executarmos o *climb*, convidamos os/as estudantes a pensarem em um minicircuito de aventura, com as possibilidades que a praça nos ofereceu: “Podemos subir naquele banco que fica ao redor da árvore”, “Depois saltar os bancos e fazer o rolamento” (fala de alunas). A praça se tornou uma imensa cidade, com prédios por todos os lados.

Como terceira temática, trabalhamos com **as PCAs na natureza, escalada, surfe e slackline**. Esses encontros tiveram como objetivos: apresentar as possibilidades de realizar as PCAs na natureza para os/as alunos/as, por meio de vídeos e imagens; expor o meio que as caracteriza, que pode provocar vertigem, superação e desafios, e mapear os possíveis locais para realizarmos as práticas no ambiente escolar. A vivência que demonstrou ser mais expressiva nesse tema foi o *slackline*.

Apesar de o *slackline* ser uma prática bastante difundida, conhecida e constar como componente da unidade temática práticas corporais de aventura expressa na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), nem todas as escolas oferecem equipamentos e recursos, o que dificulta sua prática. Para que pudessemos trabalhar com essa temática, tivemos que conseguir os equipamentos do *slackline* emprestados em outra instituição, pois a nossa escola não os possuía. Sabemos que o ambiente escolar varia em termos de infraestrutura, de recursos e do engajamento dos/as professores/as, o que impacta na efetiva incorporação dessas práticas no currículo da EF (Tahara; Darido, 2016).

Falamos sobre os equipamentos básicos para prática do *slackline*, como: a fita, a catraca, os tipos de ancoragem e os protetores de árvore. Abordamos, também, a possibilidade de todas as pessoas praticarem o *slackline*: será que existem limitações para essa prática? Quais são as limitações? Pedro teve dúvida se conseguiria se locomover na fita, assim como a maioria das crianças: “Tia, mesmo com ajuda não sei se consigo!” (fala de Pedro).

Sendo assim, destacamos a importância do equilíbrio para que os/as estudantes tivessem suas primeiras experiências com a mo-

dalidade. Convidamos as crianças para irmos à quadra vivenciar algumas práticas, a fim de trabalharmos o equilíbrio estático, dinâmico e recuperado. Na sequência, indagamos às crianças como poderíamos, na quadra, ainda sem contar com o *slackline*, pensar em atividades de equilíbrio, usando instrumentos pedagógicos, como a ludicidade: “Podemos andar sobre as linhas da quadra” e “Sobre as cordas” (fala de alunos/as). Sugerimos, então, que fizéssemos um circuito com as cordas, cujo objetivo seria atravessar um percurso que imaginamos ser um “pântano cheio de armadilhas”, sem pisar fora da corda, mantendo concentração, atenção e equilíbrio.

No que se refere à pessoa com transtorno do espectro autista, as brincadeiras, o lúdico, pode diminuir as barreiras estabelecidas pelas posturas negativas e atitudes discriminatórias. Essas ações pedagógicas podem ser mediadas pelos/as professores/as e colegas da turma (Fávero; Tonietto; Roman, 2013). Por fim, a última atividade da aula foi dividir a turma em dois grupos: um se deslocaria de um lado ao outro do percurso e vice-versa. A tarefa teria um elemento adicional, o jogo do “Jô quei pô”, com o propósito de aumentar o grau de motivação da atividade. De acordo com a sugestão das crianças, ao encontrar com algum/a colega que viria do lado oposto ao seu, fariam o “Jô quei pô”. Quem vencesse a disputa continuaria a travessia, tentando chegar ao outro lado; o que perdesse reiniciaria o trajeto.

No decorrer da etapa seguinte da aula, nós nos encaminhamos para a quadra, a fim de montarmos o *slackline*. Havia apenas uma árvore na escola, por isso não a usamos para a montagem do equipamento. Achemos pertinente utilizar uma das traves do gol (fixa no chão) e um cano de ferro que pertencia ao alambrado, na lateral da quadra. Durante esse momento inicial, informamos aos/às estudantes sobre os acessórios primordiais para montagem da fita, orientamos o posicionamento ideal dela para ancoragem e esticamento, a manipulação da catraca, assim como a maneira de travá-la e destravá-la com segurança.

Mantivemos a divisão dos grupos operacionais para vivência da prática, a fim de proporcionar uma melhor organização



na dinâmica da aula. Cada grupo pôde se locomover sobre a fita. Enquanto um/a aluno/a andava, outros/as seguravam suas mãos, com o objetivo de proporcionar estabilização e segurança, superando ou desafiando o medo da queda. Em compensação, o/a estudante que oferecia ajuda desenvolvia valores, como: amparo, cooperação, respeito, empatia, responsabilidade, entre outros.

Preservamos o caráter lúdico nas atividades: a travessia na fita foi uma espécie de “travessia na ponte”, sobre rios e penhascos. Certamente, o desafio era concluir o trajeto mantendo o foco, o trabalho em grupo e a superação de obstáculos: *“Se não fosse a ajuda dos/as meus/minhas colegas, não tinha nem subido”, “Mesmo com altura baixa, tive medo”, “Isso balança muito, é difícil”* (fala dos/as alunos/as). Os/as estudantes foram convidados/as a pensarem em estratégias para diminuir o balanço da fita: *“Vou sentar nela, tia, pode?”* (Matheus sugeriu). Afirmamos que sim.

#### Imagem 4 – Experiência com *slackline*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após a vivência, fizemos uma roda de conversa. Durante as discussões sobre as atividades, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de compartilhar seus receios e desafios, de esclarecer dúvidas e de descrever como superaram os obstáculos ao longo do processo de aprendizagem. Algumas falas foram: *“Eu senti uma coisa boa, an-*

*tes tive medo”, “Se eu não apoiar nos/as colegas, não consigo me equilibrar”, “O segredo é não olhar para baixo” (fala de alunos/as).*

O tema trabalhado nas próximas intervenções foi o **minifestival de aventura como avaliação do processo**. Para isso, tivemos como pressuposto repensar as experiências que marcaram a proposta didática, compor como seria o mecanismo de distribuir os conhecimentos produzidos nos nossos encontros com os/as demais alunos/as da escola e organizar e planejar as estações de aventura que seriam oferecidas no festival.

Após o nosso bate-papo, comunicamos à turma que tínhamos uma surpresa para eles/elas, logo todos/as ficaram eufóricos/as com a notícia. Elaboramos um vídeo com algumas fotos e vídeos de todos os encontros, com o título: “Os/as aventureiros/as do 3º ano D”. Enquanto assistíamos ao vídeo, observamos cada reação deles/as ao se verem nas imagens. Foi realmente marcante para cada um/a de nós, especialmente ao ouvirmos de uma estudante a seguinte frase: “*Professora, como eu faço para assistir esse vídeo em casa? Quero que minha família me veja na televisão*” (Jéssica).

Durante o festival, cada grupo seria responsável por: expor o que produziu durante os encontros; explicar as práticas, demonstrando os movimentos de cada modalidade; orientar os/as colegas sobre os procedimentos; falar sobre os riscos e as medidas de segurança, a fim de evitar possíveis acidentes. Os/as estudantes atuavam como monitores/as, gerenciando e organizando os riscos na escalada, por exemplo.

No dia do festival, cada oficina foi liderada por cinco estudantes/as “orientadores/as”, encarregados/as de instruir e de supervisionar as atividades de aventura. Cinco também foram os números das estações: escalada, surfe, *slackline*, *parkour* e *skate*/patins. Cada estação teve, em média, 15 minutos para cada grupo realizar as atividades. Caso algum/a aluno/a estivesse com medo ou inseguro/a, utilizava mais alguns minutos, mas, na maioria das vezes, o que as crianças queriam era ficar por muito tempo experimentando e se divertindo nas estações. Em alguns momentos, os/as alu-



nos/as com deficiência recusaram-se a trocar de estação, estando alheios/as a qualquer comando.

### 3 Considerações finais

As indagações que nos conduziram à investigação de uma abordagem pedagógica inclusiva centrada nas PCAs permanecem sem respostas definitivas, persistindo como um desafio constante na nossa prática docente. Apesar disso, essa intervenção pedagógica suscitou uma reflexão profunda sobre as barreiras enfrentadas, impulsionando-nos a procurar estratégias para promover o ensino inclusivo e democrático das PCAs na escola.

Certamente, os encontros, aliados à proposta didática inclusiva, revelaram que as experiências lúdicas e adaptadas ao conteúdo de PCAs mostraram-se bastante significativas; mais do que isso, apresentaram um alto valor formativo, potencializando o desenvolvimento dos/as estudantes com e sem deficiência. Portanto, ao incorporar as PCAs nas aulas de EF, as crianças puderam experimentar equitativamente, explorando, em conjunto, um novo território, novas formas de usar o corpo e novos espaços de aprendizado.

### Referências

ARAÚJO, F. Z.; CHICON, J. F. **Educação física e inclusão**: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 06 ago. 2023.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S.S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/issue/view/289>. Acesso em: 26 maio 2025.

DIAS, C. A. G. Notas e definições sobre esporte, lazer e natureza. **Licere**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 1-36, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/922/717>. Acesso em: 26 maio 2025.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Diversidade e exclusão na escola: em busca da inclusão. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 1, p. 63-67, 2008.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: à docência como objeto de investigação. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5483>. Acesso em: 26 maio 2025.

FINARDI, F.; ULASOWICZ, C. **Aprendendo Práticas Corporais de Aventura na Educação Física**: da escola à universidade. Curitiba: CRV, 2022.

INÁCIO, H. L. D. La enseñanza de las prácticas corporales de aventura en la educación física escolar: Experiencias en Brasil. **Tandém – Didáctica de la Educación Física**, Barcelona, v. 45, p. 01-12, 2014.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <https://www.apabb.org.br/noticias/inclusao-o-paradigma-do-seculo-21-1182.html>. Acesso em: 26 maio 2025.

SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281-295, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/q6kQMH3SXj7pPrjYPSPRTQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2025.

SEVERINO, A. J.; PEREIRA, D. W.; SANTOS, V. S. F. Aventura e educação na Base Nacional Comum. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 107-125, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6954>. Acesso em: 02 jul. 2025.

SIQUEIRA, M. F.; CHICON, J. F. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 113-136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8646059>. Acesso em: 26 maio 2025.

VENÂNCIO, L.; NETO, L. S.; OKIMURA-KEER, T.; ULASOWICZ. **Educação física no ensino fundamental II**: saberes e experiências formativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017.

## Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.